

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação

WHY IS THE BOOK ON THE TABLE?

UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO

Matheus Trindade Velasques

Pelotas, 2013

MATHEUS TRINDADE VELASQUES

WHY IS THE BOOK ON THE TABLE?
UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Pelotas, 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V434 Velasques, Matheus Trindade

Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação / Matheus Trindade Velasques ; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, orientadora. - Pelotas, 2013.

159 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

Aos meus pais, cujo exemplo e dedicação me inspiraram a chegar até aqui.

Aos meus professores, cujo trabalho não foi em vão.

Agradecimentos

À Deus, companhia de todas as horas, por me conceder a oportunidade de encontrar pessoas tão preciosas nesta caminhada.

Agradeço de forma muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, pela dedicação, profissionalismo e compreensão, mesmo nos momentos mais delicados do percurso.

Aos professores Rosa Maria Hessel Silveira, Rafael Vetromille-Castro e Maria Helena Rodrigues Paes, pelas valiosas contribuições feitas para a escrita deste trabalho. Em especial, ao professor Rafael, cujo acompanhamento de minha constituição profissional vem desde os tempos de graduação.

Às colegas de grupo de pesquisa, Cláudia Raquel Lutz e Maria Inez Rivas, pelas profícuas discussões e incentivadoras conversas de bastidores. Fazer esta caminhada sem vocês teria sido, sem dúvida, um tanto mais solitário.

Um grande *thank you* para a professora Janie Cristine do Amaral Gonçalves, pelo carinho com que me acolheu em sua turma para o desenvolvimento do estágio de docência e posterior coleta de dados. Carinho este que data dos tempos de graduação e de trabalho no projeto de extensão e ensino de língua estrangeira, onde os questionamentos que me levaram a este trabalho principiaram.

Às professoras em formação que aceitaram participar deste estudo, cujos nomes não citarei pelo sigilo acordado. Pelo tempo que vocês separaram em suas agendas para as entrevistas, pelo compartilhar emocionado – em alguns momentos –, pelos desabafos sobre o princípio da caminhada docente e, talvez acima de tudo, por compartilhar alguns saberes docentes que levarei comigo, *again, thank you!*

Aos meus pais, José e Josiane, por não medirem esforços para que este dia chegasse e eu estivesse aqui.

Ao meu irmão Pedro e minha avó Sonia, pela constante presença e apoio durante nossa caminhada juntos.

À grande amiga e colega de mestrado Patrícia Mussi Escobar, pelo companheirismo e parceria dentro e fora do universo acadêmico desde os tempos de graduação. *Otra vez, muchas gracias!*

Aos grandes “mestres” e amigos Mateus Reichow e Lucas Ribes, por proporcionar o lado “lúdico” sempre necessário em qualquer jornada.

Aos funcionários e membros do corpo docente do PPGL Mestrado do Centro de Letras e Comunicação da UFPel.

À CAPES, pela bolsa que financiou meu curso de mestrado, possibilitando a dedicação exclusiva.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos
mesmos lugares

É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado, para sempre,
À margem de nós mesmos

Autor desconhecido

RESUMO

VELASQUES, Matheus Trindade. *Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua Inglesa em formação*. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o processo de constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação a partir de suas narrativas orais. Pretendeu-se nesta pesquisa identificar, em narrativas orais de cinco professoras de língua inglesa em formação do sexto semestre de um curso de Licenciatura dupla em Letras Português e Inglês e respectivas literaturas, que discursos e representações do que é ser professora de língua inglesa constituem suas identidades docentes e de que instâncias sociais eles advêm. Para isso, foram resgatadas, por meio de narrativas orais em entrevista semiestruturada, as memórias das acadêmicas sobre os professores de inglês em sua experiência escolar e em cursos livres, bem como suas primeiras experiências em sala de aula no papel de docente e suas representações da posição do professor perante a sociedade. Este estudo situa-se nas fronteiras entre Linguística Aplicada, especificamente a partir do viés que Pennycook (2006) chama de Linguística Aplicada transgressiva, e Estudos Culturais em educação. Para fins de análise, partiu-se das noções de narrativa (MOITA LOPES, 2001; LARROSA, 1996), representação (WOODWARD, 2011, HALL, 1997c) e identidade (HALL, 1997b; WOODWARD, 2011; SILVA, 2011). As análises desenvolvidas apontam para o caráter fluido e híbrido das identidades das professoras em formação, as quais são construídas, conforme foi possível mapear em suas entrevistas, por discursos provenientes da experiência escolar, curso livre, curso de formação e experiência profissional. Os exemplos (positivo e negativo) dos professores que passaram por suas vidas estudantis constituem-se em fortes elementos subjetivadores, ao lado de suas experiências profissionais. As narrações de seus perfis docentes possibilitam a interpretação do hibridismo de suas identidades profissionais, em que elementos de suas identidades discentes, familiares e de pesquisadoras se mesclam no momento da entrevista. As professoras parecem criar, a partir de suas experiências com o

ensino e aprendizagem de inglês, uma figura do professor ideal. O “bom” professor parece se estabelecer na narrativa das acadêmicas como meta e está ligado ao domínio dos aspectos formais e de uso do inglês, saberes pedagógicos e bom relacionamento com os alunos. Estes elementos acima citados parecem ser fundamentais na constituição identitária das professoras de língua inglesa em formação deste estudo.

Palavras-chave: Formação de professores; Constituição identitária; Língua inglesa; Linguística Aplicada transgressiva; Estudos Culturais em educação.

ABSTRACT

VELASQUES, Matheus Trindade. *Why is the book on the table? A study on the identity formation of trainee EFL teachers*. 2013. 159p. Dissertation (Masters) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This dissertation presents a study about the process of identity constitution of English as a Second Language (ESL) training teachers based on their oral narratives. The aim of this research was to study the oral narratives of five training teachers of ESL in the sixth semester of an English-Portuguese Teaching and respective Literatures Degree to identify which discourses and representations of what it is to be an ESL teacher constitute their teaching identities and from what social instances they come from. In order to achieve this goal, the memories of the subjects of this study about the English teachers they had during their mainstreaming schools and English language courses learning experiences, as well as of their first experiences in the classroom in the role of teachers, along with their representations of teacher's position in society were reconstructed in the format of oral narratives produced through the guidance of a semi-structured interview. This study is located at the borders between Applied Linguistics, specifically from the bias that Pennycook (2006) calls transgressive Applied Linguistics, and Cultural Studies in Education. For analysis purposes, we use specific concepts for narrative (MOITA LOPES, 2001; LARROSA, 1996), representation (WOODWARD, 2011, HALL, 1997c) and identity (Hall, 1997b; WOODWARD, 2011; SILVA, 2011). The study has identified the fluid and hybrid character of the training teachers' identities which have been constructed by discourses coming from their experiences at mainstream schools, English language courses, ongoing training at the undergraduate course disciplines and their own professional experience, according to what was possible to map out in their interviews. The (positive and negative) examples of the teachers who have been part of their school lives are strong subjective force elements alongside their professional experiences. The narratives about their teaching styles enable the interpretation of the hybrid character of their professional identities, in which elements of their student, family and researcher identities mingle during the interview. The teachers seem to

create a picture of the ideal teacher, the "good" teacher, which is set as a target domain and is linked to the formal aspects and use of English, pedagogical knowledge and good relationship with students, based on their experiences with ESL learning and teaching. These elements mentioned above seem to be fundamental in the identity construction of the ESL teachers in training analysed in this study.

Keywords: teacher training; Identity formation; EFL; transgressive Applied Linguistics; Cultural Studies in education.

Sumário

1) Os caminhos de um pesquisador em formação	10
2) Por que Estudos Culturais em Educação e Linguística Aplicada transgressiva?.....	22
3) Entre o que nos contam e o que contam de nós: narrativas e identidade docente.....	43
4) Veredas docentes: do histórico da profissionalização docente aos dilemas do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil.....	63
5) “Sim, eu vou ser professora”: as professoras em formação sentam à mesa e contam suas histórias.....	85
5.1) Os caminhos que levam à docência.....	89
5.2) O “mito do bom professor de inglês”: a constituição do mito.....	105
5.3) A prática que constitui: a aluna na posição de professora.....	124
6) Entre a latência do contingente e o desejo do ideal: um epílogo.....	142
Referências bibliográficas.....	145
Anexos.....	154

1. Os caminhos de um pesquisador em formação

“I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.”

The Road Not Taken – Robert Frost

Ao ler este poema, recordo-me do quanto foi difícil decidir qual carreira profissional seguir. A escolha pela docência certamente não foi uma escolha fácil, assim como não considero ter sido fácil o princípio de minha constituição identitária docente. Minha curiosidade em saber como seria a vida se houvesse escolhido outro curso de graduação constituía-se na “estrada não tomada”, um elemento sempre presente em meus pensamentos e que frequentemente emergia em meus momentos de dúvida quanto a minhas decisões profissionais. Além do misto de dúvidas que me cercavam, diferentes discursos referentes à figura do professor, à escola e à educação procuravam me persuadir, ora a afastar-me da docência, ora a abraçá-la.

Em diferentes momentos de minha jornada acadêmica, questioneei minha escolha pela docência como profissão e não poucas vezes pensei em outras possibilidades, outros “caminhos” profissionais. Contudo, ao ter meu primeiro contato com o ensino de língua estrangeira (doravante LE) e finalmente observar que me “sentia” professor, muitas de minhas dúvidas começaram a desvanecer diante do quanto me sentia à vontade em sala de aula e em contato com os alunos.

Foi a partir desta experiência, e dos questionamentos advindos dela, que surgiu este projeto. Sendo mais específico, foi a partir de uma experiência de ensino desenvolvida nos anos de 2009 e 2010 nos cursos de extensão de Língua Inglesa como LE, oferecidos pelo então Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura (CPEL) da então Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas. Neste período, sendo ainda acadêmico dos semestres finais do curso, ministrei aulas de inglês básico para os alunos deste projeto.

O projeto “Cursos de Língua Estrangeira oferecidos à comunidade” oportuniza aos alunos de licenciatura dupla e licenciatura simples em LE a experiência de ensino durante a graduação sob a supervisão de uma professora orientadora. Trata-se de uma experiência prática que considero auxiliar, e muito, na constituição da identidade profissional do participante do projeto, uma vez que no dia-a-dia de sala de aula surgem diversas questões que levam o professor em formação a um “limite do caos”¹, momento em que ele encara as adversidades da rotina docente e tem que tomar decisões de maneira mais profissional possível, sempre amparado pelo apoio das professoras orientadoras. Neste processo de autoconhecimento docente, que muitas vezes envolve tentativa e erro, o professor passa a construir sua metodologia pessoal e perfil de ensino próprio, baseando-se tanto na teoria, quanto na prática e nas discussões com os colegas de projeto e com a orientadora.

Nas discussões das disciplinas da graduação, percebia que os colegas que já atuavam em sala de aula, tanto em cursos livres como no próprio projeto de extensão, tiravam maior proveito das discussões, uma vez que vivenciavam as situações que estavam sendo discutidas. Inscrevi-me no projeto justamente pelo desejo de obter a experiência prática de que sentia falta para me engajar nas discussões das disciplinas da graduação ligadas ao ensino, e também para testar-me a fim de descobrir se a docência era realmente aquilo que eu queria.

Já no primeiro semestre de minha participação no projeto, constatei que não era somente eu que passava por questionamentos referentes à escolha pela docência e a constituição de si enquanto professor, pelo contrário, outros colegas pareciam passar por processos semelhantes. Parte desses questionamentos devia-se a nossas preocupações com o que o futuro nos reservaria. Nossa preocupação consistia, basicamente, na dúvida sobre qual tipo de professores seríamos, se conseguiríamos ser “bons” professores e se seríamos felizes ao permanecer na profissão.

Enquanto planejava e ministrava as primeiras aulas para minha primeira turma de língua inglesa, percebi que o mero fato de estar encarregado de dar aula

¹ O termo *limite do caos* é cunhado, segundo Paiva (2009), por Waldrop (1993, p. 12), sendo definido como “a habilidade para criar um tipo especial de equilíbrio entre a ordem e o caos”. Assim, o limite do caos é “uma fase de máxima criatividade em que o sistema opera entre a ordem e a aleatoriedade do caos. O limite do caos é uma fase de transição em que a estabilidade cede espaço à criatividade e a transformação” (PAIVA, 2009, p. 192).

àquele grupo ainda não fazia com que me sentisse, de fato, um professor. Causava-me grande estranhamento, nos primeiros momentos, que os alunos me chamassem de *teacher*, ou mesmo que a maior parte dos alunos confiasse em meu trabalho de maneira tão sólida (em um momento em que eu, extremamente crítico de mim mesmo, encontrava constantemente pontos a serem melhorados em minha prática docente).

No processo de planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula, constantemente sentia que minha identidade de aluno estava fortemente presente em minha prática docente, uma vez que ainda não tinha segurança sobre qual tipo de tratamento deveria adotar frente aos alunos, dada a proximidade de idade entre nós e o fato de eu ainda não ser “oficialmente” um profissional da educação. A identidade docente ainda estava em seu estágio inicial de constituição e, como professor em formação, passava pelas “crises de identidade” presentes na formação de profissionais de diferentes áreas.

Ao final do primeiro semestre em que ministrei aulas neste projeto de extensão, discuti com minha orientadora a sensação de que eu me constituía professor à medida que era tratado como tal por meus alunos, bem como à medida que passava a me portar como tal diante do grupo. Fatores como o descrédito por parte de alguns alunos também fizeram parte deste processo, o que costumava ser bastante recorrente nas turmas do projeto, julgo que, majoritariamente, pelo fato de os ministrantes serem alunos de graduação e, portanto, ainda professores em formação.

Movido pelo interesse em melhorar minha prática docente e descobrir mais sobre os fenômenos envolvendo o que posteriormente entenderia como constituição identitária profissional, candidatei-me a permanecer no projeto por mais dois semestres, período em que surgiram mais ideias e reflexões que gerariam a base deste projeto.

Ao ingressar no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPel, carregava comigo as inquietações resultantes (e remanescentes) de minha graduação ainda recente. Sendo formado a partir de um paradigma de ensino e de pesquisa moderno, ingressei no programa com um projeto ainda bastante influenciado pela metodologia de pesquisa deste viés. Conforme entrei em contato com as primeiras leituras do aporte teórico com que minha linha de pesquisa

trabalha, pude observar que mais mudanças seriam somadas àquelas que pretendia estudar - assim como o eu-lírico do poema na epígrafe da abertura deste capítulo, “Eu tomei a [estrada] menos percorrida / E isto fez toda a diferença”. Entrar em contato com um referencial teórico pós-moderno como o dos Estudos Culturais (doravante EC) e do que Pennycook (2006) chama de Linguística Aplicada transgressiva (doravante LA transgressiva) e propor uma pesquisa que cria pontes entre estas áreas e a educação foi, para mim, um grande movimento, em que tive que desconstruir algumas verdades e me deixar subjetivar por um paradigma completamente novo para mim.

Pelo que pude observar, este casamento na pesquisa em ensino de LE ainda é recente e oferece um campo vasto para pesquisas neste sentido. Neste trabalho, pretendi auxiliar na expansão de pesquisas que proponham tal entrecruzamento na área das Letras. Para tanto, pretendi nesta pesquisa identificar, em narrativas de cinco professoras de língua inglesa em formação do sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e respectivas literaturas, que discursos e representações do que é ser professora de língua inglesa constituem suas identidades docentes. Para isso, serão resgatadas, por meio de narrativas orais em entrevista semiestruturada, as memórias das acadêmicas sobre os professores de inglês em sua experiência escolar, em cursos livres, neste momento de sua jornada acadêmica, bem como suas primeiras experiências em sala de aula no papel de docente e suas representações da posição do professor perante a sociedade.

Quando me refiro ao mapeamento dos discursos e representações sobre professores de inglês, creio ser importante clarificar brevemente neste momento qual seria o aporte que dá sustentação a esta escolha teórica, a fim de evitar interpretações adversas ao conceito. O que entendo neste trabalho por “representação” está baseado em Hall (1997c), em que a representação pode ser entendida como “a produção de sentido por meio da linguagem”² (p. 16). Dessa forma, este trabalho toma a linguagem em seu caráter constituidor de sentidos e verdades, as quais são fabricadas em contexto socioculturais específicos.

Ainda acerca deste conceito, Barker (2003) discorre que boa parte dos EC estão centrados em questões de representação, ou seja, “de como o mundo é

² As traduções dos textos em inglês são de minha responsabilidade.

socialmente construído e representado para e por nós” (p. 8). Segundo o autor, as representações e os significados culturais têm uma certa materialidade, estando embutidos em músicas, objetos, inscrições, imagens, livros, programas televisivos, etc, sendo produzidos, utilizados e compreendidos em contextos sociais específicos. Neste sentido, proponho, neste trabalho, um estudo das narrativas orais das acadêmicas a fim de mapear os discursos e representações que sustentam as representações de si das professoras em formação na posição de professoras de inglês. Esta discussão, contudo, será melhor desenvolvida no próximo capítulo.

Creio que também cabe neste momento justificar minha escolha por conduzir esta pesquisa tomando como sujeitos professoras de língua inglesa em formação e não professoras já atuantes na rede (ou mesmo professoras formadoras). Embora entenda neste trabalho que o processo de constituição identitária docente se estende por toda a vida profissional de um professor, escolhi o momento de formação acadêmica para análise por minha proximidade com este contexto. Considerando que as discussões que resultariam neste trabalho principiaram no momento em que meus colegas de graduação e eu passávamos pelos dilemas e problematizações das primeiras práticas docentes, minha escolha se justifica também por meu interesse neste momento em específico, pelo qual eu mesmo passei recentemente. Gostaria de também esclarecer a escolha que faço neste trabalho no que se refere ao uso dos termos “professor” e “professora”. Entendendo que alguns autores preferiram o uso de ambas as formas em seus textos – professores(as) – com a finalidade de não marcar qualquer tipo de sexismo em suas escritas. Deixo registrado aqui que uso as expressões conforme o contexto me exige, seguindo a norma padrão da língua portuguesa e o nível de linguagem esperado de um texto acadêmico.

É igualmente importante explicar a escolha do título deste trabalho. A frase “The book is on the table” parece ter virado um jargão que encerra boa parte do que se entende no senso comum por ensino de inglês no Brasil, sendo utilizada especialmente durante os anos noventa e primeira década do século XXI. Usada em programas humorísticos e até mesmo em algumas canções populares, a frase é utilizada como forma de deboche acerca do ensino de inglês no país. Nesse sentido, ao se lançar mão desta expressão quando se referindo ao uso da língua inglesa, uma das possíveis interpretações é a de que a escola falha em ensinar a língua às

camadas mais populares, enquanto os que “realmente aprendem” são os que tem recursos financeiros para recorrer aos cursos livres. Ainda, é possível entender que dificilmente será possível alguém falar inglês uma vez que não fale “corretamente” o português – discurso autodepreciativo frequentemente ouvido em discussões leigas acerca do ensino de línguas estrangeiras na escola³. Achando esta aceção no mínimo curiosa, brinco com as palavras no intuito de problematizar estes discursos, questionando alguns elementos que compõem a situação do ensino de inglês em nosso país por meio de minha pesquisa. Enquanto alguns afirmam “The book is on the table”, pergunto-me “Why is the book on the table?”.

Algumas discussões propostas por trabalhos da área da Linguística Aplicada sobre formação de professores auxiliaram-me no princípio de minhas problematizações referentes ao assunto. Embora advindos de estudos propostos a partir de áreas teóricas diferentes da com que trabalho, elas auxiliam na demarcação de como a pesquisa sobre a formação de professores tem sido conduzida na área e servem de ponto de partida para uma relativização da pesquisa a partir do paradigma pós-moderno, que é o que me proponho a fazer. Estes estudos levantam algumas questões presentes no cotidiano do aluno de licenciatura em Letras (e também dos já graduados) e pontos que se constituem, muitas vezes, em pontos de tensão na formação dos acadêmicos, como a complexa relação do acadêmico/professor com a LE, conhecimentos básicos que a academia exige do professor em formação, aspectos éticos, políticos e sociais da profissão, entre outros.

Dentre estes trabalhos, cito Paiva (1997), Leffa (2001), Fernandes (2006), Cunha (2007) e Oliveira e Freitas (2011), os quais procuram discutir a questão da formação de professores e dos elementos que constituem sua identidade. No que tange à discussão sobre a formação básica do professor de Língua Inglesa, ou o que o professor de língua inglesa deveria “ser”, Paiva (1997) afirma:

O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não

³ Para mais discussões acerca destes temas, ver Sabadin (2006), Uechi (2006), Silva (2010) e Ghiraldelo (2011).

aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira. (PAIVA, 1997, s/n)

Paiva (1997) faz uma leitura das condições em que os profissionais egressos dos cursos de Letras chegavam ao mercado de trabalho no final da década de 90. Apesar de decorridos mais de 15 anos da publicação deste trabalho, é possível encontrar autores que apontam para as mudanças positivas no processo de formação de professores, como Leffa (2001), mas que também apontam que o perfil descrito por Paiva ainda persiste em grupos egressos da academia, como Fernandes (2006) e Oliveira e Freitas (2011).

Segundo Leffa (2001), um elemento político presente no ensino de LEs – e que nem sempre é discutido mais a fundo nos cursos de formação –, por exemplo, é a escolha das LEs que têm seu ensino priorizado nas escolas, como o caso do inglês – língua hipercentral e multinacionalizada – e o espanhol, recentemente incluído nas grades curriculares de escolas de todo país. As relações de poder presentes na política linguística governamental voltada para o ensino têm grande influência tanto no processo de formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Dessa forma, a constituição identitária dos professores também será diretamente influenciada.

Em seu artigo, Leffa propõe que é de grande importância diferenciar-se a formação do treinamento de professores. O processo de treinamento geralmente visa somente a preparar o professor para um fim imediato. Por exemplo, os cursos livres costumam realizar treinamentos para que os professores possam utilizar determinado material. Mudando-se o material, um novo treinamento deverá ser realizado. O treinamento não costuma contemplar questões de ordem “reflexiva” – considerando-se aqui o caráter moderno que predomina na metodologia de ensino de LE – referentes aos processos de ensino e aprendizagem bem como questões pedagógicas ligadas à identidade e prática docente como um todo.

A formação de professores, segundo o autor, procura preparar o professor para o futuro, não com previsões seguras com respeito ao que virá, mas com a conscientização de que o que se sabe sobre ensino e aprendizagem é efêmero. O objetivo da formação é permitir que o professor possa problematizar sua prática docente. Assim como a identidade é fluida e não permanece estanque, o processo de formação dura toda a vida profissional do professor, pois é constantemente

modificado pela ação de elementos externos e internos ao sistema em que está inserido. A formação de professores e a constituição identitária docente caminham juntas.

Fernandes (2006) propõe um estudo com o objetivo de investigar as representações de professores de inglês de um curso livre sobre a língua inglesa, procurando verificar as implicações dessas representações na constituição de suas identidades profissionais. A pesquisa focou-se na crença presente no imaginário dos sujeitos da pesquisa de que o professor de inglês deveria ter um nível linguístico de falante nativo e na tensão no uso da LE causada pela consciência de não se ter atingido este padrão.

A pesquisadora concluiu que os professores mantinham separadas em seu discurso suas posições-de-sujeito de usuários da língua e de professores. No que diz respeito à sua posição de professores, os sujeitos muitas vezes se colocavam em desprestígio em relação aos falantes nativos por não julgarem ter atingido um padrão nativo no desempenho com a LE. Os docentes que participaram da pesquisa têm suas identidades constituídas no regime de “falta de”, deixando, segundo a autora, suas identidades profissionais arranhadas pela falta de segurança.

Cunha (2007) investiga quais são as representações de ética e de política da língua inglesa que norteiam o trabalho de professores formadores e em formação de um curso de Letras de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. A pesquisadora procurou conhecer de que forma estas representações contribuem para a constituição identitária do professor e sua prática. Cunha concluiu que pouco dessas questões é abordado no currículo do curso de Letras em questão, que geralmente privilegia o debate sobre questões teórico-metodológicas.

A escassez desses debates resulta em os professores em formação não discutam os aspectos éticos e políticos da língua inglesa como importantes para sua formação. No lugar desses debates, figuram aulas que se limitam ao ensino da língua exclusivamente. Dessa forma, o professor em formação acaba por sair da academia sem ter participado o suficiente de discussões que problematizem e questionem seu papel como um todo no ambiente educacional. Questões como sua identidade profissional, as representações docentes que surgem nas narrativas dele mesmo e de seus colegas e a natureza constituidora da linguagem no discurso não

são abordadas, muitas vezes abrindo espaço somente para o discurso teórico-metodológico do como “dar aula”.

Oliveira e Freitas (2011) apontam em seu trabalho para o fato de que as identidades são construídas por meio da interação nos meios sociais. As autoras entendem, baseadas nos postulados de Vygotsky, que, a partir da interação social, os professores tem suas concepções e escopo teórico acerca do que é ensino de LE constituídos por meio da linguagem. Dessa forma, também é possível afirmar que suas identidades são constituídas neste mesmo processo. Oliveira e Freitas propõem uma análise a fim de investigar como se dá esse processo de constituição identitária nos cursos de formação de professores. O trabalho se constituiu em um estudo de caso desenvolvido a partir da aplicação de questionário semi-aberto a professores e alunos do curso de Letras de uma universidade pública do estado de Goiás, a fim de mapear alguns aspectos do processo de constituição identitária dos sujeitos como professores de inglês, tais como suas representações acerca do que é ser professor de inglês, de quais seriam os elementos dificultadores de sua formação profissional e o que se entende como conhecimentos elementares para o professor de inglês.

A pesquisa concluiu que o exemplo dos professores que eles tiveram ao longo de suas vidas escolar e acadêmica são de grande influência para a identidade docente que está sendo construída, não pelo mero interesse dos alunos pelo inglês, mas pelo tipo de interação e de abordagem de ensino dos professores em sala de aula. A influência do discurso do professor formador foi apontado como de grande peso na formação dos alunos, uma vez que ele tem o poder de (des)construir verdades e crenças sobre o que é ensinar e aprender uma língua. Elementos externos à sala de aula do curso de formação também foram apontados como constituidores da identidade docente, como quando o aluno aprende a língua com a ajuda dos colegas fora do contexto de sala de aula.

A partir das discussões destes trabalhos brevemente apresentadas aqui, pude começar a compreender a necessidade da problematização de certos aspectos da formação de professores, como as relações de poder nos discursos sobre educação, a constituição identitária dos professores por meio do discurso, e as representações do que é ser professor de inglês e a partir de que discursos elas se constituem, por exemplo. Pensando em meu processo de formação, acredito que

teria sido uma experiência profícua se discussões problematizadoras da identidade docente em uma perspectiva transgressiva tivessem sido conduzidas durante meu período de graduação juntamente com as demais discussões feitas. Acredito que esta oportunidade teria alargado os horizontes e possibilidades de configuração de minha própria prática docente, possibilitando-me compreender a partir de que outros elementos além dos “formais” eu estava sendo “feito” professor.

Por isso, adotei os EC neste trabalho, dada a possibilidade que o campo oferece em abrir espaço para uma análise transdisciplinar das representações presentes nas narrativas de professoras em formação a fim de se estudar sua constituição identitária, uma vez que nesta perspectiva teórica vê-se a linguagem como elemento constituidor de sentidos e de identidades. Da mesma forma, a Linguística Aplicada transgressiva concebe a linguagem como o fator comum na análise da organização social, dos significados sociais, do poder e da consciência do indivíduo (PENNYCOOK, 2006) e procura trabalhar a partir de um referencial teórico-metodológico constituído transdisciplinarmente.

Retomo aqui o tema deste trabalho, que é a análise de narrativas de professoras em formação do sexto semestre do curso de licenciatura em Letras Português e Inglês e respectivas literaturas gravadas em entrevista semiestruturada, a fim de mapear que discursos e representações sobre docência constituem suas identidades como professoras de língua inglesa. Objetivo, neste trabalho, mapear que discursos e representações sobre professores(as) de língua inglesa emergem nas narrativas das professoras em formação.

Neste trabalho, também objetivo analisar a contituição do mito do “bom” professor de língua inglesa (tendo como hipótese que a figura do “bom” professor de LE é, muitas vezes, estabelecida como um alvo a ser atingido pelas acadêmicas). Também pretendi estudar de que formas o discurso do “bom” professor é entrecruzado com o discurso referente a si na prática docente. Ou seja, objetivei mapear como as características atribuídas ao “bom” professor emergem (ou não) na narrativa das acadêmicas sobre si mesmas na posição de professoras – tanto com respeito à sua prática docente neste momento, quanto às características que elas julgam ainda não ter.

Outro interesse desta pesquisa está em mapear as representações que as professoras em formação têm de si relativas à sua prática docente. Pretendi analisar

nas narrativas orais das professoras em formação a partir de quais discursos suas identidades docentes parecem estar se constituindo. Também objetivo analisar como se dá o deslocamento da posição de aluna para a posição de professora e de que formas as professoras em formação lidam com este processo.

A partir destes objetivos, as questões que norteiam este trabalho são:

i) Quais são as representações e discursos das professoras em formação sobre o que é ser professora de língua inglesa?

ii) De que locais sociais partem as representações e discursos das professoras em formação sobre o que é ser professora de língua inglesa?

iii) O que as professoras em formação consideram ser um “bom” professor de língua inglesa e de que forma esta representação emerge em seu discurso sobre a prática docente?

iv) Que representações as acadêmicas têm de si mesmas como professoras de inglês e de que forma elas se constituem?

Creio que é importante ressaltar que o trabalho aqui proposto procura trazer um novo olhar sobre a questão da constituição identitária dos professores de língua inglesa por meio de um diferente aporte teórico metodológico, visando relativizar e problematizar os dados coletados, sem um intuito de “descobrir a verdade” sobre a formação de professores, mas mapear a interpretação que as acadêmicas fazem de si mesmas enquanto passam por este momento de suas vidas profissionais e como estas interpretações as constituem.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo este o primeiro. No segundo, tratarei do entrecruzamento entre Estudos Culturais e Linguística Aplicada transgressiva. Traço também neste capítulo um pequeno panorama do surgimento e desenvolvimento de cada área. Discutirei também aspectos dos estudos de inspiração foucaultiana que emprego em minha pesquisa. No capítulo subsequente, discutirei questões relacionadas à constituição identitária docente e como o estudo das narrativas poderá me auxiliar neste processo, elencando ferramentas teórico-metodológicas a serem utilizadas nas análises das entrevistas. No quarto capítulo, discuto alguns dos percursos percorridos pela docência desde seu surgimento no ocidente, abordando temas como a profissionalização e a

feminização do trabalho docente, chegando ao surgimento do ensino de línguas no Brasil e seus desdobramentos. No quinto capítulo, apresento as análises das narrativas das professoras em formação. As análises apontam para o caráter híbrido e fluido das identidades das acadêmicas e a forte presença das experiências de aprendizagem de inglês e dos exemplos estabelecidos por professores ao longo deste percurso em suas narrativas quando relatando a constituição de suas metodologias de ensino.

2. Por que Estudos Culturais em Educação e Linguística Aplicada transgressiva?

Escrever um capítulo que trata de minha escolha pelo trabalho com a Linguística Aplicada transgressiva e um campo teórico como os Estudos Culturais constitui-se para mim em um grande desafio e, ao mesmo tempo, em uma tarefa instigante. Um desafio pela amplitude do campo e por seu caráter transdisciplinar, e uma tarefa instigante pela possibilidade de conhecer algo que para mim é um campo novo, tornando a tarefa uma atividade de descoberta – o que, todavia, nem por isso me deixa mais tranquilo. Começarei este capítulo esboçando a trajetória dos EC e que elementos do campo tomarei emprestado em minha pesquisa e, posteriormente, passarei à delimitação do que Pennycook (2006) chama de Linguística Aplicada transgressiva e sua utilidade neste trabalho.

À guisa de introdução, cabe começar pelo fato de que propor uma definição para o campo dos Estudos Culturais, desde o princípio das pesquisas na área, nunca foi de interesse de seus pesquisadores, dado o caráter fluido em que foram concebidos os primeiros estudos atribuídos a ele – sendo assim, este também não será meu objetivo. Igualmente problemática à definição do campo é a definição de quais pesquisas se inserem nesta área. Diante da impossibilidade – e da falta de necessidade – de se conceber uma definição para o campo, torna-se mais adequado propor aqui uma discussão acerca de alguns dos percursos mais comumente atribuídos à pesquisa na área. Conforme Costa et al (2003):

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 39)

É neste sentido que quero principiar as discussões acerca do que se pode chamar de *ethos* contingente dos EC, como um campo que não tem uma definição una e estabelecida, mas um campo fluido, em constante reorganização. Ainda a respeito da problemática da delimitação dos EC, Johnson (2010) discute, na primeira parte de seu ensaio, os prós e contras da codificação acadêmica do campo. Segundo o autor, a disciplinarização dos EC vai de encontro às principais características da área, como a abertura e versatilidade teórica. Por outro lado, uma definição da área poderia facilitar o reconhecimento das pesquisas desenvolvidas a partir do campo em nível institucional, uma vez que se tornaria mais fácil captar financiamentos para departamentos dedicados aos Estudos Culturais. Ainda segundo o autor, o que se tem feito é sinalizar os caminhos dos EC a fim de que se tenha uma compreensão de quais sejam os percursos da pesquisa no campo. Meu objetivo é começar agregando, de maneira sucinta, um breve histórico dos Estudos Culturais e seu entrecruzamento com a educação a fim de somar reflexões para a discussão proposta nesta pesquisa.

Em um breve panorama do histórico da área, posso dizer que os Estudos Culturais tiveram origem na Grã-Bretanha no final dos anos 50 e ganharam grande repercussão nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e, a partir dos anos 90, com maior força, também na América Latina. As obras que inauguraram esta nova tendência nos estudos de cultura começaram em reação às considerações de teóricos como Mathew Arnold e Frank Raymond Leavis a respeito do problemático conceito de cultura.

Os trabalhos de Mathew Arnold consideravam a cultura como um conjunto constituído pelo que de melhor fora produzido pela humanidade. Conforme discutido por Costa (2000) e Escosteguy (2001) em seus trabalhos, Arnold fazia distinção entre dois tipos de cultura. A primeira, a cultura “verdadeira”, seria aquela produzida pelos grupos intelectuais da sociedade, que não remetiam à burguesia, à aristocracia ou a outros elementos da alta classe, mas a um grupo específico de sujeitos *cultos* e altamente instruídos que preservariam este “patrimônio humano” da deterioração e da *barbárie* representadas pelas produções culturais das classes populares.

A segunda, a cultura popular, ou cultura de massa, era tida como uma outra face da “verdadeira” cultura. Esta era advinda da classe trabalhadora que vinha

sofrendo constantes mudanças desde o início da Revolução Industrial. Logo, toda produção cultural deste estrato da sociedade não se enquadrava no que era considerado o “melhor”, sendo apresentada como “sinônimo de desordem social e política” (COSTA, 2000, p. 16). Contudo, ela vinha crescentemente tomando espaço na vida cotidiana da sociedade britânica, especialmente por intermédio dos meios de comunicação.

Paralela a estes trabalhos, a obra de Frank Leavis propunha que, até o século XX, a cultura vinha sendo sustentada por uma minoria. Com a expansão da cultura de massa entre uma burguesia industrial, emergente e sem acesso à alta cultura, Leavis alertava em seus escritos para um “declínio cultural”, conforme escreve Costa:

O século XX estaria testemunhando uma cultura da padronização e do nivelamento por baixo, e era preciso lutar contra isso. A obra de Leavis abarca um período de quarenta anos e seu argumento central é a pressuposição de que a cultura sempre foi sustentada por uma minoria que manteve vivos ‘os padrões da mais refinada existência’”. (COSTA, 2000, p. 16)

Seguindo esta discussão (ESCOSTEGUY, 2001; COSTA, 2000), Frank Leavis envolve-se em uma batalha contra a massificação da cultura promovida pelos meios de comunicação e pela publicidade, procurando promover a leitura de obras literárias que, segundo ele, compunham a “grande tradição” (p. 215) da cultura inglesa e que serviriam de antídoto ao embrutecimento midiático.

Autores filiados aos postulados de Leavis também chegaram a propor, como movimento de resistência ao avanço das culturas de massa, medidas que treinassem a população a resistir a seus elementos, a fim de evitar que um estado de caos se instaurasse na sociedade, gerando sujeitos sem um estado “cultivado” de espírito, e, portanto, *incultos*. No entanto, de acordo com Costa (2000), ao contrário de uma decadência da cultura, o que de fato estava ocorrendo era uma problematização e um questionamento de seu complexo sentido, em que se passou a questionar a legitimidade de uma minoria como autoridade cultural incontestada.

Ainda conforme Costa (2000), apesar de seu caráter não-problematizador, as obras de Leavis e Arnold acabam por auxiliar na fragmentação do que até o início do século XX era tido como uma única e comum cultura inglesa. Ao invés de se tomá-la como um elemento indiscutivelmente uno e óbvio, os autores apontam para

a existência de, pelo menos, duas culturas. A sinalização deste binarismo serviu de base para as discussões e problematizações propostas posteriormente pelos teóricos precursores dos Estudos Culturais.

Com a ascensão dos movimentos de democratização na Grã-Bretanha do século XX, cada vez mais sujeitos advindos das classes populares obtinham acesso às universidades. A partir do período pós-guerra, Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson – alunos representantes das classes operárias –, passam a publicar trabalhos que expressavam as tensões sociais do momento histórico em que viviam e que problematizavam o binarismo entre cultura erudita e culturas populares.

Ao ingressar nos cursos de formação superior, os autores acima citados acabavam por incluir sua própria herança cultural nos estudos universitários sobre cultura, servindo de motivador para as publicações que viriam a problematizar o termo. Apesar da influência do pensamento científico da época, seus trabalhos têm como diferencial a implicação dos autores com o elemento sendo estudado, uma vez que eles não falavam de uma posição externa aos elementos da classe popular sendo estudada, mas de dentro dela e a partir dela. Seus trabalhos são precursores da fundação, em 1964, do *Contemporary Centre for Cultural Studies* em Birmingham, onde os primeiros estudos na área denominada Estudos Culturais começaram a ser conduzidos.

Chamo a atenção para o fato de um dos pontos criadores de tensões dentro dos EC recair justamente no caráter da “cultura”. Antes de prosseguir em uma explanação dos possíveis caminhos e temáticas do campo e do seu eixo de pesquisa, é preciso que se entenda de que forma o termo cultura vem sendo problematizado pela pesquisa nos EC.

Considero importante ressaltar que a partir da fragmentação da concepção de Cultura em cultura erudita e cultura popular, e de sua problematização, estudos filiados aos EC propõem um movimento das margens da produção cultural para o centro, em que se confere à produção cultural popular o mesmo status de cultura que o da cultura erudita. É preciso, no entanto, tomar cuidado com o que alertam Nelson, Treichler e Grossberg (1995). Os autores apontam para um mal-entendido sobre os EC, em que se credita ao campo uma preocupação primária (e única) com a produção cultural advinda da classe popular em detrimento da produção cultural

erudita. É natural que o campo se preocupe em propor estudos que contemplem as relações de poder e temáticas contidas na cultura popular, mas não se detém somente a ela em sua agenda.

Para além do conceito de binarismo cultural, Hall (1997a) propõe uma definição para o termo. Segundo ele, cultura é o conjunto de significados e práticas sociais que compõem e regulam a maneira de agir dos seres humanos em determinado contexto social. É possível falar-se em uma cultura do trabalho, cultura do *estar em forma*, cultura do estudo, etc. A cultura, nesta perspectiva, está infiltrada em cada aspecto da vida cotidiana e é um elemento central da organização social, daí o termo “centralidade da cultura”, defendido por Hall. Dizer isso não significa que nada existe fora da cultura, ou que tudo é cultura, mas significa dizer que tudo que se faz ou se produz é produzido culturalmente, ou seja, tudo que é dito/produzido/feito tem o seu caráter cultural.

Ainda segundo Hall (1997a), a partir da revolução conceitual que se deu na área das ciências humanas e sociais, passou-se a dar maior atenção às questões culturais, colocando-as numa posição central. Este movimento:

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como “virada cultural”. (HALL, 1997a, p. 27)

O que Hall chamou de “virada cultural” iniciou, essencialmente, com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. Ela passa a ser vista como um elemento constituidor de fatos, sentidos e *verdades*, e não um elemento que apenas relata e/ou descreve. A partir desta perspectiva, os objetos não apenas existem objetivamente, como instituições que encerrem em si um significado uno e absoluto, mas passam a existir por intermédio da palavra (LARROSA, 2001), ou seja, por intermédio da linguagem. Não que eles só existam no discurso, como uma espécie de “ente invisível”, mas sim, estes objetos são constituídos, passando, portanto, a existir, em uma determinada comunidade de acordo com a maneira com que são narrados e representados aos sujeitos no discurso.

Com respeito à configuração do campo, ressalto que, segundo Escosteguy (2001), os Estudos Culturais não se constituem em uma disciplina, mas em uma

área que propicia o diálogo entre disciplinas, “uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade” (p. 34). Da mesma forma, não é possível apontar uma metodologia específica para os EC, uma vez que esta surge também do entrecruzamento e do diálogo entre as disciplinas envolvidas no trabalho de pesquisa. Contudo, é possível colocar sinalizadores que guiem o pesquisador do campo e o leigo a respeito de assuntos da área a fim de que se tenha uma maior compreensão do que acontece nas linhas de pesquisa ligadas aos EC.

Assim, pesquisas que teriam seu escopo teórico-metodológico limitado pelas fronteiras impostas pela própria disciplina adotada no trabalho têm na área dos EC a oportunidade de transgredir estes limites e transitar livremente no aporte teórico-metodológico de outras disciplinas, a fim de levar adiante os estudos propostos, movimentando-se, assim, em uma área multidisciplinar. No que diz respeito ao eixo de pesquisa dos EC:

As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa [dos EC]. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 139)

Assim, os EC têm, em sua agenda de pesquisa, elementos ligados aos aspectos culturais da sociedade e às mudanças sociais – incluindo-se aqui minha pesquisa sobre a constituição da identidade docente do professor de LE. Costa (2000) propõe que o *ethos* contingente dos Estudos Culturais pode ser definido como “saberes que migram de uma disciplina para outra, percorrendo países, grupos, práticas, tradições e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano” (p. 13).

No que diz respeito à metodologia de pesquisa da área, Nelson, Treichler e Grossberg (1995) argumentam que tão problemática quanto apontar uma definição para o campo é apontar-lhe uma metodologia. Segundo eles, o aporte teórico-metodológico empregado em um trabalho filiado aos EC advém da necessidade do pesquisador em responder as perguntas que surgem em sua experiência prática de pesquisa. A área se aproveita “de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (p. 9). Por não se constituir em uma disciplina, torna-se incoerente e complexo adotar uma teoria

específica para um campo que transita constantemente nas fronteiras. Os autores ainda complementam:

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser bem mais entendida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva. (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG 1995, p. 9)

Por promover esta escolha teórico-metodológica pragmática, estratégica e auto-reflexiva para a composição de seus trabalhos, os EC acreditam que a prática se constitui em um aspecto tão importante quanto a teorização em si. Conforme Nelson, Treichler e Grossberg (1995), os EC esperam que seu próprio trabalho intelectual venha a gerar um retorno social prático. A preocupação do campo não recai em fazer intervenções que permaneçam, mas que gerem uma conexão entre a teorização e problemas sociais e políticos. Seguindo este caminho, autores na área dos EC começam a fazer ligações e construir pontes entre os EC e a educação. Costa, Silveira e Sommer (2003) propõem uma discussão referente às possibilidades de entrecruzamento entre estas áreas e discutem no que implicaria uma escola e uma pedagogia que se hibridizem com os EC:

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 56)

Com este entrecruzamento, torna-se possível não somente discutir questões que são caras à área da educação sob um enfoque diferente, mas também atingir aspectos ligados à educação não antes abordados. É possível pensar em uma discussão e problematização dos discursos que circulam na (e a respeito da) escola e como eles podem interpelar os alunos, professores e sociedade. Questões como identidade e diferença têm a possibilidade de não ser meramente “aceitas”, mas problematizadas e discutidas.

Os autores ainda discutem que a educação não se dá somente na escola, mas por meio dos diferentes meios de comunicação e exercício da linguagem, que educam e sempre estarão implicados com algum discurso. Passa-se, então, da visão de professor como transmissor ou mediador de conhecimento e chega-se à figura do professor como produtor cultural, ou seja, aquele que dirige sua prática pedagógica para a problematização das relações de poder no âmbito social e discursivo e da subjetivação por meio da linguagem em um meio sociocultural.

Outra contribuição dos EC para a pesquisa em educação, ainda segundo Costa et al (2003), é a proposta de uma vertente de estudos compreendida pela expressão “pedagogia cultural”, em que se estuda o caráter constitutivo e subjetivador das chamadas “áreas pedagógicas”, ou seja, locais onde o poder é organizado e difundido. Nestes estudos, toma-se o discurso dessas áreas pedagógicas – peças publicitárias, telejornais, videogames, músicas, livros, telenovelas, seriados e mensagens em redes sociais, por exemplo. – como elementos que não só informam, mas “educam” seu público, dando lições sobre identidade e constituindo “verdades” sobre diferentes assuntos. No âmbito do entrecruzamento dos EC e educação, não são poucos os trabalhos que analisam o caráter constituidor do discurso presentes nos “espaços pedagógicos”, abordando assuntos como gênero e sala de aula (SANTANA, 2003), identidade e livros didáticos (FREITAS, 2006, 2009, 2010) e gênero e identidade em literatura infantil (BONIN E SILVEIRA, 2010), por exemplo.

É neste sentido que escolhi entrecruzar nesta pesquisa a Linguística Aplicada transgressiva e os Estudos Culturais. Minha escolha pelos EC se deu justamente pelo caráter transdisciplinar e dinâmico da área, em consonância inclusive – de certa forma – com o projeto da Linguística Aplicada. Contudo, a LA transgressiva vai além das áreas mais tradicionais da linguística e toma como um dos pontos de partida para seus estudos a virada linguística que, assim como a virada cultural, confere caráter subjetivador e constituidor de identidades sociais à linguagem em um paradigma de pesquisa pós-moderno (ou da modernidade tardia).

Este modo de compreender a linguagem como elemento constituidor – que viria a ser chamado de virada linguística – foi proposto pelo filósofo austríaco naturalizado britânico Ludwig Wittgenstein. Rorty (2010) sublinha que é Wittgenstein que propõe, na filosofia, a mudança do foco de estudo do pensamento e da

realidade para a linguagem. Desta forma, entende-se que os saberes e os sujeitos são posicionados na rede social a partir da linguagem, ou seja, a partir de como eles são narrados e interpretados em determinado momento no contexto sociocultural em que estão inseridos. A partir deste aporte teórico, será possível investigar de maneira mais ampla, e não menos comprometida com as pesquisas em LA, as implicações do discurso na construção da identidade docente de professoras de LE em formação.

O trabalho que proponho situa-se nas fronteiras entre a Linguística Aplicada transgressiva, os EC e as pesquisas em educação a fim de expandir as pontes e ligações entre estes campos. Minha proposta, como já disse, é mapear no estudo das narrativas de que forma o discurso constitui as identidades docentes das professoras em formação. Considero, assim, o caráter constituidor do discurso por meio da linguagem como elemento central na configuração de identidades sociais.

Retomando a discussão brevemente feita no capítulo introdutório sobre o termo “representação”, situo esta discussão a partir de Hall (1997c), que dedica seu livro a discutir a questão das representações. O autor discute que o conceito que mais teve (e ainda tem) impacto nas pesquisas em EC é o conceito de representação pelo viés construtivista. De acordo com este viés, a representação poderia ser, resumidamente, definida como “a produção de sentido por meio da linguagem” (p. 16). Ela é o processo que liga as “coisas”, os conceitos e os signos. Hall ainda complementa que “representação é a reprodução do significado dos conceitos em nossas mentes por meio da linguagem” (p. 17). Segundo Woodward (2011), pode-se considerar que as representações são processos culturais que nos ajudam a fazer sentido de quem somos e que produzem locais sociais que podemos ocupar e em que podemos nos posicionar.

Creio que cabe chamar a atenção para o fato de, apesar da natureza simbólica do conceito de representação, não é ignorada a materialidade das “coisas”. Hall discute que os signos têm sua dimensão material, que pode ser traduzida em textos orais, textos escritos, fotografias, pinturas, grafites, entre outros. A questão é que o sentido não depende dos signos, mas de sua função simbólica. “É porque um som ou palavra particular fica no lugar de, simboliza ou representa um conceito é que ele pode funcionar, na linguagem, como um signo e veicular significado – ou, como os construtivistas dizem, significar” (p. 26).

Como meu interesse é estudar de que forma as identidades docentes das professoras em formação se constituem e são sustentadas socialmente a partir de discursos e representações que constituem os regimes de verdade de diferentes instâncias sociais, tomarei esta perspectiva de representação emprestada para empregá-la em meu trabalho. Ainda sobre o caráter discursivo das práticas sociais, afirmar que todas as práticas têm seu aspecto discursivo e que nada existe fora do discurso não significa negar a materialidade das “coisas”, mas significa propor que elas são constituídas social e culturalmente por meio do discurso (atravessado pelas relações de poder), sendo, portanto, fluidas, assim como a linguagem é (VEIGA-NETO, 2003), ou seja, elas não têm sentido fora do discurso.

Cabe também ressaltar que uma representação será considerada significativa e tida como “verdadeira” dentro de um período histórico determinado em que ela foi construída. No que concerne à minha pesquisa, por exemplo, as representações de professores de inglês das acadêmicas são constituídas a partir de determinadas formações discursivas. Conforme Castro (2009), em seu livro *Vocabulário de Foucault*, as *formações discursivas* são regras anônimas constituídas em um determinado momento histórico e local específico. Elas definem as condições de exercício das enunciações para determinado contexto sociocultural. Hall (1997b) ainda argumenta que Foucault propõe que é o discurso que constrói os tópicos, define e produz nossos saberes. Discursos que compartilhem as mesmas perspectivas ao referir-se a um objeto, compartilhando estratégias e estilos pertencem ao que Foucault considera como mesma formação discursiva, que criam os sujeitos e os lugares onde eles podem se posicionar. Sendo os discursos os produtores dos saberes e dos sujeitos, a produção dos saberes tem uma estreita relação com o “poder”.

Esclarecendo o que quero dizer quando menciono “poder” neste trabalho, conforme Machado (1999), o “poder”, em uma abordagem foucaultiana, não se constitui em um elemento hegemônico e opressivo exercido por alguém em específico na sociedade (em que geralmente se aponta o Estado) a fim controlar a vida social. O poder, nesta perspectiva, é capilar, é exercido em diferentes níveis da rede social e não está necessariamente ligado ao aparelho do Estado, constituindo uma microfísica do poder. Ainda segundo Machado, o poder, na obra de Foucault, rigorosamente, não existe. O que existem são relações de poder, uma vez que o

poder não existe em si, mas é exercido, funciona, e está presente em toda a estrutura social.

Ainda segundo o autor, Foucault problematiza a negatividade atribuída ao poder, que lhe confere o caráter de “opressor”, “censurador” e “excludente”. O filósofo convida à reflexão sobre seu lado positivo, produtivo. O que Foucault chamou de “poder disciplinar” tem como seu objetivo “a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo” (HALL, 1997c), buscando torná-lo maleável, disciplinável, um “corpo dócil”. Segundo Veiga-Neto (2003), a escola foi concebida como uma instituição que, por excelência, disciplina, sendo uma das maiores máquinas

No processo de constituição identitária das professoras em formação (como em outros processos de constituição), a ligação entre os saberes acerca da docência e as relações de poder exercidas no ambiente social assumem não só, de acordo com Hall (1997b), a autoridade da “verdade”, mas têm o poder de se constituir “verdades”. Ainda segundo o autor, “os saberes, uma vez aplicados ao mundo real, têm efeitos reais, e pelo menos neste sentido, ‘tornam-se verdade’” (p. 49). Os saberes, usados para regular e disciplinar práticas, são atravessados no discurso pelas relações de poder. O que me interessa incluir em minha discussão no que diz respeito às relações de poder é quais espaços se tornam mais legítimos nas narrativas das professoras em formação para exercer poder nos discursos sobre docência de LE em sua constituição identitária. Este interesse está presente em meu objetivo de mapear de que locais na rede social partem os discursos que subjetivaram as professoras em formação.

O discurso atravessado pelas relações de poder produz certas concepções sobre docência a partir da produção social dos sentidos. Assim, Hall (1997b) aponta que Foucault não fala de “verdade” em um sentido absoluto, mas de “uma formação discursiva que sustenta um *regime de verdade*” (p. 49). Citando Foucault, Wier (2008) delimita o caráter do regime de verdade como uma *política geral de verdade*, com base na qual discursos são aceitos e considerados verdadeiros ou reprovados em determinada sociedade.

Ainda segundo Wier, os regimes de verdade de sociedades contemporâneas são compostos por “verdades de fórmulas múltiplas” (p. 368), não se limitando a verdades científicas. A partir deste conceito de regime de verdade e da construção

de verdades sociais, delimito o que entendo como verdade e sua produção na sociedade moderna (a partir de um olhar da modernidade tardia). Dessa forma, o conceito de identidade aqui empregado não tem caráter *essencialista*, mas trata-se de uma identidade que se constitui socialmente e é fluida (assim como as verdades e os discursos que as constituem), conforme discutirei melhor no capítulo seguinte.

Neste ponto, já cabe inserir de que forma a Linguística Aplicada transgressiva poderá contribuir para meu trabalho (além de explicitar o que entendo como sendo Linguística Aplicada transgressiva...). Acho interessante começar, antes de chegar neste ponto, delimitando o surgimento da Linguística como ciência e de que forma a Linguística Aplicada emergiu. A partir daí, pretendo esboçar brevemente alguns questionamentos básicos que levaram a Linguística a *transgredir* certas fronteiras teórico-metodológicas na pesquisa.

A partir do início do século XX, a linguística constitui-se como a ciência que trata de estudar a linguagem e impõe-se no cenário científico internacional. Com a publicação do “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, pesquisadores filiados à área concentram seus esforços em legitimar a linguística como disciplina, propondo a língua como um sistema de signos e regras e objeto de estudo principal da nova área. Neste momento, o objetivo do trabalho com a língua era analisar e classificar suas unidades e estudar seus sistemas de combinação. Elementos ligados à fala – ou ao discurso – são colocados em segundo plano na agenda de estudos.

Além de Saussure, outros teóricos trabalham com conceitos de língua em uma perspectiva estruturalista. Nos Estados Unidos, Leonard Bloomfield contribui para as pesquisas na área da Linguística. Segundo Gonçalves e Santos (2007), Bloomfield propõe que a língua é um elemento primordialmente de comunicação e atuação social. A partir destas concepções de língua, os trabalhos de pesquisa da linguística até a metade do século XX centravam-se no estudo da estrutura interna da língua.

O que viria a ser a base para o surgimento da Linguística Aplicada surge na década de 1940, a partir de uma resposta aos esforços da Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, necessitava-se que os soldados americanos enviados às diferentes linhas de frente conseguissem se comunicar nas diferentes línguas faladas nestes locais. Bloomfield e outros linguistas compõem uma equipe que

procura aplicar elementos da linguística para o ensino e aprendizagem de línguas. Surge, neste momento, o “*Army Specialized Training Program*” ou “Programa de Treinamento Especializado do Exército” (que posteriormente constituiria a base da Abordagem Audiolingual para o ensino de línguas estrangeiras). Segundo Richards e Rodgers (1987), a partir de concepções do empirismo e behaviorismo, Bloomfield e outros linguistas propõem um sistema de ensino e aprendizagem baseado no aprendizado de línguas como um comportamento e, portanto, procuravam estudar o aspecto físico da linguagem, deixando de lado os processos mentais para seu uso, uma vez que, naquele momento, para os teóricos desta corrente, pela impossibilidade de se verificar o que “de fato” ocorria no interior do cérebro humano, tornava-se inviável qualquer tipo de estudo deste aspecto, já que ele falharia em atender os pré-requisitos científicos para desenvolvimento dos estudos.

A partir dos anos 50, surgem os primeiros departamentos e associações de pesquisa em Linguística Aplicada. Ainda segundo Richards e Rodgers (1987), o método audiolingual surge da necessidade de se aplicar os elementos teóricos da linguística no ensino e aprendizagem de idiomas. Segundo Soares (2008), a Linguística Aplicada passa a buscar uma atuação como um campo autônomo, passando aos linguistas aplicados a tarefa de pesquisa e aos professores a aplicação dos achados científicos.

Ainda segundo a autora, a partir dos anos 80, apesar da inclusão de elementos de outras áreas ligadas aos estudos da linguagem, tais como a análise do discurso, linguística do texto e estudos semânticos, a LA passava por sérios questionamentos de sua base teórica. Grandemente motivados pelos estudos de Noam Chomsky na década de 60 sobre a criatividade dos sujeitos usuários da língua e sua capacidade de criar novos enunciados, muitos teóricos passaram a questionar postulados behavioristas aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas. Junto a estas discussões teóricas, somam-se também os questionamentos advindos da própria prática de ensino e aprendizagem, uma vez que diferentes trabalhos, neste momento, já apontavam para as dificuldades que usuários de LE – tendo aprendido a língua a partir de uma abordagem audiolingual – passavam ao utilizar a língua em contextos reais de comunicação.

A partir deste momento, principiou-se o distanciamento da visão da Linguística Aplicada como área que aplica os conceitos da Linguística. Segundo

Moita Lopes (2006), neste momento, os pesquisadores da LA passam a buscar em outras disciplinas e áreas elementos que somassem conhecimentos aos seus trabalhos, passando a constituir seu caráter multidisciplinar. Além de trazer elementos de outras disciplinas para pesquisas em educação, a LA passa a se interessar por outras áreas, como a área jurídica e médica, por exemplo. Estes estudos, no entanto, prosseguem no paradigma modernista e positivista, analisando a linguagem e o discurso a partir de seus aspectos formais, sem considerar elementos externos - sociais e políticos.

Contudo, desde o século passado, muitas áreas das Ciências Sociais vêm passando por um período de transformações e revisões de suas bases epistemológicas. Segundo Pennycook (1998), a Linguística Aplicada, apesar deste movimento das demais áreas, até o início dos anos 90 ainda parecia manter inquestionadas suas bases, atrelada a elementos do pensamento moderno. A Linguística Aplicada tradicional⁴ concebe (em setores mais próximos do núcleo duro da área) a linguagem como um elemento sem implicações políticas ou históricas, no sentido de direcionar suas pesquisas tradicionalmente a analisar e descrever o acontecimento de determinados fenômenos no uso da linguagem ou a propor abordagens e métodos para seu ensino e aprendizagem, priorizando a análise da estrutura.

Entre as referidas reflexões de áreas das Ciências Sociais, figuram as que se constituem em um movimento do paradigma metodológico moderno para o pós-moderno. Ferreira (2003) problematiza algumas diferenças entre as visões de ensino de línguas a partir dos paradigmas moderno e pós-moderno. O autor aponta algumas implicações do paradigma moderno no que diz respeito ao conceito de autonomia no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira e os contrapõe com a visão pós-moderna.

De acordo com o autor, uma dessas implicações é que, seguindo elementos do pensamento moderno, a LA tradicional propõe que o professor não pode produzir legitimamente conhecimento metodológico de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que ele não teria como produzir uma descrição acurada e desprovida de

⁴ O que chamo de “Linguística Aplicada tradicional” neste trabalho refere-se à constituição tradicional do campo, ou seja, às pesquisas realizadas sob influência de elementos do paradigma moderno e, portanto, em direções diferentes das discussões e problematizações pós-modernas e pós-estruturalistas já sendo feitas na área por diferentes autores como Alastair Pennycook, Luis Paulo da Moita Lopes, Kanavilil Rajagopalan, entre outros.

juízo do que se passa em sala de aula, já que está envolvido com o processo e não pode retirar-se dele para analisá-lo de fora. Sendo assim, cabe aos professores limitar-se a usar os métodos propostos pelos pesquisadores, que são aqueles que podem se posicionar fora da sala de aula e analisar “imparcialmente” os fenômenos de ensino e aprendizagem de LE. Segundo Ferreira (2003), este modelo considera que os objetos de estudo estão presentes na objetividade, ou seja, elementos que existem em si e esperam por ser analisados e descobertos tal como são.

Em uma visão pós-moderna, no entanto, este distanciamento do pesquisador e do objeto de pesquisa é impossível, assim como o desejo de analisar um fenômeno “em si”. No caso da pesquisa aqui proposta, por exemplo, é impossível que me dissocie da análise das narrativas das professoras em formação, pois, mesmo sendo considerado um elemento “externo” ao grupo de alunas (o que é perfeitamente discutível), também sou profissional docente e passei por processos semelhantes aos que as professoras em formação narram. A própria motivação para a pesquisa parte de um interesse pessoal. Mesmo que este trabalho tratasse de algum fenômeno linguístico estudado no campo da Fonologia, eu estaria implicado com o tema de estudo pelo simples fato de ser falante de língua estrangeira e estar analisando um processo pelo qual eu mesmo passei.

Com respeito ao papel do professor em sala de aula, ele, também, sempre estará implicado com os acontecimentos do grupo para o qual leciona. Simplesmente seguir um conjunto de princípios e procedimentos teóricos legitimados pela pesquisa na área não é sinônimo de atingir sucesso. Em uma perspectiva pós-moderna, o professor tem a capacidade de produzir conhecimento e pesquisar dentro e fora das fronteiras disciplinares elementos teóricos que lhe forneçam subsídios para atender um determinado grupo e problematizar o método adotado pela escola em que trabalha. Não se procura por um método “ideal” que sirva a todos os aprendizes, ou mesmo à maioria, mas propõe-se que cada professor poderá problematizar o método e sua própria prática e, juntamente com discussões entre colegas da área, propor uma metodologia pessoal a partir de reflexões entre teoria e prática para um grupo específico.

Isso significa que o professor tem o papel de, a partir do uso de ferramentas adequadas, propor uma metodologia própria para o ensino de línguas para um grupo

determinado, sendo esta diferente da metodologia empregada para outro grupo. Este princípio vai além de simplesmente “conhecer os alunos”, e propõe que os aprendizes e o professor compreendam suas posições de sujeito (relativos à etnia, religião, gênero, etc.) e questionem as relações de poder que lhes permitem ter determinado *status quo*.

Ainda segundo Ferreira (2003), no paradigma moderno, a mudança de estratégia de ensino depende somente da consciência do professor em avaliar periodicamente sua prática de ensino e implementar mudanças de acordo com os princípios daquilo que proporciona um “ensino efetivo”. Contudo, nada é mencionado sobre as limitações sociopolíticas e institucionais. Em uma perspectiva pós-moderna, a questão de “ensino efetivo” torna-se problemática à medida que esta é uma representação que parte das interpretações individuais dos sujeitos, não existindo como uma entidade absoluta. Ela é relativa ao que é um ensino efetivo para diferentes instâncias sociais e governamentais, bem como o que é um ensino efetivo na própria concepção do aluno e do professor.

Outro fator é que questões exteriores às paredes da sala de aula são de extrema importância para a reflexão do professor sobre sua prática. Considerando-se que o sujeito é constituído a partir dos discursos que o interpelam, as esferas institucional, social e política influem grandemente nos discursos e constituição de metodologias – bem como de sujeitos – dentro da escola. Conforme Pennycook (1998), a pesquisa em LA tradicional, fortemente influenciada pelos paradigmas do positivismo e estruturalismo, tende a propor pesquisas objetivas que procuram estudar fenômenos nas áreas social e cognitiva. Assim, focalizam-se estudos considerando o indivíduo em isolamento cognitivo ou em comunidades de fala ideal, não levando em consideração o fato de que a cultura e a aprendizagem de línguas ocorrem dentro das relações de poder.

O autor ainda discorre sobre as implicações da ciência moderna para o ensino de línguas. Pennycook lamenta o enfoque do ensino comunicativo de línguas na simples transmissão de mensagens entre dois ou mais interlocutores a partir de uma visão de aquisição de línguas baseada na interação. Embora estes elementos sejam positivos no processo de aquisição de LE, deixa-se de fora implicações políticas importantes. A língua assume um papel instrumental, torna-se um objeto a ser apreendido e utilizado dentro de um conjunto de estratégias dirigidas pelo

professor e propostas por um pesquisador, quando poderia não só ser ensinada enquanto estrutura gramatical, mas como elemento constituidor de significados e parte de uma cultura que envolve valores, crenças e “verdades” muito particulares a um determinado grupo. As relações de poder presentes na aprendizagem e uso da LE, bem como a maneira como o que Brown (1994) chama de “Ego da língua” é formado, ou seja, a identidade do aprendiz constituída pela e na LE são também elementos que poderiam ser abordados em uma perspectiva pós-moderna de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda segundo Pennycook (1998), uma pesquisa com base no que neste trabalho chamo de LA tradicional implicaria em considerar a língua como um elemento de comunicação social baseado na codificação de ideias por um falante A e decodificação da fala por um falante B. Assim, seria deixado de lado o caráter central da língua em nossa concepção do mundo e de nós mesmos, bem como o aspecto constituidor das identidades sociais atribuído à linguagem pelas Ciências Sociais em uma perspectiva pós-moderna. Dessa forma, a transgressão das fronteiras abre espaço para novas possibilidades de pesquisa que atendam a alguns questionamentos e problematizações que vêm sendo feitas, aos poucos, dentro das salas de aula e, quem sabe, pela própria sociedade, que assiste ao desenrolar das abordagens e metodologias de ensino de LE nas últimas décadas.

Transgredir o conceito de linguagem como sistema de símbolos e partir para além do caráter estrutural pode enriquecer e ampliar as perspectivas de trabalho com pesquisa na área de Estudos da Linguagem. A adoção desta perspectiva pode auxiliar em estudos que procurem acompanhar os desdobramentos das mudanças políticas e sociais que vêm acontecendo desde o século passado.

O século XX testemunhou uma impressionante mudança nos sistemas econômico, político, cultural e social. Nunca antes foi possível registrar tamanhas mudanças nos sistemas de “verdades” referentes a instituições tradicionais como a família, a religião e o governo (BARKER, 2003). As duas grandes guerras mundiais, o surgimento e a decadência de regimes como o Nazismo e o Comunismo, bem como o fortalecimento e conseqüente transformação do Capitalismo, moveram consideravelmente os alicerces da sociedade ocidental, construindo e desconstruindo conceitos e fabricando sujeitos por meio de seus discursos. Se for

possível apontar uma característica central para a maior parte destas mudanças – senão todas – esta é o uso da linguagem.

Durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, líderes das nações envolvidas procuraram manter alto o moral de seus povos e exércitos por meio de seus discursos. O memorável discurso de Winston Churchill, “*Finest hour*”, ou “*Melhor hora*”, procura evocar elementos de uma considerada “identidade britânica” e entes primitivos à formação do que naquele momento constituía-se como Império Britânico. Da mesma forma, Stalin evoca em discurso aberto frente ao Kremlin as imagens de guerreiros ilustres do tempo dos Czares para encorajar seus soldados frente à invasão nazista. Os departamentos de propaganda nazista e norte-americano dependiam massivamente da mídia para produzir seus discursos sobre a guerra.

Movimentos históricos como o dos *hippies* em Woodstock e o movimento feminista também fizeram amplo uso da linguagem para construir suas bases e “verdades”. Milhares de jovens saíram às ruas e se somaram às crescentes marchas e demonstrações públicas que demandavam uma reorganização social e a sensibilidade das autoridades para questões de gênero e assuntos de ordem social como a guerra. Nada disso seria articulado, porém, não fosse pela adesão política de setores que figuravam em posições mais influentes nas relações de poder, sensibilizados pelo discurso destes grupos, por meio do exercício da linguagem.

No campo das artes, a popularização da fotografia e o surgimento do cinema e da televisão provocaram uma reviravolta no sistema social de representações de diversos temas. O cinema viria a tornar-se uma nova “sala de aula” do mundo ocidental, onde um indivíduo poderia receber lições de moda, comportamento, política, família, enfim, lições sobre como viver. A televisão não ficaria atrás, trazendo para o seio das famílias o entretenimento – e a (in)formação – antes só possível no cinema ou teatro. Os jornais impressos e telejornais também desempenharam um papel que se pode considerar como “pedagógico”, juntamente com a música e o teatro. Tão inegável era (e ainda é) a influência destes meios na vida cotidiana, que em todas as ditaduras do século passado, este era um dos campos mantidos sob extrema vigilância e controle, visto que diferentes discursos contrários ao regime poderiam ser disseminados na sociedade.

As mudanças no campo tecnológico também tiveram seu papel na emergência de uma sociedade cada vez mais orientada pelo consumo. Equipamentos eletroeletrônicos disputam espaço entre os elementos que mais inspiram desejo no consumidor. A mídia de massa, seguindo este crescente movimento, transforma-se e transforma constantemente seu público, veiculando discursos e “verdades” referentes a mais variada gama de assuntos. Cada vez mais, a instância midiática, por meio do discurso, veicula informações e conquista espaço no cotidiano social, seja por meio da televisão, rádio ou internet. Outra vez a linguagem tem um papel central neste processo.

Frente a todas as mudanças de ordem social e política, torna-se interessante para a LA estudar estes fenômenos resultantes do uso da linguagem por meio do discurso. Outro fator interessante para a LA é o distanciamento da figura do pesquisador como único produtor de conhecimento sobre o fenômeno da aquisição de línguas, abrindo espaço para a figura do professor-pesquisador, totalmente implicado com a pesquisa, o que não se constitui um problema, mas uma parte essencial do estudo. Segundo Moita Lopes (2006), os fatos que envolvem a linguagem em sala de aula passam a requerer esta transdisciplinaridade proposta pela LA transgressiva para seu estudo, com enfoque no uso da linguagem no meio social.

A partir desta perspectiva, a linguagem assume um papel central no processo de formação identitária. Segundo Weedon (apud Pennycook, 2006 p. 77), a linguagem é “o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. (...) é também o lugar onde nossos sentidos de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída”. Segundo Larrosa (2001), a partir deste ponto, deixa-se de falar de uma “linguagem da Ciência” ou “linguagem da Filosofia” – por exemplo –, e passa-se a falar de “Ciência da linguagem” ou “Filosofia da linguagem”. Neste viés de linguagem como constituidora, todos os elementos “são” porque estão dentro da linguagem.

Por exemplo, pode-se citar elementos tecnológicos, como os *gadgets*. Uma pessoa que não compreenda ou conheça a função e utilidade de um iPad possivelmente não compreenderá um primeiro ato de fala relacionado ao assunto. Estes elementos somente passarão a existir para qualquer pessoa a partir do momento em que, por meio da palavra, eles lhes forem apresentados pela

linguagem. No âmbito da educação, as questões envolvendo a inclusão escolar dos alunos surdos e toda a polêmica e problematização do assunto só passam a existir para a sociedade na medida em que estes discursos circulam e produzem significado acerca da questão, por exemplo.

Considera-se, portanto, a linguagem como elemento constituidor da organização social e de seus significados, o que pode ser chamado de “virada linguística” ou “centralidade da linguagem”. Segundo Pennycook (2006), pode-se considerar que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas ou essencializadas, ou seja, é por meio da linguagem que as identidades se constituem. Segundo Hall (1997a), os processos de constituição identitária são resultados de um processo de identificação dos sujeitos com as representações presentes nos “discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, (...) de investir nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos *identificarmos*” (p. 26).

Dada a origem de cunho investigativo e pessoal da pesquisa, o escopo teórico que adotei neste trabalho, bem como sua metodologia, têm sua base firmada no que Pennycook (2006) chamou de Linguística Aplicada “transgressiva”. Transgressiva no sentido de transdisciplinar, de um campo que toma emprestado elementos de outras áreas do conhecimento – como a linguística, psicologia e educação; e também no sentido de uma área que transgride os limites do pensamento e da política tradicionais (Pennycook, 2006).

Segundo Rajagopalan (2004), é preciso compreender a Linguística Aplicada como um campo de investigação transdisciplinar. Assim, o autor afirma que é preciso “atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma” (p. 410).

Dessa forma, segundo Pennycook (2006), uma LA *transgressiva* procura ir além do trabalho interdisciplinar que vinha sendo proposto pela LA tradicional, em que as disciplinas são tratadas como entidades estáticas e domínios de conhecimento que não se engajam com outras áreas do conhecimento. Procura-se criar um espaço dinâmico de investigação intelectual no qual se possa entrecruzar

disciplinas sem dividi-las em compartimentos – como em um menu fixo –, mas utilizando-as na pesquisa como elementos fluidos em constante movimento e mudança.

Ao propor esta pesquisa, decidi transgredir as fronteiras e os limites da pesquisa em LA tradicional e abrir espaço para uma LA transdisciplinar. Primeiro, porque uma concepção de língua e linguagem que constitui significados a partir de uma formação discursiva e cultural é um conceito chave para o estudo da constituição das identidades culturais. Segundo, pois elementos advindos de outras áreas além dos limites dos Estudos da Linguagem – como os Estudos Culturais – poderão somar muito à pesquisa, tornando profícuo o entrecruzamento, a fim de criar novas pontes entre educação, Estudos Culturais e Linguística Aplicada, ainda que ao custo de ter que pagar alguns pedágios.

3. Entre o que nos contam e o que contam de nós: narrativas e identidade docente.

Embora já tenha discutido brevemente o que me levou a este trabalho, creio ser aqui o espaço para discutir de que forma cheguei até o estudo das identidades. Por que, afinal, quis propor um estudo sobre constituição identitária (docente)?

Desde muito tempo tenho interesse pelo estudo de questões identitárias. Creio que muito deste interesse está ligado, primeiramente, à minha família por parte de pai, já que identidade sempre foi um elemento muito presente em nossas conversas. Cresci ouvindo histórias sobre o mito fundador de minha família. Quando nos reuníamos nas festas de final de ano, costumava conversar com meu avô sobre como nossa família havia migrado do Uruguai para o Brasil e sobre como eles haviam tomado parte em eventos históricos que eu estudava na escola, como a Guerra do Uruguai e o traslado do gado das estâncias no Uruguai para venda em terras brasileiras. Percebia que muitos dos meus tios(as) e primos(as), assim como meu próprio pai, orgulhavam-se de contar e recontar histórias sobre a família, que constituíam e ancoravam nosso passado e, conseqüentemente, criavam nossa origem. No ato de contar histórias, meu imaginário sobre minha família era fabricado e eu me sentia cada vez mais parte de um coletivo, de um grupo de imigrantes, de filhos de uruguaios, mas, acima de tudo, de gaúchos.

Só neste breve exercício de memória, já é possível observar o quanto minha identidade foi constituída na modernidade, tendo o tradicionalismo e a ênfase na origem como pontos de tensão (HALL, 1997c). Meu interesse primeiro na questão identitária estava no mapeamento da origem, no interesse de conhecer as raízes e dar continuidade àquilo que minha família tinha como verdade sobre nossa cultura e identidade. Meu fascínio e orgulho pela identidade contada era tanto que me lembro de, durante as aulas de história no ensino médio, ficar desconcertado pelo

questionamento das origens da representação de gaúcho em nossa sociedade, ou mesmo que propusessem que as identidades eram fabricadas. Afinal de contas, considerava que minha família, antes de qualquer coisa, era “genuinamente” gaúcha (e, mais especificamente, de gaúchos filhos de uruguaio). Contudo, ao estudar melhor os aspectos históricos envolvendo a criação do gaúcho e, posteriormente, ao ler textos tratando da constituição da identidade na modernidade tardia, minhas noções de identidade, bem como certas “verdades” acerca de mim mesmo entraram em um período de rupturas.

Além da questão familiar, a docência também tem se constituído em um ponto de grande discussão e questionamento. Não considero que o princípio de minha constituição identitária docente (conforme já mencionado) tenha sido fácil. Creio que pela noção de identidades estanques e imutáveis que eu tinha, entrei no curso de graduação achando que estudaria para ter o perfil do “bom” professor. Naquele momento de minha vida, acreditava que “bom” professor era o que sabia muito e exigia muito do aluno, especialmente nos aspectos gramaticais da língua. Qual foi minha surpresa ao fazer as primeiras leituras teóricas na disciplina de Sintaxe I logo no primeiro semestre! As discussões desta disciplina, assim como nas disciplinas de ensino e didática ao longo do curso, apontavam para perfis de professor completamente diferentes daquele que eu pretendia *ser* quando ingressei no curso.

As mudanças em minhas concepções sobre docência foram graduais durante as discussões nas disciplinas teóricas, momento em que ainda tinha minhas dúvidas se seguiria na carreira docente. Boa parte de minhas dúvidas neste momento advinham das narrativas de familiares, que, embora não dissessem nada contra minha decisão pelo curso de licenciatura, interditavam quaisquer discursos que me levassem a permanecer nele, inclusive comentando a possibilidade de seguir outra profissão sempre que surgisse a possibilidade. A escola também foi um local que, por meio de seus discursos sobre as desvantagens sociais que a profissão trazia consigo, como a baixa remuneração, o desrespeito dos alunos (e também dos pais, muitas vezes), a falta de reconhecimento social, entre outros aspectos, desmotivou-me a prosseguir na profissão. Outro fator que pesava para mim naquele momento era a expectativa social de futuramente ser “o homem da casa”. Por ser uma profissão de baixa remuneração, eu considerava extremamente problemático

na sociedade moderna o homem ter um emprego de professor. Além do mais, a docência, no sistema cultural ocidental, é vista como uma profissão de mulheres, pesando aí o preconceito dos amigos, que achavam que eu deveria ter estudado Engenharia Química, como era meu plano original, afinal de contas, esse sim seria, segundo eles, um “curso de homem”.

Não bastasse meus questionamentos políticos sobre a docência, os discursos familiar e escolar, e a problemática (que se constituía para mim naquele momento) de ser homem, heterossexual, de classe média baixa e aspirante a professor de inglês, o momento da prática docente inseriu mais uma variável a meus questionamentos: “será que eu serei um ‘bom’ professor?”. Após a desconstrução de boa parte de minhas verdades sobre a docência, chego na prática docente com a insegurança compartilhada por meus colegas: a de não conseguir “dar conta da tarefa”. No decorrer da experiência de estágio supervisionado de língua inglesa, assim como em minha experiência no curso de extensão (conforme já mencionado), comecei a experimentar aquilo que havia aprendido em sala de aula durante as discussões, assim como minhas próprias observações sobre docência provenientes de minha experiência pessoal enquanto aluno de língua inglesa.

Muitas vezes me sentia culpado pelo não funcionamento das atividades, não só do método⁵, mas também das que eu trazia como alternativa ao livro. Fui modificando minha prática conforme buscava alternativas aos problemas que me apareciam, aplicando em aula elementos que havia aprendido na observação das aulas de outros colegas, do que me lembrava dos professores de curso livre e das aulas de inglês na graduação. Fui aos poucos montando minha própria metodologia com uma série de recortes de outros professores que, de alguma forma, foram marcantes para mim.

Meu interesse nas identidades, agora, surgia a partir dos conflitos e inseguranças de minhas primeiras práticas docentes. Conforme dito anteriormente, no momento de meu ingresso no programa de mestrado em Letras eu contava com um projeto alinhado a outra perspectiva teórica e que tratava de outro tema. Com o primeiro contato com leituras na área dos Estudos Culturais, e com o auxílio de minha orientadora, consegui repensar meus objetivos e desejos de pesquisa e

⁵ Quando digo “método”, refiro-me aos livros didáticos que utilizávamos e as instruções do manual do professor.

propus um novo projeto, tendo como tema a questão identitária na formação de professores de LE (inglês).

As primeiras perguntas que surgem no sentido de delimitar o trabalho com constituição identitária em minha pesquisa são “o que são identidades?” e “de que forma elas se constituem?”. Princípio minha discussão sobre as questões identitárias em uma perspectiva pós-moderna. De acordo com a discussão proposta por Hall (1997c), que dedica seu livro a tratar da identidade cultural na pós-modernidade, a temática das identidades cada vez mais entra em debate nas pesquisas da área das Ciências Humanas. Ainda conforme o autor e Woodward (2011), a identidade passa a ser um problema de estudo no momento que aquilo que se tomava como certo a respeito dela passa a entrar em colapso. No momento em que questionamos as bases em que se fundaram os conceitos e verdades sobre identidade e procuramos saber como elas se constituem é que surgem as primeiras rachaduras no que antes se acreditava ser uma sólida compreensão sobre nós mesmos. Deixamos de procurar quem “somos” e pesquisamos como nos constituímos (e, ainda, em que estamos nos tornando).

As discussões propostas por autores da contemporaneidade apontam para o fato de as identidades não serem parte de um sistema de verdades fixas e imutáveis, conforme se entende a identidade em linhas de pesquisa ligadas à modernidade. Entende-se, portanto, que as identidades são fabricadas por meio da linguagem em um determinado contexto social e cultural e, dessa forma, estão em processo constante de constituição, o que lhe confere um caráter fluido.

Conforme Moita Lopes (2001) e Hall (1997b), a identidade é um elemento fragmentado, ou seja, não há uma identidade homogênea ou única, ou mesmo, uma faceta identitária que predomine sobre as outras facetas que demonstramos em nosso dia-a-dia. Uma representação única de si constitui-se em uma ilusão, uma vez que constantemente modificamos nosso comportamento e posicionamento à medida que nos vemos diante de circunstâncias diferentes, como quando precisamos desempenhar o papel de pai, aluno, filho, profissional, etc.

Segundo Silva (2011), a linguagem constitui as identidades nas narrativas em trocas interacionais entre sujeitos dentro de determinado conjunto discursivo. Sendo assim, conforme interagimos com diferentes sujeitos, diferentes facetas de nossa identidade se tornam predominantes em nosso comportamento, sem,

contudo, eliminar as demais facetas, as quais assumem um papel de fundo e, ao mesmo tempo, constituinte do todo. O autor afirma que as identidades só têm sentido dentro do contexto em que determinados sistemas simbólicos e discursivos lhes dão definição. Contudo, ele faz um esclarecimento:

Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. (Silva, 2011, p. 78)

Sendo a linguagem fluida, assim também é a identidade e as representações sobre determinado aspecto dentro de uma cultura. Segundo Larsen-Freeman (1997), teórica que propôs a aplicação da Teoria da Complexidade e do Caos para a educação, a língua pode ser comparada a um jogo e seus usuários a jogadores. Cada vez que alguém usa a língua, esta é modificada, pois os usos que se pode fazer dela são imprevisíveis. Se, neste caso, jogar um jogo muda suas regras, conforme os usuários de uma determinada língua se utilizam dela para criar diferentes sentidos, ela é alterada. Alterando-se a língua, alteram-se os sentidos que ela constitui e seus valores. Alterando-se isso, alteram-se as identidades. Moita Lopes (2001) refere-se ao fluxo constante em que se encontram as identidades, ou seja, sua constante construção e reconstrução. Um exemplo disso é a constante transformação da prática pedagógica de um professor. Durante sua carreira, diferentes discursos o interpelam e sua prática e postura são modificadas.

Seguindo esta discussão, na perspectiva da Teoria da Complexidade é proposto um entendimento da identidade como um elemento fractalizado (SADE, 2009 e 2011). Com respeito ao caráter fractalizado das identidades, Sade (2009) argumenta:

Qual é a relação estabelecida entre as questões de identidade e as formas fractais? Para iniciar esta reflexão, tomemos o significado das próprias palavras envolvidas nessa relação. Tanto a palavra “fractal” como a palavra “fragmento” têm a mesma etimologia. Ambas vêm do latim *fractus*, do verbo *frangere* que significa “romper, criar fragmentos irregulares”. No entanto, a resposta à pergunta imposta ultrapassa a etimologia lexical. As propriedades dos fractais descritas acima não apenas se aplicam perfeitamente às questões de identidade da sociedade atual, como também contribuem para o entendimento mais profundo dessas questões. (SADE, 2009, p. 83)

Na concepção de identidade da Teoria da Complexidade, cada fractal corresponderia a uma faceta da identidade de um indivíduo. Cada um dos demais fractais estaria diretamente ligado e presente nele. Assim como a concepção de *identidade multifacetada*⁶, amplamente utilizada em pesquisas inscritas na área dos Estudos Culturais, a identidade fractalizada é compreendida no viés da Complexidade como uma identidade fluida, estando em constante transformação. Em cada encontro social emergem diferentes identidades sociais, mas cada uma dessas identidades compõe um todo identitário (SADE, 2009).

Com respeito aos elementos que constituem diretamente a emergência das identidades sociais, a autora argumenta que “Embora esse processo [de fractalização] seja contínuo, ele é delimitado pelo fechamento biológico e posicionamento sócio-histórico do indivíduo.” (SADE, 2011 p. 217)⁷. Um indivíduo, portanto, poderá ser impedido de ocupar determinada posição de sujeito caso não tenha acesso a ela. No caso de uma pessoa com baixa renda, será difícil acessar posições de sujeito mais comuns à classe média, por exemplo. No caso dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira, a dificuldade em se aprender a língua pode se tornar um fator de impedimento para o sujeito que procura ocupar a posição de professor daquela língua específica.

Neste sentido, a autora argumenta que o termo “fractalizada” abarcaria o conceito de multiplicidade de maneira mais abrangente que o termo “fragmentada”, uma vez que a identidade fractalizada, segundo a autora, abarcaria infinitas possibilidades de fragmentação interna das identidades sociais – associadas ao conceito de identidade fractalizada. Entende-se, no viés da Complexidade, que as identidades sociais emergem nos encontros sociais. Assim, conforme a quantidade e multiplicidade de discursos presentes nos encontros sociais, maior será a quantidade de possíveis identidades sociais que poderão emergir. Contudo, autores como Larrosa (1996), Pennycook (2006), Hall (1997b, 1997c e 2011) e Silveira (2002), por exemplo, contemplam em suas discussões o caráter historicizado das histórias que contamos, em que nos narramos tendo em mente para quem o fazemos. Embora a partir de conceitos teóricos diferentes, as duas linhas parecem

⁶ Ou “Multi-layered identity”, termo cunhado por Anthony Giddens em seu livro *Modernity and Self-Identity*, publicado em 1991.

⁷ Com respeito à expressão “fechamento biológico”, não o incluo como elemento constituidor desta discussão, atendo-me somente à questão do posicionamento sócio-histórico do indivíduo.

apontar para o mesmo sentido, o de que nossas identidades são fluidas, e se modificam a partir dos discursos que nos interpelam, do momento em que estamos nos narrando, e para quem nos narramos.

Passando às condições de surgimento do que alguns autores têm chamado de crise da identidade moderna, Woodward (2011) argumenta que um olhar que desconstrói a identidade na modernidade só faz sentido quando levamos em consideração o contexto histórico em que ele surge. Segundo Kumaravadivelu (2006) e Harvey (1992), as mudanças sociais e econômicas que vieram ocorrendo ao longo do século passado acabaram por deslocar e fragmentar a compreensão do tempo e do espaço, criando noções individuais deste binômio. Elementos como o surgimento dos novos meios de comunicação, a popularização de bens eletrônicos e a expansão do acesso à internet provocaram grandes deslocamentos na organização social do tempo e do espaço, em que imagens e textos viajam a uma velocidade nunca antes possível.

Harvey (1992) denominou estas mudanças de *compressão espaço-temporal*, em que a dispersão espaço-temporal acaba por suprimir as diferenças e as fronteiras, modificando os processos de reprodução e de transformação das relações sociais. Este fenômeno gerou um grande impacto nos sistemas de significação locais e globais. Por exemplo, pessoas a quilômetros de distância do local onde um determinado texto, imagem ou vídeo foi fabricado podem acessá-lo. Este rápido e fluxo de informações gera um processo não só de troca, mas de embate. Os elementos que entram na rede global de cultura entram em choque com os elementos locais, podendo gerar movimentos de distanciamento identitário da cultura local ou movimentos de resistência.

Woodward (2011) aponta a globalização como um elemento que descentralizou e deslocou a identidade moderna, problematizando questões que a envolvem. Em um mundo globalizado, a fragmentação das identidades modernas levanta questionamentos e cria novas identidades culturais, causando o estranhamento dos segmentos mais conservadores, propondo novas representações e problematizando certas “verdades”. Conforme Woodward, a globalização implica em uma interação entre cultura e consumo, podendo levar elementos de uma cultura local a nível global por meio de interesses econômicos, incorporando estes elementos à vida de outras comunidades. Embora possa parecer

que este fenômeno venha a levar a comunidade global a uma homogeneização cultural, a globalização:

entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (WOODWARD, 2011, p. 21)

Neste contexto, não causaria grande estranhamento falar em “crise de identidade” (moderna, essencializada, unificada), ou mesmo no caráter híbrido das identidades. No embate entre a cultura globalizada e as culturas locais, as relações de poder exercidas entre elas não só podem distanciar o sujeito de elementos de uma identidade local, mas também podem criar movimentos de resistência – o que, todavia, não quer dizer que não exista um hibridismo cultural. Um exemplo de trabalho que aborda a questão do hibridismo identitário e cultural é o de Freitas e Silveira (2004). Neste trabalho, as autoras abordam a hibridação da identidade gaúcha por meio da análise de reportagens de jornais impressos acerca da comemoração da Semana Farroupilha no ano de 2003. O objetivo era examinar a figura do gaúcho como um dos ícones da cultura sul-rio-grandense e uma das possíveis identidades latino-americanas.

As autoras discutem de que formas a identidade gaúcha é teatralizada durante as comemorações do 20 de setembro e de que formas diferentes locais da rede social como a escola e a mídia desempenham seu papel neste acontecimento. Foco minha atenção na argumentação das autoras a respeito das hibridizações presentes nesta identidade gaúcha pregada como “una”. As autoras apontam a presença de identidades em contato e em conflito nas reportagens analisadas, como o caso das comemorações Farroupilhas nos grandes centros urbanos do estado, onde a figura do gaúcho e seu *modus vivendi* acabam se constituindo em uma distante e pitoresca representação, encenada por gaúchos de classe média que raramente vão ao campo e estudam em escolas mais “modernas” (muitos deles descendentes de alemães e italianos, por exemplo, e que carregam consigo também outras identidades culturais ligadas a essa descendência).

Outro caso é o da celebração da Semana Farroupilha em cidades da fronteira, conforme as autoras discutem. Entra em jogo o embate entre as

representações de gaúcho uruguaia e sul-rio-grandense, que cultuam a figura do gaúcho de maneiras diferentes e têm dele representações diferentes. Dessa forma, é possível compreender que a identidade não tem um caráter essencializado, ou seja, não existe em si e não é homogênea e isolada, mas coexiste com outras identidades, as quais podem ser, inclusive, contraditórias. Assim, as hibridações:

nos permitem entender como o gaúchos conservadores vão a CTGs, mas seus filhos, matriculados em escolas mais ‘modernas’, festejam o *Halloween*. Permitem-nos entender, também, a sobreposição identitária que faz com que colonos/as descendentes de alemães, italianos, poloneses, vistam bombachas, tomem chimarrão e ‘praticuem’ a sua identidade gaúcha, ao mesmo tempo em que podem fazer parte dos grupos de danças folclóricas alemãs, corais italianos, exercendo também a sua identidade ‘colona’, ‘imigrante’. Também nos permitem entender que gaúchos sul-rio-grandenses desfilem junto a ‘gauchos uruguayos’, em comemoração ao 20 de setembro”. (FREITAS e SILVEIRA, 2004, p. 279)

A hibridação da identidade é um bom exemplo de fenômeno catalisado pela globalização (e também pelos movimentos migratórios pós-coloniais, como em um dos casos citados acima) e que contribui para as crises de identidade. Woodward (2011) discute a existência desta crise, em que as concepções de sujeito Iluminista – um ser humano centrado composto por razão e matéria e que tinha como núcleo interior auto-suficiente sua identidade, seu “verdadeiro eu” – e de sujeito sociológico – um sujeito com essência interior, o “eu real”, que é modificada por meio do diálogo com mundos culturais exteriores e as identidades que estes mundos oferecem – colapsam frente à necessidade de se compreender o caráter múltiplo das identidades. Segundo Hall (1997c) e Moita Lopes (2001), o sujeito, que antes era considerado possuidor de uma identidade estável e unificada, passa a ser compreendido e aceito como fragmentado, composto por múltiplas identidades, “algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 1997c, p. 12).

Em suma, considero como *identidade* neste trabalho o que Hall (2011) propõe, a partir dos estudos de Michel Foucault e de Lacan. A identidade, conforme o autor, não é um núcleo estável e imutável do eu, ou mesmo um eu coletivo pertencente a uma unidade cultural imóvel. As identidades “estão sujeitas a uma historicização radical, estando em constante processo de mudança e transformação” (p. 108). As identidades são produzidas na relação entre sujeito e discurso, de maneira fragmentada, e no interior de relações de poder.

Neste momento, considero importante chamar a atenção para o caráter fundamental das narrativas para a constituição das identidades culturais na pós-modernidade. Segundo Larrosa (1996), o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e que nos contamos, e, em particular, “aquelas construções narrativas em que cada um de nós é tanto o autor quanto o narrador e o personagem principal, isto é, das autonarrações ou histórias pessoais” (p. 462). O autor argumenta que estas histórias que contamos têm relação com outras histórias que circulam no meio social e nos interpelam por, de alguma forma, dizer respeito a nós. Assim, “o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos e de seu funcionamento pragmático em um contexto” (p. 462).

Sendo as identidades constituídas pelo discurso, é na narrativa e nas histórias que contamos que ele se materializa e dá forma às posições de sujeito com as quais podemos nos identificar e as quais podemos ocupar. As narrativas estão interligadas, criando e recriando verdades, e referenciando discursos já circulantes no contexto em que foram enunciadas. Segundo Garcez (2001), no ato de contar histórias, o interlocutor estará necessariamente implicado com sua narrativa. Ao narrar-se em uma história, o sujeito faz nada mais que representar-se em sua narrativa a partir do modo que se compreende e se interpreta no mundo. Ainda segundo o autor, quando uma segunda história é contada, em resposta à primeira, o participante desta interlocução oferece uma prova de como a história foi escutada. Isto é, uma história de si contada por outro interlocutor remonta como este sujeito é interpretado pelo outro, o que Larrosa (1996) considera como o caráter interpretacional das identidades.

Os discursos acerca do professor de línguas seguem no mesmo sentido. Estes discursos poderão, por meio das narrativas, interpelar e subjetivar, ou não, um sujeito e levá-lo a constituir determinadas “verdades” acerca do profissional docente. Por meio das narrativas deste sujeito em reação ao discurso que o interpelou é possível analisar como a história contada foi ouvida e que efeitos ela produziu nele e na representação de professor que ele tinha. No ato de narrar criam-se e transformam-se representações de determinado sujeito ou elemento por meio do discurso.

Assim como as demais identidades, as identidades profissionais são constituídas conforme são narradas em meio social. Um professor pode ser representado de diferentes formas em narrativas inscritas no grande sistema de culturas brasileiras, e, ainda assim, ter representações diferentes em outros países. Conforme Moita Lopes (2001), o discurso existe dentro de contingências culturais, históricas e institucionais, ou seja, o discurso não existe em um vácuo social. São estas marcas que posicionam o sujeito no mundo. O discurso não só representa entidades sociais, mas as constitui. Segundo o autor:

Isso quer dizer que a compreensão do discurso como co-construção social implica que o discurso é ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social. Dessa forma, estudar o discurso dessa perspectiva é examinar seus efeitos sociais nas práticas discursivas em que agimos, o que envolve entender como nos construímos e construímos as identidades sociais de nossos interlocutores. (MOITA LOPES, 2001, p. 59)

Ainda procurando ilustrar o caráter das narrativas como constituidoras de identidades sociais, questões de políticas governamentais sobre educação constituem grandemente os discursos que circulam na sociedade sobre o professor. Por exemplo, em matéria publicada em setembro de 2009, o jornal norte-americano *The New York Times*, em sua edição eletrônica⁸, apresenta gráficos comparativos entre o pagamento anual dos professores em diferentes países, quantidade de horas trabalhadas ao ano e a proporção de homens e mulheres lecionando em todos os níveis educacionais. Embora sejam dados de uma pesquisa feita em 2007, é possível ver a diferença entre países ocidentais e orientais na composição do professorado. Em países orientais, como o Japão, a tendência é que, tanto na educação básica, quanto no nível superior, a maior parte do corpo docente seja constituída por homens, enquanto em países ocidentais ela se compõe predominantemente por mulheres.

De acordo com a pesquisa, cerca de 75% do corpo docente atuante no Brasil (considerando-se todos os níveis educacionais) é composto por mulheres. Não é por acaso que as representações de professores que circulam na sociedade estejam associadas majoritariamente a elas. Representações em filmes, novelas, seriados e propagandas governamentais, por exemplo, seguem esta tendência,

⁸ <http://economix.blogs.nytimes.com/2009/09/09/teacher-pay-around-the-world/#>, acessado em 25 de março de 2012.

difícilmente usando uma figura masculina para representar o professor, exceto em posições muito específicas. Considerando-se somente o ensino superior, a porcentagem de mulheres atuantes cai para menos de 45%.

Dada a composição do grupo, os discursos acerca de questões de gênero poderiam ser associados aos discursos sobre a docência e a constituição identitária do profissional da educação. Este entrecruzamento poderia, por exemplo, auxiliar a problematizar o porquê das disputas e questões salariais, propondo que o baixo valor social dispensado aos professores e a baixa remuneração podem ser resquícios de uma sociedade que enxerga a docência como uma profissão destinada, prioritariamente, às mulheres, sendo, portanto, pior remunerada do que são outras profissões tradicionalmente consideradas, em nossa sociedade, “de homem”, como a medicina, a engenharia e o direito.

Rolleberg (2003) aborda esta questão a partir de um estudo que analisa narrativas de duas professoras a fim de estudar como se dá sua constituição enquanto professoras mulheres. Segundo a autora, a construção social do magistério como próprio para mulheres ainda é muito presente em nossa sociedade, sendo um discurso advindo dos primórdios da organização educacional do país, com a separação das turmas entre homens e mulheres e a criação das primeiras Escolas Normais. No momento, o discurso governamental propunha que as mulheres, devido a seus instintos maternos, teriam maior talento para lidar com a docência, tarefa quase que inata à mulher – discurso este que ecoa até hoje na sociedade, apesar de todas as discussões e problematizações acerca do tema. A questão de gênero torna-se interessante para meu trabalho, uma vez que todas as entrevistadas são do sexo feminino e de os cursos de Letras, tradicionalmente, serem compostos por maioria feminina.

Ao representar a docência como uma profissão predominantemente feminina, o discurso, seja ele de que instância partir, não só descreve, mas cria e constitui a imagem do professor, conferindo-lhe um status determinado no mundo social. Assim, justifica-se manter o foco nas práticas discursivas em que o sujeito se inscreve, e não no sujeito em si, uma vez que se procura entender seu comportamento a partir da compreensão dos significados que orientam suas atividades, conforme discute Moita Lopes (2001). O “tornar-se” alguma coisa passa pelo momento histórico social, em que o discurso sobre o que alguém “se torna”

constitui a maneira que o sujeito é narrado e do que se narra do que os outros sejam.

O professor em formação, ao se narrar e ser narrado – dentro e fora da academia –, passa pelo processo de constituição identitária em meio a conflitos teóricos, representacionais, e de (auto-)imagem, os quais acabam por desembocar em sua formação. Um dos pontos de discussão que proponho neste trabalho é que o elemento constituidor da identidade das professoras de inglês não é somente sua formação acadêmica, mas também as representações e os discursos sobre docência (e ainda, sobre o que é ser professor de língua inglesa), e as histórias que elas contam de si e que os outros contam sobre elas.

Por meio da linguagem, vista aqui como elemento constituidor de sentidos e significados (PENNYCOOK, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006), os meios midiáticos, as narrativas escolares, as imagens e textos veiculados na redes sociais, os discursos políticos, a família, os grupos de amigos, se tornam espaços de prática pedagógica, onde sujeitos são constituídos por meio do discurso. O discurso, na constituição das identidades é o elemento que interpela o sujeito e o sujeita a determinadas posições e verdades. Nas palavras de Kumaravadivelu (2006):

O discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode e não pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. O discurso, neste sentido, é um campo do domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140)

A partir desta perspectiva, Woodward (2011) propõe que os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Woodward cita o exemplo das narrativas de *marketing*, que produzem imagens, identidades das quais as pessoas podem se apropriar e reconstruir para seu uso. Ela aponta para o fato de que a mídia, por exemplo, “tem o poder de dizer como as pessoas devem ocupar uma posição-de-sujeito em particular: o adolescente ‘esperto’, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível” (p. 18). Ainda sobre a questão das relações de poder e de seu caráter produtor de identidades, Moita Lopes (2001) comenta:

Se as histórias colaboram na construção de nossa identidade social, aqueles que se situam nas posições hegemônicas nas práticas narrativas em que as histórias são contadas têm papel preponderante na construção de quem somos. (MOITA LOPES, 2001, p. 67)

O ponto colocado por Moita Lopes nos chama a atenção para o fato de que certas posições na rede social permitem aos que nelas se posicionam a exercer maior poder ao narrar certos aspectos do que outras, estando isso ligado à sua legitimidade para narrar algo em um determinado contexto sociocultural. Tomando agora a identidade docente e a figura do professor, alguns exemplos de como nossas representações, discursos e verdades sobre quem é o professor podem advir de espaços como a mídia, que veicula discursos de diferentes pontos na rede social e cria significados, os quais nos interpelam e subjetivam. Para ilustrar de que forma ela pode desenvolver este papel, trago um estudo que, apesar de não operar a partir do mesmo referencial teórico que adoto em meu trabalho, pode trazer um interessante olhar referente a maneira como o professor tem sido representado socialmente.

Silva (2006) apresenta em sua dissertação de mestrado o resultado de uma pesquisa que objetivou analisar a relação estabelecida nas telenovelas entre o personagem-professor e o professor do que ela chama “vida real” (reitero aqui que não considero adequado o termo “vida real” por se tratar de uma representação de identidade essencializada, conceito que não adoto em meu trabalho, contudo, atendo-me nesta descrição do estudo às representações emergentes nas narrativas analisadas). Procurava-se saber se o docente se reconhecia na representação de professor da ficção. Para isso, foi pedido a professores da rede pública municipal de Goiânia que respondessem um questionário com perguntas acerca da temática. É feita uma análise de novelas nacionais produzidas entre 1951 e 2006 em que são encontradas, dentre as 567 produções, 31 que apresentam o personagem professor. Dentro deste universo, 13 protagonistas foram identificados como professores. As personagens foram divididas em 7 categorias representando estereótipos de professores, sendo elas: “atrapalhado”, “arcaico”, “objeto do desejo”, “pura e casta”, “show men”, “malditos” e “heróis e heroínas”.

De acordo com as análises da pesquisadora, as representações de professores nas telenovelas são estereotipadas, recorrendo à discursos e

representações que já circulam na sociedade e inclusões de características baseadas em necessidades estéticas para a construção dos personagens na trama, a fim de fazê-las mais interessantes ao público. A autora ainda argumenta que, na maioria dos casos pesquisados, a profissão em si não tem um papel central no propósito da personagem na narrativa, mas serve somente como um “complemento”.

A pesquisadora conclui que as representações de professores apresentadas pelas telenovelas contribuem para a constituição identitária dos professores seja por meio da identificação, seja por meio do estranhamento. Os personagens-professores citados nos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa nem sempre eram figuras com as quais eles haviam se identificado ou elegido como um exemplo, mas eram figuras que lhes causavam estranheza e aversão, constituindo-se em, segundo os entrevistados, um exemplo a ser evitado.

Embora os profissionais participantes da pesquisa não se considerem fortemente influenciados pelas representações midiáticas, os sujeitos telespectadores estão sendo constituídos pela maneira como o profissional docente é narrado nas novelas, criando dele uma imagem. Dessa forma, reforçam e criam estereótipos de professores que ficarão presentes no imaginário coletivo, inclusive dos professores já atuantes, dos professores em formação e de indivíduos que no futuro optarão pela carreira docente.

Incluo nesta discussão um olhar diferente. Conforme já discutido no capítulo anterior, ao se trabalhar com a noção de “pedagogias culturais”, é possível considerar a educação como algo que transcende os muros da escola e que permeia outros espaços da rede social. A mídia, por exemplo, exerce um grande poder subjetivador e “educador”. Em telejornais, novelas e propagandas governamentais, por exemplo, o professor é narrado de diferentes formas.

Fischer (1997) propõe uma discussão sobre a relação entre a linguagem da TV e a produção de sujeitos dentro de padrões pré-estabelecidos. O objetivo do estudo era mapear como as estratégias de linguagem dos produtos midiáticos atuam na constituição dos sujeitos, conferindo a estes meios, assim, um caráter pedagógico. Segundo a autora, produtos midiáticos como a telenovela, por exemplo, não são somente em locais de alienação do público, mas em locais de constituição identitária social e cultural. A mídia é um espaço profícuo para produção de saberes e sujeitos, dado seu grande alcance nos meios sociais. É por meio desses espaços

em que nos construímos que, de alguma forma, aprendemos a viver, sentir e pensar sobre nós mesmos, conforme a autora:

(...) poderíamos dizer que a mídia, em nossa época, estaria funcionando como um lugar privilegiado de superposição de 'verdades', um lugar por excelência de produção, circulação e veiculação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. (FISCHER, 1997, p. 65)

Segundo Fischer, um problema inegável deste caráter de lugar privilegiado da mídia em superposição de “verdades” e sua relação com o telespectador é a “erosão das legitimidades tradicionais” (p. 72), ou seja, das instituições que tradicionalmente têm posição privilegiada na constituição de identidades – tais como a religião, os partidos políticos, a família, etc. Uma vez que a televisão, por meio dos diferentes e difusos discursos que veicula, “fala de nós”, nos situa e nos aponta posições que podemos ocupar (o que está longe de ser um processo no sentido de homogeneizar, pelo contrário, a televisão veicula múltiplos discursos de diferentes fontes, contribuindo para as hibridações e fragmentações identitárias).

Desta forma, a autora argumenta que as instituições tradicionais de veiculação de discursos passam a dividir espaço na cadeia discursiva com a *novela das oito*, o telejornal, as redes sociais (atualmente), etc. Dentro deste contexto, insere-se o professor. Seu processo de constituição identitária também passa pelo discurso da mídia. Tendo uma identidade multifacetada, diferentes aspectos da identidade deste sujeito professor estarão sendo constituídos pela mídia, inclusive seu caráter profissional. Discursos midiáticos serão somados aos discursos acadêmico, escolar, familiar, etc., sobre o que é *ser professor*, tendo um papel considerável na interpretação deste profissional sobre si mesmo e sobre como ele é representado na sociedade.

Creio que cabe ressaltar que o caráter discursivo da constituição identitária não implica em uma construção passiva a partir dos discursos e representações veiculados na rede social, mas em uma constituição articulada. A relação entre os saberes sobre certo elemento e o elemento em sua materialidade não é de causalidade, ou seja, não é que exista por causa do outro, mas sim, ambos se constituem ao longo do tempo por meio das relações de poder, o que ocorre é uma constituição mútua (VEIGA-NETO, 2003).

Além dos exemplos da mídia e escola, questões de ordem política e social também são fatores que exercem poder no processo de constituição identitária dos professores. A propaganda governamental e o noticiário que cobre as políticas educacionais também veiculam discursos sobre a docência e quem “é” o profissional docente. Em 2009, o governo federal veiculou na televisão aberta uma propaganda para incentivar o aumento do número de professores. Na propaganda, pessoas de diferentes países desenvolvidos aparecem creditando ao professor o papel de profissional responsável pelo desenvolvimento social e econômico de seus países. Tenta-se, assim, criar no imaginário coletivo uma imagem do professor como profissional nobre e libertador, pois salvaria a população de um futuro socioeconômico incerto e obscuro se lhe for negada a educação.

No mesmo ano, 2009, a Fundação Vitor Civita, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, publicou uma pesquisa⁹ apontando que apenas 2% dos jovens cursando o Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura. De acordo com o estudo, entre os fatores que desmotivam os jovens a seguir a carreira docente estão os baixos salários, as más condições de trabalho e a desvalorização profissional. A edição online do jornal O Globo¹⁰, de 14 de novembro de 2011, cita a pesquisa da FVC e ressalta que a situação ainda é crítica, apresentando dados alarmantes. De acordo com a matéria, cerca de 600 mil dos quase 2 milhões de docentes do país não possuem um curso universitário.

Dentro desta conjuntura, o profissional da educação é, muitas vezes, narrado idealmente nos meios de comunicação como um profissional nobre e que, apesar dos percalços do ofício, sustenta sua posição de humilde representante do conhecimento. Contudo, este profissional também é, muitas vezes, narrado por esta mesma mídia como despreparado para lidar com as novas tecnologias – especialmente o professor de escolas públicas –, sem formação acadêmica necessária, que atua em instituições de ensino que, há muito tempo, estão defasadas e que passa longe das agendas governamentais quando o assunto é reforma.

⁹<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>, (acessado em 23/01/2012)

¹⁰<http://oglobo.globo.com/educacao/pesquisa-mostra-que-apenas-2-dos-jovens-querem-ser-professores-3234641>, (acessado em 23/01/2012)

Conforme Silva (2011), o processo de constituição identitária não é um processo homogêneo e estável. Quando se aborda as relações de poder entre os discursos que constituem a identidade docente, pode-se apontar diferentes instâncias de onde estes discursos partem (conforme exemplificado acima). Esta multiplicidade de discursos acerca de uma determinada representação identitária contribui para a instabilidade e crise de identidade dos professores em formação. Basta que se proponha uma mesma questão em diferentes cursos de Licenciatura: “o que é ser professor?”. Esta representação não possui um absoluto, um referencial primeiro ou maior que homogeneíze o conceito de “professorado”, por consequência, haverá diferentes representações do que possivelmente é ser professor.

No caso do professor em formação, o que se analisa é um momento de intensa instabilidade em seus sistemas de representação referentes ao que é ser professor, dadas as múltiplas representações docentes proporcionadas pela discussão teórica, pela prática e pelos meios sociais. A metodologia pessoal de ensino e aprendizagem de um professor se constitui a partir de representações de ensino e aprendizagem com que ele teve contato ao longo de sua vida escolar, acadêmica e de prática docente. Dentre estas representações, o professor é interpelado pelos diferentes discursos, identificando-se com alguns e procurando diferenciar-se de outros.

No processo de análise realizado a partir das narrativas das professoras em formação no sentido de mapear os discursos e representações de professor de língua inglesa que constituem suas identidades docentes, considero o relato das alunas gravado em entrevista de acordo com o que Arfuch (2010) considera como “forma por excelência de estruturação a vida” (p. 112). A autora afirma que relatar um acontecimento não significa dispor ações em ordem sequencial ou uma realizar uma exercitação mimética dos acontecimentos “tal qual” aconteceram, mas a prática de uma forma de estruturar a vida por excelência, dada a necessidade humana de se contar histórias a fim de fazer sentido de sua existência e sua identidade, criando a *identidade narrativa*.

Uma vez estando as acadêmicas implicadas em suas narrativas (e o pesquisador com sua pesquisa), e levando em conta o caráter interpretativo das identidades narrativas, não busco em minhas análises procurar “verificar” uma “manutenção da veracidade” no que é narrado. Seguindo o que Arfuch (2010)

propõe sobre o leque de possibilidades da inscrição da voz narrativa no espaço biográfico das obras literárias, tomo as narrativas das alunas como uma construção discursiva, criada por um sujeito que tem a liberdade de narrar fatos a partir da interpretação que tem de si e do outro. Nas palavras da autora:

O que está em jogo, então, não é uma política de suspeita sobre a veracidade dessa voz, mas antes a aceitação do descentramento constitutivo do sujeito enunciatador, mesmo sob a marca de “testemunha” do *eu*, sua ancoragem sempre provisória, sua qualidade de ser *falado* e falar, simultaneamente, em outras vozes; essa partilha coral que sobrevém – com maior ou menor intensidade – no trabalho dialógico tanto da oralidade quanto da escrita e cuja outra voz protagonista é, evidentemente, a do destinatário/receptor. (ARFUCH, 2010, p. 128)

Com isso, meu foco de análise estará no que as professoras narram sobre si e em como elas se interpretam e se constituem em suas narrativas, no que diz respeito a suas identidades docentes. Seguindo na discussão do caráter narrativizado das identidades, Hall argumenta que as identidades são produzidas a partir da história, da linguagem e da cultura, “para a produção não daquilo que somos, mas daquilo que nos tornamos” (HALL, 2011, p. 109). As identidades:

surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional deste processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a ‘suturação à história’ por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. (HALL, 2011, p.109)

É a partir deste caráter discursivo de sua constituição que é preciso compreender as identidades em seu caráter histórico e institucional, sendo uma construção de diferentes sistemas de representação. Conforme já dito, longe de serem centradas, coerentes e inteiras, as identidades são deslocadas, constituídas por meio das histórias que nos contam e que contam de nós, produzindo sentidos com os quais possamos nos identificar (HALL, 1997c).

Conforme Larrosa (1996), ao recordar, não fazemos um exercício de referência a uma memória objetiva do passado, mas fazemos um exercício de interpretação e construção. Por isso, “a recordação tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que a faz significativa” (p. 466). Ao relatar suas experiências nas entrevistas, as professoras

em formação narram não “a experiência em si”, nem o mero acontecer do que foi experienciado, mas o que elas interpretam do que aconteceu. “O que acontece como experiência só pode ser interpretado, então, narrativamente” (p. 469). No capítulo a seguir, esboço um breve panorama acerca da trajetória da docência no ocidente bem como seu estabelecimento no Brasil. Procuro também fazer um breve panorama do ensino de língua inglesa no Brasil e suas especificidades para a constituição identitária profissional dos professores de inglês.

4. Veredas docentes: do histórico da profissionalização docente aos dilemas do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil

"O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
 Um aluno dorme,
 Cansado das canseiras desta vida.
 O professor vai sacudi-lo?
 Vai repreendê-lo?
 Não.
 O professor baixa a voz,
 Com medo de acordá-lo."
 (Carlos Drummond de Andrade)

A posição social do professor (de línguas) tem sido redefinida ao longo da história conforme a mudança do período político, cultural e social. Questões de gênero, classe e profissionalismo estão inscritas nos espaços em que discursos acerca do *ser* docente circulam e interpelam os profissionais da educação e a sociedade como um todo. Os saberes acerca da docência, dessa forma, são (re)criados a partir das relações de poder que os produzem e criam efeitos de verdade. É possível abrir este capítulo propondo que as veredas da constituição histórica da docência e do ensino (de língua inglesa) que aqui serão mapeadas e problematizadas não são representações *essencialmente verdadeiras*, mas produzidas em dado momento histórico de nossa sociedade ocidental e inscritas em um sistema cultural específico.

Proponho ao leitor, primeiramente, uma visão panorâmica de alguns registros de momentos históricos e de algumas representações do profissional docente ao longo destes períodos da educação ocidental sem pretender, contudo, dar conta do todo nem prender-me a momentos específicos. Com este panorama pretendo relacionar/constrastar a questão específica da identidade docente de professores de língua inglesa e seus conflitos de constituição identitária peculiares.

Parto, portanto, de alguns caminhos por onde a constituição da docência como atividade profissional passou (e tem passado). Segundo Costa (1995), o magistério começou a constituir-se tal como é concebido hoje durante o século XV, a partir da disciplinarização da sociedade, a qual viria a tornar-se a base para a produção do que se conhece hoje como modernidade. Contudo, a concepção da necessidade da educação como elemento auxiliar na organização sociocultural e na transmissão de saberes surge na Grécia antiga. Neste período, as crianças a partir de sete anos deveriam ser apartadas do convívio familiar e enviadas a palácios de nobres a fim de aprender o ideal cavalheiresco na qualidade de escudeiros.

O *preceptor* era a figura que tinha por missão educar estes jovens em caráter integral, tendo por base o afeto e o carinho. Ainda segundo Costa (1995), os preceptores eram, em sua maioria, velhos escudeiros que, após um histórico não muito honroso de práticas em batalhas ou sob forte influência de elementos religiosos, retornavam aos centros sociais a fim de discipular os jovens aprendizes, seja para o comércio, seja para a guerra. Já no modelo de educação espartano, o Estado apropria-se da criança a partir dos sete anos por meio de um sistema de ensino público e obrigatório, ensinando-lhe música, dança e canto (todos estes em conjunto) e, depois, a inicia nas instruções militares, tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades de comandar e de ser submisso às autoridades.

A partir do início do século VI a.C. surgem as formas mais simples de *escola* na Grécia. Enquanto as meninas são educadas em casa, no *gineceu*, em que aprenderiam afazeres domésticos, os meninos eram educados pelos *pedagogos* – que conduziam o processo de aprendizado da criança –, pelos *pedótribas* – os instrutores físicos – e pelos *gramáticos* ou *didáscalos* – mestres de leitura e escrita. Os gramáticos ensinavam os alunos em grupos e não tinham um local próprio para tal atividade, podendo fazê-la inclusive a céu aberto. É importante destacar que o gramático não tinha o mesmo prestígio do instrutor físico, “sendo, geralmente, humilde e mal pago” (Aranha, 1989, p. 40-41 *apud* Costa, 1995, p. 66).

Em Roma, a partir do século IV a.C, surgem as *escolas elementares particulares*. Nelas, crianças dos sete aos doze anos aprendem com o *ludi magister* (geralmente um ex-escravo, velho soldado ou comerciante falido que abriu uma “loja de instrução”) a ler, escrever e contar. Estas lojas de instrução amontoavam-se no foro juntamente com outros tipos de comércio. É preciso registrar que tanto em

Roma como na Grécia a atividade assalariada era considerada inferior, colocando os *ludi magister* em uma posição social desprivilegiada, embora fosse desempenhada por homens livres, uma vez que o salário era tido como uma forma de servidão.

A partir do contato com os povos helênicos, entre os séculos III e II a.C., surge a necessidade de aprendizagem do Grego. O *Grammaticus* surge como o prestador de serviços que instrui os jovens entre doze e dezesseis anos sobre os clássicos gregos, levando ao público de homens livres a instrução enciclopédica acerca de geografia, geometria, astronomia e aritmética. Surge, também neste período, a figura dos *retores*, mestres em retórica (em nível terciário), os quais tinham por objetivo instruir o homem livre a expressar-se eloquentemente a fim de ocupar cargos do alto escalão social e político. Dentre o *ludi magister*, o *grammaticus* e o *retor*, o primeiro tem o menor prestígio social, sendo mal pago, enquanto o último tem maior prestígio e remuneração.

Com a necessidade de se assegurar a instrução elementar dos cidadãos para o trabalho administrativo burocrático da Roma Imperial, o Estado torna-se responsável pela educação. Os mestres recebem o direito de cidadãos no século I a.C. com a criação das escolas municipais, tornando-se funcionários do Estado. Posteriormente, com a expansão do Cristianismo no Império, o Estado aumenta seu controle sobre a educação, oficializando o ensino e fazendo com que somente sejam contratados professores aprovados por ele, a fim de barrar docentes cristãos. O corpo de professores torna-se tão organizado e zeloso pelos interesses do Estado quanto o grupo militar.

Com a transição ao que historicamente considera-se como Idade Média, os esforços e movimentos em direção a uma profissão docente como atividade socialmente estabelecida se dissipam. Com a descentralização do poder das mãos do Estado e a ascensão da proeminência social do clero e da nobreza, a educação passa das mãos do Estado para as mãos da Igreja. Escolas eram estabelecidas junto a Catedrais e Mosteiros, onde religiosos – em um mundo em que nem mesmo os nobres sabiam ler e escrever – ensinavam os novos irmãos de acordo com os preceitos do cristianismo.

Ainda segundo Costa (1995), com o ressurgimento dos centros urbanos durante os séculos XI, XII e XIII e a emergência da burguesia como nova classe social, o público que frequenta as escolas monacais neste período – os próprios

burgueses – começa a sentir a necessidade de uma formação voltada para os interesses e estabelecimento da classe. Assim, surgem as escolas em que professores leigos eram contratados pelas autoridades municipais. Neste momento, há uma mudança de foco na educação. Enquanto no período medieval a educação era voltada para a salvação do homem em um mundo vindouro, ela, agora, voltava-se para uma educação que proporcionasse a salvação do homem neste mundo.

A escolarização desenvolve-se consideravelmente a partir do século XVI, com o movimento de Reforma Protestante. A partir deste período, a salvação do homem era operada a partir da leitura bíblica individual, fazendo com que a escola tomasse uma posição de maior destaque na estrutura social. Com a emergência da sociedade moderna, conforme Costa (1995), surge uma civilização de base escolar, a qual se consolida progressivamente até a contemporaneidade.

Ainda segundo a autora, até a segunda metade do século XVIII, a Igreja domina as atividades escolares, fazendo com que as atividades do professor estejam ligadas às obrigações de ordem religiosa e comunitária. Ao final deste século, o ensino passa por uma fase de reconfigurações e novas influências. Neste momento, a docência torna-se uma profissão (NÓVOA, 1991 *apud* COSTA, 1995).

Com a presença da regulação e do controle estatal sobre o ensino, constitui-se o processo de *funcionarização* dos docentes (COSTA, 1995), o que é “resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida, o Estado garante o controle sobre a escola” (p. 78). Dessa forma, a *licença* para ensinar torna-se obrigatória, sendo concedida após uma seleção pública em que elementos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento e moral eram avaliados. Esta *licença* torna-se um marco no processo de profissionalização da categoria docente, legitimando-a perante a sociedade por meio do aval do Estado.

Segundo Tambara (2002), os primeiros cursos de formação de professores no Brasil surgem no século XIX, com os cursos normais para formação de professores de ensino primário. Estes professores advinham, geralmente, da classe média por já possuir um nível de conhecimento necessário para o exercício da docência. As condições de trabalho e remuneração, contudo, colocava-os em um dilema próprio da classe: sentiam-se socialmente acima dos aldeões por seu capital

de conhecimento, mas não tinham poder aquisitivo para acessar o estilo de vida da burguesia. O autor ainda argumenta que a profissionalização do professor por meio da escola normal “significou a consolidação do magistério primário como atividade de segundo nível, embora significassem (sic) para as mulheres, sem sombra de dúvidas, um inquestionável avanço social” (p. 67).

É entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX que ocorre a feminização da docência. Esta transição acabou por contribuir para a desvalorização da atividade (conforme discutido no capítulo anterior), pois, no momento em que um grupo desprestigiado socialmente povoa uma determinada ocupação, suas chances de reconhecimento e elevação do *status* social diminuem. Segundo Louro (2011), ao longo do século XIX a representação da função feminina no lar constrói-se e toma vigor nos discursos religiosos e higienistas. A mulher era considerada a responsável por manter a família em sua configuração moral e social, sendo o matrimônio e a maternidade suas principais funções, cerceando-lhes o direito de escolha de uma vida profissional e tantos outros aspectos da vida social da época. Tornava-se, portanto, problemático para a mulher associar vida familiar e vida profissional neste contexto.

A docência surge como opção de trabalho a partir do decréscimo de homens na função docente, geralmente à procura de ocupações mais rentáveis. O aumento do número de mulheres no magistério surge a partir desta demanda por mestres, cuja presença é justificada com a representação da docência como uma extensão natural da maternidade. Ainda segundo Louro (2011), a ocupação docente, contudo, seria transitória, e não ocuparia mais que meio turno. Segundo a autora:

O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os salários se mantivessem baixos. Afinal, o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade. (LOURO, 2011, p. 453)

Outro processo de transformação pelo qual a docência passa, o de profissionalização e estatização, estende-se e modifica-se também desde o século XVIII até o começo do século XX. A posterior universalização do ensino trouxe consigo, entre outros fenômenos, o que alguns autores apontam como uma

aproximação do trabalho docente ao trabalho fabril. Trazendo esta discussão para o contexto brasileiro, segundo Costa (1995), paralelo a este movimento de feminização da docência, boa parte da parcela de homens que constituíam o corpo docente no Brasil preenchia os cargos administrativos, de gestão, organização e controle, apontando para um caráter sexista dentro da própria categoria. Com a política desenvolvimentista brasileira pós-64, procura-se implementar um sistema educacional que responda às necessidades político-econômicas do país, focando-se, principalmente, no ensino técnico. É neste momento que o professor perde o status social de especialista em educação e seu processo de depreciação entra em auge, uma vez que, com a reestruturação dos cursos de formação de professores, procurava-se formar e capacitar pessoal que trabalhasse pelo cumprimento do papel social da escola, dedicando-se a ministrar suas aulas de acordo com as normas estabelecidas pelos órgãos competentes, e não muito mais que isso.

Segundo Costa (1995), com a ampliação dos anos da educação básica e o aumento na oferta de vagas na escola pública durante a segunda metade dos anos 70, o contingente do magistério cresce em grandes proporções, sendo constituído, em sua maioria quase que absoluta, por mulheres. Surgem, então, os primeiros movimentos organizados de professores a reivindicar direitos trabalhistas. Nos anos 80, surgem as primeiras críticas ao tecnicismo instaurado nos centros de formação de professores e no sistema educacional básico, em reação a uma política educacional que “tentava atrelar a escola ao processo de acumulação e reprodução da força de trabalho, tendendo a conduzir essa categoria a uma identificação com os/as demais trabalhadores/as” (COSTA, 1995, p. 229).

Ainda conforme a autora, segundo professoras atuantes na rede durante os anos 90, as escolas públicas, especialmente as localizadas na periferia, cada vez mais assumiam (e, creio, ainda assumem) um papel de “*depósito de filhos/as*”. Isso se dava para que os pais destes alunos/as pudessem trabalhar com a segurança de que seus filhos estariam protegidos das diferentes adversidades que lhes pudessem ocorrer ao longo do dia. Segundo Costa:

É quase impossível aos/às professores e professoras abstraírem as questões psicológicas e sociais de seu trabalho com os alunos e alunas; e as tentativas de tornar a educação um espaço asséptico regido pela cognição e pela racionalidade, além de serem infrutíferas, têm contribuído para dificultar a delimitação do espaço da ação docente. Parece que o

campo de ensinar como tarefa educativa formal não é tão facilmente demarcável como ocorre em outras áreas da educação humana. (COSTA, 1995, p. 241)

Dessa forma, acaba tornando-se difícil, muitas vezes, delimitar as fronteiras e limites da identidade docente, dado não somente o caráter múltiplo de atividades da profissão em seu local de trabalho, mas também a pluralidade de discursos que procuram delinear qual seja a função docente. Ao longo dos anos 90 e início do século XXI, diferentes políticas educacionais têm sido empreendidas a fim de modificar o sistema educacional para atingir as metas e demandas econômicas e sociais do Estado. Estas mudanças passaram pela reelaboração das Leis de Diretrizes e Bases, em 1996, e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, conforme tem sido discutido, muitas vezes não são abordados nas escolas, as quais perpetuam as práticas até então utilizadas para o ensino.

Dentre as mudanças no ensino superior, os cursos de licenciatura têm seus currículos modificados, aumentando as horas práticas em sala de aula e em projetos de extensão e ensino quando, em 2004, a nova LDB entra em vigor. O Censo da Educação Superior 2011¹¹ traz um comparativo que ilustra a evolução das matrículas em cursos de graduação, destacando cada área. No caso da Licenciatura, as matrículas aumentaram seguindo o movimento de expansão das universidades e o próprio aumento nas matrículas em outras áreas. Em 2011, 1.356.329 alunos matricularam-se em cursos de licenciatura, um crescimento de 0,1% em relação a 2010, sendo o menor crescimento entre as áreas de cursos de graduação.

O Censo de 2011 não delimitou a porcentagem de matrículas de alunos de licenciatura nas modalidades a distância e presencial. Contudo, o censo de 2010¹² apresentou estes dados. O ano de 2010 apresentou um total de matrículas de 6.379.299, sendo 5.449.120 na modalidade presencial e 930.179 na modalidade a distância. Na modalidade presencial, os cursos de licenciatura contavam com 928.748 matrículas (17% do total das presenciais) e, na modalidade a distância, com 426.24 matrículas (45,8% do total das a distância). É interessante observar a liderança da licenciatura na oferta de vagas na educação a distância e a procura por

¹¹ Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acessado em: 16/12/12.

¹² Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212. Acessado em 16/12/12.

estes cursos. Caberia, agora, investigar os motivos por esta procura e configuração dos números, a qual confere ao ensino a distância cerca de 1/3 do total dos professores em formação no Brasil.

Pela discussão empreendida até este ponto, também é possível notar a impossibilidade de se destacar da formação e da constituição identitária profissional dos professores as questões de ordem política, social e cultural. A partir deste breve panorama histórico do surgimento e institucionalização da docência no ocidente e também no Brasil, é possível perceber que o professor, embora tenha gozado de certa admiração durante o Brasil Império, perdeu consideravelmente seu valor social a partir da República Velha até a atualidade. É possível perceber também que a docência nunca foi uma ocupação de grande prestígio desde os primórdios de sua existência, exceto nos casos em que a ocupação servia a objetivos tidos como de maior importância social, como no caso da formação retórica e filosófica feita pelos *retores* na Roma antiga, sendo esta uma atividade de ensino de nível terciário (não diferindo muito dos dias atuais).

Cabe ressaltar, contudo, que dentro deste panorama mais abrangente, fica inscrito o histórico específico dos professores de línguas estrangeiras, especificamente neste trabalho, o dos professores de inglês. Como foi possível observar, o ensino começa, basicamente, com as línguas, a filosofia, e noções matemáticas. Cabe agora passar ao mapeamento breve do surgimento do professor de língua inglesa contemporâneo e das questões de ordem prática que envolvem sua experiência de ensino e como elas entram em contato com as questões gerais da docência.

Segundo Leffa (1999), as primeiras línguas não-nativas a serem amplamente ensinadas no período do Brasil colônia foram o Latim e o Grego. O ensino do próprio Português em terras brasileiras, contudo, também pode ser considerado como uma das primeiras práticas de ensino de línguas estrangeiras durante o período colonial, sendo esta uma imposição política do Marquês do Pombal. Segundo Santos (2008), “durante os séculos XVI a XIX, período inicial da colonização do Brasil, por exemplo, a LE ensinada aos nativos com o intuito de conquistar sua adesão à Igreja e ao cristianismo era a língua portuguesa” (p. 143).

Foi somente após a chegada da Família Real, em 1808, com a criação do colégio Pedro II¹³, em 1837, e a reforma educacional de 1855¹⁴, que o ensino das línguas modernas começou a ganhar espaço junto ao ensino das línguas clássicas. A abordagem de ensino das línguas vivas era o mesmo das línguas mortas, Gramática e Tradução, o que se constituía em um sério problema, uma vez que o ensino a partir desta abordagem, pouco dinâmica, não desenvolve as competências linguísticas necessárias para comunicação efetiva (BROWN, 1994).

Segundo Pacheco e Amorim (2007), o ensino de inglês foi implementado no Brasil com a chegada de Dom João VI, com a consequente abertura dos Portos às Nações Amigas e os esforços para manutenção das relações comerciais entre Portugal e Inglaterra mesmo diante do bloqueio continental imposto por Napoleão em solo europeu. Neste momento, precisava-se de falantes de inglês que pudessem se comunicar com os comerciantes e representantes ingleses para as negociações de compra e venda. Ainda segundo as autoras, o primeiro professor de inglês de que se tem notícia é o padre irlandês Jean Joyce, o qual passa a lecionar em solo brasileiro em 1809. O ensino de inglês, neste momento, foca-se no fim imediato de ampliar a prosperidade da instituição pública, sendo ensinado a partir da abordagem gramática e tradução.

Com a fundação do colégio Pedro II, em 1837, o ensino da língua Inglesa tornou-se parte do currículo de todas as escolas secundárias do país. Segundo Leffa (1999), durante o período imperial, os alunos estudaram, no mínimo, 4 línguas estrangeiras, com carga horária média entre 2 e 3 horas semanais. Em 1855, por exemplo, estima-se que, em um mês, um aluno estudasse 50 horas de língua estrangeira, sendo, aproximadamente, 18 horas de Latim, 9 horas de Grego, 9 horas

¹³ Fundado em 1937, durante o período regencial brasileiro, o Colégio Pedro II recebe seu nome em homenagem ao então Imperador *de jure* do Brasil, Dom Pedro II, sendo a segunda escola mais antiga do país. A fundação da escola inscrevia-se no projeto civilizatório do Império Brasileiro, em que também foram fundados o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Arquivo Público do Império. No que diz respeito ao aspecto educacional, o objetivo era a formação de uma elite nacional, produzindo quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração, principalmente pública.

¹⁴ Conforme Lorens e Vechia (1988), a reforma educacional de 1855, proposta pelo Ministro Couto Ferraz, marcadamente alterou o programam de ensino do Colégio de Pedro II, a instituição modelo do Império. Ela dividiu o ensino em dois ciclos: os *Estudos de Primeira Classe* e os *Estudos de Segundo Classe*. O primeiro ciclo, de quatro anos, foi dirigido aos alunos que queriam terminar seus estudos e receber um certificado de conclusão que lhes daria o direito de ingressar em um dos institutos de formação técnica, sem prestar novos exames. Os alunos que continuassem o segundo ciclo, com duração de três anos, receberiam ao final do sétimo ano o título e Bacharel em Letras que lhes garantiria o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior.

de Francês, 8 horas de Inglês, 6 horas de Alemão e 3 horas facultativas de Italiano. Próximo ao final do Império, em 1881, o número mensal de horas cai para 36 horas, sendo, aproximadamente, 12 horas de Latim, 6 horas de Grego, 8 horas de Francês, 6 horas de Inglês, 4 horas de Alemão e 3 horas facultativas de Italiano.

Com a Proclamação da República, nota-se a aceleração da redução da carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Leffa (1999), das 76 horas semanais/anuais de disciplinas de língua estrangeira ofertadas, somente 29 horas permanecem no currículo, menos da metade, diminuição esta impulsionada pelo corte do ensino do Grego e pela decisão de tornar facultativo o ensino do Italiano e exclusivo o ensino do Inglês e do Alemão, sendo que o aluno deveria escolher somente uma das duas línguas para cursar.

A década de 1930 vê um crescente interesse no ensino de língua inglesa. Segundo Nogueira (2007), dada a necessidade de contrabalançar as tensões políticas que culminaram na Primeira Guerra Mundial e contrapor o crescente prestígio internacional da Alemanha, acabou-se por encontrar na difusão do ensino da língua inglesa um escape. O Brasil, que até o momento mantinha uma especial relação econômica e política com a Inglaterra, abre espaço para o capital norte-americano e seus produtos culturais, tendo que ser, em sua maioria, “consumidos” em língua inglesa.

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1931, dá-se mais ênfase ao ensino das línguas modernas com a redução da carga horária do ensino de Latim. É também neste momento que se introduz uma nova abordagem de ensino para as línguas modernas, a abordagem direta, já em aplicação na França desde 1901. Neste momento, segundo Leffa (1999), destaca-se a figura do professor Carneiro Leão na área de ensino de línguas. Em publicação de 1935, Carneiro Leão propõe um relato de sua experiência de ensino de língua intitulado “O ensino das línguas vivas”, delimitando, como diretrizes do ensino, entre outras coisas, que a aprendizagem da língua deveria obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever, trabalhando com o conceito de quatro habilidades.

Carneiro Leão ainda propunha que o ensino da língua deveria ter um caráter prático e deveria ser ministrado na própria língua estrangeira, adotando-se o método direto desde a primeira aula. O significado das palavras deveria ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para

isso ilustrações e objetos do mundo real, da mesma forma, as noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. No que diz respeito à leitura, ela deveria ser feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país. Leffa (1999) argumenta que a reforma proposta por Carneiro Leão também incluiu organização das turmas, mudança nos materiais de ensino e contratação de professores, sendo uma das maiores reformas educacionais no âmbito do ensino de línguas.

Em 1942, a reforma educacional proposta pelo ministro da educação, conhecida como Reforma Capanema, preocupou-se especialmente, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, com a questão metodológica. Era prescrito o uso da abordagem direta com fins não somente ao exercício e desenvolvimento da língua nas quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever), mas também o uso da língua para fins culturais e educativos, em que o aluno, por meio do estudo do idioma, desenvolveria seu senso de leitura e interpretação do mundo, conheceria novas culturas e tradições, entre outros fatores. Segundo Leffa:

Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados. (LEFFA, 1999, p. 10)

A partir deste momento histórico, o Ministério da Educação passa a ser o órgão regulador de todas as decisões a respeito do ensino de línguas, desde o programa a ser seguido até a metodologia a ser empregada. Ainda conforme Leffa, algumas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação parecem ter sido mais facilmente seguidas do que outras. Um dos problemas na execução das prescrições governamentais, por exemplo, recai sobre a aplicação da abordagem direta, a qual era "simplificada" em sua aplicação prática em sala de aula, tornando-se uma versão pobre da abordagem de leitura.

Segundo Nogueira (2007), no período de 1942 a 1961, com a reestruturação o sistema de ensino, a carga horária destinada ao ensino de línguas é reduzida

gradativamente. Já segundo Leffa (1999), o período compreendido entre a reforma Capanema até o final dos anos 50 corresponde aos “anos dourados” do ensino de línguas no Brasil, em que os alunos graduavam-se nas escolas sabendo o suficiente de inglês para ler alguns textos literários no original.

Com a LDB de 1961, o ensino de línguas estrangeiras em âmbito escolar começa a entrar em declínio. Com o início da descentralização a partir da publicação deste documento, cabia ao Governo Federal a decisão de quais disciplinas teriam caráter obrigatório, e aos conselhos estaduais escolher quais disciplinas seriam ministradas em caráter facultativo (conforme lista de disciplinas facultativas previamente delimitada pelo Ministério da Educação) de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento de ensino.

A LDB de 1971 reduz o número de anos escolares de 12 para 11: 8 anos no 1º grau e 3 no 2º grau. Esta redução afeta não só a oferta de línguas estrangeiras, mas a quantidade de horas semanais quando estas são oferecidas. Neste período, segundo Leffa (1999), boa parte das escolas retirou o ensino de línguas estrangeiras do 1º grau, ofertando-as somente no 2º grau, com aulas de, geralmente, não mais de 1 hora semanal. Às vezes, a língua era ofertada somente um ano. Neste período, conforme o autor, vários alunos passaram por toda vida escolar sem ter tido sequer uma aula de língua estrangeira.

Com a publicação de uma nova LDB, em 1996, o ensino de língua estrangeira é novamente incluído no currículo escolar de forma obrigatória. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a lei prescreve: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). A respeito do Ensino Médio, dispõe-se que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III). Nesta nova proposta, é abandonada a ideia de uma única abordagem correta, partindo-se para o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCN-LE trouxeram importantes direcionamentos para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas argumentando que, em um momento em que a globalização

se torna um fenômeno influenciador de diferentes aspectos de nossa sociedade, conhecer e interpretar o mundo torna-se imprescindível, dando-se isso pelo domínio de uma outra língua. No intuito de levar o ensino de LE ao encontro dessas necessidades, os PCN-LE propõem um ensino de línguas voltado para a comunicação e contextualização do aprendizado por meio dos temas transversais, conforme vemos na citação abaixo:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15)

Embora os PCN-LE não apontem uma metodologia específica para o ensino de línguas, eles sugerem uma abordagem sociointeracional com desenvolvimento das quatro habilidades (se possível). Contudo, eles apontam a ênfase no desenvolvimento da leitura, não considerando-a como um caminho mais fácil, mas como um caminho mais condizente com a realidade das escolas em nosso país, conforme o excerto abaixo:

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas.

Vale acrescentar que a análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura. (BRASIL, 1998, p. 21)

Este posicionamento, no entanto, atraiu muitas críticas de professores e de pesquisadores em ensino de línguas. Segundo Leffa (1999), o documento deixa transpassar o discurso de que, no fundo, a escola não tem condições de recuperar o ensino de línguas estrangeiras que está nas mãos dos cursos livres, conforme o próprio documento alerta, pois ela não tem os subsídios infraestruturais e organizacionais adequados. Some-se a esta questão o fato de os PCN preverem

não somente um ensino estrutural e vocabular da língua, mas um desenvolvimento de aspectos sociolinguísticos e culturais, por exemplo, o que requer um professor que conheça bem diversos aspectos da língua que ensina.

Ainda nos PCNs de LE, é discutida a hegemonia do ensino de inglês nas escolas, apontando para o fato de que o ensino de inglês justifica-se por esta ser a língua que possibilita a seu falante um maior acesso a informações em um mundo globalizado. Eles advertem, contudo, para o fato de que seu ensino deve ter vistas a permitir ao aluno utilizar a língua para problematizar discursos acerca desta própria hegemonia, colaborando para a formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e grupos sociais.

Ainda sobre o caráter hegemônico do ensino de língua inglesa, Santos (2008), ao discutir a situacionalidade do inglês no mundo, aponta que o Inglês é a única língua cujo número de falantes não-nativos supera o de falantes nativos, dado seu amplo uso em diferentes áreas da sociedade auxiliando a comunicação entre povos e culturas em diferentes locais do mundo, sendo a mais estudada. É também inegável o fato de o inglês ser a língua das organizações internacionais e ser utilizada em boa parte das publicações científicas (LE BRETON, 2005; SANTOS, 2008). Ainda segundo Santos:

para se compreender a mundialização da LI, a língua deve ser entendida não somente como sistema linguístico, mas também como postura ideológica, social e cultural em uso. O que está em jogo são as relações de poder entre os sujeitos. (SANTOS, 2008, p. 142)

Assim, elementos constitutivos da identidade cultural do sujeito aprendiz/usuário da língua são construídos a partir de seu uso e dos efeitos de sentido que ela produz. Aprender uma língua pode significar, portanto, constituir o mundo e construí-lo em significado, tendo, por meio da língua aprendida, acesso a novos locais na rede social de onde alguém pode se posicionar, entrando, no caso do aprendiz de língua inglesa (língua hipercentral e multinacionalizada), em um novo nível de relações de poder.

Nestas relações de poder dentro do contexto educacional e de ensino de línguas, o professor de inglês surge como um sujeito que lida com uma língua que pode lhe proporcionar pelo menos dois tipos de status social: o de valorização pelo conhecimento de uma língua que possibilita ao sujeito que a utiliza o exercício de

poder na rede social a partir de uma posição mais privilegiada, ou um local de descrédito pela pouca importância que é dada, no ambiente escolar, ao ensino de línguas estrangeiras em geral. Segundo Santos (2008):

A identidade profissional do professor de LI pode ser marcada desde a supervalorização, devido a um possível *status* que a língua pode oferecer, a uma total desvalorização por não ser uma disciplina importante no currículo ou pode ainda despertar sentimentos de repulsa devido a sentimentos anti-imperialistas contra a hegemonia da cultura americana e/ou britânica. (p. 146)

Ainda segundo a autora, é preciso que os cursos de formação preparem o professor de inglês para lidar com tais variáveis, a fim de que em sua vida profissional ele tenha subsídios linguísticos e teóricos para problematizar, juntamente com seus alunos, o consumo da língua inglesa e o motivo de seu ensino, seja na escola, seja no curso livre. Some-se a este fator a necessidade de se conceber a metodologia empregada no ensino de inglês em sala de aula como um elemento fluido, constituído a partir das práticas didáticas propostas pelo professor e pela resposta dos alunos às suas proposições, o que é elemento integrante do próprio processo de constituição identitária do professor de línguas.

Retomando a questão do inglês como língua multinacionalizada, Mott-Fernandez e Fogaça (2009) propõem uma interessante discussão sobre o caráter internacionalizado que a língua inglesa assumiu nas últimas décadas no cenário global. Os autores argumentam que não se aprende inglês necessariamente para falar com um falante nativo, mas para ter condições de se comunicar com pessoas de diferentes nações. Dessa forma, os autores reforçam que este movimento faz com que a língua não pertença mais a um povo específico, mas a todos os que a utilizam. Neste mesmo sentido, Kalva e Ferreira (2011) trazem uma discussão que problematiza a forma como a língua inglesa tem sido vendida e consumida. As autoras citam Peterson (2007), que critica o forte relacionamento do ensino de língua inglesa ao anglicismo e a países como Grã-Bretanha e Estados Unidos. O autor não vê problemas em uma língua de fronteira que seja comum à comunicação global, para ele o problema reside no consumo inquestionado não só da língua inglesa, mas de uma carga cultural que é vendida juntamente com ela em cursos livres e escolas.

Questões da geopolítica do Inglês são centrais não só para a expansão e manutenção dos espaços em que ela é ensinada, mas também para a delimitação

dos objetivos estabelecidos em suas propostas metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem. Rajagopalan (2003) argumenta que a partir da chamada revolução Chomskiana na linguística, considera-se a competência linguística como sinônimo de perfeição no uso da língua. Considera-se, neste momento, o falante nativo como o falante ideal e, portanto, o (supostamente) falante “perfeito” de sua língua materna. Assim, caberia ao aprendiz de língua estrangeira procurar aproximar-se ao máximo da competência do nativo. Tal objetivo acaba por impor ao aprendiz de inglês, por exemplo, um fardo adicional ao processo de aquisição da língua, podendo resultar em dificuldades extras como frustração, baixa autoestima e sensação de incapacidade de aprender. Ainda segundo Rajagopalan (2008):

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes. (p. 68)

Dessa forma, é possível considerar que este fenômeno não afeta somente o aprendiz, mas também o professor de inglês, uma vez que não somente ele quando/como aprendiz pode ter sido interpelado pelo discurso do falante nativo, como seus alunos podem exigir dele tal competência linguística. A posição social e profissional do professor de língua inglesa, portanto, não é de conforto. Tampouco são simples os dilemas pelos quais ele passa não só em relação à competência didática e pedagógica, mas também em relação à sua competência linguística. Da mesma forma, os dilemas próprios da docência em geral confundem-se com os dilemas próprios de quem ensina uma língua que, muitas vezes, julga “não dominar”, em que sua identidade estrangeira, ou “novo ego” (BROWN, 1994), ainda tenta vir a termos com as inseguranças e incertezas do profissionalismo e da outra língua que se procura falar e ensinar.

Ainda discutindo esta questão, Rezende (2006), ao conduzir a pesquisa que resultou em sua Dissertação de Mestrado acerca das relações identitárias de professores de LE, aborda a questão do falante nativo como professor de línguas. O autor discute a imagem do falante nativo como um sujeito que exerce grande poder

na rede social de ensino como um alvo a ser atingido. Sua representação faz com que os aprendizes de inglês como LE, assim como os professores, muitas vezes constituam suas identidades de falantes e usuários de LE em um regime de incompletude, sempre procurando impulsionar-se em direção a um modelo “absoluto” de falante.

No entanto, retomando Kalva e Ferreira, o ensino de inglês como LE cada vez mais se encaminha para a multinacionalização. Assim, “deixando que o idioma seja permeado por características locais, o inglês e seu ensino conseguem deixar de serem vistos como língua internacional, para ser mundial, hibridizada, a qual mescla o global com o local” (KALVA e FERREIRA, 2011, p.10). Contudo, boa parte dos discursos que circulam na sociedade brasileira parecem apontar na direção oposta, a de que o inglês “correto” é aquele que se compara ao falado em algum país central, como Estados Unidos ou Inglaterra. A pluralidade de variedades da língua inglesa, muitas vezes, tem sido deixada de lado, bem como o fato de que a língua cada vez mais assume um papel entre o local e o global (Kramsch e Sullivan 1996, *apud* KALVA e FERREIRA, 2011), ou seja, seu processo de ensino e aprendizagem acaba assumindo características das comunidades locais em que ela é ensinada, tornando-se um processo hibridizado.

Llurda (2004), ao discutir o papel do professor de inglês que não é falante nativo da língua, propõe que eles têm a vantagem do bilinguismo, o que os possibilita fazer o trânsito entre as tentativas de uso do aluno na língua estrangeira e sua língua materna. Além disso, o professor não-nativo passou pelo processo de se tornar bilíngue, conhecendo as experiências e angústias pelos quais seu aluno passa, conhecimento que o professor falante nativo da língua ensinada não necessariamente tem. Barcelos (2007), ao tratar dos sistemas de crenças acerca do ensino e aprendizagem de línguas, discute que o mito do falante nativo está ligado a práticas discursivas presentes no contexto socioeconômico brasileiro, em que, muitas vezes, aquilo que “vem de fora” é melhor ou mais desejado.

Kim (2011) conduz uma pesquisa voltada para a análise do efeito do “native speakerism” (ou “o mito do falante nativo”¹⁵) em alunos asiáticos de pós-graduação em ensino de inglês como LE em uma universidade nos Estados Unidos. O autor constatou que os sujeitos tinham sua autoestima profissional afetada uma vez que

¹⁵ Tradução de minha responsabilidade.

estavam cientes de não conseguirem utilizar a língua como um falante nativo, especialmente na habilidade oral. Uma das entrevistadas inclusive havia recebido queixas de alunos e pais de alunos sobre seu sotaque, que não era “padrão” nativo, quando ensinava em seu país de origem, levando-a a horas de exercício para apagamento de sotaque, o que acabou se tornando uma tentativa inútil.

O autor também encontra nas narrativas das alunas o que Llurda (2004) discute acerca das vantagens de se ter professores bilíngues e não-nativos. Kim conclui seu trabalho apontando para o fato de que o discurso da superioridade do falante nativo como o único que consegue falar o inglês “padrão” e a avaliação das alunas de que seu inglês não tem o nível adequado acaba por cercear sua segurança como profissionais, fazendo com que sintam necessidade de estabelecer sua credibilidade como falantes e professoras de inglês. Segundo o autor, falantes não-nativos de inglês devem conhecer suas vantagens e desvantagens em relação aos falantes nativos e estar abertos a trocas de experiências. Eles também devem desafiar os discursos que os colocam em desvantagem quanto aos falantes nativos e ficar cientes de suas vantagens como professores de inglês a fim de melhorar sua auto-interpretação e confrontar a questão racial que, por vezes, surge no contexto de ensino e aprendizagem de inglês.

Conforme discutido acima, no que concerne ao professor de inglês não-nativo, seu conhecimento das duas línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de LE pode auxiliar seus alunos a fazer as relações e conexões entre a LM (ou Língua Materna) e a LE (ou Língua Estrangeira), facilitando o processo. Questões como a transferência de elementos da LM do aprendiz para a LE no processo de aprendizagem podem ser melhor abordadas por um professor que conhece os dois sistemas linguísticos. A fim de ilustrar a questão, trago algumas discussões feitas por Mozillo (2006) e Gass e Selinker (2008) acerca dos fenômenos da transferência, bilinguismo/multilinguismo e do contato das línguas em sala de aula, os quais são elementos presentes no cotidiano dos professores de línguas estrangeiras e de sua constituição identitária profissional.

Os professores de língua estrangeira têm como uma de suas tarefas, portanto, auxiliar seus alunos a desenvolver tais estratégias de comunicação paralelo à aprendizagem da língua. Além disso, o professor de línguas, por ter passado pelo processo de tornar-se bilíngue e por ter a formação teórico-

metodológica adquirida no curso de formação, tem também por atribuição conscientizar seus aprendizes a respeito do processo de tornar-se bilíngue/multilíngue e as implicações deste fenômeno, seja no ambiente escolar, seja no curso livre.

Questões como o contato das línguas e as transferências interlinguísticas acabam por fazer parte do dia-a-dia do professor de inglês. Se antes entendia-se que seria possível chegar-se a um aprendizado da língua estrangeira de maneira “esterilizada”, agora entende-se que é impossível compartimentalizar as línguas e evitar seu contato. Nas posições de aprendiz e de professor em formação, o professor de inglês pode ter sido interpelado pelo discurso de que ele não deveria “misturar” as línguas, ou que deveria saber fazer o uso adequado de cada uma das línguas que ele fala sem importar expressões, sendo uma “boa fonte de input”.

A respeito desta questão, segundo Gass & Selinker (2008), a maior parte dos falantes não tem controle sobre o uso das línguas que aprendeu e não consegue compartimentalizar a ponto de não misturá-las ou de usá-las somente nos momentos adequados. Uma série de pessoas com experiências internacionais não consegue, muitas vezes, utilizar uma determinada LE sem que haja transferência de outra LE que elas aprenderam ou da própria LM. Uma situação como esta, no entanto, é diferente de uma situação bilíngue “caseira”.

Pesquisas como Rezende (2006), Fernandes (2006) e Barcelos (2007), por exemplo, podem auxiliar na conclusão de que pouco ou nada se tem discutido acerca da consciência dos professores de línguas estrangeiras acerca de seu próprio estado de bilinguismo nos cursos de formação. Gass e Selinker (2008) apontam para o fato de que é possível dizer, segundo alguns autores, que saber algumas palavras de uma LE já constitui um sujeito como bilíngue. Passa-se, então, a uma questão de *grau* de bilinguismo. Promover discussões acerca desta condição – porque não – identitária poderia auxiliar os profissionais em formação a compreender melhor sua situacionalidade nas malhas do discurso acerca dos professores de línguas estrangeiras.

Outro fenômeno presente no dia-a-dia do professor de línguas é o fenômeno do *code-switching*, o qual é também bastante comum nas conversas de falantes bilíngues, seja por necessidade de comunicar um sentido que só é possível em outra língua ou por humor, por exemplo. Em sala de aula, este fenômeno pode estar

relacionado à insuficiência de conhecimento da língua estudada a fim de atingir o objetivo de comunicação ou a elementos emocionais como ansiedade e insegurança, por exemplo. Deve-se levar em conta que não é somente o aluno de LE que passa por estes fenômenos, o professor também é usuário da língua e, portanto, também está sujeito ao *code-switching* e seus elementos desencadeadores.

Outro fator que gera controvérsia e conflito no ensino de LE é o papel da Língua Materna (doravante LM) na sala de aula de LE. Não raro, os acadêmicos de licenciatura dupla em Letras se veem encurralados entre os discursos mais conservadores (cerceadores do uso da LM em sala de aula de LE), e os mais conciliadores (pró uso da LM em sala de aula de LE). Mozillo (2006), ao tratar do contato das línguas em sala de aula, comenta o caráter errôneo da afirmação de que a relação entre LE e LM na sala de aula de línguas seja parasitária. A autora discute que a interlíngua¹⁶ é justamente formada pelo contato da LM e da LE sendo estudada, bem como de outras possíveis LEs conhecidas pelo aprendiz. Entende-se dessa forma, que não é possível alcançar a proficiência de um falante nativo, assim como o que aprendemos como falantes não-nativos constitui-se em um elemento linguístico híbrido, a interlíngua. O processo de constituição identitária dos professores de inglês abarca, dessa forma, a aprendizagem de uma segunda língua, a qual, na maioria dos casos, o acadêmico(a) não aprendeu em casa com familiares.

Um outro ponto de tensão na formação de professores de língua inglesa está atrelado à profissionalização da atividade e à colocação dos professores de inglês no mercado de trabalho. O emprego nos cursos livres parece oferecer ao professor de inglês não só maior prestígio social, melhores salários e melhores condições de trabalho, mas a possibilidade de manter seu nível de interlíngua em um ambiente de ensino e aprendizagem que lhes permita, “de fato”, ensinar e usar a língua que estudaram. Na escola, por outro lado, os professores de inglês entram em uma nova microfísica do poder disciplinar, em que o discurso acerca do prestígio

¹⁶ Segundo Ellis (1997), o conceito de interlíngua foi cunhado pelo linguista Americano Larry Selinker, que reconheceu o fato de os aprendizes de LE construírem um sistema linguístico que remete, em parte, ao sistema da LM, mas que é diferente de ambos os sistemas materno e estrangeiro. Este conceito está embasado no fato de que a gramática do aprendiz está sujeita à fossilização, de que ele emprega várias estratégias de aprendizagem para desenvolver suas interlínguas, de que estes sistemas contêm regras variáveis, de que a gramática que ele desenvolve é aberta a mudanças por meio de contato com o input e, portanto, é transitória.

de aprender uma língua hipercêntrica, muitas vezes, não sobrepõe o discurso de que na escola não se aprende inglês, somando-se a isso a baixa carga horária destinada à aprendizagem de LEs e o próprio senso em ambiente escolar de que aula de inglês não é “aula de verdade”.

Ainda no que diz respeito à profissionalização dos docentes, continua problemática a definição do que constitui um professor de língua inglesa em um profissional na atualidade. É fato conhecido que muitos cursos livres (e também algumas escolas) contratam professores sem formação universitária, confiando somente em sua habilidade linguística e/ou experiência no exterior como elementos suficientes para aceitá-los em seus programas de treinamento (quando estes existem) a fim de “torná-los” professores.

Embora a legitimação da profissão docente parta da academia, ela não se constitui como o único local em que se aprendem os saberes docentes. De acordo com Tardif (2010), os saberes dos professores são plurais, podendo ser mapeados em diferentes pontos da rede social. A experiência de trabalho parece ser, segundo o autor, uma das grandes fontes privilegiadas de seu saber-ensinar. As experiências sociais e os fatores cognitivos também desempenham um importante papel neste processo de contínua constituição identitária profissional. O autor organiza em um quadro um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, a saber:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2010, p. 63)

Dessa forma, Tardif objetiva contemplar os saberes que são entendidos como efetivamente utilizados pelos professores em seu dia-a-dia, os quais, por sua vez, influenciam diretamente suas práticas docentes. O autor discorre acerca do fato de que a constituição profissional dos professores não se restringe ao momento presente, mas estende-se desde o princípio de sua trajetória, e até mesmo antes, com experiências familiares e pessoais, como a passagem pela escola. Assim, justifica-se o caráter temporal dos saberes docentes.

O autor também entende que a integração dos saberes à prática docente acontece em boa parte por meio da socialização, em que, seja por meio da socialização anterior ao ingresso na carreira profissional, seja por meio da socialização já no decorrer da vida profissional, o professor não tem seus saberes construídos individualmente. As diferentes interações acerca da docência durante toda a vida do professor são responsáveis pela constante constituição de sua identidade e de sua prática.

É neste sentido que no capítulo seguinte analiso as narrativas das professoras em formação, procurando mapear quais discursos emergem em suas falas acerca da docência e do ensino de língua inglesa e de que instâncias eles parecem vir.

5. “Sim, eu vou ser professora”: as professoras em formação sentam à mesa e contam suas histórias.

A experiência de coleta e análise prévia de dados foi o que se pode chamar de mais um passo na constituição de minha identidade de pesquisador. Por ser bolsista da CAPES, o regimento do programa de bolsas previa que eu realizasse estágio de docência, dentre outras modalidades, em uma turma de graduação. Escolhi estagiar na disciplina de língua inglesa oferecida à turma de sexto semestre em que coletei os dados para a pesquisa a fim de criar maior proximidade com o grupo e poder observar quais alunas seriam mais adequadas para o estudo.

Com o decorrer do semestre, após observar aulas e, eventualmente, ministrar algumas com o acompanhamento da professora titular, decidi por selecionar alunas que estivessem de acordo com certos critérios. Estes critérios são: i) desejar minimamente prosseguir na carreira docente e ii) ter algum tipo de experiência prática no ensino de LE (dentro ou fora do curso de Letras). As alunas escolhidas são do sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e respectivas Literaturas de Universidade Federal de Pelotas.

As conversas com as professoras em formação fora do ambiente de sala de aula, pode-se dizer, também foram parte integrante deste estudo. Nestas conversas, foi possível aprofundar o processo de aproximação não só entre pesquisador e sujeitos, mas de colegas de caminhada acadêmica. Estes momentos também me proporcionaram conhecer mais sobre suas representações não só a respeito da carreira docente, mas também sobre o curso de formação. Peguei-me, em alguns momentos, surpreendido com minha nova posição de sujeito. Quando em sala de aula da graduação, não era mais tratado como o “professor em formação”, mas como o “pesquisador”, ou mesmo o “mestrando”. Percebi o quanto estava implicado com a questão que me propus a estudar neste trabalho a cada vez que assistia a

mais uma aula e a cada vez que percebia a maneira como as alunas se dirigiam a mim e pareciam observar meu trabalho – primeiramente com certa reserva, e depois com bastante naturalidade.

Após estes primeiros contatos com o grupo, selecionei e fiz o convite a cinco acadêmicas para serem sujeitos de meu estudo, convite aceito por todas¹⁷. As coletas de dados foram organizadas a fim de gravar as narrativas em áudio a partir de entrevista semiestruturada. Pedi às acadêmicas que escolhessem nomes fictícios para a pesquisa, resultando nos nomes de sujeito *Apple*, *Laura*, *Bob*, *Aluna* e *Abby*. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e tiveram fragmentos transcritos para fins de análise.

O processo de organização do guia de entrevista, seleção de sujeitos e realização das entrevistas foi um momento em que comecei a me ver como pesquisador e a entender as extensões de minha responsabilidade, levando-me a um período de certa apreensão. Neste processo, senti-me ainda mais envolvido com o tema de pesquisa por conseguir me identificar com algumas das angústias, apreensões e contradições narradas pelas professoras em formação, a ponto de, em alguns momentos, quase antecipar por que senda as respostas andariam (o que, em alguns casos, se confirmou). A angústia e a apreensão neste ponto da pesquisa não vieram necessariamente da novidade do procedimento, mas das variáveis que o envolviam, seja pelos caminhos que as histórias das professoras me levariam, seja pela rotina cansativa de organização de cada entrevista, uma vez que, pelo pouco horário disponível das professoras em formação, tive que entrevistá-las em diferentes horários e em diferentes locais dos campi da UFPel.

O guia de entrevista (Anexo I) foi elaborado a fim de abranger três aspectos da vida das acadêmicas: i) o princípio da aprendizagem da língua inglesa, ii) a vida acadêmica e iii) a experiência docente. As perguntas foram planejadas a fim de guiar o entrevistador nos assuntos a serem abordados, procurando não tornar a experiência da entrevista em um momento de interrogatório, mas sim em uma conversa dirigida. Propus esta organização das perguntas em grupos temáticos após

¹⁷ Gostaria de registrar meu sincero agradecimento à Prof.^a Ms. Janie Christine do Amaral Gonçalves, professora titular da disciplina em que coletei os dados, pelo auxílio prestado na escolha dos sujeitos. Sua valiosa contribuição para este trabalho se deu não só por conhecer o projeto desde sua concepção, mas também por ser pesquisadora da área dos Estudos Culturais, o que permitiu o estabelecimento de um profícuo diálogo durante o processo de estágio de docência e de coleta de dados.

a leitura de Fernandes (2006) e Cunha (2007), pesquisas as quais tratam da formação de professores de línguas e de questões relacionadas ao ensino de língua inglesa. Ao entrar em contato com as pesquisas da área e começar a delimitar o tema de meu estudo, entendi ser pertinente guiar os sujeitos em um exercício de memória que acompanhasse sua trajetória de aprendizagem em relativa ordem cronológica. Entendi também que não utilizaria todos os dados coletados, pois, no momento em que as entrevistas foram feitas, os objetivos da pesquisa ainda não haviam sido totalmente definidos. A fim de não precisar fazer uma nova coleta, optei por abranger um número maior de fatores do que necessariamente iria analisar.

Com a delimitação final de meu trabalho após a banca de qualificação, decidiu-se que neste estudo seriam usadas informações provenientes das gravações que dissessem respeito i) aos caminhos que levaram as professoras em formação à docência, ii) ao que elas entendem ser um “bom” professor de língua inglesa e iii) ao mapeamento de algumas representações de si das acadêmicas na posição de professoras de inglês e sua relação com sua experiência de aprendizes de língua inglesa.

No que diz respeito ao gênero discursivo entrevista, segundo Arfuch (2010), o produto da entrevista é resultado da interação entre entrevistador e entrevistado, resultando em uma autoria conjunta daquilo que foi dito, sendo um elemento eminentemente oral. Assim, a narrativa produzida na entrevista é:

(...) indissociável da cena de interação, da subjetividade colocada em jogo, da marca do jornalista/pesquisador – que propõe um percurso mais ou menos delimitado –, da confrontação discursiva dos respectivos esquemas valorativos. Nada do que ocorrer no transcurso do encontro terá uma existência independente em outro lugar, por mais que remeta a “fatos” verdadeiramente ocorridos, trate-se do diálogo com figuras de renome ou da voz dos “sem voz”, aos quais se dirige, prioritariamente, a pesquisa nas ciências sociais. (ARFUCH, 2010, p. 241)

Dessa forma, conforme já discutido em capítulos anteriores, ao narrarmos algo, estamos necessariamente implicados com aquilo que contamos (GARCEZ, 2001; MOITA LOPES, 2001). No processo de tomada de turnos durante uma entrevista, a resposta do entrevistado será uma resposta constituída a partir da forma como a pergunta lhe foi proposta pelo entrevistador, levando também em consideração quem é este entrevistador e de que forma as relações de poder se

estabelecem entre os dois. Afirmar o oposto também é verdadeiro, considerando-se que, nas relações de poder entre entrevistado e entrevistador, ambos exercem poder e ambos modulam seus discursos tendo em vista o ambiente, a circunstância e o interlocutor que compõem o evento interacional.

Com respeito às relações de poder presentes no evento da entrevista, Silveira (2002) discute as posições de sujeito dos elementos envolvidos na interação de que resultam as narrativas e aponta a posição assimétrica a partir da qual a entrevista acontece. Silveira (2002) ressalta que:

“não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas” (p. 123).

A autora recorre à uma ilustração gramatical para exemplificar tal relação, em que o sufixo *-or* em *entrevistador* indica a função de agente, e o sufixo *-ado* em *entrevistado* indica aquele que sofre alguma ação. Deste modo, o entrevistador é aquele que “estabelece o caminho” do diálogo, enquanto o entrevistado seguiria o sendeiro pré-estabelecido. Contudo, mesmo estas posições são questionáveis. Ainda segundo a autora e Arfuch (2010), o entrevistado tem suas próprias formas de responder às perguntas, procurando alternativas para driblar uma ou outra pergunta e produzir respostas que preservem sua imagem pública ou a representação de si criada para aquele contexto em específico. Da mesma forma, a maneira como as perguntas foram elaboradas e propostas ao entrevistado influencia diretamente na forma como a resposta é elaborada.

No que diz respeito ao processo de análise das narrativas gravadas, a partir das discussões feitas em Silveira (2002), procurei tomar toda a situação de entrevista como objeto de análise, desconstruindo alguns conceitos que me remetiam a uma pesquisa sem implicação ou envolvimento do entrevistador. Sendo um sujeito culturalmente constituído, estando na entrevista como um indivíduo identitariamente multifacetado e implicado com o tema e com os sujeitos da pesquisa, ocupei minha posição no processo sabendo que não procuro por “dados fidedignos” ou “não corrompidos”. Não procuro obter a “verdade” a respeito das práticas docentes das professoras em formação, ou mesmo de sua trajetória escolar e de aprendizagem de inglês nesta pesquisa. Procuro, sim, mapear a interpretação

das professoras sobre si mesmas no momento da entrevista, estando ciente do que Larrosa (1996) coloca sobre o caráter diverso das histórias que contamos sobre nós mesmos, afirmando que “nossas histórias são distintas de acordo com aqueles para quem as contamos” e “o modo como os outros nos leem em nossas histórias nem sempre é idêntico ao modo como nos lemos nelas” (p. 475).

No que se refere ao tipo de entrevista utilizado nesta pesquisa, escolhi a entrevista semiestruturada por esta delimitar um caminho que pode ser alterado no decorrer da entrevista e por esta possibilitar um diálogo mais livre entre entrevistador e entrevistado. Segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada toma um assunto como foco e, a partir deste, confecciona-se um roteiro com perguntas principais. Estas perguntas foram complementadas por outras conforme se dava o desenvolvimento da entrevista e a oportunidade/necessidade de estas serem feitas. Este tipo de entrevista permitiu que as informações emergissem de forma mais livre, fazendo com que as respostas não estivessem condicionadas a uma padronização de alternativas, proporcionando-me uma gama maior de dados a serem estudados.

As entrevistas foram conduzidas individualmente e organizadas em três etapas de análise: i) Os caminhos que levam à docência, ii) O mito do “bom” professor e iii) A prática que constitui a aluna na posição de professora. Esta divisão foi feita a partir da análise prévia de dados, em que pareciam ser estes os pontos mais recorrentes nas narrativas das professoras em formação. Entendo, contudo, que todos estes assuntos estão interligados e são mencionados de forma recorrente nas narrativas das alunas. Tal divisão atua não como uma tentativa de compartimentalizar as informações colhidas, mas de criar espaços para problematização de temas caros à formação das acadêmicas em estudo.

5.1 Os caminhos que levam à docência

Eleger uma profissão não se constitui em uma tarefa das mais fáceis, especialmente quando esta escolha é feita em um período de transições e de mudanças, como a transição da adolescência para a vida adulta. A partir de uma perspectiva discursiva, nossas escolhas estão implicadas com as formações discursivas com que temos contato e nos subjetivam. Considerando-se o caráter performativo do discurso na constituição das identidades, não seria estranho

identificar relações entre diferentes discursos nas narrativas das professoras em formação referentes a como se deu sua escolha pela docência.

Quando questionadas acerca do que as levou a um curso de licenciatura, mais especificamente, a escolher o ensino de inglês como profissão, as professoras em formação narram o surgimento do interesse pela língua inglesa como um elemento básico nessa caminhada. Junto a este interesse, surgem os relatos das preocupações de familiares e, não raro, delas mesmas a respeito de seus futuros como professoras em um país com um histórico de desvalorização da classe, conforme discutido no capítulo 4. Nesse momento, também surge o que se pode chamar de dicotomia *professor escolar e professor de curso livre* e os jogos de poder na dinâmica dos discursos que circulam na sociedade acerca do “verdadeiro” local onde se aprende inglês.

Conforme o relato de Apple, a escolha do curso de Letras parece ter se dado por seu interesse prévio pela língua inglesa. A acadêmica já havia estudado em um curso livre e relata a experiência como “detestável” no início (conforme será abordado na seção seguinte), mas que com o tempo tornou-se interessante, uma vez que ela começou a perceber que estava aprendendo a língua. O ingresso no curso livre se deu por intervenção dos pais e resultou ser uma experiência tão interessante que se ampliou para uma experiência de intercâmbio durante as férias, conforme no excerto a seguir¹⁸.

Entrevistador – E como é que foi que tu começou a te interessar pelo inglês? Que foi que te deu um estalo, assim?

Apple – Eu precisava. Por que por mim eu não teria feito, assim. Desde o ensino fundamental o meu pai e a minha mãe me enchiam o saco “‘Apple’, tem que fazer curso de inglês”, “Apple, tem que fazer curso de inglês”. E eu “não, não quero, não acho legal, não vou, não vou, não vou”. Aí quando abriu a T eles ligam pra ti né, te recomendam e eles te ligam pra fazer entrevista. Eu recusei duas vezes. Na terceira

¹⁸ Ao transcrever as entrevistas, decidi manter o registro utilizado pelas entrevistadas e entrevistador, incluindo as formas de conjugação dos verbos conforme registradas nas gravações. Os momentos em que omito partes da narrativa, sinalizado pelas reticências entre parênteses “(...)” são momentos em que se falou de elementos que não contemplam a questão proposta, bem como momentos em que, pela proximidade estabelecida entre pesquisador e entrevistadas ao longo do estágio de docência, comentou-se sobre elementos cotidianos fora do interesse de pesquisa. No que diz respeito aos locais e nomes mencionados nas entrevistas, escolhi abreviá-los pela escrita da primeira letra do nome ou pelo uso de “X” ou “Y”.

eu digo “tá, melhor fazer esse, que é de dois anos, dois anos e meio do que fazer um de seis, oito anos”.

Entrevistador – Aham.

Apple – Aí eu fui só porque era curto, porque senão não tinha feito também. (risos)

A acadêmica *Apple* chega ao curso de Licenciatura em Letras após duas tentativas de ingresso no nível superior. Após declinar da vaga no curso de Nutrição em segunda chamada e não obter êxito no processo seletivo para ingresso no curso de Ciências Biológicas, *Apple* afirma ter passado por um tempo de reflexão sobre suas vocações profissionais a fim de escolher um curso que lhe agradasse. É neste momento que surge a possibilidade de se fazer algo com relação à língua Inglesa.

Apple – O primeiro vestibular que eu fiz, eu fiz pra Nutrição. Passei em segunda chamada, não quis cursar. Aí eu fiz pra Engenha... Engenharia Biológica... Ciências Biológicas na F! Não consegui passar. Aí eu digo “tá, vou parar e vou pensar o que que eu gosto pra poder achar um curso. Eu gostava de português, gostava de inglês e não gostava de nada de exatas. Eu digo “ah, vou fazer Letras”.

Entrevistador - Então foi pra fugir das exatas?

Apple – É, só que a minha intenção era fazer Letras Inglês puro, só que dois vestibulares antes de eu fazer o meu, já tinha sido... acabou o curso. Aí eu não consegui, aí eu fiz Português/Inglês.

Apesar do interesse pela língua estrangeira, *Apple* pareceu estar consciente de que, por ter ingressado em um curso de licenciatura, haveria nisso maiores implicações do que somente fazer uso da língua nas disciplinas. É neste momento que, segundo ela, começa a descoberta das diferentes facetas da docência e, conseqüentemente, dela mesma como professora de línguas. *Apple* atribui à primeira experiência profissional o princípio da constituição de sua identidade docente.

Apple - Nunca tive interesse de ser professora, mas como eu tava fazendo um curso de licenciatura, eu tive que ter uma experiência pra saber se eu queria ou não, então eu comecei a trabalhar na B, que é inglês só para crianças. Na minha turma o mais

novo tinha três anos e meio e o mais velho tinha seis anos. Aí depois de alfabetizados no português, eles passavam pra outra turma que era uma outra professora que dava aula pra eles para serem alfabetizados em inglês. Então, pra minha experiência foi muito bom porque as crianças são as mais sinceras sempre e elas aprendem muito rápido, tu fala uma semana, duas semanas depois elas estão lembrando, assim. Então, eu gostei dessa parte de dar aula pra crianças, mas também já dei aula particular nesse mesmo curso, uma aula só para um menino adolescente. Não gostei, não gosto de crianças, não gosto de adolescentes, são muito rebeldes, muito cheios de manias. (risos) E agora eu tô dando aula pra uma turma de Técnico em Segurança do Trabalho, lá no D. Eles são, têm entre vinte e cinco e trinta e cinco anos. Então são adultos assim, mas eu ainda prefiro dar aula pra crianças, assim, mas isso foi o que me levou a ser professora.

Um fator interessante é que, apesar de a acadêmica ter vários familiares inseridos na área da educação, ela não aponta em sua narrativa para este fator como influenciador em sua escolha profissional. Mais interessante ainda é a presença de um discurso desencorajador dessa escolha, somando-se às vozes que propagam o discurso negativista com respeito à carreira do professor, conforme o trecho abaixo:

Apple - Na minha família tem bastante professora. A minha avó é professora de história, tem uma tia que é formada em pedagogia, a minha dinda é formada em matemática, tem outra tia formada em filosofia, tem uma prima formada em pedagogia, tem uma tia que é coordenadora, então.

Entrevistador - Já é meio de família?

Apple - É, é já é tudo de família, mas sempre aquela mesma coisa “ai, professora?”, “ah, que desgraça, vai morrer de fome”. Sempre a mesma reação “não, dá ‘Apple’! Como é que pode? Tu não tem cara de professora”. Sempre aquela mesma reação.

A acadêmica *Laura* apresenta uma relação de interesse muito grande com a língua Inglesa, o que veio a resultar em sua escolha pelo curso de graduação. Ela recorda que a língua já lhe chamava a atenção quando sua irmã mais velha fazia curso livre e lhe ensinava algumas expressões na LE. *Laura* também se recorda de

ter iniciado um curso em uma escola de idiomas, mas logo trocado de escola por achar a metodologia “chata”. Contudo, ela afirma sempre ter tido facilidade e interesse em aprender e usar a língua. No momento da escolha do curso universitário, o curso de Letras veio como uma escolha natural:

Entrevistador – Por que tu escolheu fazer Letras?

Laura – Porque eu tinha que fazer alguma coisa e era o que eu gostava (risos).

Entrevistador – Mas tu não pensou em nenhum outro curso antes de Letras?

Laura – Não, eu pensei depois de Letras, se eu não gostasse. É, psicologia ou alguma coisa assim, mas como era inglês, ah, eu adorava inglês, quando eu era pequena eu gostava de brincar de escolinha.

Entrevistador – Tu brincava, mas como professora de Inglês?

Laura – Não, eu brincava, tipo, o que eu via no colégio eu ia de noite lá, como eu tinha um quadro negro e eu passava a matéria no quadro.

Com respeito à escolha pela carreira docente, Laura relembra a infância e comenta que desde pequena brincava de ser professora. Conforme Butler (1999, apud PENNYCOOK, 2006), o sujeito se constitui pela performatividade, ou seja, constitui-se pelo conjunto de verdades criadas a partir dos enunciados de si apoiados em uma determinada formação discursiva. Dessa forma, é possível que a identidade docente de Laura tenha começado a se constituir, ou mesmo que a posição de sujeito professora tenha se tornado uma opção para a acadêmica, por meio de sua constante *performance* como professora durante as brincadeiras de criança. A partir destas brincadeiras e práticas discursivas que a cercam, ela começou a aprender a ser professora.

Laura – De inglês eu não sei, eu acho que professora eu, não é que eu sempre quis, ou alguma coisa assim, tipo, desde que eu brincava, eu gostava de brincar, eu gostava de ensinar uma amiga minha assim, tipo, que é dois anos mais nova que eu. Eu passava as matérias pra ela copiar. Eu acho que no fundo eu sempre tive essa coisa ‘bah, seria legal ser professora’. E inglês, acho que... sei lá, desde que eu comecei a ter contato com a língua já senti interesse. Aí na faculdade, no primeiro ano da faculdade eu bah, eu me achei.

Com respeito à recepção da família e amigos à escolha profissional, Laura lembra que todos receberam bem a ideia. Apesar da constituição profissional da família estar fora da área da educação, à exceção da irmã. Todos pareceram receber bem sua escolha.

Entrevistador – E como foi com os teus familiares quando tu disse “vou fazer curso de Letras”?

Laura – Normal, assim.

Entrevistador – Foi tranquilo?

Laura – É não é aquela coisa “ah, vai ser professora”.

Entrevistador – Os amigos também não disseram nada?

Laura – Não, ‘ah que legal’, porque já sabem é a mesma coisa né? Não, tipo, a minha irmã até já é Pedagoga, então...

Entrevistador – Tem muitos professores na tua família?

Laura – Não, a maioria é médico e advogado. (risos) Sou só eu a classe baixa. Não, é eu e a minha irmã só.

A acadêmica *Aluna* vem de uma experiência um pouco diferente das duas primeiras entrevistadas. O curso de Letras é seu segundo curso universitário. A professora em formação já havia cursado alguns semestres do curso de Artes Visuais quando resolveu trocar de curso por questões profissionais e visando seu futuro econômico. *Aluna* já havia estudado Inglês em um curso livre – por escolha própria – durante a infância e início da adolescência e aponta a experiência como positiva. O interesse da acadêmica pelo curso de Letras não recaía sobre a carreira docente, mas sobre a língua Inglesa.

Aluna – Eu fazia artes, e aí depois de passar um ano fazendo artes eu vi que eu tava bem jogando o meu tempo fora, e que mesmo que eu me graduasse em artes ainda assim eu não ia sobreviver de artes. Aí eu resolvi dar uma olhada nos cursos da UFPel e eu vi que nada me agradava, nada mesmo. E aí eu pensei e a única coisa que eu sempre gostei mesmo, gostava pelo hobby, era Inglês, porque eu gosto muito de música. Então eu resolvi entrar, mas assim, sem pensar em ser professora,

eu só pensei em entrar pra inglês, porque eu gostava da coisa. Com o passar do curso é que eu fui gostando da ideia de ser professora.

Quando perguntada sobre o momento em que ela se deu conta de que a docência havia se tornado interessante para ela, Aluna remete à primeira experiência prática em um projeto de extensão em ensino de LE. A acadêmica também remete ao momento do ingresso na graduação, em que foi frisado na reunião inaugural o caráter de licenciatura do curso e suas implicações. Foi a partir deste momento e das disciplinas tratando do assunto que, segundo a entrevistada, ela passou a se “acostumar” com a ideia de uma carreira docente.

Aluna – Ah, quando me caiu a ficha com certeza foi quando eu entrei pra extensão. Mas assim, eu me lembro que no primeiro dia, logo que a gente entrou que a gente teve uma reunião (...) eles disseram “olha, este é um curso de licenciatura, não se esqueçam, isso aqui é licenciatura, não é cursinho”, não sei o quê. Aí aquilo me deixou preocupada, e aí quando a gente começou a ter linguística, linguística do inglês, coisa e tal, tá, eu comecei a me acostumar bem mais com a ideia, e aí quando eu comecei na extensão...

Entrevistador – Deslanchou?

Aluna – Deslanchou, aí...

Entrevistador – Foi pela experiência prática que tu te deu conta que era isso?

Aluna – Aham.

No que diz respeito à reação da família e dos amigos frente à sua decisão, Aluna comenta que foi um certo “alívio” para seu pai a troca de curso. Fica de certa forma implícito o discurso corrente sobre os cursos na área das humanidades, em que circulam “verdades” no meio social acerca das condições econômicas de boa parte dos profissionais desta área. Quando relatando a reação das amigas, ela menciona a boa recepção da ideia e a identificação que as amigas fazem com a escolha da profissão e a aptidão para línguas da acadêmica.

Aluna – Meu pai ficou bem feliz.

Entrevistador – Porque ele não gostava da ideia de tu fazer artes?

Aluna – Ele não suportava a minha faculdade.

Entrevistador – Ah, e aí quando tu disse que ia ser professora de inglês ele ficou mais...

Aluna – Eu não sei se ele ficou exatamente feliz com a escolha, mas acho que ele ficou um pouco mais contente do que quando eu disse que ia fazer artes. Ele bem que achou que eu tava jogando o meu tempo fora.

Entrevistador – E os teus amigos, assim, o pessoal do Ensino Médio?

Aluna – As minhas amigas acharam que era a minha cara. Elas... porque eu acho que entre as minhas amigas como eu sempre fui muito interessada, que nem eu te disse, por música, eu estudava no S e elas sabiam que eu tinha facilidade, que eu acho que eu tenho. E aí elas disseram que achavam super a minha cara e ficaram felizes.

Abby, assim como Apple, começa a estudar inglês por desejo dos pais. Contudo, ela relata ter começado cedo, aos sete anos. Abby relata também não lembrar de ter tido dificuldades no processo, lembrando somente de saber inglês desde “sempre”.

Entrevistador – Teve algum motivo pra tu aprender o inglês, ou como tu começou cedo...

Abby – Não, o motivo foi os meus pais me porem no curso de inglês, né. Minha irmã, minhas duas irmãs, eu tenho duas irmãs mais velhas, e elas fizeram também o curso no C. Uma delas não gostou e a outra gostou, deu aula lá então também. Então eu acho que a influência veio mais delas assim. E dos meus pais, porque eles sempre souberam que era importante pra mim, eu tinha que aprender. E aí, foi por isso assim.

A acadêmica Abby afirma que a escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras se deu em um momento de indecisão. Aos dezessete anos, Abby não sabia que curso fazer e não tinha desejo de ser professora. Contudo, pela dificuldade em decidir-se por outro curso, e pelo gosto pela língua inglesa, a Licenciatura em Português/Inglês torna-se uma opção, conforme o excerto a seguir.

Entrevistador – Por que tu escolheu o curso de Letras?

Abby – Eu botei, eu me lembro direitinho o dia que eu fui fazer a minha inscrição pro vestibular. Foi no último dia de inscrição, eu chorava na frente do computador porque eu não sabia o que eu queria. Eu não fazia ideia, aí eu disse “a única coisa que eu gosto é inglês, que eu sei que eu gosto”. Mas aí eu pensei “ai, Letras, literatura. Ai, coisa chata. Aqueles livros, aqueles clássicos, não sei o que. Não sei”. A literatura foi uma coisa que me fez ficar bem desmotivada. Ah, mas azar, né. Eu tinha dezessete anos quando eu saí do colégio, eu disse “ah, se eu não gostar eu curso só um semestre, dois, saio, tenho tempo de fazer outra coisa”. Aí eu botei lá no último dia, tipo, um chute no escuro assim, sabe? Pra ver o que ia dar. E foi por isso. Só por isso.

Entrevistador – E tu te arrepende dessa decisão ou tá tranquilo?

Abby – Não, não. Hoje não. Não me vejo fazendo outra coisa hoje.

Entrevistador – Aham, legal.

Quando questionada acerca do surgimento de seu interesse na carreira docente, Abby comenta que foi após o ingresso no curso de graduação, mais especificamente, a partir de algumas discussões, que ela passou a entender a docência de um modo diferente do que ela vinha até então.

Entrevistador – E como foi que surgiu o teu interesse em ser professora? Esse interesse em algum momento surgiu e, por isso, tu acabou escolhendo Letras ou esse interesse surgiu depois que tu escolheu o curso de Letras?

Abby – Depois que eu escolhi, porque, como eu te falei, eu dizia que eu nunca ia ser professora. Eu via a minha aula assim, tipo, uma coisa, uma loucura, as pessoas subindo pelas paredes, e gritando e não respeitando e eu dizia “eu não quero fazer isso”. Mas, conforme o curso foi andando, dá meio que uma esperança de que a gente pode mudar isso, sabe? De que se tu te preparar, estudar, se tu tiver, sei lá... a coisa certa tu pode mudar aquilo tudo, entendeu? Eu acho legal essa parte.

Ao ser questionada acerca da recepção dos familiares, a professora em formação soma seu testemunho ao de Laura, em que o apoio da família é narrado como um apoio importante para reafirmar sua escolha pela docência. Ao mesmo

tempo, a acadêmica reforça veementemente o discurso de valorização do curso de Letras, o qual, muitas vezes, é representado como um curso “mais fraco” e “menos nobre” nas relações de poder profissionais.

Entrevistador – E o que os teus familiares disseram quando tu disse “vou fazer o curso de Letras”?

Abby – A minha família sempre me deu apoio assim, sabe? Porque, até porque, tem essa imagem “ah tá, Letras, e depois, o que tu vai fazer?”, sabe? Tem. Mas a minha família sempre me deu apoio porque eu disse pra eles que não importa, sabe, qualquer coisa que tu faça, que tu te dedique, que tu continue te especializando e estudando, tu vai ser bom no que tu vai fazer, sabe? Tu pode fazer Medicina e ser um péssimo médico e ser pobre, fazer o quê? Agora, tu pode ser professor, fazer mestrado, doutorado, sei lá, dar aula numa faculdade ótima e seguir, isso não quer dizer nada, sabe? E também essa questão de dinheiro e de o curso ser fácil, porque tem essa noção de que letras é fácil, porque é fácil de entrar, porque todo mundo se forma, que é mentira, né, porque entram vinte e cinco por turma e saem dez...

Entrevistador – Na minha turma entraram trinta e seis e se formaram oito.

Abby – É, então, as pessoas têm essa imagem. Mas a minha família, eu sempre conversei, conversava comigo, falando que qualquer coisa que eu fizesse, podia ser Letras, Medicina, Direito, qualquer coisa, que não dá pra parar na graduação hoje em dia né.

Entrevistador – Não dá.

Abby – Tem que continuar estudando, mas, e os meus amigos, eles ficam meio assim sabe? Porque os meus amigos fazem tudo Medicina, Direito, Veterinária, sabe? E aí eu faço Letras. (risos) Então fica uma coisa assim, parece que tu é menos inteligente, ou preguiçosa, porque tu não quis, eu não quis estudar pra entrar num curso melhor. Teve uma colega minha que agora ela mora em Porto Alegre, ela faz relações Internacionais na U, então ela se acha. (risos) E aí ela me disse que achou um desperdício eu ter entrado na Letras, bem assim. E eu bom, né, tu não tem nada a ver com isso.

Entrevistador – E pesa pra ti um pouco isso, na própria imagem profissional, todos esses comentários desses teus colegas e amigos assim, pesa um pouco pra ti às vezes?

Abby – É, até pesa, mas eu penso que eu não vou, eu não quero ser, entendeu, se Deus quiser eu não vou ser que nem esses estereótipos que eles fazem, sabe? Que eles, todo mundo pensava “ah, vai ser professora, vai dar aula no estado, no município, e vão te jogar cadeira por cima”, porque agora os alunos fazem isso, né? E eu acho que não precisa ser necessariamente dessa forma, sabe? Tu pode fazer outras coisas, não é só porque tu tá fazendo Letras que tu vai ser uma pessoa inferior, sabe?

A acadêmica Bob, assim como Abby e Apple, entra no curso de inglês por decisão dos pais. Contudo, o interesse intrínseco pelo inglês não parece surgir antes nem depois dos primeiros anos de estudo da língua. Por outro lado, os relatos da professora em formação, conforme a entrevista se desenrola, dão a entender que o interesse pela docência parece ter estado sempre presente em seus objetivos de vida. Semelhante ao relato de Laura, o interesse pela docência é descrito como predecessor do interesse pela língua inglesa, a qual entra na relação profissional da acadêmica por questões de oportunidade no mercado de trabalho.

Entrevistador – O que te motivou a começar a estudar inglês?

Bob – A minha mãe e o meu pai.

Entrevistador – Teus pais te deram aquela motivada...

Bob – Sim. É, eles não me deram escolha, assim. Eu entrei... eu até queria sair depois, mas a minha mãe e o meu pai disseram “não, não vai sair”.

Entrevistador – E por que tu quis sair na época?

Bob – Por que eu tinha uma amiga, era, a gente tinha uns treze anos e ela tava a fim de ser modelo, e daí eu queria ir com ela pra fazer curso de modelo. E aí a minha mãe disse “não, tu não vai pra cursinho nenhum”, e daí eu continuei no inglês.

Entrevistador – E o que te mantinha assim... tá, tu gostava de ir às aulas, mas o que que te chamava atenção, o que te mantinha indo pras aulas?

Bob – Bah, assim, era porque eu gostava da língua. Então, da minha volta, ninguém tinha inglês, então eu achava o máximo aquilo, sabe? Todo mundo na volta “ai, ela sabe inglês”, né? E pela dificuldade do meu pai em pagar o cursinho, né. Então eu via o esforço todo dele, e eu sempre lá me esforçando pra não desapontar ele, e eu também. Porque eu gostava da língua, e gosto ainda.

No que diz respeito à escolha pelo curso de Letras, a acadêmica relata a experiência em sala de aula enquanto aluna como motivadora pela escolha do curso de Letras, motivação esta não só pela língua inglesa, mas, especificamente, pela língua portuguesa. Após a entrada no curso de licenciatura, a acadêmica relata a preferência pelo trabalho com língua portuguesa, porém, conforme mencionado anteriormente, a configuração do mercado de trabalho impulsiona a acadêmica a trabalhar com o inglês.

Entrevistador – Por que tu escolheu fazer o curso de Letras?

Bob – Porque... essa linha toda do inglês, né. E eu gosto muito de português. Quando eu cheguei aqui, eu queria fazer biologia, mas a professora do cursinho¹⁹, do M... quando a gente tava fazendo os exercícios, eu via que eu tinha facilidade e eu acabava até atrapalhando ela, porque eu fazia e queria explicar pros outros do lado... tá, não era o momento lá no cursinho, né, tu querer explicar, e aí eu percebi a minha paixão por português, e a facilidade que eu tinha pra aprender.

Entrevistador – Então o português te motivou a entrar...

Bob – Sim!

Entrevistador – Hoje tu diria, assim, que tu tá mais inclinada a dar aula de português ou de inglês?

Bob – Português.

Entrevistador – De português?

Bob – Mas o inglês no momento é o que tá me mantendo. E eu vou procurar, assim, aprimorar mais.

Quanto ao interesse na carreira de professora de inglês, Bob relata que, apesar de seu interesse estar no momento mais centrado no ensino de português, ela sempre quis ser professora de inglês, dando ênfase ao orgulho da família por ela saber inglês.

Entrevistador – Bom, tu tens interesse em ser, pelo menos no momento, professora de inglês.

¹⁹ Referindo-se ao curso pré-vestibular.

Bob – Aham, sim!

Entrevistador – Tu veio pra cá por causa do inglês...

Bob – Sim, sim.

Entrevistador – Então, como é que surgiu esse interesse, essa ideia, “vou ser professora de inglês”? Foi nesse momento do cursinho ou teve algo mais?

Bob – Desde de antes do cursinho. Desde antes do cursinho. Eu dizia que eu queria ser professora de inglês e... o meu pai também, todo naquela...

Entrevistador – No tempo que tu fazia o curso de inglês, tu...

Bob – Sim, sim, desde lá. Sempre tive isso na cabeça.

Entrevistador – E a família sempre teve...

Bob – Sempre.

Entrevistador – Essa ideia assim?

Bob – Sim, teve.

Entrevistador – E na tua família, assim, tem muitos professores?

Bob – Sim. Muitos.

Entrevistador – Os teus pais são professores?

Bob – Não, mas muitos professores. Mais de matemática.

Entrevistador – Mais de matemática!

Bob – A minha irmã é professora de biologia, eu vivo com ela assim, o dia inteiro falando de sala de aula.

Entrevistador – Então já é de família?

Bob – Isso! Quase já!

Embora o fato de Bob saber inglês tenha, segundo ela, gerado sentimentos de orgulho e reconhecimento por parte de seus familiares e amigos, a recepção dos mesmos quando ela decidiu seguir a carreira docente não é narrada com tanto entusiasmo. A acadêmica menciona a inesperada saída de sua cidade natal para residir em Pelotas. Boa parte disso se deve, segundo ela, às atuais condições de trabalho da categoria, conforme excerto a seguir.

Entrevistador – Então, imagino que a reação dos teus familiares e amigos quando tu disse “vou ser professora de português e inglês” foi fantástica, todo mundo aceitou feliz.

Bob – Mais ou menos. Porque hoje em dia tá difícil né? É, então a minha irmã, às vezes eu chego e digo “ah, porque por isso”. E ela: “eu te disse, faz um concurso, sai do magistério”. Até hoje, qualquer coisinha que eu digo: “ah, tu quer, tu quer”. A mana me derrota, assim, me desarma. A mana tem uma influência muito grande lá em casa, então tudo que ela diz, todo mundo tenta relevar, assim, ver a importância daquilo ali. E aí teve uma época que a mãe chegou dizendo “ah, faz um concurso, faz não sei o que”. Mas agora tá tudo certo. Eu gosto das conquistas que eu tô tendo. Tô bem feliz e tal.

Entrevistador – E os amigos, como que foi com os amigos, amigas, quando tu falou “vou pra Pelotas fazer Letras e quero dar aula”?

Bob – Ah, não foi surpresa, porque eu sempre tive...

Entrevistador – Sempre imaginava que seria aqui.

Bob – É, é. Só eu não imaginava que eu ia sair de L, né.

Entrevistador – Tem faculdade lá em L?

Bob – Tem, mas paga, né?

Ainda que por caminhos diferentes, mas com alguns trechos semelhantes, as professoras em formação parecem chegar à docência sem saber o que querem exatamente na área. É interessante perceber o quanto o aspecto prático da docência e a performatividade (BUTLER, 1999, apud PENNYCOOK, 2006) parecem ter um papel central nas escolhas e decisões que trouxeram as professoras em formação até este ponto. Não poucas vezes ao longo das entrevistas as acadêmicas apontam para o aspecto da experiência prática como um fator que não só agregou elementos teórico-metodológicos às suas práticas de docência e na constituição de seus perfis como professoras, mas também as motivou a permanecer no curso de formação, conforme será abordado mais a fundo nas seções seguintes.

Tardif e Raymond (2000), propõem que a constituição dos saberes docentes se dá a partir não só de uma experiência formal, mas de diferentes fontes, inclusive da própria prática profissional. Se os saberes constituem as identidades culturais, conforme proposto por Hall (1997b), é de se esperar que as experiências práticas, conforme relatado pelas professoras em formação, tenham tamanha significação no processo de reconhecimento de si das acadêmicas como professoras de inglês:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 213)

Um exemplo deste caráter constituidor e motivador da experiência prática é o da professora em formação Apple. Seu interesse em seguir a carreira docente surge no momento em que ela passa por sua primeira experiência de trabalho em uma escola que ensina inglês para crianças. A experiência prática, segundo ela, tornou-se decisiva para sua permanência no curso de formação e na carreira docente.

Conforme discutido no capítulo 2, Machado (1999), ao discutir o conceito de poder proposto por Michel Foucault, afirma que a abordagem foucaultiana propõe um poder que é exercido em maior ou menor intensidade em diferentes níveis sociais por todos os agentes sociais. A partir deste conceito, torna-se interessante destacar, nas narrativas de Abby e de Laura, representações da posição do professor (de inglês) nas relações de poder profissionais. Ambas acadêmicas citam o discurso corrente nos meios sociais de que o professor se encontra em posição de menor proeminência na relação das profissões, conferindo-lhe um caráter “inferior” ao dos demais profissionais. Laura menciona que ela seria a única “classe baixa” da família quando perguntada se sua família tem muitos professores, a qual é composta, majoritariamente, por médicos e advogados, os egressos dos cursos ditos “mais nobres”.

Abby relata seu embate com a opinião de alguns amigos que cursam graduações como Medicina, Veterinária e Direito. Segundo ela, há uma espécie de preconceito velado, em que uma pessoa, por escolher fazer um curso como Letras, seria “*menos inteligente, ou preguiçosa porque (...) não quis estudar pra entrar num curso melhor*”. Para contrapor este discurso, a acadêmica vale-se dos saberes como ferramenta para o sucesso, em que aquele que se prepara mais para exercer sua profissão é aquele que obterá êxito. Conforme Hall (1997b), Foucault considera o discurso como o elemento que produz e define nossos saberes e, portanto, os sujeitos. Dessa forma, o poder tem uma estreita relação com os saberes, pois aquele que tem o domínio sobre aquilo que é dito tem o controle sobre determinados saberes, os quais constituem os sujeitos.

A acadêmica recorre aos saberes docentes provenientes da academia para legitimar sua posição de sujeito de professora como profissional. Conforme discutido por Santos (2008), a identidade profissional do professor de inglês varia conforme o local em que ele se posiciona na rede de ensino de línguas. Abby, em seu relato, parece recorrer ao local legitimador de profissionais, a academia, rejeitando o estereótipo de professora de escola pública. Silva (2011) e Woodward (2011), ao discutirem questões de identidade e diferença, apontam para o fato de que para que se constitua o nós, aquele com o qual me identifico, é preciso que haja a identificação do outro, o diferente. Nas relações de identidade e de diferença presentes nas narrativas até este ponto, é notória a procura das acadêmicas pela dissociação de si dos modelos de professor de inglês da escola de ensino fundamental e médio.

Além destes fatores já mencionados, soma-se ao eixo das escolhas das professoras em formação aqui estudadas a opção (não necessariamente obrigatória) entre o ensino de língua portuguesa e ensino de língua inglesa. Esta variável aparece na narrativa da acadêmica Bob, quando perguntada sobre os motivos que a levaram a escolher o curso de Letras. A escolha pelo inglês neste momento de sua vida, contudo, se dá, segundo ela, pelo tipo de oportunidade oferecida pelo mercado de trabalho. É o ensino de língua inglesa que a mantém no momento.

Araújo-Silva (2012) procura problematizar o caráter imperativo da língua inglesa na contemporaneidade no Brasil em sua tese de doutorado. Em um momento em que atividades como intercâmbio, lazer por meio da música, cinema e leitura, o próprio estudo acadêmico e a atuação profissional requisitam a língua inglesa como elemento indispensável, o ensino de língua inglesa parece possibilitar ofertas de trabalho mais numerosas e promissoras do que o ensino de língua portuguesa, fazendo com que a demanda por professores de inglês encontre a oferta de profissionais lançados no mercado de trabalho, dada a procura destes profissionais.

Segundo Huberman (1992)²⁰, a entrada na carreira docente traz consigo dois momentos experienciados pelos professores neófitos: o de sobrevivência e o de descoberta. O primeiro é o do “choque”, o momento em que o professor entra em

²⁰ Embora Huberman trabalhe com uma proposta cíclica para a interpretação da identidade docente, trago para esta discussão elementos de seu trabalho que contribuam para enriquecer a discussão feita acerca das identidades. Considera-se neste trabalho o caráter, fluido, dinâmico, inacabado das constituições identitárias.

contato com as primeiras confrontações que a vida profissional lhe traz e tenta chegar a termos com as inúmeras variáveis do dia a dia do trabalho docente, muitas vezes, talvez, sem sucesso. O segundo momento é o do entusiasmo inicial, em que o professor experimenta a nova posição, o relacionamento com os alunos, o planejamento didático e o sentimento de pertença a um grupo de colegas profissionais. Segundo o autor, em pesquisas realizadas acerca deste tema, os dois aspectos são descritos como interdependentes, sendo o segundo o que permite ao professor aguentar o primeiro.

As professoras em formação já passam por este processo inicial de entrada, ainda procurando descobrir, tatear no dia a dia de suas aulas ministradas e das atividades acadêmicas, as respostas para suas dúvidas sobre a profissão que escolheram. Assim, as acadêmicas estão constantemente tendo suas identidades profissionais constituídas. Ao longo deste caminho, diferentes representações de professores também auxiliaram na constituição da identidade docente das professoras em formação. Este aspecto será abordado na seção seguinte.

5.2 O “mito do bom professor de inglês”: a constituição do mito

A figura do “bom professor” é um elemento recorrente nos discursos acerca de educação em nosso meio sociocultural, sendo esta uma representação constituída por meio de discursos provenientes de diferentes locais sociais. Abordar esta questão neste trabalho torna-se profícuo na medida em que põe-se em pauta o que, supostamente, constitui um bom professor de inglês no imaginário das professoras em formação. Mapear quais sejam os discursos que sustentam tais “verdades” pode apontar alguns caminhos para os cursos de formação de professores a fim de problematizar de que forma se constituem as identidades profissionais de seus alunos, levando em consideração o aspecto fluido de sua constituição identitária e o caráter discursivo da posição de sujeito docente.

Baseado em trabalhos como Fernandes (2006), Rezende (2006), El Kadri e Gimenez (2009), Zolnier (2010) e Tavares (2011), procurei focar este momento da análise nas especificidades relacionadas ao “bom” professor de inglês pelas acadêmicas. Dessa forma, será possível discutir, por exemplo, como algumas das já conhecidas variáveis afetivas e de proficiência linguística, geralmente associadas

somente ao aprendiz em sala de aula, afetam o professor em formação enquanto ele lida com suas identidades de professor e falante de inglês como LE a cada vez que leciona. Da mesma forma, será possível mapear alguns discursos, os quais podem ser, muitas vezes, contraditórios, que surgem nas narrativas das professoras em formação e suas procedências.

Creio que cabe, neste momento, retomar o que Arfuch (2010) considera como *identidade narrativa*. Os relatos coletados na entrevista com as professoras em formação são tomados nesta análise em seu caráter discursivo, sem intenção de colher narrações miméticas que exponham “tal qual” se deram os acontecimentos que se passaram em suas vidas, mas com vistas a permitir que, ao se narrarem, elas constituam perante o pesquisador suas identidades múltiplas e híbridas.

Principiando as discussões, a figura do professor de inglês da escola é uma das representações que estão presentes nas narrativas das alunas entrevistadas. Suas experiências escolares constituem uma parte importante das “verdades” narradas a respeito do que seria um “bom professor” de LE, embora as entrevistadas apontem para a prática do professor de inglês da escola como uma experiência a ser evitada, descrevendo-a sem muito entusiasmo. Em diferentes oportunidades, elas reforçam o quanto elas e seus colegas de escola não levavam as aulas a sério, ou por já estarem estudando a língua em um curso livre, ou pelas aulas não serem, segundo elas, interessantes. Com respeito às experiências de aprendizado de inglês na escola, as acadêmicas relatam:

Apple - Eu tive inglês só no ensino fundamental, desde o pré, que ainda era pré na época. Do pré até a oitava eu tive inglês, aí no ensino médio a gente podia optar entre o inglês ou o espanhol, aí como o espanhol era mais fácil de passar, eu optei pelo espanhol... então eu não fiz inglês no Ensino Médio, mas o inglês que eu tive no Ensino Fundamental foi basicamente o verbo “to be” e aqueles exercíozinhos de livro, de completar com a forma correta do verbo, aquelas coisinhas.

Entrevistador – Nada de mais?

Apple - Nada de espetacular.

Entrevistador – Então tu crês que quem estudou só na escola inglês...

Apple – Eu acho que não tem base.

Entrevistador – Não tem base nenhuma?

Apple – Pra mim não tem.

Laura – Terrível.

Entrevistador – Terrível? Tu estudou em escola particular ou pública?

Laura – Nos dois.

Entrevistador – Nos dois?

Laura – A particular eu estudei dois anos, então eu nem me lembro assim, foi primeira e segunda série, mas na pública eu estudei na oitava série, no P. E eu me lembro de... ser horrível, assim... de não aprender nada, mas já chamava a minha atenção... de aprender inglês e tal. A minha irmã estudava na mesma época, a minha irmã mais velha. Então ela fazia cursinho e ela falava as coisas. Mas eu não me lembro de aprender as coisas. No ensino médio eu fui pro C, e eu me lembro de os professores serem mais dedicados assim... mas também não me lembro de aprender nada. Eu me lembro que eu nem levava a sério né.

Aluna – Ruim.

Entrevistador – Ruim como? O que mais te marcou nessa experiência ruim?

Aluna – Na verdade não é bem uma experiência ruim, é mais uma experiência nula, porque eu me lembro que como eu tinha feito alguns anos de inglês nem tinha sido assim super.... super aprendizado... Os meus colegas meio que dependiam de mim assim e de outras pessoas que também faziam cursinho e a gente meio que fazia a prova pra todo mundo e ninguém sabia nada e os professores também, acho que era meio desincentivado assim pela escola.

Abby – Na escola eu não levava a sério. Porque, como eu já tinha, por exemplo, a gente começa a ter livro e prova de inglês, lá no S pelo menos, é lá pela quarta série, por aí. E aí eu já estudava inglês há uns três anos quando eu tava fazendo a quarta série. Então, tudo o que a professora dava eu já sabia, tinha visto. E aí eu não levava muito a sério assim. As provas, eu nunca estudei pra uma prova de inglês no colégio e nem no curso. Não estudei...

Entrevistador – E os teus colegas também se sentiam assim, não davam bola?

Abby – Não, não. Tinha, principalmente os que não faziam cursinho fora, de vez em quando eu fazia prova e dava cola pra todo mundo. Passava a prova adiante, sabe?

Pras pessoas que não sabiam porque eles tinham bastante dificuldade em aprender só com aquilo do colégio.

Entrevistador – E pelo que tu consegue te lembrar, assim, da tua experiência na escola. Tu acha que as tuas aulas de inglês, bom, tu já sabia, então tu levava mais ou menos, mas tu acha que as aulas eram boas na tua visão na época?

Abby – Na época... acho que não.

Entrevistador – Tu achava chato?

Abby – É porque era livro só. Livro didático e fazendo exerciciozinho de completar e de conjugar verbo e de arrumar a estrutura da frase. Pouco texto, pouca coisa produtiva, interessante.

Bob – Horrível. Tanto no ensino fundamental quanto no médio, no médio eu fiz magistério e teve um semestre assim que eu fiquei simplesmente parada, porque a professora chegou com um livrinho assim e disse “bom, vocês traduzam isso em grupo”. E daí dava dicionário, ou seja, eu e o meu grupo ficamos um semestre parado, porque nós traduzimos o livro em um dia. Então...

Entrevistador – Tu fez o ensino médio, magistério?

Bob – Isso, o normal, é.

Entrevistador – E no fundamental?

Bob – No fundamental também, assim, era... eu nem lembro, eu nem sei quem era a professora, de tão em branco que passou, assim.

Entrevistador – Foi uma experiência bem...

Bob – Sim, sim...

Entrevistador – E isso porque tu já sabia ou porque as aulas eram chatas?

Bob – Porque eu já sabia e, assim, eu me lembro que eu fazia as provas pros outros. Eu fazia a minha e pegava a dos outros pra fazer. Então, não ajudou em nada.

Uechi (2006) e Silva (2010) procuram discutir em seus trabalhos as representações e problemáticas do ensino de inglês em ambiente escolar. Uechi (2006) traz os resultados e a discussão de uma pesquisa conduzida em cinco contextos de ensino de inglês em nível fundamental e médio de escolas públicas e particulares. Neste estudo, a pesquisadora ressalta o caráter de “disciplina-problema” conferido ao ensino de inglês nas escolas, que procuram adotar maneiras

alternativas de ensino da língua, como a parceria com cursos livres, desenvolvimento de um centro de línguas na escola, foco na abordagem de leitura para alunos do terceiro ano do ensino médio com vistas ao vestibular, terceirização do ensino de inglês e elaboração de uma disciplina-projeto de língua inglesa. A procura por tais alternativas aponta o caráter marginalizado do ensino de língua inglesa na disposição do quadro de disciplinas escolar, elemento também apontado em Leffa (2001) ao discutir a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras e o seu declínio nas últimas décadas. Não é de se estranhar, portanto, que as professoras em formação narrem suas experiências na escola de forma tão negativa.

Silva (2010) traz em sua pesquisa um estudo das representações de alunos dos ensinos Fundamental e Médio sobre o aprender inglês na escola pública por meio da análise de suas narrativas orais. A autora chega a duas representações: a de que se aprende muito inglês na escola e a de que a escola não é lugar de se aprender inglês. Contudo, ambas as representações, embora pareçam opostas, chegam a um ponto final semelhante: o de que o discurso de que a escola falha em ensinar inglês é predominante. As narrativas das professoras em formação do presente estudo encaminham-se para o mesmo ponto. Apple explicitamente relata sua descrença no ensino escolar de inglês e, ao mesmo tempo, todas as acadêmicas relatam não ter aprendido a língua na escola, não só por já estarem estudando em cursos livres, mas também por não achar as aulas da escola interessantes, relatando que mesmo os colegas que não sabiam inglês não se interessavam pelas aulas.

Cabe, neste momento, ressaltar que o ensino “faltoso” relatado pelas acadêmicas não está necessariamente ligado necessariamente à uma ausência de determinados saberes docentes, mas à organização escolar e à forma como as políticas linguísticas para a educação configuram o ensino de LE nas escolas. Cabe também destacar o caráter “diferenciado” de uma disciplina de ensino de língua estrangeira, em que estão em jogo vários aspectos e competências socioculturais e comunicativas as quais, na maioria dos casos reportados, são deixadas em segundo plano na prática escolas. Os PCNLE discutem o caráter comunicativo do ensino de línguas, no sentido de que o ensino da LE deve proporcionar ao aluno o contato com novas culturas, expandindo-lhe os horizontes.

Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, [a língua estrangeira] contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (PCNLE, 1998, p.37)

Dessa forma, demanda-se do professor atuante no ensino de línguas estrangeiras na escola não só conhecimentos relacionados à metodologia de ensino de línguas, mas de uso e forma da língua, incluindo-se nos usos não só elementos de comunicação em níveis de linguagem, mas de conhecimentos acerca da cultura, políticas linguísticas e sociolinguística, por exemplo.

O professor da escola, diferentemente do professor descrito nos PCNLE, é descrito pelas acadêmicas como um professor desmotivado. Após o ingresso no curso de Letras, as alunas afirmam que passaram a se colocar na posição do professor. A acadêmica *Apple* reflete sobre as questões políticas que envolvem esta postura, mencionando fatores como o descaso das autoridades com o profissional docente e a desvalorização social da figura do professor.

Apple – Os de Inglês que eu tive... pra mim eles aparentavam aquelas pessoas que estavam ali, estavam recebendo o dinheiro deles e eles pegavam o livro, seguiam o que estava no livro, deu, pronto e acabou. Tava ótimo pros alunos aquilo ali. Eles não tavam interessados pra aprender, as pessoas não aprenderam. E depois que eu entrei na faculdade eu fui entender que tem toda uma coisa política por trás da escola, tem toda a parte do governo, aquelas coisas todas. Porque tem vezes que o professor, ele não pode mudar muito a aula dele porque a escola não permite isso. Eu acho que antes de tu entrar numa faculdade de licenciatura, tu não percebe isso. Tu acha que a culpa é do professor, que o professor é incompetente, que o professor é isso, que o professor é aquilo, preguiçoso. Mas tem vezes que é a escola, que o professor tá tentando mudar, só que a escola não permite.

O relacionamento dos professores com os alunos também é citado como um elemento importante na constituição de um “bom” professor. Na escola, os

professores geralmente são descritos como “gramaticais” e “distantes”, sem criar oportunidades de se aproximar do aluno e de conhecê-lo.

Aluna – Eu nem me lembro... A única, eu lembro de uma professora que eu tive que levava (ininteligível). Ela era boa. Mas aí eu já tava no terceiro ano do médio.

Abby – Eu tinha um pouco de pena deles. Porque eu via, assim, o quanto era difícil, sabe? Até antes de eu fazer o vestibular eu dizia que eu nunca ia ser professora. Porque principalmente eu (ininteligível) porque ninguém leva a sério. Mas eu sabia, são profissionais que sabem, que estudaram, que têm mérito pra tá ali, mas que eu acho que, principalmente no meu contexto, que era de escola particular, assim, os alunos podem pagar cursinho extra, por fora, sabe? Era bem desvalorizado. Eram bem desvalorizados.

Entrevistador – E tu acha que, mas, apesar de serem desvalorizados, que eles demonstravam saber a língua, eles demonstravam ter consciência do que estavam fazendo ali?

Abby – Sim. Até agora no meu estágio de observação, que eu fui com outra perspectiva, né, pra ver a professora, eu soube, ela sabe bastante, ela tem domínio do conteúdo. Só que, realmente, é muito complicado.

Silveira e Santos (2011) analisam as representações docentes em duas revistas da área da educação voltadas para o público docente procurando mapear de que forma elas descrevem/prescrevem como é “ser professor”. Ao principiar as discussões, as autoras apontam que as representações midiáticas do professor ora culpabilizam-no pela chamada “crise da educação”, ora redimem-no, sem, contudo, deixar a oportunidade de propor um delineamento de uma figura de professor desejável, ideal, a fim de “solucionar” esta crise. Conforme discutido por Fischer (2003), os discursos veiculados nos meios midiáticos provém de fontes diversas e, muitas vezes, contraditórias. A mídia proporciona, portanto, uma sobreposição de discursos e verdades, os quais interpelam os sujeitos de diferentes formas. Assim, as acadêmicas associam às suas experiências negativas com o ensino escolar de LE os discursos de que na escola não se pode aprender uma LE difundidos pela mídia, como nas propagandas de escolas de inglês e suas estratégias de marketing

para atrair alunos e nos informativos de telejornais, redes sociais, etc. que enfatizam o estado delicado da educação pública.

Tavares (2011), ao discutir o ideal e o contingente do professor de línguas nas narrativas de professoras em formação, aborda a questão do estabelecimento do ideal de professor de línguas:

O “ideal” para a identidade de “bom professor” de língua estrangeira é estabelecido com base em discursos variados, provenientes de diferentes formações discursivas e posições de sujeito, na tentativa de construir uma constituição identitária homogênea e sem furos. Essa tentativa, porém, depara-se com a experiência própria de encontro-confronto que os professores travam com as línguas que aprenderam, incluindo aí a língua materna, estabelecendo a contingência em que a idealidade sofre suas limitações, ocasionando os conflitos, os questionamentos, as contradições. (TAVARES, 2011, p. 228)

Assim, o ideal do bom professor de inglês, constituído discursivamente, passa pela competência linguística. O relacionamento do professor de línguas com a língua que este ensina influencia diretamente sua posição de sujeito como docente. A experiência em cursos livres também é um fator que influencia grandemente a constituição do conceito do bom professor. As acadêmicas apontam para o curso livre como o local em que o aprendizado da língua se deu de fato e julgam a experiência como muito proveitosa. A partir das experiências do curso livre, as alunas descrevem as características de uma situação desejável de aprendizagem de línguas. No caso da acadêmica *Apple*, o estudo do inglês em curso livre veio como uma obrigação ainda na adolescência. Por isso, sua motivação inicial era muito baixa, devido à sua falta de interesse em aprender a língua, e inclusive sua aversão. O interesse viria a surgir com o aprendizado da língua, conforme ela descreve:

Apple – Eu no começo detestava! Tinha pavor! Não fazia os exercícios, não fazia os temas não fazia nada. Eu só ia pra lá, conversava, conversava, conversava. Aí quando eu comecei a aprender mesmo inglês, aí eu comecei a me interessar, aí eu comecei a fazer as coisas que tinham que ser feitas.

Este caso ilustra o que muitas vezes ocorre em cursos livres, os alunos entram no curso por influência dos pais ou por necessidade, mas não gostam de aprender inglês. Segundo autores como Brown (1994), a motivação para se

aprender uma língua pode ser gerada a partir de um interesse ou necessidade do aluno, contudo, ele precisa estar aberto a ser motivado por elementos externos. A motivação interna, ou intrínseca, é aquela que representa o interesse do aluno na língua pela própria língua, e é a que mais auxilia o aprendiz em sua jornada de aprendizado. Este é o caso desde o princípio do aprendizado em curso livre das acadêmicas *Laura* e *Aluna*, conforme elas relatam:

Laura – Foi através do curso que eu descobri que eu queria fazer inglês na faculdade.

Entrevistador – Onde foi que tu estudou?

Laura – Foi na YM.

Entrevistador – Em que ano tu estudou lá?

Laura – 2006. Na verdade eu comecei na B, aí eu não gostei, aí eu fui pra YM.

Entrevistador – O que tinha lá que tu não gostava?

Laura – Eu não gostei... eu era tipo, eu comecei com 14 anos, então eu não sabia, tipo, “ah, não é comunicativo” assim, mas eu sentia que faltava alguma coisa. E depois que eu entrei na faculdade que eu me dei conta, que não tinha prova oral. Eu não me lembro de fazer uma prova oral lá. E eu senti que eu via muita gramática e não tava aprendendo, tipo, eu achava chato.

(...)

Entrevistador – Então tu gostou da experiência lá na YM. O que mais te chamou atenção lá?

Laura – Ah, não sei. Porque na verdade a língua em si eu sempre gostei assim, né, e eu acho legal aprender outra língua, né, tipo, quando eu comecei a ver que eu estava aprendendo que eu estava conseguindo me comunicar lá...

Entrevistador – Aí tu achou o máximo?

Laura – É. (risos)

Entrevistador – E como foi a primeira experiência, tu teve facilidade, como foi?

Laura – Aí é que tá, eu não me lembro de não saber inglês, sabe? Sei lá, eu não sei se a minha memória é muito ruim, mas, tipo, como eu já tinha feito um ano de B, eu não entrei desde o início na YM, eu acho que eu entrei já no segundo ano, e eu não me lembro de ter dificuldade assim, óbvio, eu me lembro de não saber, mas dificuldade assim não. Eu tinha dificuldade pra falar só.

Entrevistador – Por quê?

Laura – Acho que eu era muito tímida.

Aluna – Eu comecei a aprender inglês quando eu resolvi aos nove anos que eu ia entrar num curso de inglês porque eu não tinha nada melhor pra fazer em casa.

Entrevistador – Não tinha nada pra fazer e resolveu fazer alguma coisa. E foi por influência de alguma amiga ou algo assim, ou tu simplesmente disse “vou fazer e pronto”?

Aluna – Não, eu lembro que eu resolvi entrar com uma vizinha minha, mas eu não lembro de a gente ter falado nada. Não me lembro como é que aconteceu, mas eu acho que era a mesma coisa que eu assim. Porque eu morava num edifício e não tinha muito o que fazer lá.

Entrevistador – E como era esse curso livre?

Aluna – Eu posso dizer o nome?

Entrevistador – Pode.

Aluna – Foi no F.

Entrevistador – Quantos anos tu estudou lá?

Aluna – Eu tenho a impressão, eu não sei porque, mas eu sempre costumo dizer uns dois anos, uns dois anos e meio.

Entrevistador – E que idade tu tinhas mesmo?

Aluna – Uns nove anos.

Entrevistador – Uns nove, dez anos. E tu estudou dois anos, dois anos e meio e depois parou?

Aluna – Parei.

Entrevistador – E depois não voltou mais pra curso depois disso?

Aluna – Não.

(...)

Entrevistador – E como foi essa experiência lá?

Aluna – Eu gostava muito, muito mesmo assim. Eu fiz muitos amigos lá, que eu casualmente tenho até hoje. E quando eu tive que sair foi muito triste. Eu tive que sair porque eu tinha que fazer um outro curso.

Abby – Eu tinha sete anos quando eu entrei. E, pra mim, foi uma coisa muito natural, porque eu fui, eu entrei com as minhas amigas do colégio do inglês, e a gente ia pra aula de manhã do inglês e era uma horinha de aula só. E aí quando eu vi eu já tava mais avançada e quando eu vi eu já sabia. Então eu não sei assim como foi. Pra mim, eu sempre tive facilidade sabe? Nunca foi uma coisa desgastante ter que ir pra aula de inglês.

(...)

Entrevistador – E com respeito à língua, à língua inglesa, qual era a imagem que tu tinhas em sala de aula na tua escola e, depois, dentro do curso livre?

Abby – Na sala de aula, como eu disse, era assim uma matéria que eu tinha que passar, que eu precisava pra passar de ano, porque eu pensava assim “não é aqui que eu vou aprender”, eu tinha essa coisa na cabeça de que não era ali que eu ia aprender inglês. Que talvez no máximo é revisar alguma coisa que eu não me lembrasse, mas às vezes nem isso. E quando eu chegava no curso, bom, agora é que eu vou... que vai se produtivo. Agora que eu vou aprender coisas novas.

Bob – Foi lá em L, num cursinho, no CS. Eu tinha dez anos.

Entrevistador – E quantos anos tu estudou nesse curso?

Bob – Sete anos.

Entrevistador – Sete anos. E como foi a experiência?

Bob – Olha, hoje em dia eu olho assim, pelas minhas dificuldades na graduação, e achava que eu sabia inglês, mas aí começaram as cobranças na faculdade e tal. E eu não falava, então a minha maior dificuldade é a fala, tá? Então, basicamente a gramática, e eu não levava muito a sério, assim. Claro, eu entrei sabendo muita coisa que eu, olha, até o terceiro semestre, eu não tive dúvida nenhuma. Foi tranquilo, assim. Eu nem estudava pra prova nenhuma. Mas a partir do quarto que tu tem que escrever, tem que falar, todas as aulas eram em inglês, foi aí que eu comecei a ver a dificuldade.

Entrevistador – E na época tu gostava de ir no curso?

Bob – Gostava, gostava.

Entrevistador – Tu achava legal?

Bob – Achava.

Quando questionadas com relação aos professores que tiveram nos cursos livres, as professoras em formação seguem relatando as experiências positivas que tiveram neste local por elas “privilegiado” para o ensino de línguas. As acadêmicas descrevem os professores do curso livre como praticamente opostos aos da escola, mencionando aspectos como variedade, dinamicidade, domínio da língua, compreensão, extroversão, disciplina e produtividade para exemplificar seu trabalho, conforme os excertos a seguir.

Apple – Tu nunca tá com o mesmo professor, nunca é na mesma sala de aula, nunca são os mesmos colegas. Então, é sempre diferente, são sotaques diferentes que tu vê, então, o conhecimento é diferente, é tudo muito variado.

Laura – No cursinho os professores sempre deixavam a gente à vontade, assim. Não pra falar “tem que falar inglês agora”. Tanto que eu comecei a falar inglês aos poucos, quando vê eu já tava falando. Não era aquela coisa de ter que entrar em sala de aula, ter que abrir a boca e começar a falar inglês. Eu não me sentia pressionada, como eu era tímida.

Aluna – Tem três professores que eu lembro muito bem. Tinha uma que era bem séria e ela meio que penava com a turma. Porque a gente era todo mundo criança, então todo mundo era bem comunicativo. E aí ela tinha um certo problema em nos controlar, mas ela era boa. Aí eu tinha uma outra professora que era, assim, completamente que nem nós. Falava bastante e ela era ótima também. E eu tinha um professor que ele era muito bom, ele era bem engraçado, e ele gostava de Shakira. (risos)

Entrevistador – (risos) E tu ainda consegue lembrar até do nome da Shakira.

Aluna – É que ele nos levava muitas músicas da Shakira e fazia a gente ver as letras.

Abby – Eu gostava também, bastante. Acho que não teve nenhum professor lá que eu disse que era ruim. Claro, tinha uns que eu gostava mais, me identificava mais. Alguns que tinham mais facilidades em algumas coisas, em outras não. Mas eu nunca tive problema com nenhum deles. Acho que foi, que foi bem legal. Mas eu

nunca tive problema com professor, assim. A relação com eles sempre foi boa. Então foi isso, assim, profissionais que sabem a língua, que se adaptaram àquela metodologia, que de vez em quando a gente não concorda com alguma coisa, dá uma mudadinha, adapta a um certo grupo. Eu acho que foi bem produtivo. Alguns professores, talvez os mais antigos, não sei, tinham mais facilidade em fazer isso. Tanto que os que mais me marcaram foram os professores que dão aula até hoje, que são os mais antigos, mais experientes.

Bob – Eu tinha uma professora que era bem rígida e eu gostava muito dela. Eu tinha outro professor, não era rígido, mas ele conversava com a gente, falava sobre aprender inglês. Ele dizia que o que a gente lia em três vezes, ele precisava ler cinco pra aprender, e se ele chegou lá, por que que a gente não podia chegar? Então ele conversava sobre o aprendizado assim. Era bem... até hoje assim ele me marcou. E a exigente era da mulher dele também. Ela me marcou horrores. Tinha que fazer os homework e ela fazia um “vezinho” assim e passava todas as aulas pra ver, então aquilo ali eu sabia que era sério, assim.

Entrevistador – E tu acha que a postura deles te influenciou bastante hoje como professora?

Bob – Sim, sim. Porque é importante tu dizer pro teu aluno porque que ele tá aprendendo aquilo ali, né? Então, ele dizia nesse assunto de aprendizado “ah, tem que ler, tem que ter não sei que mais”, não é só passar o conteúdo e o aluno não tem esse alcance ainda.

Retomando a discussão feita no capítulo 4 acerca da alta valorização da competência linguística no ensino de línguas, Rajagopalan (2003) cita a revolução Chomskiana na linguística como elemento engatilhador da competência linguística como sinônimo de “perfeição” no uso da língua, em que o falante nativo é tomado como referencial de “alvo” no processo de aprendizagem de línguas. Relacionando esta questão agora não somente ao aprendiz, mas ao professor (que, todavia, não deixa de ser um aprendiz), é de se esperar que nas narrativas das alunas surjam elementos ligados a esta formação discursiva. O professor do curso livre é narrado como o representante do conhecimento acerca do uso da língua em um local socialmente legitimado para seu ensino. Rajagopalan (2008) e Rezende (2006)

apontam o caráter nocivo desta linha de pensamento, uma vez que ela impõe ao aprendiz, e ao professor, um fardo de auto-exigência em suas performances, afetando a autoestima de ambos quando estes entendem não ter os requisitos necessários para desempenhar seus papéis com êxito.

Na relação de poder entre escola e curso livre, sustentados pelos discursos de que o curso livre é o local de aprendizagem de inglês, os professores destas instituições têm atribuídos pelas narrativas das acadêmicas relatos positivos, pois eles estão em um local que lhes permite utilizar seus saberes (os quais, por vezes, podem ser até mesmo iguais aos do professor da escola, conforme posto por Abby em seu relato).

Assim como Silveira e Santos (2011) discutem a constituição do perfil desejável do professor representado em revistas educacionais voltadas para o público docente, os meios midiáticos em geral também representam o perfil ideal de escola e professor de inglês, sendo este o curso livre, cujas franquias investem pesado em publicidade e marketing de vendas para cada vez mais agregar alunos às suas salas de aula. É interessante perceber no relato da acadêmica Abby, contudo, que há a menção de um relativo embate entre a concepção metodológica de ensino do curso livre onde estudou (e agora trabalha) e o que supostamente seria a concepção aprendida na academia, heterogeneidade discursiva esta, conforme Tavares (2011), que faz parte do processo de constituição identitária de professores de línguas. Em seu relato aparece a discordância com determinados aspectos da metodologia, os quais, segundo ela, poderiam ser adaptados, conforme a experiência do professor. Ainda neste sentido, ela relata como se deu o primeiro contato com as discussões teórico-metodológicas no curso de licenciatura e como ela se lembra ter reagido a elas:

Abby – Pra mim no início foi bem difícil. Porque eu, o método que eu aprendi lá no C era muito estruturalista, sabe? Muito. Então eu achava “ah, esse troço aí, comunicação. Isso não adianta nada, não funciona”, sabe? Porque a gente tem essa noção de que o jeito que a gente aprendeu é que é bom, sabe? Mas me abriu os olhos, assim, toda essa discussão, mas eu acho também que é muito bonito no papel, né. Na hora de botar lá na prática é complicado... complicado. Mas ajuda acho que pelo menos a tentar fazer diferente e assim essa coisa de ficar, ao invés

de fazer drills²¹, por exemplo, faz de outra maneira pra que seja mais interessante, mais produtivo, pra que seja mais relevante também. Acho que por aí ajudou.

Entrevistador – Bom, tu ainda continua, mais ou menos eu ainda pude perceber que tu ainda continua com alguma coisa do método audiolingual, assim. Tu não te desfez de todo daquela experiência. Tu conseguiu aproveitar o que tu acha de positivo, e acomodar coisas novas, foi isso?

Abby – Sim. Porque eu acho, as pessoas têm essa mania de, aí, depois que vem uma coisa nova, tudo o outro era ruim. Né? Mas não é bem assim. Tem coisas que eu acho que são importantes, tipo, a pronúncia, sabe, é uma coisa que é relevante, não é tudo, mas é relevante. Eu, por exemplo, eu dou aula pra crianças, se falo, se eu for pronunciar alguma coisa errada, principalmente pras crianças que ainda não, que ainda não sabem escrever, sabe? Tipo, tudo que elas sabem é falar, aí tu vais ensinar a pronúncia errada ainda, sabe? Então acho que isso é uma coisa que tem que ser valorizada. Que as pessoas tendem a não valorizar tanto. Óbvio que não é tudo. Não adiante tu ter a pronúncia perfeita e tu não saber, expor, né, o que tu pensa, mas tem coisas que eu não, que eu não ponho, assim, pra fora. Que eu não joga fora, mesmo que digam que...

Entrevistador – Que não tem nada a ver.

Abby – É.

Neste excerto da entrevista, é possível argumentar que os saberes metodológicos do curso livre se fazem presentes nas discussões teóricas e acabam mesclando-se aos saberes acadêmicos nas interpretações de si das acadêmicas como professoras. Segundo El Kadri e Gimenez (2009), a sala de aula de LE também é um lugar de constituição de identidades, podendo, no caso das

²¹ Para elucidar o leitor acerca do contexto subjacente a esta discussão, trago aqui uma citação de Castro (1998) acerca da abordagem audiolingual para o ensino de LE e dos *drills*. “O audiolingualismo é uma abordagem primordialmente oral para o ensino de línguas, sendo o foco da instrução na fala imediata e precisa com poucas condições para explicações gramaticais e metalinguísticas sobre a língua. Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, os diálogos e os 'drills' formam as bases das práticas em sala de aula. O objetivo dos diálogos é contextualizar situações e as estruturas padrões a serem usadas nos diversos contextos e, através da repetição e memorização desses diálogos, a pronúncia correta das palavras, o ritmo e a entonação da língua podem ser explorados. Os 'drills' são então desenvolvidos depois da repetição e memorização dos diálogos, na forma de padrões gramaticais específicos a fim de levar os aprendizes a uma automatização de estruturas” (p. 113). Os drills seriam os exercícios de prática dos sons e sentenças padrões da língua em um viés estrutural por meio da repetição e produção controlada.

professoras em formação, tornar-se um espaço de construção de saberes da docência que as acompanharão por sua prática pedagógica por algum tempo.

De acordo com Hall (1997b), os saberes acerca da docência e as relações de poder que os permeiam têm o poder de fabricar “verdades”. Dessa forma, pode-se afirmar, por exemplo, que os saberes aplicados no cotidiano de trabalho (ou de aprendizagem) das professoras em formação acabam por ter atribuído a si valor de verdade neste processo. Fica possível ver na narrativa da acadêmica Abby, no embate entre as verdades do ambiente acadêmico e do curso livre, representações híbridas sobre a aprendizagem de inglês, em que se procura conciliar elementos de ambos locais sociais. Assim, seria possível afirmar que na microfísica das relações de poder, discursos de diferentes pontos da rede social que tenham interpelado as professoras em formação passam por um processo de tentativa de homogeneização ou conciliação no momento da reconstrução da identidade narrativa (ARFUCH, 2010; TAVARES, 2011), ainda que estes possam ser contraditórios.

No que diz respeito à interpretação das acadêmicas de si como professoras, até sua primeira experiência prática, elas afirmam ter realizado discussões problematizando o ensino e o perfil profissional do professor, mas que realmente tiveram maior convicção de seu papel docente quando começaram a ocupar a posição de professoras, em consonância com o proposto por Huberman (1992) e Tardif (2002). Quando questionadas acerca de quais seriam, para elas, hoje, as características de um bom professor, as alunas apontam fatores como um bom relacionamento com os alunos, uma boa dinâmica de sala de aula e elementos ligados ao conhecimento do que se propõe ensinar.

Apple - Tem que ser rígido, mas não... rígido no sentido de esperar a resposta da gramática assim, mas perguntar, questionar sabe? Não só lá completar “ah, tá certo!” e deu acabou. Questionar porque que aquilo é ali, por que que tá sendo feito aquilo ali... O professor de língua estrangeira, qualquer uma que seja, tem que ter no mínimo uma boa... um bom nível de vocabulário assim, e eu acho que a pronúncia também tem que ser muito clara, pra que seja entendida, né. E o conhecimento, tem que ter o conhecimento muito claro daquilo que está passando.

Laura – Eu acho que o professor tem que conhecer seus alunos, tem que... bom saber inglês, saber dar aula, mas ao mesmo tempo não ser só professor, entendeu? Eu acho que o professor é mais do que isso, não é só ir lá, dar aula e deu, é ter um vínculo mais forte com o aluno, que faça o aluno se motivar.

Aluna – Eu acho que uma coisa bem importante é não se achar o dono da verdade. Saber aceitar as críticas que as pessoas falam e não ser grosso. (...) Acho que um pouco eu aprendi com professores que tem que ser um pouco exigente, não dá pra levar assim tudo no 'flauteado', assim, porque por mais que a gente queira, o aluno só aprende na marra... eu acho que bom humor. Tu não precisa ser super simpático mas acho que tem que saber levar a coisa no 'flauteado'.

Abby – Eu acho que tem que ser exigente. Tem que cobrar. Tem que ir atrás de produção oral, produção escrita. Eu acho que escrita principalmente... não é que principalmente, mas é que aqui na faculdade é uma coisa que a gente tem falta que é a escrita, então eu sinto falta disso sabe? (...) Eu acho que tem que ser uma pessoa que domine a língua, é a primeira coisa, mas não é só isso. Tu tem que saber lidar com pessoas, tem que ser flexível, porque tu, tá, tu bota, pode ter ali um prazo pra entregar uma coisa, mas tá morreu a mãe da pessoa naquele dia. E aí? Tem que ser flexível, tu tem que ter uma parte, ao mesmo tempo que tu exige, tu tem que ter essa parte mais humana. Porque quando tu lida com pessoas não adianta, acontece alguma coisa, tu tem que escutar se a pessoa tá passando por um momento difícil, sei lá, não tá rendendo. Eu tenho uma aluna agora lá que ela tá, as notas dela nos exercícios lá baixaram um monte porque ela tá mal no colégio em matemática, entendeu? Ela tá faltando aula porque ela tem aula particular, ela tem aula de reforço. E aí eu vou fazer o que, vou xingar? Vou ligar pro pai e pra mãe dizendo "olha aqui, tua filha tá assim, assim"? Não, tu entende que ela tá passando por um momento difícil e tal. Acho que isso é importante também. Tem que ter a didática de passar, porque senão não adianta saber pra ti e não saber fazer, ser claro pro outro. Ah, que mais? (...) Tem que ser uma pessoa que tem que estar sempre estudando, sempre se atualizando, que tá sempre buscando mais, porque o professor não pode parar no tempo, né? Não adianta tentar ensinar inglês da

mesma maneira que tu ensinava há cinquenta anos atrás. Então, isso é importante também.

Bob – É ele te mostrar onde é que tu vai usar aquilo ali. Fazer com que tu treine, com que tu use aquilo ali pra descobrir dúvidas, porque às vezes tu diz “ah, tá, é fácil”, aí quando tu vai produzir alguma coisa tu diz “opa” não é isso aqui!”. Então que tu utilize aquilo ali, que tu saiba onde tu vai usar.

Dentre os elementos apontados pelas acadêmicas como constituidores de um “bom” professor de inglês, figuram elementos como rigidez (no sentido de saber aquilo que ensina de forma a satisfazer o aluno com explicações rigorosas sobre o tema em questão), bom nível de interlíngua (ressaltando-se o bom domínio oral do idioma, a riqueza vocabular e conhecimento gramatical), o caráter afetivo motivador (em que o professor é amigável, embora não “amigo”, e motiva o aluno a participar das aulas), humildade para reconhecer os erros e tratar os alunos com cordialidade, empatia, exigência (no sentido de propor atividades e cobrar retorno dos alunos) e habilidade em mostrar aos alunos os objetivos das atividades propostas e da aprendizagem de inglês.

Costa (1999) discute, por meio da análise das representações midiáticas de professores escolares, a feminização da docência e suas implicações para a atual representação da profissão. A pesquisa parte de estudos relacionados à ocupação docente que levantam questionamentos acerca do magistério em escola de classes populares e do trabalho docente representado na Revista Nova escola e na literatura infanto-juvenil. A autora argumenta que as representações predominantes nestes espaços sociais têm contribuído para posicionar a carreira em um patamar social inferior por meio da forte relação estabelecida entre feminidade e magistério.

O campo profissional do magistério de 1º e 2º graus, maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras em uma certa “ordem do coração”, historicamente oposta à “ordem da razão”, e que tem contribuído para fortalecer as associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio. Colocar em evidência a afetividade no ensino pode ter um importante significado na política cultural da identidade, naturalizando os vínculos entre gênero feminino e atributos como sensibilidade, ternura, docilidade, paciência e coadjuvação e, assim, contribuindo para manter representações que dissociam as mulheres dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social. Além disso, estimular as conexões entre o gênero feminino e

as esferas de atuação que se constituíram com vínculos históricos com o mundo doméstico, privado, contribuiria para manter as mulheres subtraídas da participação democrática no domínio público e atrelaria a constituição de suas identidades sociais às políticas neoconservadoras em andamento. (COSTA, 1999, p.6)

Caberia aqui questionar se os elementos elencados pelas professoras em formação relacionados à empatia e à afetividade dos professores de línguas não estariam ligados a esta representação feminina de docência, em que elementos afetivos e maternais seriam privilegiados em oposição ao elemento racional e científico, conforme discutido em Costa (1999). Caberia também propor que o aspecto feminizado do curso de Letras (vide que na turma em que selecionei os sujeitos para este estudo havia somente mulheres) contribui para o surgimento dos aspectos afetivos nas narrativas das acadêmicas.

Outro fator interessante apontado nos relatos é o caráter da exigência, da “cobrança” e do conhecimento rigoroso. As acadêmicas, enquanto valorizam as relações de afetividade em sala de aula, também apontam para o caráter metodológico do ensino, elencando elementos como o rigor no ensino e no retorno esperado dos alunos. Caberia questionar se este elemento não surge em virtude de uma tentativa de distanciamento da figura da professora escolar “ineficiente” e “subjugada”, que não é primeiramente relacionada ao lado profissional, mas a um caráter amável e terno da docência (COSTA, 1999).

Conforme Louro (2011), pensar nas mulheres como sujeitos meramente subjugados na linha do tempo da constituição da sociedade seria empobrecer demasiadamente sua história. Com os recentes processos de subversão e problematização de discursos conservadores e sexistas, cada vez mais deslocam-se as identidades sociais conforme elas são reconstituídas pelos discursos que são legitimados como verdadeiros nos meios socioculturais. Com o deslocamento das identidades femininas, as mulheres cada vez mais alcançam posições de sujeito que antes lhes eram negadas. O fato de elementos como estes, que apontam para uma faceta da docência (especificamente, aqui, do público feminino) diferente daquelas difundidas pelos meios midiáticos, reclamarem o status profissional da docência, parece corroborar esta hipótese.

Considerando-se que uma representação acerca de algo tem conferido seu valor de “verdade” dentro de um período histórico determinado, pode-se afirmar que

as representações de professora de inglês que as acadêmicas apontam desejar ser são constituídas a partir de determinadas formações discursivas, as quais definem as condições de exercício das enunciações para determinado contexto sociocultural (CASTRO, 2009). As acadêmicas parecem ter sido subjetivadas por representações sustentadas pelas formações discursivas a respeito do profissionalismo da mulher e da profissão docente no momento em que narram suas resistências ao estereótipo negativado que elas julgam circular na sociedade acerca do professor de inglês. Estes discursos acabam por criar locais de onde elas podem se posicionar (HALL, 1997b) e, mesmo, posicioná-las discursivamente em determinada posição de sujeito docente, levando-as a escolhas sobre seus perfis como professoras de inglês.

No que diz respeito aos elementos relacionados ao domínio do idioma, as narrativas das alunas vêm a juntar-se ao que Rajagopalan (2003 e 2008), Rezende (2006), Fernandes (2006), El Kadri e Gimenez (2009), Zolnier (2010) e Tavares (2011) comentam acerca da importância dada pelos acadêmicos de cursos de licenciatura em LE ao domínio do idioma em seus diferentes aspectos, de forma que a interpretação da professora em formação de que ela não está em determinado nível de proficiência, o qual ela julgue adequado ou desejável, influencia suas escolhas e sua autoestima profissional (conforme será melhor abordado na seção seguinte). Assim como a observação de outros profissionais da área constitui-se em um elemento importante no processo de constituição da identidade docente, as representações e verdades acerca do “bom professor” parecem constituir-se em uma meta a ser atingida pelas acadêmicas, conforme será abordado na seção a seguir.

5.3 A prática que constitui: a aluna na posição de professora

Ao falar-se em identidade, alguém pode pensar, primeiramente, em um conjunto de elementos que compõem a imagem e o comportamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. Tais representações identitárias, muitas vezes, procuram encerrar em certos grupos sociais um conjunto determinado de características que os definem, propondo um arquétipo que referencia e determina todos os integrantes da classe. Contudo, ao nos debruçarmos e analisarmos expressões como “identidade brasileira” e “identidade docente”, o caráter

essencializado com que se costuma pensar as identidades cai por terra, mostrando as rupturas e os alicerces fluidos das constituições identitárias.

Conforme Pellim (2010), quando fala-se no termo “identidade”, além de geralmente evocar-se identidades sociais específicas em um caráter essencializado, atribui-se a elas um caráter compartimentalizado, como se a identidade docente, por exemplo, não estivesse em contato com a identidade feminina de um sujeito, ou mesmo, sua identidade discente. Conforme o conceito de identidade multifacetada proposto por Giddens (1992), as identidades sociais possuem múltiplas facetas, as quais estão em contato e presentes umas nas outras. Autores como Hall (1997b), Woodward (2011), Silva (2011) e Moita Lopes (2001) também discutem este caráter fragmentado das identidades, em que elas se constituem por meio da linguagem e discursos provenientes de diferentes meios sociais sendo, muitas vezes, contraditórios e/ou conflituosos. Ainda a este respeito, Rollemberg (2003) comenta:

O professor ou professora é também homem, mulher, marido, esposa, pai, mãe, filho, filha, segue determinada religião, tem suas crenças, sua visão de mundo, ocupa certa posição social e, enfim, torna-se professor na interação desse mosaico de diferentes traços que o constituem. Seu discurso reflete [ou melhor, constrói], então, essa natureza multifacetada, e nas diversas práticas discursivas nas quais se envolvem os professores vão se construindo como tais. (p. 251)

Partindo deste pressuposto, nesta seção, pretendi mapear nos excertos das entrevistas das acadêmicas os contatos entre identidade docente e identidade discente e de que forma as professoras em formação narram e interpretam sua correlação. Torna-se neste momento necessário clarificar quais são locais de trabalho dos sujeitos entrevistados. Apple dá aulas de inglês instrumental em uma escola profissionalizante para alunos de um curso técnico. Laura e Abby dão aula em cursos livres, variando ambas entre turmas de crianças, adolescentes e jovens adultos. Aluna dá aulas em um projeto de extensão de ensino de línguas da universidade, sendo as turmas de nível básico e compostas por jovens adultos e adultos. Bob dá aula em uma escola particular para crianças em séries iniciais.

Principiando as discussões, o discurso sobre as características do bom professor de cada acadêmica parece estar presente também no relato da experiência prática de cada uma. Por meio da narrativa de *Laura*, por exemplo, é possível entender que ela era uma aluna tímida, o que a impedia de falar mais em

sala de aula. Ciente das limitações de um aluno com este perfil e ciente do que pode evitar um quadro de ostracismo do aluno, a acadêmica parece se colocar no lugar dele e reproduzir um tipo de comportamento docente que esperaria ter de seus professores, procurando conhecer melhor quem é o seu aluno e manter um relacionamento positivo com ele, mas preservando seu aspecto profissional. Assim como este fator, vários outros que são elencados pelas acadêmicas nas narrativas parecem ser uma réplica, em boa parte, do perfil de professor que elas gostariam de ter na condição de alunas.

Laura – Eu acho que eu tento ser amiga, mas ao mesmo tempo eu tento... Como eu sou geralmente mais nova do que os meus alunos, porque eu prefiro dar aula pra adulto. Mas eu não posso ser tão amiga assim, eu acho, eu acredito, né. Não é que eu não possa, eu sou amiga, eu sou normal, eu sou simpática, mas é que se eu demonstrar muita amizade eu acho que daqui a pouco perde o respeito né.

No caso de *Apple*, emerge a figura do professor “rígido”. A acadêmica afirma em sua narrativa que um bom professor é aquele que sabe exigir do aluno retorno de forma que ele seja responsável com seu dever. Segundo a acadêmica, este modelo surge a partir dos exemplos de professores do curso de graduação, que exigem responsabilidade quanto a suas disciplinas, mas que também oferecem muito em troca com um grande conhecimento sobre o assunto sendo ensinado, o que, segundo a acadêmica, é primordial para um professor.

Apple - Eu sou bem rígida.

Entrevistador – Rígida?

Apple – Sou.

Entrevistador – Mas em que aspecto rígida?

Apple - No estágio que eu fiz, como era quinta série, eles eram muito agitados, era bem de ‘Para!’, ‘Fica quieto!’, ‘Senta!’. De tirar aluno de sala de aula. Fui a primeira estagiária do colégio a tirar aluno de sala de aula, porque eu sei que eu era assim, que eu bagunçava, fazia barulho, eu entendo perfeitamente, mas agora eu entendo como é que o professor se sente quando tu tá tentando explicar uma coisa e eles não ficam quietos de jeito nenhum. Então eu sou daquele tipo de professora que

peço uma, peço duas, peço três, começo a anotar nome, dar negativo. Não adianta? Sai de aula.

Entrevistador – (risos) Tu é tudo aquilo que tu não gostava.

Apple – (risos) É, tudo aquilo que eu não gostava, exatamente.

Entrevistador – Bom, e tu acredita assim que esse perfil tu teve desde o início da tua prática de docência ou isso é algo que tu adquiriu agora?

Apple – Eu acho que desde o início assim. Porque eu via as minhas tias dando aula e as minhas primas e aquela coisa assim, então tu via que... e mesmo quando eu era aluna eu via que os professores que eram mais molenguinha, que eram mais “ah, tá” e passavam a mão na cabeça do aluno, eles sempre levavam. A aula deles eram as que nunca dava pra dar a matéria, porque era uma bagunça dentro da sala de aula, o professor não fazia nada mesmo. Então aqueles professores que eram mais rígidos, que faziam alguma coisa, tiravam de sala de aula pra dar de exemplo, aquela coisa assim, sempre funcionava. Então a turma sempre ficava “não, vamos parar, não sei que”, então foi aquela coisa assim.

Entrevistador – Este modelo então tu pegou basicamente da tua escola.

Apple – Da minha experiência como aluna.

Este perfil relatado por *Apple* surge em contraste com seu próprio perfil de aluna escolar, que ela classifica como “preguiçosa”. Dessa forma, ela sente que precisa ser exigida para que leve mais a sério o trabalho proposto e possa ela mesma se focar nos estudos propostos na disciplina. Um ponto interessante em relação à maneira que a aluna constituiu seu perfil de docência é que ela concorda que se tornou o tipo de professor que não gostava quando era aluna, mas isso por uma conscientização da necessidade de se manter a ordem para um bom desenvolvimento da aula. Segundo Tardif (2002), os saberes provenientes da formação escolar são adquiridos durante o período de estudo na escola primária e secundária e estudos pós-secundários não-especializados, e são integrados ao trabalho docente por meio da própria formação e socialização pré-profissional. Neste sentido, *Apple* relata que formou este perfil a partir da observação de parentes que são professoras e de sua experiência como aluna, em que os professores que não tinham domínio de classe nunca conseguiam levar a contento a aula proposta pela falta de ordem.

É interessante perceber o contraste entre o relato do perfil docente adotado por Apple e o relato de seu comportamento como discente. Na posição de aluna, ela sente que precisa de um professor que exerça seu poder a fim de fazê-la produzir, sendo rígido, mas que, ao mesmo tempo, não faça das aulas um acontecimento “chato”, focalizando em leituras e deixando a prática oral em segundo plano. Já como professora, Apple se narra como uma professora rígida e que gosta de manter a ordem, pois, por experiência própria como aluna, crê que sem este perfil não obterá êxito em suas aulas. Ainda como professora, sente que lhe falta o conhecimento gramatical para se constituir em uma “boa” professora, a ponto de mostrar para os alunos o “bom” funcionamento da gramática da língua. Contudo, não menciona o aspecto comunicativo que ela valoriza como aluna, preferindo as atividades de conversação às que envolvam gramática e leitura.

A acadêmica *Aluna* descreve o bom professor como um apaixonado pelo que faz, que sabe bem aquilo que ensina, que sabe manter uma boa relação com os alunos e considere suas contribuições, que mantenha em sala de aula uma atitude de respeito e que, ao ensinar a língua, ensine também aspectos culturais acerca da língua.

Aluna – Eu acho que eu sou bem despojada assim, se tiver que falar alguma coisa eu falo e deu pra bola. Ontem as notas dos meus alunos da extensão foram divulgadas e eu cheguei pra eles e disse ‘eu to apavorada, as notas de vocês estão horrorosas’. Eu sou sincera, eu tento ser bem humorada, eu faço das tripas coração para explicar o que eu tenho que explicar, tento dominar o máximo possível o conteúdo.

Aluna considera-se uma aprendiz “descontraída”. Na posição de professora, ela relata que sua prática reflete estas características, descrevendo-se como uma professora despojada, mas que fala aquilo que tem que ser falado, demonstrando os traços da exigência que o professor, segundo ela, deve ter, procurando ser sincera e bem humorada. A acadêmica relata adotar em sua prática docente um perfil de professor próximo ao que ela considera como o ideal.

Abby narra-se como uma professora que procura manter uma boa interação com os alunos. Por lecionar para turmas compostas por crianças, Abby relata a

necessidade de não só ser dinâmica em sala de aula, mas de conseguir colocar-se em uma posição próxima do aluno de forma que ele consiga aprender a língua sem constrangimentos, sem, contudo, deixar a autoridade profissional de lado.

Abby – Olha, eu tento, eu posso dizer o que eu tento ser, eu tento ser o mais dinâmica possível, eu interajo bastante com os meu aluno, eu toco neles. A gente senta no chão, eu brinco com eles no chão, eu faço palhaçada. Quando tem coisa de algum verbo pra ensinar, eu faço o verbo “sair correndo” da sala, faço eles levantarem, ficar em fila, e faço bastante coisa assim. E tento interagir o máximo possível e me pôr num lugar que não seja assim “olha, eu to aqui em cima e vocês estão aí embaixo”, sabe? Tento ser o mais acessível possível, porque senão não tem sentido tu impor uma imagem, porque eu não sou assim. (...) Então eu tento me pôr ao nível mais igual possível, mas também sem deixar a autoridade de lado, né, não deixar, “ai to aqui brincando com vocês”, mas tenho autoridade ainda de “tá, acabou a brincadeira, tá na hora de sentar e escutar a explicação da matéria nova”, entendeu? É o que eu penso, não sei se é de vez em quando o que eu consigo fazer, mas é o que eu penso.

Semelhante a Abby, Bob também leciona para grupos compostos por crianças. A diferença é que, ao passo que Abby o faz em um curso livre, Bob o faz em uma escola particular de grande porte. É interessante perceber, ao longo dos excertos da entrevista da professora em formação, o tom de envolvimento com a prática docente narrado, o qual, em alguns momentos, entra em conflito com o fato de ela não crer ter conhecimento suficiente da língua que ensina para lecionar para grupos de nível de proficiência mais avançados, por exemplo, conforme posto e discutido por Tavares (2011). No excerto abaixo, Bob, ao relatar sua prática de sala de aula, menciona o exemplo de bons professores que, segundo ela, a inspiraram a ponto de ela mesma adotar determinadas posturas em seu dia a dia de trabalho.

Bob – Uma professora que... tenta não deixar seus alunos com dúvidas. Mesmo quando eu acho que... eu olho, eu tento ver na cara deles, a X fazia isso, “o que tu tá com essa cara assim?”. E eu sempre pensava “Como é que ela consegue ouvir o que eu tô pensando!?”. Esses dias o Y fez isso comigo. Eu não falei um ai na aula

dele. E tinha uma frase perfeita na minha cabeça e ele disse assim “fala ‘Bob’” e eu “como!?” (risos). Sabe, então eu sou puro... pela carinha deles assim. Às vezes eu digo “entenderam?”, e alguém que não expressa nada e olho e vejo que não entendeu. Aí eu digo “tu entendeu?” e eles ficam assim “não”. Eu procuro, assim, sanar as dúvidas. Tô sempre motivando, tô sempre “vamos lá”.

Discursos acerca da importância de aprender inglês estão presentes nas entrevistas das professoras em formação, assim como o caráter compreensivo do professor, que extrapolaria o mero processo de ensino da língua, atingindo os fatores que envolvem as condições de vida do aluno e sua influência em seu rendimento. Paralelamente, o discurso do professor ideal reafirma-se como um objetivo, ou meta, a ser alcançada profissionalmente, conforme os trechos abaixo.

Apple - Acho que acima da língua que tu tá ensinando, tu tem que ter assim uma relação de amizade. Não aquela amizade “melhor amigo”, e contar aquelas coisas assim que eu acho que não funciona também. Mas uma amizade de ah, perceber que o aluno não tá se sentindo bem, tem alguma coisa incomodando, conversar com o aluno pra não atrapalhar o aprendizado dessa criança ou desse adolescente, adulto, tanto faz. Porque eu acho que é muito melhor pro professor, assim, porque assim eu acho que o aluno ele vai se sentir mais “Não, esse professor é legal, ele quer o meu bem, ele tá fazendo isso pro meu bem”. Não é aquela coisa “ah, eu vou dar aula e eles ‘que se ralem’, se não entender, não entendeu. O problema é teu”. Acho que tem que ter mais essa relação assim, de prestar atenção, saber quais são os problemas que vêm. Porque tu não pode julgar uma pessoa dentro da sala de aula sem saber o que que tem por trás da sala de aula. Sem saber quais são os problemas. Porque às vezes o comportamento é refletido pelas coisas que acontecem em casa. Então tu não pode simplesmente chegar e julgar, dizer que é um inferno, que não dá, que “sai da minha aula”, tem que ter uma conversa de saber “por que que tu tá assim?”, “Por que que tu tá agindo desse jeito?”, “Qual é o problema?”, pra não prejudicar ninguém, né. Porque não adianta nada tu botar a criança na sala de aula e ele vai ser tratado do mesmo jeito às vezes que é tratado dentro de casa, excluído, assim. Não é valorizado como pessoa nem como um aluno.

Laura – *Eu gostaria de ser pras pessoas, né, aquele ponto de referência. Tipo, ah, a ‘Laura’ é, tipo, a professora pra querer saber inglês. “Quer saber Inglês, faz com a ‘Laura’”. Acho que é o que todo mundo quer, né.*

Entrevistador – *E diante dos alunos, assim, no relacionamento, no dia-a-dia de sala de aula, qual tu acha que é o teu papel ali com eles?*

Laura – *Ah, de dar o maior apoio possível, né. Pra eles conseguirem o objetivo, né, que é aprender a língua. Eu sempre falo pra eles “ah, não tenham medo de perguntar”, pra não ter barreiras, né.*

Entrevistador – *Tu tem essa preocupação de te aproximar dos alunos?*

Laura – *Tenho.*

Entrevistador - *Como é que geralmente tu faz isso?*

Laura – *Quando eu vejo que um aluno tá com dificuldade, geralmente eu converso por fora com ele, né. Vejo como é que ele tá. E como eu tenho a oportunidade de dar aula de monitoria, alguma coisa assim, eu peço “mas uma só monitoria” assim, pra pessoa se sentir mais à vontade, até que ele se nivele.*

Abby – *Eu acho que hoje em dia o inglês não é mais, eu e as gurias a gente até tava falando disso, não é mais vantagem, é ponto neutro. Né, tu precisa, tu precisa ter. Então eu acho que o papel é esse, é dar oportunidade de dar pra outras pessoas terem uma carreira boa, ou terem um bom emprego, porque é assim que funciona hoje. Tu precisa de uma língua estrangeira, principalmente do inglês pra fazer um curso, pra ter um salário melhor, então eu acho que essa parte profissional me pesa bastante quando eu penso nos alunos, porque eu penso em mim, se eu não soubesse inglês hoje eu ia tá querendo aprender, porque, tu vê, eu tava até pensando em entrar no curso de Mandarim agora. (risos)*

Bob – *Uma estimuladora. Até porque hoje em dia o inglês é base, não é mais mérito tu dizer que tu tem inglês. “Ah, tu tem inglês? Problema é teu, é obrigatório ter inglês”. Sabe? Então, ser uma estimuladora... motivadora, também...*

Entrevistador – *E em sala de aula, assim, quais tu acha que são os deveres do professor de inglês? Frente aos alunos, frente à comunidade escolar?*

Bob – Ai, complicado (risos). Eu acho assim que, tenho que mostrar pro meu aluno que, pensando na língua em si, que ele não tá ali só aquela uma hora por semana aprendendo aquilo ali. Que ele tem que ter um objetivo pra aprender aquilo ali. E uma língua não é feita só uma hora por semana, então, que ele tenha contato, que ele fale, que ele procure, que ele traga dúvidas. Então que o contato da língua seja cada vez maior. Então o professor tem que, tem que mostrar né. Dizer “olha no vídeo, que palavra é que tu conhece? Tal coisa”. Mostrar pra ele que essa língua não é tão distante quanto muitos pensam que é. Esses dias um me disse assim “tá, mas tu quer que eu escreva isso aqui na tua ou na minha língua?”, e eu digo “não, na nossa língua! Na nossa língua! Porque a gente tá trabalhando juntos, então é nossa! Tu também, tu sabe inglês!”, daí, sabe? Eles acham que é muito distante.

Mais uma vez, os discursos acerca da hegemonia do ensino de inglês e da necessidade de aprender a língua surgem (LE BRETON, 2005; SANTOS, 2008), assim como as próprias preferências das professoras em formação como alunas. Ainda conforme os PCNLE, o ensino de inglês justifica-se pela possibilidade de se oferecer a seu falante um maior acesso às informações em um mundo globalizado, discurso esse também presente nas narrativas analisadas. O professor é encarado aqui como o facilitador, aquele que oferece a oportunidade e trabalha junto do aluno para que ele alcance seus objetivos.

A fim de problematizar a questão da representação do bom professor, as professoras em formação foram questionadas sobre seu progresso na prática docente e se já consideravam ter as características apontadas por elas como as de um bom professor. Aspectos relacionados ao domínio da gramática da língua e desenvoltura em seu uso estão presentes nas narrativas.

Apple - Acho que eu não tenho todas ainda, pretendo construir, né, ao longo assim. Mas eu acho que eu não tenho ainda a parte do ficar... de questionar o aluno, sabe? De “Por que que tu tá colocando isso aí? Por quê?” sabe? Porque eu não tenho firmeza ainda, sabe? De chegar colocar isso por causa disso, disso e disso. Ainda não formei ainda esse conhecimento pra chegar e falar isso pro aluno e exigir dele uma resposta do porquê de ele tá colocando ali isso se eu não pedi isso, se eu não falei isso com ele.

Laura – Olha, eu acho que sim né, se não (risos). Não, é, eu acho que sim, a gente vai construindo aos poucos essa “ah, como eu devo agir”. Óbvio que a gente comete erros, né.

Entrevistador – E quais que tu apontarias como teus pontos fortes como professora de inglês? Aqueles que não que tu acha que chame a atenção das pessoas, mas que tu acredita que são pontos fortes que tu tens?

Laura – Olha, eu sei que ninguém sabe tudo, né? Então quando, por exemplo, um aluno me pergunta uma coisa, uma palavra, que é muito comum de acontecer, e eu não sei, eu vou falar “olha, eu vou procurar”. Tipo, na hora assim, não sou daquelas que mente “Ah, eu sei. Só um pouquinho. Ah, vou me lembrar”.

Entrevistador – Sinceridade.

Laura – Aham.

Aluna – Eu acho que eu tenho muito a melhorar. Eu acho que eu tenho muito a melhorar no meu Inglês, porque eu acho que eu falo meio devagar. Quando eu tô sendo testada, sabe? Eu fico meio... Desenvoltura em sala de aula, e eu acho que há várias coisas que eu posso melhorar e o inglês assim...

Abby – Ah, não sei se eu tenho todas, assim, eu acho que eu tenho um bom domínio da língua, até um certo ponto. Eu sei que eu ainda tenho muito que aprender. Principalmente essas questões que eu te falei, questões mais íntimas, chatinhas. Eu ainda tenho muito que aprender, preciso estudar mais, mas eu acho que eu consigo, como eu tava te dizendo, interagir e me pôr nesse lugar de não tá assim “sou a autoridade máxima, ninguém pode falar nada, ninguém pode questionar o que eu digo. Eu sou bem flexível, de vez em quando sou até demais. Então, eu tento assim, algumas coisas eu acho que eu já tenho de personalidade mesmo, mas outras eu sei que eu preciso melhorar ainda.

Entrevistador – o que tu acha que tu precisa melhorar?

Abby – Melhorar a questão linguística, um pouco, que eu tava te falando, né, que eu preciso estudar mais essa parte gramatical. (...) Preciso melhorar também a questão da autoridade. Porque eu sei que principalmente com adultos, eu sei que eles me enxergam de uma maneira, meio que de vez em quando me julgam por eu ser nova

e tal. Eu acabo me enxergando assim também, sabe? Ai, porque parece porque eles pensam que eu sou assim que eu sou assim mesmo. E eu fico muito mais insegura. Então isso é uma coisa psicológica que eu preciso melhorar também.

Bob – Preciso estudar muito mais, muito mais.

Entrevistador – Mas até o momento, tu acredita que tu tá assim no caminho?

Bob – Olha, olhando pros meus professores, eu to na média, porque... Preciso buscar mais, pesquisar mais. Tentar entender muito mais eles. Como eu te disse, eu tenho uma dificuldade séria, mas eu não tenho muito conhecimento a respeito da pedagogia, dessa faixa etária. Né? Isso eu vejo que eu tenho que estudar muito, muito, muito mais a língua. Como se diz? Textos... fundamentação teórica. Então... eu acredito que eu esteja indo pelo caminho certo. Fazendo isso, buscando sempre me aprimorar.

Entrevistador – E o que tu acha que tá te ajudando mais a ter essas características?

Bob – Eu tô falando assim mais em questão de organização, ordem em sala de aula, e seriedade... é o que muitas vezes não me falaram, da importância do inglês, do contato, que eu falo pra eles e... resumindo, eu fico ponderando o lado bom e o lado ruim dos professores que eu já tive. Até a minha irmã, assim, ela me influencia muito. As coisas que ela fala, eu faço, dá certo. Às vezes as professoras do colégio, naquela troca de períodos, eu tento sugar ao máximo pra ver o que elas estão fazendo.

Embora haja menção ao caráter falível do professor de inglês, as inseguranças das professoras em formação parecem girar em torno não da falta de saberes relacionados à didática, mas relacionados à língua, entendendo que isto as poderia descreditar diante da classe. Isto pode indicar a eleição de uma representação de professor meta, um “alvo” a ser atingido. A eleição de um alvo, talvez encarado pelas acadêmicas como inatingível, acaba afetando a autoestima das professoras em formação, cerceando-as de determinadas posições profissionais, conforme já mencionado (FERNANDEZ, 2006; REZENDE, 2006; PELLIM, 2010; ZOLNIER, 2010; TAVARES, 2011). Surge no excerto da entrevista de Bob a referência ao aprendizado com as colegas de trabalho e pessoas que são referenciais para os docentes, o que, segundo Huberman (1992) e Tardif (2002), faz

parte deste momento no ciclo de vida das professoras, o momento de entrada na carreira.

As narrativas analisadas até este ponto mostram o quanto a identidade docente das professoras atravessa períodos de constante reconstituição e o quanto elas se apoiam no discurso do bom professor e em exemplos de docência observados durante sua vida escolar. Nas narrativas é possível perceber a existência do “alvo”, ou aquele estágio da vida profissional em que se têm segurança naquilo que se está fazendo. Ao mesmo tempo que este alvo emerge, emerge também a consciência do inatingível, ou seja, do reconhecimento que sempre se estará aprendendo algo durante a prática.

Quando questionadas acerca das maiores dificuldades enfrentadas por elas durante suas primeiras experiências docentes, as professoras em formação apontam elementos como o reconhecimento dos alunos (em que a pouca idade acabava fazendo com que os alunos as desafiassem por não as reconhecerem como, legitimamente, professoras), a inibição, a insegurança (medo de não saber o suficiente para conduzir a aula), a falta de experiência em ensino, bem como em como portar-se no ambiente de trabalho.

Apple – Eu acho que o reconhecimento dos alunos. Acho que pelo fato de a gente ser muito novo, assim. E eu nem sou muito nova, né? Vinte e um eu tenho. Tem gurias na minha turma que têm dezenove. Vão se formar com vinte anos, sabe? E vai começar a dar aula e aquela coisa de reconhecimento, né? “Com vinte anos acha que sabe alguma coisa? Sabe nada!” Vinte anos não é nada, não viveu nem metade de uma vida. Eu acho que é mais a parte do reconhecimento, assim.

Entrevistador – Tu vê nos teus alunos essa coisa assim?

Apple – É. Quando eu cheguei na entrada da sala de aula eles me olharam de cima a baixo, sabe?

Entrevistador – Na extensão tu não chegou a dar aula?

Apple – Não. Não cheguei.

Entrevistador – Porque eu tive a mesma sensação também quando eu comecei a dar aula.

Apple – É? De não te reconhecer como professor.

Entrevistador – É, eles te olham assim e “é, com essa idade acha que vai me ensinar alguma coisa”.

Apple – “Acha que sabe alguma coisa”.

(...)

Apple – Foi numa das turmas que eu dei aula, do D, que eu entrei e tinha um aluno que já começou a complicar de “ah, o que são palavras cognatas? Palavras cognatas não são isso, não são aquilo”, sabe aquelas pessoas que dá vontade de pegar e dizer “então, vai dar aula no meu lugar?”. Só que, conforme a aula foi passando, ele errou todos os exercícios. Então ele viu que ele não sabia. Quem sabia era eu. Então, sabe? Aquele reconhecimento vai passando, porque tu vai ter que ler aquele texto, então tem pessoas que nunca ouviram alguém ler em inglês, então lendo eles já vem “ó, ela sabe”. Aí tu vai começar a ler os exercícios e explicar, “então ela sabe o que está fazendo”. Eu acho que o reconhecimento tem que ser conquistado aos poucos, eu acho.

Laura – Minha vergonha (risos).

Entrevistador – E como foi tentar superar isso com o tempo?

Laura – Ah, eu acho que quando eu entro na sala de aula eu sou outra pessoa eu acho, não sou eu.

Entrevistador – Eu acho que eu me sinto assim também (risos).

Laura – Sabe? Não sei, eu entro na sala de aula e me transformo. É impressionante. (risos).

Aluna – Eu acho que foi o medo.

Entrevistador – O medo? O medo de quê, exatamente?

Aluna – Ah, o medo, sei lá, de não saber o que eu tava dando. Claro que eu estudava, fazia o plano de aula, mas fora isso tu nunca sabe o que a pessoa vai pensar. Teve um aluno meu que queria saber como é que eu falava abadia. Eu procurei num dicionário porque eu não sabia como se falava... Mas é mais ou menos assim, medo de não ter sucesso no que eu me propus a fazer.

Abby – Eu acho que essa questão de me julgarem por eu ser nova, é uma coisa pelos pais, porque eu dou aula mais pra crianças, então pelos pais das crianças.

Insegurança também, a primeira vez né, tipo, não sabia o que ia acontecer, se ia dar certo, se eu ia gostar, também, porque eu nunca tinha dado aula, né. Sempre gostei bastante da (ininteligível), já conhecia, já era bem familiarizada com tudo, mas mesmo assim, quando tu tá do outro lado é diferente, né. Não sabia também, eu tinha medo de que os alunos não gostassem de mim. Sabe? Que me achassem, sei lá, idiota, retardada, sei lá. Que eu não soubesse, então que não me respeitassem, porque, realmente, aqui aconteceu, semestre passado, que eu tive uma turma horrórosa, que eu tava te falando. O professor deles esse semestre me fala que não sabe como eu consegui dar aula pra eles, porque ele é alto, ele é homem velho já, sabe? Nem assim, que ele impõe uma imagem mais assim, sabe? De autoridade eles respeitam, sabe? Então, é complicado, mas acho que é por aí.

Bob – A questão do tempo da aula. Tá... A questão do... como me portar com as minhas coordenadoras, com as minhas colegas. É que eu falo demais, não sei se tu já percebeu? Mas assim, é dizer, quero brincar e tocar o que não é pra brincar. Então e eu digo se eu ratear aqui, vai ser uma coisinha assim e então... Sou simpática ali dentro, cumprimento todo mundo. Todo mundo eu conheço, mas eu sei que eu não posso ter muito, até eu escuto muito conselho da minha irmã. Local de trabalho é local de trabalho, deixa pra brincar lá fora, deixa pra falar bobagem lá fora. Tem que ter cuidado com tudo o que tu faz. (...) A questão da falta de experiência, no geral. A falta de experiência em geral.

Novamente surge o elemento apontado por Huberman (1992) como a fase de entrada na carreira, em que as professoras em formação começam a passar pelos primeiros dilemas da profissão e começam a constituir-se como professoras por meio da experiência prática, procurando aliar a esta prática os saberes pedagógicos e teóricos. Isso se torna mais evidente quando são questionadas se elas sentiam-se confortáveis com o fato de estarem chegando ao final do curso e se elas criam que, após o término do curso, estariam preparadas para a carreira docente, a maior parte das alunas relata, mais uma vez, suas inseguranças e desafios a serem superados no início de suas carreiras. No caso de Apple, surge um relato mais seguro, apoiado na experiência profissional aliada aos saberes acadêmicos, que, segundo ela, lhe confere o *know how* necessário para o cotidiano

de trabalho. Quando questionadas se elas sentiam-se prontas para a atuação profissional como professoras de inglês, as acadêmicas narram suas angústias e objetivos, conforme transcrito abaixo.

Apple – Eu acho que tá preparada porque tu fica muito em contato com a gramática, assim. Mesmo não sendo aquela coisa que eu imaginava “que horror, meu Deus, nem sabia que existia isso”, acho que tu te prepara, tu faz estágio, tem gente que trabalha enquanto tá fazendo a faculdade. Aí no momento que tu tá trabalhando, se surge alguma dúvida tu pode perguntar pros professores na faculdade. Eu acho que tu fica preparado. Vai te tornando preparado.

Entrevistador – Tu tem experiência com trabalho, qual tu acha que foi assim, que as duas experiências, tanto com a faculdade quanto a experiência prática do trabalho te ajudaram a chegar hoje em conceitos de ensino e aprendizagem? Ou tu achas que uma delas pesou mais que a outra?

Apple – Eu acho que as duas juntas ajudaram a chegar nessa parte assim.

Entrevistador – Se tu não tivesse essa parte prática fora da universidade, só dentro da universidade? Tu acha que tu estaria com toda essa consciência que tu tem?

Apple – Eu acho que não. Eu acho que eu não teria assim, porque é parte da faculdade, entendeu? Não é aquela coisa fora, que tu tem a tua responsabilidade. A tua carteira tá assinada, tu tem que fazer um bom trabalho senão tu é demitido. Não é aquela coisa assim mais... que é mais experiência com o chefe, sentar, conversar, falar com o chefe, tomar bronca mesmo, uma coisa mais mundo real.

Laura – Eu acho que a prática possa me motivar a continuar. Teve uma época na faculdade que eu tava ah, cansada. Era só teoria, só teoria. Não sei, eu tava bem cansada. E aí quando começou os estágios, foi na mesma época que eu comecei a trabalhar, então eu acho que eu me motivei. Vi como é que era realmente.

Entrevistador – E, hoje assim, na tua prática docente, porque a gente tem uma metodologia pessoal, tem o nosso conjunto de crenças, tu acredita que hoje tu dá aula mais influenciada pela experiência que tu adquiriu aqui ou pela que tu adquiriu fora?

Laura – Ah, eu acho que assim, eu me baseio muito no jeito como as pessoas me deram aula, nas características marcantes dos professores anteriores e eu tento combinar isso com o que eu aprendi.

Aluna – Eu acho que cada pessoa... as pessoas estão sempre evoluindo. Eu nunca vou estar 100% pronta, “tá, agora não preciso fazer mais nada, tô pronta”. Eu acho que mesmo depois que eu me graduar e continuar estudando, tudo bem eu provavelmente vou começar a dar aula (risos), mas eu me sinto mais preparada, mas 100%...

Entrevistador – Tu acha que isso só vem com a prática, com anos de experiência?

Aluna – Eu acredito.

Abby – Eu acho que nos cursinhos, assim, sim. Acho que no cursinho. Pra trabalhar em escola eu ainda quero estudar mais, até porque eu pretendo fazer concurso e vir dar aula na faculdade.

Entrevistador – Aham, já tem esse objetivo.

Abby – Sim, então eu me sinto como profissional, só com graduação, eu me sinto só em curso, assim. Em coisas mais light, vamos dizer assim.

Bob – De jeito nenhum.

Entrevistador – Por quê?

Bob – Porque quando tu é aluna, tu é uma pessoa, quando tu é professora, tu é outra. Foi bem o que eu escrevi, não sei se foi pra ti ou se foi pra X, quando tu aprende uma coisa totalmente com outra, com outro foco de aluna tu pensa “ah, isso aqui vai cair na prova? Ah, não, isso aqui não cai, então isso aí eu não vou ler”. A partir do momento que tu colocou aquilo ali no teu plano, tu vai cercar aquilo ali de todas as maneiras, porque em hipótese algum um aluno vai te dizer assim “professora, oque é isso aqui?” e tu vai dizer pra aquele aluno “pois é...”. Ainda mais em gramática. Em vocabulário, tranquilo. Não sei. Eu já disse “não sei”. A gente não sabe. E daí vem toda aquela questão, a gente não sabe tudo, por isso que precisa ler. Tá, mas voltando aqui, eu não me sinto preparada por causa disso, porque quando tu é aluno tu é uma pessoa, e quanto tu é professor tu é outra pessoa.

Nóvoa (1992) propõe uma questão interessante ao discutir a questão da ação e dos saberes docentes dos professores. “*Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*”. Perguntava-me o mesmo no início desta pesquisa, antes mesmo de começar a coleta de dados ou ter os objetivos dela traçados. Tinha meu esboço de resposta, mas aguardava, contudo, o final do estudo para repensar o que até então concebia como a explanação mais cabível. Adiciono a esta pergunta, outra: “*como é possível formar professores se cada um terá um perfil de ensino próprio?*”. E ainda “*Como avaliar estes professores e saber se eles estão indo pelo ‘caminho certo’?*”.

Neste estudo, foi possível observar o quanto nossas identidades são multifacetadas e nossos discursos polifônicos, no sentido de serem entrecruzados por vários outros discursos os quais, não poucas vezes, são contraditórios, mas que, ainda assim, tentamos homogeneizá-los em nossas enunciações (TAVARES, 2011). Nóvoa (1992) argumenta a existência de um *efeito de rigidez* nas práticas docentes. Tal efeito surge no momento em que os profissionais do ensino apresentam dificuldade em abandonar certas práticas, especialmente quando estas lhes ajudaram em momentos difíceis de sua caminhada docente. Creio que este fator não seja diferente das professoras em formação com relação aos saberes adquiridos na experiência como alunas e, especialmente, em suas experiências de trabalho em cursos livres.

Ao passo que os professores tendem a resistir às mudanças metodológicas, eles também são suscetíveis a elas. Desse modo, as experiências práticas unem-se às experiências teóricas da academia, constituindo, hibridamente, as identidades docentes das professoras em formação, junto a outros discursos provenientes de outras instâncias. Nóvoa (1992) propõe que é a gestão entre a rigidez e a plasticidade que define modos distintos de encarar a profissão docente. Uma vez que são os saberes relacionados à identidade de uma pessoa que são retidos como experiência, cabe conferir ao saber resultante da experiência pedagógica prática o seu devido status. Por outro lado, é por meio, e sob as custas, deste *saber experiencial* que se constitui a profissionalização do ensino. Assim, ambas as fontes de saberes são interdependentes. Da mesma forma, a constituição da identidade docente está diretamente relacionada às nossas demais identidades como pessoa. Conforme Nóvoa:

“Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (p. 17).

Fazemos o que fazemos em sala de aula porque fomos constituídos, em meio a uma trama discursiva polifônica, muitas vezes contraditória, sendo sujeitos constituídos e posicionados discursivamente, estando em constante construção. Somos professores, mas também alunos, filhos, pais, homens, mulheres, etc. Nossa constituição como professores parece depender desta união de saberes das experiências práticas e saberes teóricos, os quais serão balanceados por cada professora em formação a fim de constituir sua própria *maneira* de portar-se em sala de aula. Embora muitos alunos cheguem aos cursos de licenciatura com o objetivo de se tornar “bons” professores, este conceito precisa ser problematizado em vez de ser reduzido a sistematizações de elementos formais que devem estar presentes na prática do professor de inglês. Creio que este trabalho insere sua pequena contribuição no arcabouço das pesquisas sobre formação de professores de inglês, se não por ampliar os horizontes das possibilidades de investigação, então por lançar um olhar diferente sobre o problema.

6. Entre a latência do contingente e o desejo do ideal: um epílogo.

O período que compreendeu a primeira escrita deste projeto e a redação final da dissertação, certamente foi um período de grandes (trans)formações em minha prática docente e de pesquisa. Trabalhar a partir de um novo referencial teórico e abordar questões que, até então, somente pairavam como ideias sem muita forma em meu imaginário constituiu-se em um dos primeiros grandes desafios de minha vida profissional docente.

Assim que principiei o processo de escrita do projeto, já pude experienciar um dos aspectos que me acompanhariam na constituição da então nova faceta identitária de pesquisador: a solidão do trabalho. Ao passo que a vida docente nos leva a um ambiente de trabalho repleto de outros sujeitos e com uma agenda repleta de aulas a lecionar, o trabalho de pesquisa constituiu-se em um árduo “fazer-só”. Salvo discussões com meu grupo de pesquisa e orientadora, o tempo dispensado às discussões e análises que constituem esta dissertação foi gasto em um diálogo a portas fechadas entre pesquisador, teoria e dados.

Adaptar-se às mudanças e expectativas propostas pelo novo ritmo de trabalho, associadas às constantes mudanças do projeto na fase inicial e às incertezas que subjazem o processo de escrita do texto final foram elementos constantes e, creio, indispensáveis para posicionar-me como pesquisador. Quando principio a escrita de minha dissertação com um capítulo intitulado “Os caminhos de um pesquisador em formação”, penso que talvez o termo “(des)caminhos” fizesse mais justiça à empreitada aqui feita. Não poucas vezes os descaminhos das incertezas me levaram a caminhos investigativos que eu mesmo jamais imaginaria chegar, não fosse o ímpeto de curiosidade (e talvez relativa impulsividade) tão necessária aos pesquisadores.

O contato com os sujeitos desta pesquisa, suas angústias, suas certezas e suas experiências por meio de seus relatos foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora que me proporcionou uma ampliação dos horizontes daquilo que compreendia como formação de professores e trabalho docente. Paralelamente, todas as discussões teóricas geradas por meio deste estudo contribuíram, espero, para ampliar um pouco mais os caminhos de pesquisadores da área da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais em Educação, propondo não só um casamento teórico-metodológico, mas um diferente olhar sobre a formação de professores de inglês e sua constituição identitária profissional.

No que diz respeito aos caminhos percorridos neste trabalho, conforme foi possível analisar nas narrativas das acadêmicas, as experiências de ensino e de aprendizagem das alunas tomam parte no processo de constituição da imagem do que é um “bom” professor de inglês e o perfil docente adotado pelas professoras em formação. É possível observar que a construção do “bom” professor de inglês tem um caráter subjetivo, o que o torna como um alvo em constante movimento.

De acordo com Hall (1997b), Woodward (2011) e Silva (2010), nossas identidades mudam constantemente. Conforme os alunos de licenciatura avançam nas discussões do curso e têm acesso à experiência prática, modificam-se as verdades acerca do que é ser um “bom” professor de inglês, fazendo com que o professor constantemente ajuste sua prática. Conforme a prática é ajustada, outros elementos emergem como problemáticos e têm de ser modificados. Dessa forma, o movimento em direção ao ideal torna-se infinito, uma vez que ele é inalcançável pela constante mudança identitária do professor.

É na experiência prática que boa parte das representações referentes ao que é ser um professor de língua estrangeira vem à tona. No caso do aluno de licenciatura, as discussões e orientações dos professores formadores ajudam a constituir representações sobre o que é ser um professor de língua estrangeira. Contudo, conforme foi possível observar nas análises, o desenvolvimento de suas estratégias e metodologias pessoais nas dinâmicas de sala de aula também constitui um referencial para que o professor em formação constitua sua identidade docente.

A experiência dos estágios, projetos de extensão em ensino e do ambiente de trabalho constitui-se uma prática que auxilia, e muito, a constituição da identidade profissional das acadêmicas. Isso se dá pela emergência de diversas questões que

levam o professor em formação a um “limite do caos” no dia-a-dia de sala de aula, momento em que ele encara as adversidades da rotina docente e tem que tomar decisões de maneira mais profissional possível, sempre amparado pelo apoio das professoras orientadoras. Neste processo de autoconhecimento docente, que muitas vezes envolve tentativa e erro, o professor passa a construir sua metodologia pessoal e perfil de ensino próprio, baseando-se tanto na teoria, quanto na prática reflexiva e nas discussões com os colegas de projeto e orientadora. As alunas mencionam em suas entrevistas estas experiências como fundamentais para sua formação profissional, inclusive apontando-as como o elemento decisivo na permanência delas no curso, pois foi nesse momento que elas perceberam que dar aula era, de fato, algo que elas queriam fazer.

A partir das relações de poder entre os discursos, a constituição da identidade docente se dá por meio de uma variedade de discursos advindos de diferentes locais sociais. Este é o caso das acadêmicas entrevistadas quando mencionam a influência do curso livre em que trabalham – o qual não necessariamente opera a partir do mesmo escopo teórico sobre aquisição de LE proposto pelo curso de Letras – na delimitação de suas escolhas teórico-metodológicas para compor suas práticas de ensino, ou quando mencionam como se constitui o discurso familiar e dos amigos acerca da vida do professor e seu *status quo* na sociedade brasileira.

A crença de que há um “bom” professor que esteja na objetividade e que exista em essência não é procedente, mas constitui-se em um mito. O “bom” professor é aquele que nós construímos, a partir de nossas experiências e necessidades. O “bom” professor de um aluno não é o mesmo de outro aluno, e a representação deste professor hoje já não é a mesma amanhã. Cabe ao professor em formação perceber este caráter transitório e procurar caminhos que o levem a problematizar constantemente a própria identidade profissional durante sua prática docente, a fim de movê-la em direção não a um alvo, mas em direção de uma constante reinvenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO-SILVA, G. B. **Língua Inglesa: um universo imperativo na constituição de sujeitos contemporâneos**. 2012. 438f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.

BARKER, C. **Cultural Studies: Theory and Practice**. Londres: Sage, 2003. 424p.

BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H.; Gênero, heroísmo e patriotismo em obras de literatura para crianças. In: Rosemar Coenga. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido**. 1ª ed. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010, v. 1, p.173-188.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 480p.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault — um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 480p.

CASTRO, M. F. F. G. O Ensino de Línguas Estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v.14, n.1. p.199-222, jul/dez. 1998.

COSTA, M V.; SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. p.36-61. maio/ago 2003.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

_____. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. v. 3, São Paulo: UNESP, 1999. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/neccso/frame10.html>> Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p.13-35.

CUNHA, E. G. **Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários**. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. As aulas e a identidade de aprendizes de língua Inglesa. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 15, p. 20-32, 2009.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Nova York: Oxford University Press, 1997. 158p.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 239p.

_____. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-166.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, F. M. de C. C.; Autonomy in foreign language teachign and learning: why we should look at it from a critical perspective. In: NICOLAIDES, C.; MOZILLO, I.; PACHALSKI, L. J. N.; MACHADO, M. G. S.; FERNANDES, V. (Orgs.) **Anais do Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Pelotas. EDUFPEl, 2003. p. 16-32.

FISCHER, R. M. B.; O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 22, n. 2, 1997, p. 59-79.

FREITAS, L. F. R. de; SILVEIRA, R. M. H. A Figura do Gaúcho e a Identidade Cultural Latino-Americana. **Revista Educação**, maio-agosto, ano/vol. XXVIII, número 053. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. p. 263-281. 2004.

FREITAS, L. F. R. de. A pedagogia do gauchismo: uma análise a partir da diáspora gaúcha. 2006. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. **Revista Educar**, nº 34, p. 201-213. Curitiba, Editora UFPR, 2009.

_____. Currículo Cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 106-118, jul/dez 2010.

GARCEZ, P. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico de narrar na conversa cotidiana. In: TELLES RIBEIRO, B; COSTA LIMA, C; LOPES DANTAS, M. T. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 189-213.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an introductory Course**. Nova York e Londres: Routledge, 2008. 504 p.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas estrangeiras (e materna) por sujeitos com baixa escolarização. In. UYENO, E. Y. e CAVALLARI, J. S. (Orgs.) **Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.101-126.

GONÇALVES, C. F. P.; SANTOS, M. B. E surgiu, então, a Linguística. **Ciência e Conhecimento** – Revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo, v.1, 2007, p.1-18. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFMiQAF/surgiu-entao-a-linguistica#>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções centrais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. V.22, n.2. Jul/Dez 1997a. p.15-46. Tradução: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997b. 102p. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

_____. The work of representation. In: HALL, S. (org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres, Sage/The Open University. 1997c. p.13-64.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 352p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. 2ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-62.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p.7-132.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo – Parábola Editorial, 2006. p.129-147.

LARROSA, J. Lenguaje y Educación. **Revista Brasileira de Educação**. Revista Brasileira de Educação. nº 16. Jan. – Abr. 2001. p.68-80.

_____. Narrativa, identidade y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, 1997, p.141–165.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p.12-26.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2001, p.333-355.

LORENZ, K. M. & VECHIA, A. Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. **Anais da VII Reunião da SBPH**. São Paulo, Brasil: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1988, p.139-142. Disponível em: <http://works.bepress.com/karl_lorenz/22/>. Acesso em: 8 jan 2013.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.443-481.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. (Machado, R. Org. e Trad.) 14ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1999. 432p.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2012.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo – Parábola Editorial, 2006. p.85-107.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In. RIBEIRO, T. B.; LIMA, C. C.; LOPES, M. T. D.

(Org.) **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p.56-71.

NELSON, C; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.7-38

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Rio de Janeiro, 2007. 182p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, D. de A. & FREITAS C. C. de. A formação da identidade do professor de Língua Inglesa. **Anais do I Seminário sobre Docência Universitária Estadual de Goiás** – UnU INHUMAS, v.1, n.1, março 2011, p.1-13. Disponível em: <http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/isemdocuniv_inhumas/index>. Acesso em: 17 fev 2012.

PACHECO, M. M.; AMORIM, S. S. Percurso histórico do ensino de inglês no Brasil: a abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi. **Cadernos do CNLF (UERJ)**, v.11, n. 10, 2007, p.108-122.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p.9-17.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In. BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.125-142.

PENNYCOOK, A. A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.23-49.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In. MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Língua Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-83.

RAJAGOPALAN, K. The Philosophy of Applied Linguistics. In. DAVIES, A. & ELDER, C. (Orgs.) **A Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004, p.397-420.

_____. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. 2003. 143 p.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. C.U.P., 1987. 278p.

ROLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In. MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Discursos e identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.249-271.

RORTY, R. Wittgenstein and the linguistic turn. In. Arif A. (Org.) **Wittgenstein's Philosophical Investigations: A Critical Guide**. Cambridge University Press. 2010. 280p.

SABADIN, M. N. **O ensino de inglês em uma escola pública municipal do oeste paranaense: um estudo de caso etnográfico**. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SADE, L. A. **Identidade e Aprendizagem de Inglês sob a ótica do Caos e dos Sistemas Complexos**. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Identidade e Aprendizagem de Inglês pela Ótica da Complexidade. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011, p.205-226.

SANTANA, L. M. Alinhamentos entre meninos e meninas na construção de gêneros em sala de aula. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Discursos de identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.233-248.

SANTOS, L. I. S. Ensino de Língua Inglesa e importância do conhecimento das crenças que a envolvem. In. ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) **Línguas Estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro & João Ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008, p.139-162.

SILVA, A. C. A. de O. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, J. L. da. **O professor como personagem na telenovela: identidade docente e interação com a imagem da TV**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T, T. da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.73-102.

SILVEIRA, R. M. H.; A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In. COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-142.

SILVEIRA, R. M. H.; SANTOS, C. A. Revistas pedagógicas e identidades de professor/a: quem é o docente de Profissão Mestre e Nova Escola. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p.313 - 334.

SOARES, D. A. Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. **Revista Philologus**. Ano 14. Nº 40 suplemento. 2008.

TAMBARA, E. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública. In. HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. dos S.; GARCIA, M. M. A. (Orgs). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, 2000, p.209-244.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002. 328p.

TAVARES, C. N. V. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o "ideal" e o contingente. In. CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.) **Bilinguismo: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.195-234.

UECHI, S. A. Inglês: disciplina-problema nos níveis fundamental e médio? 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003. 192p.

WEIR, L.; The concept of Truth Regime. **Canadian Journal of Sociology**. v.33, n.2, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.7-72.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In. BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.27-40.

ANEXOS**ANEXO 1**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ESTUDOS DA LINGUAGEM
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, declaro que estou de acordo em fornecer informações a Matheus Trindade Velasques, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), para o desenvolvimento da pesquisa relativa à sua dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: ***Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação.***

Declaro ainda que tenho conhecimento de que a minha participação nesta fase do projeto consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas em arquivos de áudio e vídeo.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência à minha identificação pessoal e ao meu local de trabalho.

Assinatura

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura da Prof.^a Orientadora

Endereço do pesquisador:

Rua Francisco Manoel da Silva, 507. Pelotas/RS.

Fone: (53)32741645

Email: velasques_trindade@hotmail.com

ANEXO 2

Guia de entrevista

Aprendizado da Língua

- 1) Aprendeste a Língua Inglesa antes de entrar na faculdade?
- 2) (Se a resposta à pergunta anterior for sim) Onde aprendeste Língua Inglesa?
- 3) Como foi/está sendo a experiência?
- 4) O que te motivou a aprender a Língua?
- 5) Pensando no momento em que ainda não cursavas Licenciatura em Letras, o que tu consideravas como boas características de um professor de Inglês?
- 6) Como foi a tua experiência com aulas de inglês na escola com respeito a:
 - a. Língua
 - b. Professores
- 7) Quais elementos tu apontarias como dificultadores do teu aprendizado de Inglês naquela época?
- 8) Quais tu apontarias como facilitadores?

Curso de Letras

- 9) Por que tu escolheste fazer o curso de Letras?
- 10) Como surgiu o teu interesse em ser professor(a) de Língua Inglesa?
- 11) O que teus amigos e familiares expressaram ao saber que farias o Curso de Letras?
- 12) Qual era a expectativa que tinhas ao ingressar no Curso de Licenciatura em Letras?
- 13) Algum dos teus (ex-)professores de Inglês se constituiu em um modelo para ti?
- 14) E quanto a professores de outras disciplinas?
- 15) (Se a resposta anterior for sim) Quais eram as características deste(s) professor(es)?
- 16) Após ter passado por mais da metade do Curso de Letras, que características tem, na tua opinião, um bom professor de Língua Inglesa?
- 17) Como foi a tua primeira experiência em sala de aula de Inglês como professor(a)?

- 18) Consegues te enxergar na posição de professor? Qual é a imagem que tens de ti como tal?
- 19) Qual tu acreditas ser o teu papel como professor de Língua Inglesa?
- 20) Acreditas que tens as características de um bom professor de Inglês? Por quê?
- 21) Tu queres trabalhar como professor depois de concluir a graduação?
- 22) Tu achas que ao concluir o curso tu estarás pronta/confortável para trabalhar como professora? Por quê?
- 23) Tu já te vês como uma professora? Se sim, que tipo de professora tu achas que és? Se não, Por quê?

Prática pedagógica

- 24) O que tu achas que pode dificultar o aprendizado de um aluno de Inglês? Por quê?
- 25) O que tu achas que pode facilitar este aprendizado? Por quê?
- 26) O que é, para ti, ensinar a língua? Em que o professor deve focar, se é que há algo para ser focado?
- 27) O que mais te surpreendeu quando começaste a dar aula?
- 28) Sentes que mudaste tua prática de ensino desde que começaste a dar aulas? Se sim, no que exatamente?
- 29) A que tu atribuis esta mudança?
- 30) Quais tu julgas terem sido as maiores dificuldades que enfrentaste quando começaste a dar aula?
- 31) Como te sentes em relação a elas hoje?