



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO EM LETRAS:
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
CÂMPUS DE ARAGUAINA

PATRÍCIA LUCIANO DE FARIAS TEIXEIRA

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: DISCURSOS, NARRATIVAS E
CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO TOCANTINS.**

**Araguaína
2017**

PATRICIA LUCIANO DE FARIAS TEIXEIRA

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: DISCURSOS, NARRATIVAS E
CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO TOCANTINS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

**Araguaína
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

T266i Teixeira, Patricia Luciano de Farias.
A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS:: DISCURSOS,
NARRATIVAS E CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO
TOCANTINS . / Patricia Luciano de Farias Teixeira. - Araguaína,
TO, 2017.
132 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal
do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de
Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e
Literatura, 2017.
Orientadora : Dr^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
1. Identidade do Professor . 2. Crenças. 3. Análise do
discurso. 4. Ensino de Inglês. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado
desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº
9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).**

PATRICIA LUCIANO DE FARIAS TEIXEIRA

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: DISCURSOS, NARRATIVAS E
CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO TOCANTINS**

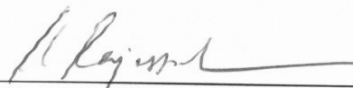
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

Aprovada em: 28 / 11 / 2017


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa – UFT (Orientadora)



Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan – UNICAMP (Membro Externo)



Profa. Dra. Valéria da Silva Medeiros – UFT (Membro interno)

Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho – UFT /Porto Nacional (Membro Externo)

Ao professor de inglês que, antes de sê-lo, o é em identidade.

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada quero agradecer imensamente meu marido Fábio Vidal e minha Raiquinha, pela paciência, pela lucidez, direcionamentos, orientações e pela compreensão das diversas lacunas que causei em vários momentos de nossas vidas. Vocês brindam comigo hoje a realização deste trabalho.

Agradeço também minha orientadora professora Dr^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa pela oportunidade oferecida, confiança depositada e todo incentivo, ensinamentos e discussões ao longo da execução desta trajetória, por pacientemente me guiar no mundo científico e à Universidade Federal do Tocantins pela oportunidade de realizar meu grande sonho.

Quero deixar registrado aqui também meu agradecimento ao meu colega Carlos Wiennery da Rocha Moraes pelas fundamentais e valorosas orientações e contribuições à minha pesquisa. Você também está impresso nela, Carlos, através de minha memória discursiva, no meu interdiscurso!

Gratidão principalmente aos sujeitos participantes deste estudo, pois sem eles esta pesquisa não teria sido possível e pelo apoio logístico e financeiro oferecido pelo Instituto Federal do Tocantins, os quais contribuíram fortemente para o desenvolvimento e conclusão deste Mestrado.

É um sonho realizado.

*Há sempre muito de mim, de minha subjetividade,
do meu modo de ser e de ver o presente, na interpretação do passado.
Há sempre muito de mim no texto que escrevo: ao ex-screver, me in-screvo.*

Maria José Coracini

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
FD	Formação Discursiva
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
TO	Tocantins

RESUMO

Este estudo traz resultados de uma pesquisa realizada com três professoras de língua inglesa do Estado do Tocantins e teve por objetivo investigar suas identidades de professora baseadas em suas crenças e discursos presentes em suas narrativas sobre ensinar inglês. A pesquisa é de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativista dos dados coletados através de narrativas autobiográficas e questionários, analisados à luz de teorias da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN 2003, 2004, 2015; ALMEIDA FILHO 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS 2001, 2006a, 2006b) e da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1983; ORLANDI, 2012 a, 2012b, 2015; 2016; CORACINI 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). Através da análise dos discursos presentes nas narrativas autobiográficas e dos questionários foi possível perceber que estas professoras formaram e ainda formam sua identidade profissional baseada em suas experiências negativas e positivas, em suas experiências em sala de aula e fora dela, mescladas com suas perspectivas de um ensino de inglês significativo para o aluno. Foi observado também que, por mais que as professoras compreendam o ensino de uma língua como algo fronteiriço e sociocultural, elas ainda não conseguem ensinar o inglês sob estas perspectivas, dadas as diversas circunstâncias impostas pelo próprio sistema educacional do país e da região onde atuam. As crenças que as professoras carregam em si sobre o ensino da língua inglesa foram sendo formadas e moldadas ao longo de suas vidas enquanto professoras e, a partir delas, transformando suas abordagens de ensino. São estas crenças, pertencentes a um todo identitário do ser professor, que vão moldando as suas práticas e por elas estas professoras vão também se transformando.

Palavras-chave: identidade, crenças, Análise do Discurso, professor, ensino de inglês.

ABSTRACT

This study presents results of a research carried out with three English language teachers of Tocantins and had as objective to investigate their identities of teacher based on their beliefs and discourses present in their narratives about teaching English. The research is ethnographic, qualitative and interpretative of the data collected through autobiographical narratives and questionnaires, analyzed in the light of theories of Applied Linguistics (RAJAGOPALAN 2003, 2004, 2015, ALMEIDA FILHO 1992, 2001, 2013, 2014, 2015, BARCELOS 2001, 2006a, 2006b) and the French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1983; ORLANDI, 2012a, 2012b, 2015; 2016; CORACINI 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). Through the analysis of the discourses present in the autobiographical narratives and the questionnaires it was possible to perceive that these teachers formed and still form their professional identity based on their negative and positive experiences, their experiences in the classroom and beyond, mixed with their perspectives of a Meaningful English teaching for the student. It was also observed that, although teachers understand the teaching of a language as something borderline and sociocultural, they still cannot teach English under these perspectives given the different circumstances imposed by the educational system of the country itself and the region in which it operates. The beliefs that the teachers carry in themselves on the teaching of the English language were being shaped and molded to the soon of their lives as teachers and, from them, transforming their teaching approaches. It is these beliefs, belonging to an identity whole of being a teacher, that are shaping their praxis and by them these teachers are also changing.

Key-words: identity, belief, speech analysis, teacher, English teach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – SER PROFESSOR DE INGLÊS NO TOCANTINS	18
1.1 A Formação do Professor de Inglês.....	18
1.2 O Professor de Inglês nas Perspectivas de um Novo Ensino de Inglês.....	23
1.3 A Constituição da Identidade do Professor de Inglês	28
1.4 Discurso e Memória na Formação Docente	39
1.5 As Contribuições da Análise do Discurso de Pêcheux	45
1.6 Crenças do Professor: algumas reflexões	51
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
2.1 A Natureza da Pesquisa	57
2.2 Local da Pesquisa e Instrumentos de Coleta dos Dados.....	60
2.3 Participantes da Pesquisa	62
2.4 Procedimentos de Análise e Discussões dos Dados.....	63
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
3.1 A Análise dos Registros Discursivos	66
3.1.1 A Motivação	67
3.1.2 O Ensino.....	83
3.1.3 O Melhor Ensino	90
3.1.4 A Resistência.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a investigar a identidade do professor de língua inglesa do Estado do Tocantins através de suas crenças presentes em seus discursos sobre o ensino de língua inglesa, na perspectiva de identificar como se dá sua (re)construção identitária a partir destas crenças e de como elas influenciam sua práxis.

Nossa tese, nossa hipótese nesta pesquisa é a de que precisamos compreender este construto identitário de ser professor de inglês para que, a partir dele, se proponha, em trabalhos futuros, currículos e metodologias mais ajustadas à nossa realidade local bem como à nossa realidade atual, a qual nossos alunos já conseguem contar com uma série de instrumentos tecnológicos à sua disposição para o ensino do inglês (e de qualquer outra língua), além de considerar o contexto atual sob a perspectiva multicultural, global.

Para isso, utilizamos como instrumentos para a coleta dos dados narrativas autobiográficas e questionários abertos, com os quais foi possível acompanhar o movimento de (re)construção das identidades profissionais dos sujeitos deste estudo. Assim, utilizamos três principais perguntas norteadoras que buscamos responder nesta pesquisa, que são: (i) quais são as crenças que os professores de inglês têm sobre ensinar língua inglesa no Tocantins; (ii) como as crenças dos professores influenciam suas práxis e, (iii) como as crenças influenciam a (re)construção da identidades profissional dos professores participantes.

As teorias que escolhemos para nortear e embasar nossos estudos são as teorias da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS 2001, 2006a, 2006b, 2007; RAJAGOPALAN 2003, 2004, 2015a, 2015b), e da Análise do Discurso de linha francesa (ORLANDI 2011, 2012a, 2012b, 2015; PÊCHEUX 1983, 2016; CORACINI 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008).

Esta investigação nasceu de minhas inquietações¹ como professora de inglês, das minhas práticas fragmentadas² em sala de aula, do meu pouco empoderamento

¹ Uso a primeira pessoa neste momento do trabalho por parecer-me mais apropriado para apresentar as inquietações relatadas por mim.

identitário como sujeito-professor, além da pouca compreensão sobre de qual lugar eu deveria me manifestar, enunciar e como isso se dava. Minha formação inicial foi a mola propulsora destes questionamentos, principalmente por sentir que algo nela (na minha formação) estava faltando ou, por outra óptica, que algo não havia sido considerado ou algo eu ainda não compreendia e, durante algum tempo até a chegada deste estudo, colecionei dúvidas, não obstante, parti em busca de solucionar, responder a estas dúvidas. O que faltava em mim, descobri, enquanto sujeito-professor, que faltava em muitos dos meus pares. Que neles também existia uma determinada e incompreendida angústia de talvez ser e não saber ser, ou de ser e não se sentir sendo, pois não compreendíamos a lacuna sentida por nós em nossas práticas, em nossa práxis em sala de aula, no processo de ensino da língua inglesa.

A esta lacuna, depois de ingressar nos estudos de mestrado, chamo de “mim mesma”, “a minha identidade”, pois foram os estudos deste programa de pós-graduação que me possibilitaram sair um pouco do escuro quanto às questões de identidade, quanto às questões sobre a verdadeira formação do professor.

Claro que os estudos acerca de identidade e crenças não se encerram nesta pesquisa, mas elas me trouxeram um acender de luzes imprescindível para minha carreira como professora de língua inglesa.

E é a partir destas perspectivas que iniciamos esta pesquisa observando que não há mais como não compreender que estar inserido em outras culturas e outras línguas faz parte de ser um cidadão global. Ensinar como ultrapassar fronteiras para ser capaz de interpretar diferentes realidades sob diferentes prismas é uma tarefa que exige do professor múltiplas competências. Como a atividade de ensinar está também relacionada às crenças pessoais deste professor, as quais são referências importantes para ele, as suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (LUNENBURG & SCHMIDT, 1989), os estudos em aquisição de segundas línguas buscam, hoje, entender como essas crenças interferem no processo de ensino e aprendizagem da língua, afetando a prática do professor e também a vida escolar (SCHMIDT & JACOBSON, 1990).

² Utilizo a palavra “fragmentada” na perspectiva de “pouco unificada”, “fragilizada”, “cortada”, pois buscava sempre diversos métodos de ensino, de acordo com as necessidades que iam aparecendo para mim em sala de aula.

Para entender o ensino da língua estrangeira é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes (FREEMAN e RICHARDS, 1996).

Segundo Leffa (2001) a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

Almeida Filho (1993) postula que o professor ensina de determinada maneira orientado por suas competências, as quais são enfatizadas pelo autor como a competência linguístico-comunicativa, que capacita o professor a utilizar a língua-alvo em contexto de comunicação; a competência aplicada, que capacita e permite o professor explicar porque ensina de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém; a competência profissional, que é desenvolvida quando o professor conhece sua importância social como profissional do ensino de línguas e quando está engajado em atividades de atualização de forma permanente, e a competência implícita, que é constituída de intuições, crenças e experiências progressas e frequentemente desconhecida pelo professor, pois é desenvolvida longa e subconscientemente nele e de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que está presente em todo o cenário de ações do ensino de língua estrangeira. Ela determina fortemente o que acontece em sala de aula.

Neste contexto, a necessidade de professores autônomos com capacidade de reflexão sobre sua própria prática e críticos do mundo que os cercam vem se acentuando ao passar dos anos, na medida em que o cenário escolar e o mundo vêm se transformando rapidamente. Essas mudanças, nem todas positivas, exigem novas posturas frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos, conforme afirma Sturm (2008). Este profissional, que se inscreve como um sujeito que está ideologicamente inserido no lugar de sujeito-professor é constituído por diversas histórias e relações, de onde também resulta a sua identidade de professor de línguas, pois:

o que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido. Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo. A memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências do outro que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (CORACINI, 2007, p.9).

Para a teoria da Análise do Discurso, o discurso, ou seja, todo o dizer de uma pessoa possui “fragmentos guardados” por situações vivenciadas por esta pessoa em outros momentos de sua vida e que, ao longo de sua experiência, estes “fragmentos” se juntam às falas que estão sendo ditas atualmente. Nesta perspectiva, estes “fragmentos” são chamados de interdiscursos, que formam a memória discursiva. Esta memória, de acordo com Coracini (2011), é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer. É constituída de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão constituindo arquivos, uma rede, fios emaranhados, cuja origem heterogênea e híbrida permanece desconhecida, no inconsciente como enfatiza Derrida (1993).

Coracini (2011) nos diz que a memória será sempre interpretação, invenção, ficção, que se constitui no *posteriori* do acontecimento, num momento em que outros já se cruzaram e fizeram história. Retemos o que parece relevante num dado momento, o que se justifica e pode ser legitimado por outros, e esquecemos aquilo que, aparentemente, não importa, tem pouca relevância.

Portanto, em todo discurso há um interdiscurso. Tudo que falo hoje está completamente carregado de falas que eu já ouvi, vivenciei e esqueci, porém apropriei-me dela e a uso, inconscientemente, como minha fala legítima.

Também acreditamos ser bastante pertinente alinharmo-nos à visão de Fairclough (2001) que nos mostra que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

O discurso, assim, de acordo com o autor, é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo

o mundo em significado. Contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença, encontrando aqui o nosso ponto de partida para os estudos da identidade do professor de inglês.

Portanto, para delinear os aspectos da (re)construção da identidade do professor, adentraremos nos estudos das crenças, as quais também são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas, enfatiza Silva (2005). Barcelos (2006, p.18) enfatiza que as crenças:

são como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. A pesquisadora reforça ainda que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento. Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

Assim, para conseguirmos refletir sobre a identidade do professor de inglês a partir de suas narrativas, seus discursos e suas crenças sobre ensinar inglês, este estudo investigou três professoras de língua inglesa da rede federal de ensino do Estado do Tocantins, as quais aqui chamamos de Elen, Paola e Meire. Foi a partir das discursividade trazidas pelas professoras participantes presentes nas narrativas autobiográficas e nos questionários produzidos por elas que tivemos a possibilidade de verificar e identificar quais crenças as participantes possuem sobre o ensino de língua inglesa e como estas crenças influenciam sua práxis e a (re)construção das suas identidades de professoras.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo trata sobre a formação do professor de inglês do Tocantins fazendo um diálogo sobre esse professor frente às novas perspectivas de ensino de inglês que englobam metodologias que levam em consideração um ensino multicultural e a língua inglesa como uma língua franca. Argumenta e dialoga as questões de identidade e as maneiras que esta identidade vai se constituindo, se construindo e se reconstruindo como professor de inglês, abordando também o discurso e suas funcionalidades,

além de discutir as definições de identidade do professor de inglês e como ele se manifesta a partir das definições do discurso e da memória na formação docente. Este capítulo dialoga também as contribuições da Análise do Discurso nas teorias trazidas por Pêcheux para esta pesquisa, além de refletir sobre as questões de crenças e formação das crenças do professor. Ainda faz uma reflexão bastante importante para a compreensão sobre o que é ser professor, no contexto desta pesquisa, professor de inglês no Tocantins.

O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos, enfatizando e justificando a natureza da pesquisa, os métodos escolhidos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, um breve perfil dos sujeitos participantes deste estudo, os procedimentos de análise e discussão dos dados.

No terceiro capítulo, entramos no desenvolvimento da pesquisa, perpassando pela análise dos dados coletados à luz da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, dividindo as análises em quatro orientações discursivas: Motivação, onde os sujeitos revelam o que os moveram para se engajarem na área de Letras e ensino de língua inglesa; O Ensino, que aborda as discursividades sobre as metodologias por eles utilizadas em sala de aula; O Melhor Ensino, argumentando como, nas perspectivas dos sujeitos, o ensino de inglês seria o ideal e, por fim, A Resistência, que revela as perspectivas que os sujeitos têm sobre a sua práxis, seus desafios bem como a resiliência encontrados neles próprios para continuar nessa seara tão desafiadora.

Para detalhamento da análise, optamos por estabelecer (estes) pontos comuns das narrativas dos sujeitos da pesquisa, como maneira de conseguirmos acompanhar o raciocínio e as discursividades semelhantes ou conflitantes sobre um mesmo ponto de discussão, observando e analisando aspectos relativos à inscrição ideológica dos discursos por eles apresentados.

Por fim, passamos para as considerações finais e encaminhamentos para trabalhos futuros.

Analisar os discursos destes participantes nos possibilitou continuar uma reflexão já existente, porém talvez esquecida, de um sujeito que atualmente deve ser visto como descentrado, fragmentado, líquido, possibilitando-nos a delinear novas perspectivas que formam e transformam o professor de inglês para uma formação mais ajustada às necessidades atuais bem como melhor preparado para um ensino dentro das perspectivas globais e multiculturais. Esta pesquisa fala de

sonhos e frustrações, desafios, silenciamentos e gratidão, mas acima de tudo fala sobre resistência (lutas e conquistas) e estas histórias podem ajudar a enxergar uma parte mais intrínseca sobre quem são e sobre o que é ser professor de língua inglesa no Tocantins.

CAPÍTULO 1 – SER PROFESSOR DE INGLÊS NO TOCANTINS

1.1 A Formação do Professor de Inglês

Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês. Contudo, diferentemente do que ocorrera com o latim e o francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. E nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço (ASSIS-PETERSON & COX, 2007).

O papel do inglês no mundo contemporâneo é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e, no início do século XX, e pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando um tipo de neocolonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização (MOITA LOPES, 2008). Com raríssimas exceções, sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras para melhorar de vida, pois a língua estrangeira sempre representou prestígio (RAJAGOPALAN, 2003).

De acordo com Barbosa e Bedran (2016), houve basicamente três momentos paradigmáticos na formação de professores: a) a formação tradicional por conteúdos, b) a formação por competências, e c) a formação reflexiva, crítica e sociocultural. O primeiro momento o professor atuava apenas como transmissor do conhecimento, no segundo momento os professores começam a ser influenciados pelos discursos científicos e no terceiro momento surge a necessidade de professores mais críticos e reflexivos. Começa-se então, a perceber a necessidade

de educar os profissionais para atuarem em situações singulares, instáveis e incertas no que tange ao ensinar e aprender (BARBOSA, 2014).

Desta forma, de acordo as autoras, passa-se a repensar o currículo a partir de uma preocupação com o sujeito-professor, cidadão, social, étnico, político, mestiço, fragmentado, complexo, identitário, militante, reflexivo, crítico, dentre outros predicativos. Evidencia-se assim um momento crítico de transição de formação de professor de língua, que rompe paradigmas pré-existentes, ao conscientizar e valorizar a educação de um sujeito-professor crítico, reflexivo e de identidades múltiplas. Assim, as teorias e os estudos passam a perceber e estudar, além de conceber o professor como sujeito constituído, pessoal e profissionalmente, nas questões sociais e culturais, o que Johnson (2009) vai chamar de perspectiva sociocultural.

Porém, esclarece Vieira-Abrahão (2010) que foi só a partir dos anos 2000 que passou-se a formar, a educar o professor. Por formação, educação ou desenvolvimento a autora argumenta que se entende uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Ela enfatiza que a aprendizagem docente, como processo cognitivo, caracteriza a aprendizagem como uma atividade complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor. Para a autora,

[...] a aprendizagem docente como construção pessoal é fundamentada na ideia de que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes e não simplesmente transmitido e absorvido. Tal perspectiva implica a valorização da construção do conhecimento pelo professor. A aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. E é por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 228).

Cunha (2010) complementa as reflexões acerca da formação do professor quando argumenta que o professor vive sob as tensões de atender às necessidades pessoais e multiculturais dos estudantes, mas também vive sob a tensão de atender ao mercado avassalador em suas exigências em forma de provas e avaliações para entrada nos universidades. A autora pontua que somos formados e formamos a partir das representações do passado, vivemos as tensões do presente e somos

cobrados por antecipar o futuro, uma vez que nossos alunos serão adultos em outras condições históricas.

Nessa perspectiva, é possível aceitar que poucas profissões são tão exigidas como a docência, com profundos reflexos sobre a formação. Cunha (2010) enfatiza ainda que a compreensão do campo da educação como um espaço de disputa ideológica e de confronto de expectativas e práticas já é familiar a todos os professores. Em seus estudos a pesquisadora enfatiza que Charlot (2008) tem trazido a ideia de que os professores vivem constantes tensões que contrapõem movimentos distintos, sendo às vezes herói e outras, vítima. Debate-se entre ser tradicional ou construtivista, ser universalista ou respeitar as diferenças, ser afetivo ou ser rigoroso, ser culpado do fracasso ou culpar os estudantes por seus resultados.

O autor também argumenta que o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea, que precisa, por um lado, de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos, mas, ao mesmo tempo promove uma concorrência generalizada em todas as áreas da vida para a qual a ambição é “cada vez mais a nota e não o saber”, identificando os exames nacionais e o vestibular como mecanismos expressivos dessa condição (CUNHA, 2010, p. 130).

Reforçando os pressupostos de Cunha (2010), Leffa (2001, p.333) argumenta que:

a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve ainda o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora, ou seja, pela ideologia. E os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor.

Portanto, todos os fatores que envolvem a vida pessoal e profissional do professor formam, moldam e transformam continuamente sua identidade.

Cunha (2010) reconhece e corrobora a estas considerações quando pontua e reflete sob um olhar bastante importante e sensível sobre a formação e o trabalho

docente, enfatizando que o professor vive tensões entre sua formação e seu trabalho enquanto docente.

Isto se permeia desde sua formação inicial, maneiras de exercer sua profissão, sua formação continuada e toda uma rotina de ser professor em um mundo cada vez mais global e ao mesmo tempo situado.

Para Pimenta (1997), as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. A autora ainda complementa argumentando que a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores.

Nesta perspectiva, Cunha (2010) menciona que o professor também deve buscar sua própria formação de identidade, buscando sua qualificação como um modo também de evolução pessoal, e não ficar à espera de que a universidade faça isso por ele ou que as coisas aconteçam por si só. A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e as ideias de futuro. “É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio” (CUNHA, 2010, p.130).

Alvarez (2010) enuncia que o professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua atuação e de seu papel na sociedade. A autora acrescenta ainda que esse exercício constante de refletir sobre a experiência própria e de ouvir o relato de experiência de outros professores, leva à conclusão de que nenhuma formação é completa; nenhum professor sai pronto da universidade. O professor precisa fazer suas próprias descobertas e achar suas

próprias respostas, por mais provisórias e inacabadas que sejam. Assim, a formação de professores de língua estrangeira tem a responsabilidade de participar na democratização social e cultural para garantir uma educação superior de qualidade.

O professor de língua estrangeira deve refletir sobre sua própria formação, pois necessita ter clareza sobre as possibilidades e fins do ato de se formar (ALVAREZ, 2010). Complementando a este pressuposto, Leffa (2008, p.361) argumenta que:

achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos.

Morin (2006, p.61) afirma que uma das vocações da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Ou seja, as práticas educativas e/ou formativas serão mais bem compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim complexo.

Desta forma, Leffa (2012, p.366) complementa que a formação do professor de inglês, ou de qualquer língua que venha a se tornar multinacional, deve incluir também a preparação do professor para que ele se dê conta de que há uma diferença entre ensinar uma língua que é ou não é multinacional.

Um aspecto bastante interessante no que tange o ensino de línguas, no contexto desta pesquisa, a língua inglesa é a de que, segundo Rajagopalan (2015), a figura do falante nativo é levada a ser uma espécie de “totem de adoração”, uma peça central no ensino de inglês e, por este motivo, algumas escolas de inglês lucram bastante com a ilusão de que somente o falante nativo poderia ensinar inglês perfeitamente, pois ele é o verdadeiro “dono do inglês”. Este aspecto contribui fortemente para a permanência da crença de que o falante nativo é a melhor escolha

para se ensinar inglês, justamente porque ele nasceu na língua e sabe, mais do que ninguém, como reproduzi-la e, portanto, ensiná-la.

Outro fator considerável a se refletir sobre a língua inglesa, já há um bom tempo, é que ela não pode mais representar uma única cultura, pois parte-se da ideia de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, a qual dispõe hoje de mais falantes não nativos do que nativos, até pela própria condição de língua franca a qual se tornou, não poderia mais ficar vinculada a uma só cultura.

Desta forma, no ensino da língua inglesa, o professor, hoje, deve levar em conta que não só a cultura, mas também a própria língua muda (LEFFA, 2012). O inglês da África do Sul é diferente do inglês dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Austrália, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante.

1.2 O Professor de Inglês nas Perspectivas de um Novo Ensino de Inglês

A “novo” aqui estamos nos remetendo ao fato de observar que o ensino de inglês já caminha para várias novas perspectivas que vão além do ensino que tratava puramente das questões estruturais da língua bem como aliava este ensino a uma cultura que, supostamente, vinha distribuindo e impondo regras de seu uso, desvinculando, desta forma, qualquer outro aspecto que pudesse envolver o uso do inglês.

O inglês tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade. Atualmente existe até a variedade, já reconhecida, de inglês brasileiro – que qualquer professor pode, e até talvez deva, ensinar (LEFFA, 2012). Assim, há o surgimento das línguas mistas, não só o inglês brasileiro, mas o inglês indiano, o inglês francês e outros, sempre mesclados do global com o local, entremeados também pelas culturas, pois a visão de uma língua como uma cultura já não pode mais existir justamente por esses entremeios do inglês com as diversas outras línguas e culturas.

Hoje, observa-se uma língua “societal”, a língua “glocal”, isto é, global e local ao mesmo tempo, que preserva a apropriação da língua inglesa, aqui no caso desta pesquisa, de acordo com os costumes locais, sem necessariamente ter que estar

utilizando os padrões gramaticais e muito menos a “pronúncia correta” da língua inglesa imposta pelos ingleses. Desta maneira podemos dizer que o inglês pertence a quem o usa e é daí que nasce o entendimento de *World English*.

Trabalhar o ensino de inglês na perspectiva do *World English* exige do profissional uma expansão de ideias acerca de um mundo globalizado, onde a língua inglesa nos serve como uma língua da comunicação mundial. De acordo com Rajagopalan (2004) o *World English* pertence a todos que falam esta língua. *World English* é um fenômeno linguístico completamente único, pois desafia nossa visão sobre a linguagem, que é estruturada em torno da suposição de que cada linguagem natural é tipicamente falada por uma comunidade de falantes nativos e, excepcionalmente, por um grupo de não nativos. Isso significa que aqueles de nós que aceitam a noção de *World English* precisam voltar para a prancheta e repensar toda a nossa abordagem para ensino e aprendizagem de inglês, não importa qual o contexto que estejamos trabalhando (RAJAGOPALAN, 2004).

O autor argumenta que *World English* é uma língua falada através do mundo – rotineiramente em aeroportos, reuniões de negócios, durante as temporadas de olimpíadas ou de jogos mundiais, em feiras internacionais, conferências acadêmicas e outros ambientes. É uma mistura de dialetos e acentos de diferentes pronúncias onde não há regras, pois estão sendo constantemente revisadas e reinventadas à medida que progride. Aqueles que falam o *World English* já são muitos e atualmente seus números vêm crescendo exponencialmente. De acordo ainda com o autor, O *World English* é fruto da globalização e o hibridismo é a marca registrada dessa nova “língua”.

Desta forma, quando o inglês é utilizado por aqueles falantes de outras línguas, mas que se utilizam do inglês para se comunicar em um determinado assunto em comum, faz surgir, então, um inglês como língua franca.

Conforme Kalva e Ferreira (2012), autores como Canagarajah (1999; 2006; 2007), House (2003), Crystal (1997), Block (2006), Seidlhofer (2004), Gimenez (2008), entre outros discutem a concepção de inglês como língua franca, entendida como sendo uma mescla do global com o local, ou seja, uma interação entre a língua inglesa estrangeira e as línguas locais, o que, possivelmente vai dar lugar a um outro fenômeno: as línguas híbridas ou línguas “glocais”, justamente por essa interação de global com local, justamente por uma interagir com a outra. Esse fator contribui para a descentralização do inglês nativo como dono da língua, dando

abertura para o *World English*. Dessa forma, deixando que o idioma seja permeado por características locais, o inglês deixa de ser visto como língua local para ser uma língua mundial, hibridizada, na qual se mescla o global com o local. (MOITA LOPES, 2008).

Ainda de acordo com Duarte e Santos (2016) no início do século XIX a Grã-Bretanha assumiu a liderança industrial e comercial do globo. Além disso, a população norte-americana no fim do mesmo século era maior do que a de qualquer país da Europa Ocidental, cuja economia possuía o mais rápido crescimento no mundo, sendo, portanto, a mais produtiva. Durante o século XIX o imperialismo político britânico disseminou o inglês por todo o planeta. Toda esta realidade foi mantida durante o século XX, com o crescimento da supremacia da nova superpotência americana, sendo o inglês a língua por trás deste grande poder econômico.

O conceito de global tratado neste estudo está para o sentido de globalização, aqui entendido pelo que enfatiza Kumaravadivelu (2008), que define a globalização como uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, enquanto desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

Portanto, conforme Kalva e Ferreira (2011), não se pode pensar em inglês como homogêneo, mas sim, plural, de forma que os vários participantes criam suas próprias variedades de inglês no mesmo instante em que criam e recriam suas identidades, pois pensando o inglês de forma multilinguística também podemos percebê-lo como espaço para uma multiplicidade de identidades e não apenas uma considerada como certa.

Então, compreendemos que não se pode pensar que há apenas uma variedade de inglês, mas sim, várias, baseadas em cada local onde o inglês é falado, como observa Canagarajah (2007), quando ele enuncia que o contexto de comunicações globais e interculturais é imprevisível, e a mistura de participantes e motivos para a comunicação têm que ser analisada em circunstâncias reais. Além disso, de acordo com Kalva e Ferreira (2011, p. 168), para que haja de forma efetiva a comunicação, é necessário interação e negociação por parte dos falantes, levando sempre em consideração o ambiente e identidades que se cruzam no ato da comunicação.

Desta forma, passa este a ser o grande desafio: além de “comunicativizar” (ALMEIDA FILHO, 2005), o professor precisa reconhecer que o inglês da pós-modernidade valoriza a heterogeneidade de cada ato comunicativo, assim como de povos e culturas que estão dentro e fora dos eixos comerciais do ensino de línguas. Ademais, além dos limites de um grande negócio que se pereniza por todas as partes do planeta, o inglês como língua franca rompe e cruza as fronteiras políticas, permitindo o enfrentamento dogmático das culturas tidas como superiores, ainda, como se sabe, de caráter flagrantemente (neo)colonizador.

A respeito destas perspectivas sobre o inglês e, conseqüentemente, o ajuste do professor para atuar em seu ensino, Cavalcanti (2013) defende que os professores em formação e/ou em serviço necessitam passar por uma educação linguística, o que vai além do conhecimento sobre a língua que ele ensina, enfatizando a formação de um “professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística”. Assim, o professor, segundo a autora, estaria mais preparado para os desafios em tempos de hibridismo, de transição permanente, de mudanças em todos os níveis, incluindo a perceber as constantes mudanças de gerações e produções linguísticas ao redor, aos modos de falas, de representações e de comunicações (CAVALCANTI, 2013).

As questões sobre ensino e aprendizagem na atualidade parecem estar indo além do ensino propriamente único da língua só e puramente como língua. Entendemos que, a partir das constantes evoluções diversas, a língua e seu domínio também acabam por se tornar algo muito mais profundo e complexo, uma vez que envolve estar mais próximo de outros povos, de outras culturas, estar mais perto das questões políticas e culturais, além de perceber a língua como uma possibilidade de quebra de fronteira, permitindo o contato com o mundo afora.

Então, conforme os pressupostos de Cavalcanti (2013), compreendemos que um professor também estaria mais preparado, mesmo que minimamente, para também abordar o ensino da língua inglesa a partir de uma perspectiva intercultural, o que não se trata apenas da transmissão de informações sobre a cultura-alvo ou outras culturas para que o aprendiz seja capaz de interpretá-las. Trata-se de desenvolver habilidades que permitam ao indivíduo avaliar criticamente tanto os fatores culturais da língua-alvo, como da própria língua.

A este respeito, de acordo com os estudos de Leffa (2001, p. 364):

a língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Portanto, como argumenta Cardoso (2012, p. 128), quando tratamos sobre utilizar uma abordagem de ensino e aprendizagem de inglês intercultural, isso vai significar transpor as barreiras da própria cultura e ver o outro (alguém de cultura diferente) de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não como inferior ou superior à sua específica. Significa aceitar, respeitar, partilhar, vivenciar as diferenças, despojando-se de toda uma carga de preconceitos e estereótipos de sua cultura e da cultura do outro. Numa sala de aula, resulta em dialogicidade, interdependência, revisão das tradições, emancipação, autonomia, valorização da pluralidade, tolerância na diversidade, renúncia da hegemonia cultural, humildade para rever novos conceitos e valores. É por isso que o professor intercultural não precisa, necessariamente, planejar as ações; em sua essência ele já assume uma postura de inclusão, de diálogo, independentemente dos desafios que a ele forem lançados. Importa, para ele, provocar discussões, lançar questionamentos e permitir que os alunos reflitam e tirem as suas conclusões.

Assim, é bastante importante a argumentação que Rajagopalan (2015) faz quando ele pontua que existem ainda dificuldades e desafios de se ensinar inglês na América Latina, especialmente no Brasil, pois seu ensino está ligado a uma série de ideologias e crenças e estas crenças contribuem para padronizar a maneira como se ensina inglês por aqui. Desta forma, ressalta o autor que é preciso ter um olhar crítico diante das diversas abordagens e metodologias que são repassadas a nós. É preciso ter clareza de que, se muitas delas são formuladas tendo como fulcro a figura do “falante nativo”, não é de se estranhar que elas estão apenas atendendo

aos interesses dos povos que se acham os donos da língua, e isto, direta ou indiretamente, acaba esbarrando nas perspectivas ideológicas de formação de professor, principalmente no currículo das universidades, um dos principais dispositivos discursivos, simbólicos e material na formação dos professores de inglês.

Um professor que decide atuar no ensino de língua inglesa precisa estar em constante reflexão sobre sua prática, justamente pelas constantes mudanças que vão ocorrendo mundialmente e, principalmente, no local onde ele atua. É preciso, além de todas as outras prerrogativas já mencionadas, subverter o ensino no sentido de impedir um determinado “apagamento” das variedades em favor da língua padrão, como bem coloca Cavalcanti (2013). É de extrema importância ir além das fronteiras linguísticas, estabelecer um posicionamento político-ideológico, buscar desenhar novas paisagens em mesmas e diferentes geografias sociais. Assim, a identidade de professor vai se (re)construindo, num movimento constante, transformador de suas ações e por elas também sendo transformada.

1.3 A Constituição da Identidade do Professor de Inglês

Para adentrarmos os delineamentos sobre a (re)construção da identidade do professor de língua inglesa, apresentamos aqui um breve percurso teórico e algumas definições sobre identidade. A respeito dela os estudos de Bauman (2005) esclarece que o assunto sobre identidades há algumas décadas não estavam nem perto do centro dos nossos debates atuais, sendo apenas um assunto abordado pela especulação filosófica. Na verdade a questão da identidade era vista necessária como identidade nacional, primeiramente observada e registrada com a questão de pertença de quem nasce em determinado local e, mais adiante, como um indivíduo cuja ideologia era trazida pela autoridade de sua nação, a qual o indivíduo nascido naquele determinado local deveria seguir rigorosamente as regras daquela região, instaurando assim a ordem e ajudando a construir e edificar seu Estado.

Bauman (2005) vai dizer que a ideia de identidade nacional nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela

ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia. Ou seja, o Estado buscava a obediência de seus indivíduos representando-se como a concretização do futuro da nação e a garantia de sua continuidade e, conforme ainda afirma Bauman (2005), a identidade nacional foi cuidadosamente construída pelo Estado e suas forças objetivando o direito monopolista de traçar a fronteira entre “nós” e “eles” (indivíduos e governo).

Ser indivíduo de um Estado era a única característica confirmada pelas autoridades nas carteiras de identidade e nos passaportes. Porém, com o nascimento do Estado moderno, e a este respeito, podemos citar as revoluções e a globalização, os indivíduos começam a se deslocar dessa identidade de pertencimento e a adentrarem a uma outra percepção de identidade, aquela que não os definem mais como um sujeito coletivo, mas sim, como um sujeito individualizado. As identidades, como argumenta Bauman (2005) ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo capturá-las:

O anseio por identidade vem do desejo de insegurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se, em longo prazo, uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35)

Bauman (2005) traz a referência “líquido-moderna” fazendo relação com o conceito definido por ele mesmo de “modernidade líquida” para denominar o termo pós-modernidade. Neste caso, o sociólogo se utiliza da metáfora “líquida” para fazer referência à fluidez, rapidez e incerteza dos tempos atuais:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves

viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2005, p. 35).

Complementando as proposições de Bauman, Hall (2006) define três conceitos de identidade como: (i) o sujeito do Iluminismo, o qual o sujeito possuía uma identidade nascida e desenvolvida com ele sem intervenção exterior ou social. Este sujeito é percebido como pronto, totalmente centrado, unificado e dono de suas ações; (ii) o sujeito sociológico, que era definido por ser um sujeito que já não era mais unificado e que a construção de sua identidade se dava a partir de suas interações com o meio em que vive. Daí, este sujeito vivia em perfeita comunhão com sua cultura, sua sociedade, sabendo como deveria se portar diante dela e essa cultura sabendo o que esperar desse sujeito; e (iii) o sujeito pós-moderno, que nasce quando as percepções de identidade unificadas em si não se aplicam mais, pois as identidades na pós-modernidade são vistas como múltiplas, descentradas e fragmentadas. Percebe-se então que, ao longo do dia cotidiano e ao longo de sua vida, o sujeito necessita de inscrever nas mais diversas possibilidades de identidades existentes, como a identidade de pai, de esposo, de filho, de consumidor, de dono de casa e assim por diante, conforme as situações cotidianas exigirem dele. Hall (2006) ainda pontua que estas identidades podem ocupar posições diversas ao longo de um só dia, por instantes, que se modificam conforme as necessidades, mesmo que o sujeito não concorde em inserir-se nela. O que ocorre diante disto é o que Hall vai chamar de “crise de identidade”, a qual o sujeito muitas vezes não vai conseguir “definir” com qual identidade ele terá que tomar alguma atitude, o que vai ao encontro dos pensamentos de Bauman (2005) sobre uma “modernidade líquida” na qual vivemos. O autor enfatiza que este deslocamento para um processo de individualização o qual vivemos foi uma das forças motoras para a “liquefação” das estruturas sociais:

Estamos agora passando de uma fase sólida da modernidade para uma fase fluída. E os fluídos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluído, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades (BAUMAN, 2005, p. 57).

Portanto, concordamos com os pressupostos de Hall (2006), quando argumenta que:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Então, segundo Hall (2006), o sujeito é descentrado, ou seja, ele tem uma identidade fragmentada, dividida, movente. Essa ideia aproxima-se do conceito de sujeito descentrado teorizado pela Análise do Discurso (AD) a qual sinaliza a entrada do inconsciente, pois, é a partir da teoria psicanalítica que a AD entende o sujeito como dividido e fragmentado. Ou seja, o sujeito, que era compreendido como centrado, passa a ser descentrado. Assim, de acordo com a AD o sujeito se sente centrado, senhor e dono do seu discurso, porém, para a AD ele é descentrado, ou seja, inconsciente, e por isso o sujeito não controla o sentido daquilo que ele diz.³

Outro aspecto que Bauman (2005) evidencia bastante importante quando nos referimos à identidade na pós-modernidade, é o fato de “a identificação ser um fator poderoso na estratificação, que é uma das suas dimensões mais divisivas e fortemente presente quando nos referimos às identidades”. O fato é que:

em um dos pólos da hierarquia global estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de oferta extraordinariamente amplo. Em outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades que eles mesmos se ressentem, mas não podem abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam (Bauman, 2005, p. 44).

Quando Bauman (2005) argumenta sobre esta “estratificação”, conseguimos rememorar situações que pudemos observar análogas a esta, quando falamos de professores do ensino superior, professores da rede estadual, municipal e particular

³ Conclusão declarada e cedida gentilmente por Carlos Wiennery da Rocha Moraes durante as aulas da disciplina Etnolinguística do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, ministrada pela professora Dr^a Karylleila Andrade Klinger, semestre letivo 2017/1.

de ensino. As identidades destes professores parecem se encaixar justamente nesta proposição de “dimensões mais divisivas e fortemente presente” de modo a estratificar, pois, existe, infelizmente, este tipo de divisão tanto com relação à estrutura local onde estes professores atuam bem como em suas identidades, quando “em um dos pólos da hierarquia global estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de oferta extraordinariamente amplo” e “em outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha de identidades...”.

O professor da rede municipal de ensino muitas vezes é inferiorizado diante do professor da universidade, ou, sob outra análise, o professor noviço, recém-formado é descredibilizado pelo professor veterano, quando aquele acaba de chegar à instituição de ensino. Ou mesmo o professor da rede particular é constituído por um certo glamour em relação ao professor da rede pública, pois ainda pode ser percebida uma pequena crença de que o professor da rede particular detém um conhecimento maior que os da rede pública, até mesmo pela qualidade do ensino no país, e assim por diante.

Esta inferiorização, descrédito ou “glamourização” é praticada entre os próprios professores, coordenadores, gestores ou alunos, que consciente ou inconscientemente afetam as identidades envolvidas em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, bem como afeta a crença e a (re)construção identitária dos professores envolvidos.

Desta forma, Bauman (2005) afirma que a maioria das pessoas está nesta condição de incerteza da liberdade de escolher o que mais nos agrada ou não, sempre movida pelo medo, principalmente inserida na tensão de identidade escolhida e identidade imposta, que são as que rotulam, estigmatizam.

Mais adiante ainda existe um espaço “um pouco mais tenebroso”, conforme Bauman (2005), onde se inserem os indivíduos que têm negados seus direitos de reivindicação de uma identidade, denominadas de “subclasses”, que, de acordo com o autor, é um subgrupo heterogêneo de pessoas que tiveram sua vida e suas ramificações humanas podadas ou anuladas. Neste caso, se inserem na gama de sujeitos que “abandonou a escola, é mãe solteira, viciado ou ex-viciado em drogas, sem-teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que não são considerados adequados e admissíveis”. Desta forma, a identidade da subclasse é a ausência de identidade. O indivíduo é excluído do

espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas.

Para Eckert-Hoff (2008), o termo identidade denota um sentido de unidade e de estabilidade que conflita com o descentramento que a descoberta do inconsciente e a concepção heterogênea da linguagem, própria à Análise do Discurso, introduz. E Barbosa (2015) afirma que a identidade não pode ser analisada isoladamente de um contexto social e histórico, e, com isso, surgiu um importante componente, que é a relação entre a identidade assumida, ou identidade que o sujeito declara possuir e a identidade imposta por outros, ou seja, identidades que os outros afirmam ou reconhecem no sujeito. A autora ainda afirma que a identidade é construída e reconstruída ininterruptamente num processo contínuo de negociações de significados através do discurso e da língua(gem). Neste sentido, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1992).

Para Norton (1997) identidade é a relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, mediada por instituições, tais como família, escola, local de trabalho, serviços sociais e tribunais de justiça. A autora também define a identidade como “a forma como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000).

É por meio das interações com o outro que a nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela (MOREIRA e CUNHA, 2011). As autoras ainda reforçam que as interações em que somos produzidos constituem relações de poder assimétricas nas quais os sujeitos no topo da hierarquia de poder influem mais decisivamente na produção dos outros. O modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central da visão de identidade como construção social. As identidades não são livremente escolhidas, mas sim inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Conforme

Moreira e Cunha (2011), é na presença do outro com o qual nos engajamos no discurso que, em última análise, conforma o que dizemos, o que fazemos e como nos vemos à luz do que o outro significa para nós. O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro.

A este respeito Rajagopalan (2003) pontua que vivemos uma época em que a questão da identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante. O autor ainda complementa dizendo que uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas.

É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidade. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Assim, as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado (RAJAGOPALAN, 2003). Contribuindo com estes pressupostos, Leffa (2012, p.79) pontua que:

a identidade existe porque mantemos relações: são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras. São nessas relações com o outro que se cria a identidade e conseqüentemente sua multiplicidade. A noção de identidade caracteriza-se também pela ambivalência em relação ao próprio termo e por uma dupla diversidade em relação ao sujeito. A palavra identidade é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é). Em relação ao sujeito, apresenta duas distinções: uma externa, aquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que você não é); e uma interna, dentro do mesmo sujeito (eu sou diferente em diferentes momentos e lugares). A soma de identidades que

constitui o sujeito é, portanto, extremamente variada e extensa em seu desdobramento real, por meio do contato com as pessoas, objetos e acontecimentos. Abrange não apenas a realidade vivida, mas também as realidades imaginadas e sonhadas.

Para o autor, a construção da identidade pode se dar por diversas perspectivas, entre elas pelas dimensões geográfica, histórica e dialética. A dimensão geográfica destaca a possibilidade de expansão e contração espacial da identidade, na medida em que inclui numa direção e exclui na outra. A dimensão histórica mostra como o conceito de identidade dilui-se com o tempo, esfarelado-se de um bloco único e rígido até formar uma nuvem de resíduos que se desmancha no ar. Na dimensão dialética, vê-se a identidade situada num jogo de confrontos que se constrói para legitimar quem pode e não pode ser incluído num determinado grupo.

A identidade é extremamente volátil e efêmera. Não é algo que existe de modo permanente; muda a todo instante, às vezes durante o tempo de um enunciado. Em termos de identidade, ninguém é dono de uma. O indivíduo nem mesmo é; ele apenas está. Muitas vezes a identidade é construída e reconstruída em tempo real, conforme a situação exige (LEFFA, 2012).

Daí o entendimento de que a identidade está constantemente se transformando, pois, como argumenta Rajagopalan (2002), as identidades não são estáveis porque elas são construídas na linguagem, por meio das relações e dos discursos que constituem a vida social nos seus vários espaços e elas, as identidades, também não são entidades neutras, mas imbricadas constantemente em relações desiguais de poder. Isso implica, por exemplo, no fato de que determinadas identidades possuem maior acesso, maior prestígio, maior aceitação, etc., do que outras.

Dessa maneira, o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) é marcado como espaço de produção identitária, ou seja, lugar onde as pessoas são constantemente identificadas como bons/maus aprendizes, que possuem ou não uma boa pronúncia, etc., sendo-lhes garantido ou negado acesso a diferentes possibilidades. (MASTRELLA, 2010).

Assim, podemos conceber a identidade sob a perspectiva sociocultural, que, de acordo com Johnson (2009) assume que a cognição humana é formada através do envolvimento/engajamento nas atividades sociais.

O conceito antigo de identidade a caracterizava pela imobilidade. Em um momento seguinte, a identidade do sujeito perde a forma própria e torna-se “líquida”,

adaptando-se totalmente ao contexto em que se encontra. A condição de sobrevivência na contemporaneidade é a flexibilidade. A seguir, passa-se para a etapa da “vaporização”, com a identidade expandindo-se e ocupando todos os espaços possíveis. Um bom exemplo dessa nova identidade é a do sujeito cibernético, liberto de fronteiras. Na imobilidade da aldeia tradicional as identidades eram estáveis, sem atrito e, por isso, sólidas; depois, com a proliferação dos contatos e o atrito com outras identidades, a energia gerada parece ter provocado o derretimento dessas mesmas identidades; finalmente, pela sinestesia do mundo globalizado, chegamos à energia máxima e as identidades se evaporam (LEFFA, 2012).

Para Norton (1997), a identidade pode ser definida como o entendimento que as pessoas têm sobre suas relações com o mundo, a construção desta identidade através do tempo e do espaço, e o entendimento das pessoas sobre suas possibilidades para o futuro. Hoje, a identidade é vista como múltipla, multifacetada e dinâmica.

Burns e Richards (2009) também pontuam que a identidade refere-se aos diferentes papéis sociais e culturais que os professores aprendem através de suas interações com outros professores e alunos durante o processo de aprendizagem. Estes papéis não são estáticos, mas emergem através dos processos sociais de sala de aula. A identidade pode ser moldada e construída por muitos fatores, como biografia pessoal, gênero, cultura, condição de trabalho, idade e a cultura da escola e da sala de aula. E pelo fato de a identidade poder ser moldada por estes diversos fatores é que nos engajamos na Perspectiva Sociocultural.

De acordo com Johnson (2009), a cognição do professor se origina e é fundamentalmente moldada através das atividades sociais específicas nas quais estes professores se envolvem.

Desta forma, o conhecimento dos professores e suas crenças são construídos através e por maneiras normativas de pensamento, conversa/fala e ação que foram histórica e culturalmente incorporados às comunidades práticas nas quais esses professores participam. Para a autora, a perspectiva sociocultural define a aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica, situada em contextos físicos e sociais, distribuída entre pessoas, ferramentas e atividades. Para a perspectiva sociocultural, a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos

culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas de pensamento humano superiores.

Consequentemente, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON, 2009a). Assim, para a autora, o conhecimento do mundo é mediado pela virtude de estar situado em um ambiente cultural. A partir deste ambiente cultural, os seres humanos adquirem os sistemas de representação que finalmente se tornam o meio, mediador e ferramentas do pensamento.

A perspectiva sociocultural também enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento. Agenciamento humano aqui entendido como engajamento humano nas atividades sociais, esta perspectiva reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e o que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento (JOHNSON, 2009).

É ancorado a esta perspectiva que este estudo baseou suas fundamentações, principalmente pelo motivo de acreditarmos que não há como perceber a identidade do indivíduo, sua posição-sujeito, constituído de emoções, discursos e crenças, desvinculado do contexto cultural, político e social, pois a perspectiva sociocultural nos ampara justamente nestes aspectos.

Assim, a concepção das identidades enquanto móveis, plurais e não fixas traz importantes considerações para o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras. As identidades não são estáveis porque elas são construídas na linguagem, por meio das relações e dos discursos que constituem a vida social nos seus vários espaços (MASTRELLA, 2010).

Portanto, de acordo com BARBOSA (2015) a identidade do professor de línguas se torna um componente crucial na determinação de como a língua é ensinada e aprendida. Além disso, a autora afirma que pesquisas revelam a importância da identidade do professor de línguas, pois a não neutralidade permeia o papel do professor, tanto em sala de aula quanto no contexto mais amplo em que eles estão situados.

A autora complementa ainda que a identidade não pode ser mais entendida como algo fixo, estável, unitário e coerente, mas ao invés disso, que é múltipla, transitória, em conflito, transformacional e transformativa em sua essência e capacidade de gerenciamento do ser humano em sua formação identitária, trazendo à baila um “eu” como um ser intencional e gerenciador de suas identidades. O que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros.

Sendo assim, a constituição identitária do professor de língua estrangeira é empreendida por meio das identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros. Ela também é fruto das experiências de ensino-aprendizagem que se vivenciou. Assim, a constituição identitária refere-se a uma construção imaginária multifacetada, heterogênea, em constante reformulação. (TAVARES, 2011)

Portanto, a trajetória da identidade perpassa por vários caminhos para assumir um indivíduo como dotado de todo conhecimento, único e acabado, que depois vai ser percebido como um indivíduo sociológico, o qual se constitui a partir de sua interação com o seu meio e evoluir para um indivíduo pós-moderno, de múltiplas identidades, sempre inacabado, descentrado, fragmentado e, por fim, líquido, que, por motivo de “colapsar” as tantas identidades existentes, acaba por se tornar um indivíduo que necessita se encaixar nas mais diversas situações, moldando-se, tornando-se fluido, “líquido” a ponto de conseguir ter a forma, o espaço, a identidade necessária quando exigida dele no mundo atual.

Compreender todo este plural de definições sobre a identidade, seus lugares percorridos, suas imbricações e suas lacunas pode nos fazer perceber, ou pelo menos, nos possibilitar uma centelha de percepção do quanto é profunda e complexa a (re)construção da identidade do professor de inglês, o que ele carrega e os motivos por que ele assim o carrega. Compreender a constituição da identidade do professor nos possibilita delinear e colocar sua (re)construção enquanto sujeito-professor em perspectiva.

Quando nos referimos à identidade e à (re)construção da identidade do professor é importante evidenciar que esta identidade de professor parte inicialmente de um indivíduo inscrito em uma posição de sujeito, que carrega uma

determinada ideologia em seu discurso, constitutiva da sua memória discursiva. Todos estes aspectos constituem, inconscientemente, a contínua formação docente, que é o que trataremos agora.

1.4 Discurso e Memória na Formação Docente

Ao nos referirmos a sujeito, temos, de acordo a Teoria da Análise do Discurso de linha francesa, a noção de um indivíduo constituído e atravessado por uma ideologia. De acordo com Orlandi (2015, p.15), a ideologia produz evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. A ideologia é condição para constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.

Isso significa que o indivíduo se constitui sujeito através de ideologias, a qual o torna assujeitado desta condição, ou seja, ele “sofre” as ações da ideologia a qual ele se alinha, da qual ele “pertence”. Este sujeito enuncia e se representa a partir desta posição ideológica a qual ele se inscreve. Desta maneira, Orlandi (2015) argumenta que não há realidade sem ideologia. A ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

É também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito e é através dela que inaugura-se a discursividade, na qual o sujeito, nesta situação, ao produzir seu discurso (o sujeito) acredita ser a origem do que diz, tendo assim a ilusão da transparência da linguagem. Mas, conforme a teoria da Análise do Discurso, nem linguagem e nem sujeito são transparentes, eles carregam em si a materialidade que deverá ser interpretada e esta materialidade é justamente a forma subjetiva, repleta de significados, não transparente. Portanto, o sujeito para a Análise do Discurso é concebido como sendo assujeitado à “maquinaria” (termo utilizado por Pêcheux 1983/1990), já que está submetido às regras específicas que delimitam o discurso que enuncia. Assim, segundo essa concepção de sujeito, quem de fato fala é uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia (MUSSALIN, 2006).

Para a autora, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.

Desta forma, o sujeito é concebido como descentrado, heterogêneo, clivado e, de acordo com Pêcheux (1975), se ilude duplamente: (i) por se esquecer de que ele mesmo é assujeitado pela Formação Discursiva⁴ (FD) em que está inserido, chamado de esquecimento 1, e (ii) por crer que tem plena consciência do que diz e que por isso pode controlar os sentidos do seu discurso, que é o esquecimento 2. Esses dois esquecimentos estão constitutivamente relacionados ao conceito de assujeitamento ideológico que consiste em fazer com que cada indivíduo, inconscientemente, tenha a impressão de que é senhor da sua própria vontade e seja levado a ocupar o seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social (MUSSALIN, 2006).

A este respeito, Orlandi (2015, p. 47) complementa que o sujeito da Análise do Discurso é intercambiável, pois, quando enuncia de acordo com uma determinada posição, o que se diz se inscreve e deriva desta posição:

quando falo a partir da posição de mãe, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita, E isso significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa às outras, por exemplo, na posição de professora, de atriz, etc.

O sujeito, para Eckert-Hoff (2008), se constitui pela multiplicidade de discurso e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade. Logo, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, não linear, como uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito.

O sujeito não preexiste aos seus próprios atos de fala, de acordo com Schons e Grigoletto (2008), de fazimento, de vontade e de desejo. Cada um de nós, segundo as autoras, enquanto sujeito, é resultado de uma fabricação tecida pela rede memória e seus efeitos. Cada um faz não o que quer, senão aquilo que pode, senão aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa num dado momento.

⁴ Formação Discursiva (FD), de acordo com Orlandi (2015), se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Designa o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Neste sentido, como afirma Mussalin (2006), podemos dizer que uma formação discursiva é governada por uma formação ideológica.

Esses lugares são móveis, a rede está sempre se rompendo, aqui e ali, de modo que o ponto que cada um ocupa está sempre sujeito a variações e sob determinados efeitos.

Desta forma, a partir dos pressupostos discursivos postos, levamos nosso entendimento a compreender como se dá a inscrição do professor em sujeito-professor, bem como ele atua nesta posição a partir da constitutividade da sua formação discursiva. Sendo assim,

o discurso do professor e, como decorrência, o próprio sujeito-professor são atravessados por múltiplas vozes que, imbricados com as vozes provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade – sempre em movimento e em (trans)formação – de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação. (ECKERT-HOFF 2008, p. 27).

Assim, a noção de discurso, em sua definição, é um pouco mais complexa do que se representa no esquema básico da comunicação constituída por emissor, receptor, código, referente e mensagem. (ORLANDI, 2015). Para a Análise do Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade. Os dizeres não são apenas mensagens. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz (ORLANDI, 2015). Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Portanto, as condições do dizer e da produção de sentidos deste dizer incluem o contexto sócio-histórico, sociocultural e ideológico.

A autora ainda argumenta que o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossa. Elas significam pela historicidade e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Portanto, todo dizer, na realidade se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória e o da atualidade. O indivíduo, durante toda sua experiência de vida tanto pessoal quanto profissional, em todos os aspectos, vai se

constituindo de saberes e práticas vivenciadas por ele e pelas pessoas que o cerca e, desta forma, este indivíduo se forma e se transforma de acordo com estas experiências, onde sua enunciação, seu fazer e seu dizer (sua prática discursiva) estão sempre entrecortados pelos fazeres e dizeres dos outros mesclados com os seus.

Então, quando um indivíduo se manifesta, esta manifestação não nasceu puramente dele e sim de várias outras manifestações, inconscientemente aprendidas e esquecidas, que é sua memória discursiva, apropriadas e manifestadas por ele. Esta inconsciência é o esquecimento, que se busca na memória discursiva do indivíduo os interdiscursos, que são os discursos (os dizeres) já ditos por outros.

A palavra memória nos remete à capacidade de recordar algo ou reter ideias e situações. Apesar de existir algumas outras abordagens para definir memória, a memória na perspectiva discursiva, que é o contexto desta pesquisa, conforme Coracini (2011), desloca a ideia de memória como lembrança ou recordação de algo que se supõe ter realmente acontecido para a da constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo. Falar de memória, em *Análise do Discurso*, é falar de interdiscurso, que define o dizível, remetendo o sujeito a uma filiação de outros dizeres, a partir de um já-dito, conforme Pêcheux (1988). A memória discursiva sempre remete à história, à historicidade do sujeito (CORACINI, 2011).

No que se refere a discurso, os estudos de Fairclough (2001) vão identificar discurso como uma forma de prática social e não uma atividade individualizada. Ele é socialmente constituído e contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem. É uma prática de representação de mundo, de significação de mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. O autor defende que o discurso contribui para a construção das identidades sociais, para as relações sociais entre as pessoas e também para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. A prática discursiva contribui para reproduzir e transformar a sociedade e esta constituição emana de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas, orientando-se para elas. As práticas discursivas são investidas ideologicamente na medida em que incorporam significados que cooperam para manter ou reestruturar

as relações de poder. Tais significados são geralmente heterogêneos, complexos, diversificados, sobrepostos e mesmo contraditórios.

A respeito de discurso, os estudos de Dijk (2017) vão concordar que ele (o discurso) não é apenas um objeto “verbal” autônomo, mas também uma interação situada, como prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica e política. É por este motivo que o autor argumenta que por ser o discurso uma prática social, ele também representa o poder social em termos de controle, pois discurso e poder se relacionam, ou seja, as pessoas não são livres para falar ou escrever o que desejam, mas sim o que são permitidas pelos outros poderosos, como o Estado, a polícia, a mídia, o seu local de trabalho, entre outros. O autor vai além, argumentando ainda que o controle do discurso não se aplica somente ao discurso, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos conhecimentos, opiniões, atitudes e ideologias. O controle é indireto, intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso.

Clarke (2008) também reforça que é através do discurso que as relações sociais são criadas e mantidas, bem como ser através do discurso que as identidades sociais são produzidas. Para ele, o discurso é um conjunto de padrão de pensar, de falar, de se comportar e interagir socialmente, culturalmente e historicamente, construído e sancionado por um grupo específico de pessoas. No nível das identidades intrapessoais o discurso é constitutivo de quem somos e como somos percebidos pelos outros. O autor ainda complementa dizendo que o discurso pode ser visto como uma ponte entre as práticas das comunidades e a identidade, enquanto que é através do discurso que o social é refletido no individual e é através do discurso que o indivíduo se envolve com o social. Neste sentido o discurso liga as identidades sociais e individuais. Portanto, como afirma Fairclough (2001, p. 91),

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

O autor complementa dizendo que o discurso implica um modo de agir sobre o mundo bem como um meio de expressão ou forma de representação. É através do

discurso que a produção social dos significados muda, através do discurso que as relações sociais são criadas e mantidas e é através do discurso que as identidades sociais são produzidas. Desta maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e revitalizando a autonomia do objeto da Linguística. A Análise do Discurso reflete, então, sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. E partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2011). Conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos.

Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. O discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia. Desta forma, podemos dizer que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno (ORLANDI, 2015). Nesta direção, a identidade é entendida como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si, como enfatiza Eckert-Hoff (2008). E aí o sujeito-professor em função das formações imaginárias e discursivas, neste movimento de (trans)formação discursiva e nas suas práticas sociais vai se construindo, se moldando, se transformando. E quando o sujeito-professor enuncia, ele deixa escapar, deixa evidenciar essa multiplicidade de vozes ali, inconscientemente, presentes do seu discurso, ecoando do seu interdiscurso, denunciando a constituição heterogênea deste sujeito, pulverizado por identidades híbridas.

Para Eckert-Hoff (2008), o falar de si constitui um exercício de escritura, num movimento de autonarração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade – que é sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada. O sujeito-professor fala de si, confessa-se na tentativa de construir e edificar uma identidade;

porém, as vozes que ecoam do interdiscurso mostram o não controle, a contradição, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa. A autora também considera que é na forma de narrativas autobiográficas que percebemos as “confissões” em função de alguma ideologia e que essa confissão sempre desenrola uma relação de poder, pois não o faz sem a presença, de alguma maneira, do outro que, de certa forma, “inocentam, resgatam, purificam, livram o sujeito de suas falhas, libertam e prometem-lhe a salvação, fazendo assim, uma alusão a um sentido cristão, a uma prática de penitência”.

Diante destas perspectivas temos, então, o que afirma Schons e Grigoletto (2008, p.410):

[...] O sujeito, ao se inscrever no exercício da escrita, movimenta-se entre a sua memória individual e a memória social, a qual determina a sua escrita. Portanto, ao se construir autor de um texto, ele também, em suas operações, (des)constrói memória(s), num constante movimento entre singularidade e alteridade⁵. Ao produzir o exercício da escrita de si, inscreve-se em si e no outro. Dessa forma, podemos dizer que a escrita articula-se entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, num trabalho de memória e de construção de identidades.

Assim, é a partir da nossa compreensão sobre as discursividades trazidas pelo professor de inglês que vamos conseguir delinear a (re)construção de sua identidade e como essa (re)construção, trazida nas crenças através dos discursos deste professor, cruza e influencia o seu fazer em sala de aula.

1.5 As Contribuições da Análise do Discurso de Pêcheux

Para situarmos o nosso estudo na Análise do Discurso, é necessário que caminhemos por um instante sobre as contribuições que este pesquisador tem dado a esta teoria. Historicamente, a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, fundada por Pêcheux, se dá nos anos 60 do século XX. Filiada teoricamente aos movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua, ela marca sua singularidade por

⁵ Singularidade no sentido de único, que se opõe ao plural. Reconhecer a singularidade de um sujeito significa respeitar sua marca única de ser quem ele é. Alteridade compreende perceber o outro em sua diferença, olhar de si com os olhos do outro, é a interação do “eu” singular com o “outro”, o diferente de mim que denominamos alteridade.

pensar a relação da ideologia com a língua, afastando a metafísica, trazendo para a reflexão o materialismo e não sucumbindo ao positivismo da ciência da linguagem. Pós-estruturalista, se beneficia do não conteudismo – seja do sentido, seja do sujeito como origem. Distancia-se deste espaço da objetividade prática a que os europeus, diz Pêcheux (2001), chamam de liberalismo ou pragmatismo. Este é um dos seus pontos de ataque: o materialismo (ORLANDI, 2012).

A Análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são, ao mesmo, tempo uma ruptura com o século XIX: A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Desse modo, ela interroga a Linguística pela Historicidade que ela deixa de lado, questiona o Marxismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2015).

A Análise do Discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI 2015).

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Dessa maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística (ORLANDI 2015). Por isso a importância desta teoria na nossa pesquisa.

Esta teoria surge em um contexto intelectual afetado por duas rupturas. De um lado, com o progresso da Linguística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isto permitiu à análise de discurso não visar o que o texto

quer dizer, mas como um texto funciona. De outro, nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a “leitura”. Há o designo como suspensão da noção de interpretação. A leitura aparece não mais como simples decodificação, mas como a construção de um dispositivo teórico. A Análise do Discurso trabalha a opacidade do texto e vê nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique (ORLANDI, 2012).

Desta maneira, a Análise do Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos, como argumenta Orlandi (2015). Leva em consideração a enunciação dada pelos sujeitos, as condições em que as discursividade foram enunciadas, além de considerar que esses sujeitos enunciadores são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que pode ou não ser enunciado. Assim, essa Formação Discursiva (FD) – que é o discurso através da ideologia – determina o que pode/deve ou não ser dito a partir de um determinado lugar social.

Mussalin (2006) enfatiza que essa FD é marcada por regularidades, ou seja, por regras de formação, concebidas como mecanismos de controle que determina o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma FD. A autora complementa que uma FD, ao definir-se sempre em relação a um externo, ou seja, em relação a outras FD, não pode mais ser concebida como um espaço estrutural fechado. Ela será sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas. Neste sentido, o espaço de uma FD é atravessado pelo pré-construído.

Portanto, o conceito de FD é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia, e, nesta perspectiva, identificar a formação ideológica dos sujeitos. E quando os sujeitos enunciam, é colocado em funcionamento, inconscientemente, o que a AD vai chamar de interdiscurso, muito comumente explorado quando na análise de recorte discursivo. O interdiscurso é definido, de acordo com Orlandi (2015) como aquilo que fala antes, em outro lugar. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pré-construído, o já-dito que está na base no dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Então, Orlandi (2015, p. 30) vai enfatizar que o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso, como argumenta Orlandi (2015), a AD se propõe a construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse saber que não se aprende, não se ensina mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. A isso a AD vai caracterizar como um aspecto bastante importante dentro das discursividades, da materialidade a ser interpretada, que é o silêncio.

Para Orlandi (2012), o silêncio é discurso. Mas ele tem sua materialidade própria, suas formas próprias de significar, fazendo significar de seu modo particular a interpretação, logo, a ideologia, através de mecanismos diferentes dos das palavras. Para a autora, há dois tipos de silêncio:

[...] distinguimos pelo menos duas formas de silêncio: 1. Silêncio Fundador, aquele que é necessário aos sentidos: sem silêncio não há sentido. É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, é a respiração da significação para que o sentido faça sentido. 2. Política do Silêncio. Neste caso temos 2.1. Silêncio Constitutivo, que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos e 2.2. Silêncio Local ou Censura, que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos possíveis, mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura. As duas formas de silêncio acompanham qualquer discurso, qualquer processo de produção de sentidos (ORLANDI 2012, p. 128).

Desta forma, os discursos estão repletos de silêncios a serem desvelados nas suas discursividades, pois mesmo se o silêncio não fala, enquanto forma significante, ele tem, de acordo com Orlandi (2012), sua materialidade, sua forma material específica, e esta forma material é a forma constituída pela/na discursividade do sujeito, interpelado pela ideologia. Por este percurso teórico é que a autora afirma a não transparência da linguagem, o descentramento do sujeito e a relação complexa da língua com o interdiscurso.

Assim, o discurso é um processo que não se esgota em uma determinada situação, pois existem os dizeres que já foram ditos anteriormente e, por consequência, o que temos são sempre “fragmentos” de um já dito, no enunciar de um sujeito.

Este sujeito para a teoria da AD é o indivíduo sempre inscrito, vinculado a alguma ideologia e é através desta ordem ideológica a qual ele se inscreve é que este sujeito se define, se manifesta, que é levado a dizer o que ele diz, enuncia. É com o simbólico, ou seja, com os sentidos, com as regras e as significações pertencentes a esta ideologia que este indivíduo se subjetiva e, ao se subjetivar, significa. E, como “o indivíduo é interpelado em sujeito, a forma sujeito que resulta dessa interpelação pela ideologia, é uma forma-sujeito histórica, com sua materialidade”, por ela subjetivando-se e significando-se (Orlandi, 2012).

Desta forma, a autora argumenta ainda que em todo dizer há confronto do simbólico com o político, ou seja, todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder e essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia.

Orlandi reforça ainda que há sempre que perceber os signos, as relações sociais, as perspectivas presentes nos discursos dos enunciadores, as motivações, pois acima de tudo os indivíduos são sujeitos de um simbólico fragmentado, em transitoriedade, que nunca se encerra nas capturas do analista, que se resume em “pedaços” articulados, atravessados pela ideologia a que os sujeitos se inscrevem e se subjetiva, significando-se a partir dela.

Como enfatiza Orlandi (2012), o político, tal como o pensamos discursivamente, está presente em todo discurso. Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito⁶ e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é o político. A análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida.

Orlandi (2015) também argumenta que o sujeito do discurso se faz (se significa) na e pela história. Assim compreendemos que as palavras não estão

⁶ Diversas posições que um sujeito pode assumir em um discurso.

ligadas às coisas, mas são evidências delas. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Portanto, é através do discurso que a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, ou seja, reúne sujeito e sentido, no qual o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia.

Assim, nos filiamos aos pressupostos dados por Coracini (2011) quando a autora enfatiza que nem os sujeitos nem os sentidos já estão prontos e acabados, pois estão sempre se fazendo, estão sempre em movimento e em construção. Tal incompletude é o que condiciona a linguagem e cria os diferentes sentidos de um discurso. Dessa maneira um discurso tem relação com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis, afirma Orlandi (2001), ao explicar que, ao dizer, o sujeito sustenta-se em outros dizeres e também espera efeitos sobre o interlocutor. E esses efeitos variam quanto à relação de poder entre o interlocutor e o outro. Isso porque a imagem que um elabora (“tem”) sobre o outro infere em como a mensagem será entendida. Por muitas vezes, os sujeitos antecipam sua representação, imaginando qual será a imagem que causarão nos interlocutores, buscando, por meio dessa antecipação, que sua imagem seja aquela que ele quer criar nos destinatários.

A partir destas perspectivas percebemos importante compreender a posição-sujeito-professor trazida nas discursividades das professoras participantes deste estudo. É através delas que vamos perceber o movimento de constituição de sujeito, de lugar de fala das participantes e de (re)constituição de suas identidades como sujeito-professor.

Portanto, é por estas razões que nos filiamos às perspectivas da teoria da AD para embasarmos a análise dos dados da nossa pesquisa, pois é com os instrumentos da AD que conseguiremos interpretar as materialidades trazidas nos discursos das professoras participantes desta pesquisa, uma vez que a AD efetivamente interroga a interpretação, que, de acordo com Orlandi (2012), é colocada em questão pela AD, trabalhando a opacidade dos discursos, percebendo nesta opacidade a presença do político, do ideológico e das crenças trazidas por estas professoras.

1.6 Crenças do Professor: algumas reflexões

Como a identidade do professor é constituída também de crenças, que vão se formando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, e é a partir delas que conseguiremos analisar as materialidades discursivas das participantes, faremos aqui uma breve abordagem sobre crenças e sua importância para este trabalho.

De acordo com Barcelos (2006, p. 18),

a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada teve início em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil (BARCELOS, 2004), com as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em programas de pós-graduação em Linguística Aplicada (PUC-SP e UNICAMP). Desde então, existem, até o momento, mais de 50 dissertações e teses sobre esse tópico no Brasil. A pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil pode ser dividida em três períodos: um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente.

A autora complementa enfatizando que o conceito de crenças é algo tão antigo quanto a nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. É um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos, não só dentro da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2007).

Silva (2010) também tem importante participação nos estudos sobre crenças e corrobora com as pontuações de Barcelos (2007), argumentando que crença é um conceito bastante antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (Abelson, 1979; Posner et al., 1982; Nespore, 1987), Psicologia Educacional, Educação (Dewey, 1933; Kruger, 1993; Pacheco, 1995; Raymond e Santos, 1995; Sadalla, 1998; Del Prette e Del Prette, 1999; Mateus, 1999; e Rocha, 2002) e Filosofia (Peirce, 1877). Porém as pesquisas em Linguística Aplicada se deram a partir dos anos 80 no exterior e nos anos 90 no Brasil “com uma grande explosão de estudos nesta área”. O autor enfatiza que as abordagens sociocultural e bakhtiniana propõem as crenças como sendo historicamente construídas nas relações humanas, através da linguagem, que as crenças podem ser conceituadas como os diferentes modos ideologicamente constituídos de se dar sentido ao mundo. Desta forma, as crenças vão refletir e refratar o mundo assumindo um caráter plural em relação às diversidades nele existentes.

Para Pavan e Silva (2011), as crenças são constituídas a partir das concepções intrínsecas e extrínsecas do indivíduo, ou seja, das concepções de si mesmo e do mundo, fruto de sua experiência na interação com o mundo exterior.

Em um dos estudos sobre crenças de Silva (2011), o autor constrói uma tabela com diversas definições de estudiosos acerca das crenças, a qual utilizamo-nos de um recorte dela para construir e embasar nossa argumentação nesta pesquisa:

Termos	Definições
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes.”
Crenças (Pagano, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.” (p. 9)
Crenças (Barcelos, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p.72)
Crenças (Mastrella, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente.” (p.33)
Crenças (Silva, 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção, fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se

	mantêm por um certo período de tempo.” (p.77)
Crenças (Lima, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não.” (p.22).

Tabela 1: Termos e Definições para Crenças – Adaptada de Silva (2011)

Refletindo sobre estas definições, é possível apontarmos os sentidos gerais de crenças, como algo construído socialmente através das interações e dos engajamentos que os indivíduos se inscrevem. Desta forma, as crenças também estarão relacionadas às questões históricas e culturais, constantemente modificadas, algumas descartadas, outras alinhadas às novas condições do sujeito, mas sempre em transformação.

Barcelos (2006) complementa que as crenças são como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal,

crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. Reforça ainda que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento. Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima. Desta forma, os resultados dos estudos das crenças, muitas vezes, mostram que elas não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças e/ou criar outras crenças. (BARCELOS 2006, p. 18).

Ainda sobre o olhar da autora sobre crenças, Barcelos (2006) enfatiza que: entender a crença do professor nos ajuda a entender as ações de professores e alunos e o processo de suas tomadas de decisões em sala de aula. Desta forma as crenças agem como um filtro para o comportamento humano, pois elas são uma importante característica do ensino reflexivo que encoraja os professores a refletir e questionar suas crenças para entender como eles ensinam. Especificamente, as crenças são uma importante característica da mudança educacional e do professor, pois uma mudança das práticas dos professores exige uma mudança em suas crenças.

Porém, em suas pesquisas, Barcelos (2007) menciona que um dos aspectos que torna a mudança das crenças complexa e difícil é a natureza delas, pois apresentam uma estrutura bastante complexa. As crenças, de acordo com as pesquisas de Rokeach (1968), se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança. As crenças centrais possuem quatro características: “(i) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (ii) estão mais relacionadas com a identidade e com o “eu” do indivíduo; (iii) são compartilhadas com outros; e (iv) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). Assim, as crenças centrais são as quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. Essas crenças são as que estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção”.

Diante disto, acreditamos que, quando o sujeito-professor narra sobre si, é aberta a ele a possibilidade de percepção de suas ações e, muito possivelmente a sua reflexão sobre sua práxis. Acreditamos que é neste momento que o sujeito-professor, a partir de sua discursividade posta a ele mesmo, reflete sobre o que faz, como faz e o porquê ele faz de determinada maneira, viabilizando as reflexões que o possibilita sua mudança, o descarte ou a criação de outras crença nele.

Assim, concordamos com Silva (2005) quando enfatiza que os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas.

De acordo com os estudos de Campos (2011), as crenças são verdades pessoais, adquiridas pelo indivíduo ao longo de sua vida, que tendem a guiar o seu

comportamento e influenciam a maneira como ele interpreta a realidade. No contexto educacional, se partirmos do pressuposto de que as crenças agem como um filtro na prática do professor e que o professor tenderá a agir de acordo com elas, podemos entender a importância de se analisar o sistema de crenças do professor.

Para Almeida Filho (1998, p.17):

é necessário, também, analisar as crenças que embasam as práticas pedagógicas do professor em sala de aula, já que para dar conta das mudanças é preciso que o professor reflita sobre suas concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua, a fim de que, sua concepção de linguagem, por exemplo, não se distancie dos contextos socioculturais e das comunidades de prática da linguagem. Para tal, o professor necessita refletir sobre sua abordagem de ensinar uma LE que abrange um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

O autor pontua ainda que a análise da abordagem, seja ela autoanálise ou análise de aulas de outros professores, permite não só a abertura de caminhos para a (auto)superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico na subárea da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2013).

Desta maneira, alinhamos nossas convicções ao entendimento de que a identidade do professor é um misto de situações apropriadas por ele próprio de todos os aspectos de sua vida tanto pessoal quanto profissional, os quais são construídos ao longo de sua vida, e, portanto, em constante transformação. Estas crenças constituem a identidade do professor de inglês de maneira bastante contundente no sentido de direcionar efetivamente a sua tomada de atitudes e decisões em sala de aula, bem como na maneira que ensina, o que julga ser importante no processo de ensino-aprendizagem e o que ensina.

Desta forma, como argumenta Silva (2011), nos programas de formação de professores, é preciso, antes de mais nada, que o formador saiba de suas próprias crenças e das crenças dos seus futuros professores, para que, dessa forma, possa iniciar um processo de formação crítico-reflexiva, pois é através desta perspectiva que iremos garantir ao professor em formação a criticidade, a emancipação do indivíduo através do processo educativo. A crença do professor é uma espécie de

condutor cognitivo, um filtro, para se agir da maneira que ele age e está interligado a questões culturais e históricas do sujeito que se inscreveu na condição de sujeito-professor e, conforme Silva (2011, p.39):

a necessidade de pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo surge após estudos que apontam que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeada por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional/intelectual. É válido ressaltar que a prática crítico-reflexiva (no contexto desta pesquisa) ocupa o lugar de promotora na conscientização, a qual beneficia não apenas os professores em formação, mas também seus formadores.

Estar ciente de suas crenças e de como elas atuam e perfazem a identidade do professor, faz dele um sujeito-professor capaz de refletir criticamente sua atuação bem como interferir na sua formação em busca de aprimoramento, desenvolvimento pessoal e profissional. Este aspecto é um dos mais importantes possibilitados pelas crenças e a conscientização da presença delas na identidade do professor de inglês.

Este estudo pretende compreender como as crenças das professoras participantes influenciam sua práxis bem como elas influenciam a (re)construção de suas identidades de professoras de língua. E esta compreensão somente será possível através da análise destas crenças presentes nas discursividades trazidas pelas participantes, analisadas a partir da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, pois acreditamos que é no seu enunciar que o professor revela a identidade de ser quem ele é.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 A Natureza da Pesquisa

Ancorada na perspectiva discursiva, este estudo, como já mencionado, tem por objetivo observar e identificar as crenças que o professor de inglês da rede federal de ensino tem sobre ensinar esta língua e como estas crenças definem e modulam suas práticas discursivo-pedagógicas, sua práxis. O *corpus* da análise desta pesquisa constituiu-se de narrativas autobiográficas e questionários de perguntas abertas para três professoras de inglês da rede federal de ensino do Estado do Tocantins. A pesquisa é de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativa dos dados e a análise do *corpus* discursivo ancora-se nos pressupostos da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS 2001, 2006a, 2006b; RAJAGOPALAN 2003, 2004, 2015a, 2015b), e da Análise do Discurso (ORLANDI 2011, 2012a, 2012b, 2015; PÊCHEUX 1983, 2016; CORACINI 2007; ECKERT-HOFF, 2008).

De acordo com Johnson (2009), adotar uma postura epistemológica interpretativa exige uma mudança dos estudos observacionais dos quais os professores fazem descrições etnográficas baseadas em observação, descrição e entrevistas com professores sobre por que eles fazem o que fazem. Além disso, ao invés de tentar prever o que os professores devem ou não fazer, a pesquisa interpretativa está interessada em descobrir o que eles já sabem e são capazes de fazer e como eles significam, dão sentido ao seu trabalho dentro dos contextos em que eles ensinam. Nesse sentido, a pesquisa interpretativa enfoca o que os professores sabem, honra o que eles sabem e ajuda a esclarecer e resolver os dilemas que eles enfrentam. A partir de uma postura interpretativa, os pesquisadores não podem mais ignorar o fato de que as experiências anteriores do professor, suas interpretações das atividades em que se envolvem e, o mais importante, os contextos em que eles trabalham são extremamente influentes na forma como e por que os professores fazem o que fazem.

Nos estudos de Telles (2002), conforme Barcelos (2006), devido as suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana, a pesquisa narrativa está presente em vários campos, como teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, linguística e educação. No Brasil, os estudos de Telles (2002, 2004) sugerem a pesquisa

narrativa como uma abordagem adequada para a investigação do pensamento e das experiências dos professores. Ela é importante pelo fato de permitir que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática.

Para Johnson (2009), as narrativas captam a complexidade de suas práticas, traçam seu desenvolvimento/aperfeiçoamento ao longo do tempo e revelam as maneiras que os professores deram sentido e reconfiguraram seu trabalho. Como investigação narrativa, ela é argumentada, possibilita aos professores não só dar sentido a suas experiências de aprendizagem, mas também dá significado que valha a pena mudar neles mesmos e em suas práticas de ensino. As narrativas representam uma visão socialmente mediada das experiências humanas.

Os estudos de Coracini (2000, p.8) corrobora os trabalhos de Eckert-Hoff (2008), quando argumenta que, a partir do momento em que o sujeito-professor narra sua história de vida, fala de si, do outro, de sua experiência, de fatos que aconteceram, podemos interpretar e possivelmente capturar pontos emergentes de seu processo de identificação, porque o sujeito-professor, assim como todo sujeito,

ainda que tenha reações singulares, elas decorrem de sua história pessoal, das experiências vividas, das leituras realizadas, onde a presença do(s) outro(s) é incontestável, provocando, a cada momento, deslocamentos, re-significações, provenientes de confronto com o diferente, com o estranho que, afinal, não se apresenta de fora para dentro, mas “habita em nós” [...] construindo nossa subjetividade.

Utilizamos neste estudo também o método de cunho etnográfico, que tem como objetivo a observação e a descrição interpretada dos sujeitos objetos da pesquisa. A este respeito, Mattos (2011, p 49) faz uma interessante definição sobre etnografia:

Etnografia - Grafia vem do grego graf(o) significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

Desta forma, o método de cunho etnográfico se aplica a este estudo por nos possibilitar analisar e interpretar situações específicas à luz das teorias da AD, bem como nos possibilitar, além de nos fazer sujeitos dela, compreender uma perspectiva delicada sobre conhecer/atuar o universo que se pretende pesquisar sem se envolver emocionalmente, ou criar vínculos que poderiam, de uma maneira ou de outra, prejudicar o olhar interpretativo dos pesquisadores.

Desta feita, este estudo optou por utilizar também o método de pesquisa de cunho etnográfico, partindo da perspectiva da Etnologia, que é "7conjunto dos estudos antropológicos que procuram generalizar e sistematizar por meio de comparação, análise e interpretação os conhecimentos a respeito de diferentes objetos, a Etnografia é a parte destes estudos que corresponde à fase da coleta e elaboração dos dados obtidos da pesquisa de campo, que, de acordo com Lévi-Strauss (1993), na experiência etnográfica, o observador coloca-se como seu próprio instrumento de observação. Evidentemente, aprender a conhecer-se, a obter de um *si mesmo*, que se revela como outro ao "eu" que utiliza, uma avaliação que se tornará parte integrante da observação de outras *individualidades*. Cada carreira etnográfica tem seu fundamento nas *confissões*, escritas ou inconfessadas.

Desta maneira a pesquisa etnográfica exige do pesquisador um determinado "distanciamento" do local da pesquisa, porém, sem sair do local da pesquisa, pois ele próprio faz parte dela.

Assim, a metodologia aplicada a este estudo, em nossa compreensão, conseguirá nos embasar da melhor forma para a finalidade que desejamos, que é conseguir identificar e analisar as crenças que as professoras de inglês têm sobre ensinar língua inglesa no contexto da pesquisa, compreender como as crenças das professoras influenciam suas práxis e como estas crenças influenciam a (re)construção da identidades profissional das professoras participantes. O objetivo disto, como também já mencionamos, é compreender este construto identitário de ser professor de inglês no contexto desta pesquisa para que, a partir dela, se proponha, em trabalhos futuros, currículos de formação e metodologias de ensino de inglês mais ajustados à nossa realidade local bem como à nossa realidade atual.

⁷ Definição resumida dada gentilmente pela Professora Dr^a Karylleila Andrade Klinger, em um de nossos encontros nas suas aulas de Etnolinguística oferecida da Universidade Federal do Tocantins - Campus Palmas em julho de 2017.

2.2 Local da Pesquisa e Instrumentos de Coleta dos Dados

Nossa pesquisa foi desenvolvida com três professoras de língua inglesa da rede federal de ensino do Estado do Tocantins. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet). Tida no seu início como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas”, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todos os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefet), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uned), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MEC, 2016).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) é resultante da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa), e foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Hoje, o IFTO possui oito *campi* e três *campi* avançados em pleno funcionamento, além de dezesseis polos de educação à distância. O IFTO faz jus ao que há de melhor na história do ensino profissionalizante no Brasil, pois forma profissionais que atendem tanto às metas de desenvolvimento do país quanto às demandas da sociedade. Por isso, a integração entre ensino, pesquisa e extensão voltados para os Arranjos Produtivos Locais ganha destaque nesta instituição, proporcionando desenvolvimento educacional, científico e tecnológico ao Estado. Com a oferta de cursos nos ensino médio e superior, além de pós-graduações lato

sensu, nas modalidades presencial e à distância, o IFTO atende todas as microrregiões do Tocantins. São mais de 60 cursos regulares ofertados, além dos cursos de qualificação profissional de curta duração ofertados por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e do Programa Mulheres Mil. (IFTO, 2017).

O contexto de ensino da nossa pesquisa conta com equipamentos de projeção e quadro branco em todas as salas de aula, que também são todas climatizadas. Possuem recursos de reprografia e de áudio. Existem os livros didáticos que são ofertados aos professores através do PNLD⁸ - Programa Nacional do Livro Didático – que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o Ministério da Educação e Cultura - MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. As salas de aula do ensino médio e superior possuem média de 35 alunos com aulas diariamente nos turnos matutino, vespertino e noturno. É de interesse da Instituição, segundo seus documentos internos, a capacitação dos professores nos cursos de pós-graduação. As salas dos professores são separadas por núcleos de ensino, com mesa e armários próprios para cada professor, além de impressora, ar condicionado e frigobar para cada sala do núcleo docente. A importância em evidenciar este quadro institucional se deve ao fato de que ele também contribuiu e ainda contribui para a continuidade da formação das identidades das professoras participantes deste estudo, pois o fator de valorização institucional ao docente propõe a ele um fortalecimento pessoal bem como um empoderamento de sua profissão.

Para a coleta dos dados, inicialmente foi solicitado às professoras participantes da pesquisa que as mesmas elaborassem uma narrativa autobiográfica contando toda a sua trajetória no campo das Letras, os motivos que as levaram a se tornarem professoras de inglês, sua formação inicial e continuada, dificuldades e facilidades encontradas, maneiras que as mesmas acreditam ser eficientes para o ensino de inglês nas escolas públicas e suas práticas como professoras de inglês em sala de aula. Em um segundo momento foi enviado a estas mesmas professoras um

⁸ Referimo-nos ao PNLD correspondente até o ano de 2017.

questionário aberto com nove perguntas que tratavam principalmente sobre sua práxis. Responder a este questionário seria necessário para elucidar algumas possíveis lacunas ou dúvidas que surgiram na análise discursiva das narrativas autobiográficas. Em posse dos dados coletados através destes dois instrumentos, iniciou-se a análise dos dados colhidos sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa.

2.3 Participantes da Pesquisa

Este estudo contou com três professoras participantes de distintas trajetórias de formação inicial e continuada. Seus nomes reais foram preservados a fim de garantir a privacidade das mesmas.

A **professora participante 1, Elen**, tem formação em Letras – Português/Inglês, ministra aulas para o ensino fundamental, médio e superior tanto em escolas públicas quanto privadas. Ingressou na carreira de professor por um a paixão pela língua inglesa, a língua dos negócios, do tio Sam. Ingressou na docência muito jovem e no seu fazer a docência foi descobrindo uma certa discrepância entre o que aprendera em sua universidade e o que as escolas exigiam dos professores. Logo em seguida teve a oportunidade de participar de um projeto financiado pelo governo de seu Estado, o qual enviava professores de língua inglesa para algum país falante do inglês com o objetivo de estes professores aprimorarem seu conhecimento na língua e na cultura inglesa e transformarem suas práticas de ensino de inglês no Brasil. Aprendeu a falar inglês fora do contexto da universidade, estudando sozinha e fazendo alguns cursinhos particulares. Fala e compreende bem o inglês. Alguns anos depois fez mestrado e atualmente está cursando o programa de doutorado, ambas as pós-graduações em Letras com ênfase na língua inglesa.

A **participante 2, Meire**, tem família que mora fora do Brasil e então teve a oportunidade de morar por alguns anos no Japão e nos EUA. Aprendeu a falar um pouco do japonês e o inglês. Aproveitou a oportunidade e aprendeu também um pouco de espanhol e, por ter gostado de aprender novas culturas e novas línguas, achou que seria interessante fazer a faculdade de Letras com ênfase em Língua Inglesa. Ministrou aulas em escolas particulares e, de volta ao Brasil, em escolas públicas. Teve a oportunidade de participar também de um projeto institucional que

levava alguns professores para Londres por três meses e multiplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas aqui no Brasil. Fala e compreende bem o inglês, fala um pouco de japonês e espanhol. Atualmente faz mestrado com ênfase na língua inglesa.

A **participante 3, Paola**, se formou em Letras por ser o curso que, naquele momento, ela podia fazer e, ao longo do curso, foi se apaixonando pela área. Ministra aulas para o ensino fundamental, médio e superior. Melhorou seu inglês fora da universidade por estudar por conta própria. Já teve a oportunidade de ir a passeio a países que falavam a língua inglesa. Fala e compreende pouco o inglês, mas a professora continua a estudar na tentativa de aprimorar seu domínio. Atualmente faz mestrado com ênfase na língua inglesa.

As três participantes atualmente ministram aulas de inglês na rede federal de ensino no Estado do Tocantins e estão envolvidas com atividades de extensão e pesquisa voltadas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professor de Língua Inglesa (LI).

2.4 Procedimentos de Análise e Discussões dos Dados

Utilizamos neste estudo dois instrumentos para coleta dos dados, os quais são a narrativa autobiográfica e questionário de perguntas abertas elaborados pelas professoras participantes.

A primeira etapa da análise é perceber através da materialidade posta nos recortes discursivos das narrativas autobiográfica as marcas da formação discursiva em que os sujeitos participantes desta pesquisa se inscrevem, como sugere a AD, a fim de encontrar as marcas de produção de suas identidades de professoras de língua inglesa, como sua formação inicial, facilidades e dificuldades enfrentadas a qualquer tempo como profissional de ensino de língua inglesa, formação contínua, seu compromisso com a construção de sua carreira como professora, aspectos que consideram relevantes dentro e fora da sala de aula no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, seu métodos de ensino de línguas, suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, a construção destas crenças, aspectos que consideram desnecessários e/ou fundamentais para o ensino de língua inglesa

que julgam de qualidade, quais os discursos que estas professoras trazem e utilizam para declarar suas inquietações e proposições. As narrativas autobiográficas tem o poder de se fazer refletir sobre sua prática, fazer enxergar coisas que antes o próprio sujeito-professor não se percebia.

A segunda etapa é complementar as respostas dadas nos questionários de perguntas abertas às narrativas autobiográficas já produzidas. Este entrecruzamento de dados faz com que os discursos presentes nos dois instrumentos se tornem mais claros, desfazendo algum mal entendido que por ventura tenha ficado ou até mesmo reconsiderando em efeito contrário o que foi dito nas narrativas. O questionário é composto por nove perguntas abertas que abordam questões de ensino e aprendizagem de língua inglesa, métodos de ensino, compreensão sobre o que é ensinar inglês e quais os fatores negativos, positivos e adequados para que haja ensino e aprendizagem da língua inglesa. Em seguida faremos um mescla destes dados coletados no intuito de desnudar, a partir das materialidades discursivas presentes nos em seus discursos, as crenças presentes sobre o ensino de inglês e como estas crenças influenciam seu fazer em sala de aula. O resultado desta mescla será as respostas das perguntas norteadoras desta pesquisa que são: (i) quais são as crenças que as professoras de inglês têm sobre ensinar língua inglesa no IFTO; (ii) como as crenças das professoras influenciam suas práxis e, (iii) como as crenças influenciam a (re)construção da identidades profissional das professoras participantes.

Responder a estas perguntas nos fará continuar a refletir a formação/educação do professor de inglês e o ensino da língua inglesa, principalmente em um contexto de globalização e multiculturalidade. Nos fará refletir sobre um ensino em um contexto no qual o estudante já possui as ferramentas de aprendizagem expostas a ele, principalmente sob uma perspectiva em que muitas vezes o aluno já traz uma vasta experiência da língua inglesa para uma sala de aula muitas vezes descontextualizada, desmotivante e possivelmente inadequada para este ensino. As propostas para a discussão é justamente provocar olhares críticos direcionados às universidades, à formação de professores de língua inglesa, bem como em seu produto fim, que é o ensino e a aprendizagem de inglês para mundo cada vez mais global.

Como sabemos que as investigações feitas e as análises interpretativista à luz da AD não se encerram em si, em trabalhos futuros se propõe a moldar

metodologias mais adequadas à formação/educação do professor de língua inglesa no que tange a construção da sua identidade de professor, bem como metodologias para ensino e aprendizagem de língua inglesa, ou seja, mais do que identificar as problemáticas presentes, este estudo pretende refletir e propor mudanças para que também haja evolução no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na sala de aula do ensino público regular no Estado do Tocantins. Por isso, de acordo com Micolli (2010, pag. 136), as crenças não existem em um vácuo contextual. Algo pode ser considerado verdadeiro em um contexto e ser falso em outro. Uma crença, em si, não é nem verdadeira nem falsa; são as pessoas que atribuem valor a uma determinada crença. Por isso, pesquisar crença é apenas o início de uma jornada – conhecê-la constitui o ponto de partida para ações que podem vir a contribuir com o processo de aprendizagem. Sem qualquer ação, o conhecimento das crenças perde o valor.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 A Análise dos Registros Discursivos

A análise das narrativas autobiográficas e dos questionários dos sujeitos enunciadorees que constituem o *corpus* deste estudo revelou através de sua materialidade posta, as crenças trazidas por eles e a (re)construção de suas identidades, emergidas nos discursos sobre sua formação inicial, as dificuldades que enfrentaram e enfrentam como professoras de inglês, suas metodologias de ensino em sala de aula, bem como suas crenças sobre como se deve ensinar inglês. Nesta perspectiva, alinhamo-nos aos pressupostos de Eckert-Hoff (2008), considerando que a história de vida do sujeito-professor mescla-se com várias vozes, ou seja, se constitui de várias histórias. Nessa imbricação, a rememoração da história se dá por fagulhas da memória discursiva. Logo, o momento de enunciação dos sujeitos é o que permitiu abrir a fechadura das bordas entre o esquecido e o lembrado. Portanto, afirma a autora que o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, em vista de um imaginário formado acerca do “ser professor”. Ser professor de inglês é desafiador.

Para analisar as materialidades discursivas dos enunciados das professoras participantes, dividimos os relatos em quatro momentos enunciativos em: (i) A Motivação; (ii) O Ensino; (iii) O Melhor Ensino, e (iv) A Resistência.

3.1.1 A Motivação

Nesta seção, as narrativas e a análise das discursividades dos enunciados das professoras participantes revelam quais os motivos que as levaram a serem professoras de inglês e como se deu esse processo, ou seja, o que as moveram, o que as despertaram para se inserirem na área de Letras e serem professoras de língua inglesa. Neste espaço, as discursividades já apontam para o início da constituição das identidades de professora de inglês das participantes.

Ao falar de si, instada a relatar os motivos que a levaram a ser professora de inglês, Elen evidencia em Elen - 1 seu fascínio e uma identificação simbólica ao se inscrever na língua, evidenciando as características imaginá(das)rias que revestem este objeto de saber a ponto de torna-lo tão sedutor quando ela enuncia que **“Antes mesmo de decidir ser professora de língua inglesa, minha paixão pela língua inglesa já era notória. [...] Ainda consigo me lembrar das sensações, do fascínio que tomou conta de mim nas minhas primeiras interações com os professores do curso. [...] Pelo status que (a língua inglesa) tinha no mundo acadêmico e demais domínios sociais [...] Tinha fascínio pela língua do “cinema”, dos “outdoors”, do Tio Sam.”** Desta forma, de acordo com Tavares (2011, pg. 145) o sujeito é constituído como uma resultante de duas instâncias: uma imaginária, que confere o efeito ilusório de um sujeito homogêneo e coerente e uma instância simbólica, registro da linguagem, atravessada pelo real, que corresponde ao inconsciente e ao desejo que atravessam o sujeito. Neste caso, Elen se inscreve em uma condição de sedução desencadeada através das imagens imaginadas por ela mesma quando entende a língua inglesa como uma língua do entusiasmo, das grandes cidades, dos filmes de Hollywood, do glamour, do mundo afora, num exercício mental de estar além do que ela vivia, de ser um ideal de vida.

(1) Elen:

Antes mesmo de me decidir a ser professora de língua inglesa, minha paixão pela língua inglesa já era notória. Embora o conhecimento fosse parco, tendo em vista a falta de professores qualificados para tal, à época em que fui apresentada ao idioma.

Ainda consigo me lembrar das sensações, do fascínio que tomou conta de mim nas minhas primeiras interações com os professores do curso. Eram muitas expectativas! Assim, vagar sobre o percurso dos professores de línguas é vagar sobre a constituição de minha própria identidade docente. Desde então, no decurso dos anos, muitas das minhas aspirações ainda jazem por serem concretizadas.

Quando iniciei o curso de Letras em 1993, na Universidade Estadual do Tocantins, a escolha pela Língua Inglesa como língua estrangeira moderna era imperativa. Pelo status que tinha no mundo acadêmico e demais domínios sociais, não nos era ofertado outra língua estrangeira. Lembro-me de esse fato não me inquietar nem um pouco, pois tinha fascínio pela língua do “cinema”, dos “outdoors” do “tio Sam”. E foi assim que tudo começou.

No recorte discursivo em Elen-2, quando instada a relatar o início de sua trajetória como professora de língua inglesa, o sujeito-professor aqui anuncia um discurso que revela a voz da formação, que é a voz que traz as teorias, ilusoriamente ideais, de condição de atuação no processo de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula, quando enfatiza no recorte discursivo que **“[...] ainda tem bem vivas na memória, as lembranças do meu primeiro planejamento. Estava ávida por colocar em prática as primeiras lições aprendidas nas aulas de didática.”** É também uma voz doutrinária, um discurso de assujeitamento ao poder do discurso de sua formação, já que é nele, na formação do professor, que se “estabelece” as regras e condições ideais de ensino:

(2) Elen:

Antes mesmo da conclusão do curso, tive a oportunidade de atuar como docente numa escola pública no interior do Tocantins. A escola contava com mais de mil alunos na época. Iniciei dando aulas, como professora contratada temporariamente, para as turmas iniciais da segunda fase do ensino fundamental, 5ª e 6ª séries. Ainda tenho bem vivas na memória, as lembranças do meu primeiro planejamento. Estava ávida por colocar em prática as primeiras lições apreendidas

nas aulas de didática, que, na minha época, eram ministradas por uma professora cubana.

Elaborei cuidadosamente um plano que contemplava as quatro habilidades estabelecidas como inerentes ao conhecimento da língua inglesa: Listening, Speaking, Writing, Reading. Entretanto, lembro-me que, ao apresentar o plano à coordenação da instituição fui veementemente instada a não colocá-lo em prática, em detrimento das práticas pedagógicas que eram previamente estabelecidas na escola por professores mais experientes que eu. Em razão de estar começando na profissão, acatei as prescrições da gestão; mas, apenas, por um breve período de tempo.

Não demorou muito para eu perceber que os alunos não demonstravam interesse pelo aprendizado da língua inglesa, e ao questioná-los sobre os motivos da insatisfação, eles disparavam: “Quando vamos aprender a falar inglês?”.

Percebemos que o sujeito-professor ratifica a voz de formação, onde os prescritos do viés estrutural, gramatical do ensino de inglês devem seguir a uma ordem, uma regra, baseado nos aspectos estruturais do ensino de uma língua no seguinte recorte discursivo, o que nos leva a entender que Elen-2, enquanto sujeito-professor, que é atravessado pelo inconsciente, clivado, assujeitado, busca, a partir de uma construção dada pela sua formação inicial, se inscrever na materialidade de ser um “bom professor”, presentificado aqui quando a mesma anuncia que **“elaborou cuidadosamente seu plano de aula que contemplava as quatro habilidades estabelecidas como inerentes ao conhecimento da língua inglesa: reading, speaking, writing e listening.”**

Compreendemos assim o “bom professor” no sentido discursivo não de contrário ao que tange julgamentos de valor de caráter, mas sim, no que corresponde à competência, capacidade instrucional, às prerrogativas inerentes a quem é formado para ser professor, e, obviamente, marcado pelo imaginário social do que é ser bom ou mau professor, e que obedece e segue as regras impostas pela instituição, por uma ideologia, num poder ou não fazer, num dever ou não dizer. Porém, quando Elen – 2 enuncia que **“ao apresentar o plano à coordenação da instituição fui veementemente instada a não colocá-lo em prática, em**

detrimento das práticas pedagógicas que eram previamente estabelecidas na escola por professores mais experientes que eu”, é revelado aqui uma força ideológica instaurada pelos professores mais antigos e, por serem mais antigos na casa, mais experientes, Elen deve aguardar para obter seu “lugar ao sol”. Percebe-se uma ruptura com o discurso de formação e o discurso de ser professor, onde Elen não se inscreve com credibilidade para atuar com seu próprio plano de aula, já que os professores que já atuavam na instituição estabeleceram o *modus-operandi* naquele momento e Elen, por ser inexperiente e recém-chegada, deve seguir.

Desta maneira, percebemos um silenciamento instalado, um não-dito quando Elen, em virtude de sua condição de recém-formada e recém-chegada acaba aceitando a condição de sujeito-professor inexperiente. Então quando Elen enuncia que foi ***“instada a não colocar seu plano de aula em prática”***, a materialidade discursiva deste recorte nos revela que Elen é silenciada, é impedida. O dito traz consigo o não dito, mas, presente, fica subentendido e o entendimento deste subentendido vai depender do contexto enunciativo, conforme Orlandi (2015 p. 80).

A esse respeito Cunha (2010) sustenta que muitos professores dão um relativo valor à formação inicial que tiveram e isso decorre pelo fato de estes egressos cogitarem a possibilidade de transferir o que aprenderam em seus cursos para a prática profissional contextualizada, e essa compreensão é preocupante porque revela que, enquanto estudantes, eles não incorporaram uma concepção de conhecimento como processo, necessitando de ressignificações. Assim, estes professores sofrem uma espécie de choque de realidade, que é o impacto que o professor iniciante sofre quando enfrenta pela primeira vez a prática escolar e docente. Recorrem à sua trajetória de formação inicial e encontram um vácuo.

(3)Elen:

Não demorou muito para eu perceber que os alunos não demonstravam interesse pelo aprendizado da língua inglesa, e ao questioná-los sobre os motivos da insatisfação, eles disparavam: “Quando vamos aprender a falar inglês?”.

Findo o primeiro semestre, os resultados das turmas em que eu ministrava aulas não foram satisfatórios, foi aí que assumir definitivamente uma autoidentidade: professora subversiva. Mas em que sentido? Leffa explica:

Entendo por pós-método um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade. (LEFFA, 2012, p.391)

No recorte discursivo em Elen-3, o sujeito-professor se inscreve, em um determinado momento, como autora de sua competência docente e começa adentrar nessa “subversão” profissional, enfatizada por Leffa (2012) e autoidentificado por Elen, quando ela revela que **“foi aí que assumir definitivamente uma autoidentidade: professora subversiva”**. Este momento da vida do docente é corroborado pelos estudos de Almeida Filho (2013), quando o autor argumenta que cabe nesta perspectiva o que ele nomeia de Competência Implícita, que é quando o professor une seus conhecimentos e experiências e as transformam em uma abordagem de ensino, a partir daquilo que ele acredita/percebe funcionar como uma boa maneira de ensino e aprendizagem.

O autor ainda ressalta que, “baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós. Bourdieu (1991) se refere a essa condição de ensinar como o *habitus* do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.” (ALMEIDA FILHO, 2013). Assim, como enfatiza Cunha (2010), há um processo a ser vivido na transição de aluno a professor, marcado pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, às vezes, conflitivas com implicações de (trans)formação de identidade profissional (CUNHA, 2010). Professores não ensinam a esmo. Eles são levados a ensinar como ensinam de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar uma nova língua e das capacidades de agir pela Aprendizagem da língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2015).

É neste momento também que o sujeito-professor enuncia o seu lugar de poder e de saber em relação a si mesmo enquanto professor. E é desta forma que, ao falar

de si, (***assumir definitivamente uma autoidentidade: professora subversiva***) conforme pontua Eckert-Hoff (2008), o sujeito-professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se inscreve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, e(in)screvendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito.

Ao enunciar, o sujeito coloca-se em cena e (inconscientemente) encena um espaço para se dizer. Espaço esse que lhe dá a ilusão de completude, de inteireza, de controle. A autora ainda argumenta que a mudança que este sujeito-professor enuncia (***assumir definitivamente uma autoidentidade: professora subversiva***) é constitutivamente permeada de várias vozes que sofre alterações e inclui a alteridade, o olhar de uma experiência vivida, mas também o olhar da voz da formação, que vai fundar uma prática que se transforma em um outro lugar, que não é nem o da experiência somente, nem o da formação somente, mas uma mistura das duas vozes (ECKERT-HOFF, 2008).

Vejamos quais os motivos que levaram Meire a ser professora de inglês e como se deu esse processo em sua vida:

(1) Meire:

Nesta primeira parte, vou tratar de como começou minha relação de amor com a língua inglesa. Desde que tive o primeiro contato com a língua inglesa, me encantei!!! Este primeiro contato foi através de uma vizinha; ela era professora, de uma instituição privada de ensino de nível superior, esposa de um médico; e me recordo que ela tinha uma filha que morava nos Estados Unidos e de vez em quando ela ia visitar a filha. A partir deste momento, eu decidi que aprenderia inglês. Fiquei no Japão por 2 anos e 9 meses, e durante este tempo no Japão, procurei estudar o idioma referente ao país. [...] Resolvi ir passar férias nos Estados Unidos, com uma tia materna, que estava morando em New York. Seria a realização de um sonho, e logo que cheguei, comecei a estudar. No primeiro dia de aula, saí sozinha e fui pegar trem, metrô, para chegar em Manhattan, onde meu curso de inglês localizava, próximo ao Empire State Building. Consegui fazer tudo, comprar passagens, pedir informação de como chegar onde eu queria, tudo em inglês. E o inglês que eu sabia, era o que tinha aprendido no ensino médio em uma

escola estadual. É claro que se tratava de um inglês totalmente inicial, mas consegui me virar com o pouco que sabia. Já fiquei muito feliz!!! Durante minha estadia nos Estados Unidos, em contato com vários idiomas e culturas me despertou o gosto de dominar o idioma, como sendo uma ponte para estar em contato com as várias culturas e esta possibilidade me encantou, pois assim, eu poderia trocar experiência, conhecer as culturas que tinha contato, comunicar-me com latinos, asiáticos, africanos, americanos; enfim, meu interesse era poder me comunicar e interagir com todos que ali estavam e dominavam a língua inglesa. [...] Afinal, morando nos Estados Unidos e em contanto com um mundo rico culturalmente, não dava mais para ficar sem aprender o idioma do país.[...].

Quando Meire -1, em sua narrativa autobiográfica, é instada a relatar os motivos que a levaram a se tornar uma professora de inglês, em seu recorde discursivo conseguimos inicialmente perceber a alteridade que a constitui, inconscientemente, quando ela afirma que seu **“primeiro contato (com o inglês) foi através de uma vizinha; ela era professora de uma instituição privada de ensino de nível superior, esposa de um médico e me recordo que ela tinha uma filha que morava nos Estados Unidos e de vez em quando ela ia visitar a filha. A partir deste momento, eu decidi que aprenderia inglês.”** É neste recorte que Meire denuncia o responsável inicial por sua postura em querer aprender a língua inglesa, ou seja, é a partir das situações que existem ou foram causadas pelo outro que Meire se inscreve na condição do desejo em aprender um novo idioma.

Em outro momento neste mesmo recorte discursivo, Meire reforça e justifica este desejo de aprender a língua inglesa quando ela enuncia “[...] **durante minha estadia nos Estados Unidos, em contato com vários idiomas e culturas me despertou o gosto de dominar o idioma, como sendo uma ponte para estar em contato com as várias culturas e esta possibilidade me encantou, pois assim, eu poderia trocar experiência, conhecer as culturas que tinha contato, comunicar-me com latinos, asiáticos, africanos, americanos; enfim, meu interesse era poder me comunicar e interagir com todos que ali [...]**”. Desta forma, Meire mostra seu desejo em querer se comunicar com as mais diversas culturas e línguas, e subentendemos aqui o inglês como uma língua franca, já que

naquele país estavam os latinos, os asiáticos, os africanos, alvos inalcançáveis por Meire naquele momento, a não ser através da língua.

Nesta perspectiva alinhamo-nos às considerações de Benveniste (2005) quando enfatiza que é dentro da e pela língua que o indivíduo e sociedade se determinam. A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. A linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar. De acordo ainda com o autor, é pela língua que o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. É na linguagem e por ela que o homem constitui-se como sujeito.

Corroborar com este pensamento os estudos de Fairclough (2001) quando o autor argumenta que é através destas práticas sociais que as identidades são construídas e transformadas. E esta prática seria possível através da **“ponte”** enunciada por Meire, representada aqui pela língua inglesa que ela queria aprender.

Os delineamentos que Meire traz sobre seu desejo e amor pela língua inglesa, quando a mesma enuncia em seu recorte **“vou tratar de como começou minha relação de amor com a língua inglesa. Desde que tive o primeiro contato com a língua inglesa, me encantei!”** Vai muito além de uma simplicidade de envolvimento com uma língua. Aqui é tecida por ela uma subjetivação de sedução pelo objeto simbólico, aqui no caso a língua inglesa, que faz parte de outro objeto simbólico, os Estados Unidos, **“um mundo rico culturalmente”**. Nesta perspectiva, um país rico culturalmente se opõe a pobre culturalmente, de pouco ou nada culturalmente falando.

Este enunciado se cruza com outro enunciado em Meire 1, quando ela revela que **“o inglês que eu sabia, era o que tinha aprendido no ensino médio em uma escola estadual. É claro que se tratava de um inglês totalmente inicial, mas consegui me virar com o pouco que sabia.”** A materialidade discursiva deste trecho enunciado por Meire se torna bastante evidente quando, revelada sua transparência ideológica ou de crença de que o inglês ensinado nas escolas públicas no Brasil, que é de onde Meire sai para passar férias nos EUA, é inicial. E este inicial não pode ser compreendido como inglês de início, como algo que começa, mas algo que não tem força, algo fraco, algo que não é bom. Justamente por que se cruza com a enunciação de percepção e crença de Meire quando ela

enuncia **“Estados Unidos, um mundo rico culturalmente”**, opondo-se aqui com Brasil, um mundo pobre culturalmente, mais fortemente confirmado na enunciação completa **“afinal, morando nos Estados Unidos e em contato com um mundo rico culturalmente, não dava mais para ficar sem aprender o idioma do país”**.

Assim, alinhamo-nos aos pressupostos de Coracini (2000, p.6) quando a autora argumenta que:

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática do ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com as aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente.

Portanto, como argumenta Eckert-Hoff (2008), o sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação – pessoal e profissional – e deve entender que (re)significar a formação significa “apropriar-se do estranho”, do outro, vozes que se somando a outras, vêm construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito, que é o que Meire também revela ao ser invocada a enunciar acontecimentos de sua trajetória inicial como professora de língua inglesa, no recorte discursivo Meire – 2 a seguir:

(2) Meire:

Ao retornar ao Brasil, o emprego que consegui foi em uma escola de idiomas, o Fisk. Passei a ministrar aulas e me sentia realizada, exercendo a profissão de professora de língua inglesa. E cada dia mais, eu sentia que eu poderia fazer aquilo e de forma mais profissional. Sendo professora, eu estava contribuindo com o processo de aprendizagem dos meus alunos, auxiliando-os para que ampliassem suas possibilidades de adquirir conhecimento [...] e me apaixonei pela profissão. Depois fui chamada para ser professora na rede federal. Inicialmente, não foi fácil, demandava muito mais ser professora em uma instituição federal. Eu gastava

muito tempo planejando, eu não tinha finais de semana, passava planejando e organizando minhas aulas. [...] eu ficava muito cansada.

No recorte discursivo Meire-2, Meire já se inscreve na posição de sujeito-professor e, em cena, conforme Eckert-Hoff (2008), encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer. Percebe-se veladamente um empoderamento conferido à palavra “professora/professora de inglês” no enunciado de Meire bem como sua satisfação de assim o ser: uma professora de inglês.

Novamente aqui é colocado em cena o jogo de sedução pelo objeto simbólico “professor” no qual Meire constrói uma imagem idealizada de professor a partir de suas experiências marcadas na memória. Assim, Meire é seduzida pelo objeto simbólico construído que ela própria cria do ideal de ser professor a partir de sua memória discursiva, do seu imaginário individual partido do imaginário coletivo. A constituição deste ideal de professor se dá na mescla de traços de imagem e vários outras construídas por Meire, inconscientemente atravessada pela interação com o outro.

(2)Meire (continuação):

Porém, digo que valeu a pena todo o esforço. Não digo que vivo em um mar de rosas, porém, sou muito feliz com a profissão que escolhi. Sinto-me realizada profissionalmente. Apesar dos pesares, tenho uma satisfação enorme por ser transmissora de conhecimento, de abrir portas aos meus alunos, de ser exemplo concreto que um dia eles poderão conhecer outros mundos, outros povos, vivenciarem uma nova cultura, conhecer de perto outros sistemas de governo, novas maneiras de se expressarem, utilizar outro idioma e tantos outros fatores que posso proporcionar aos meus alunos. Sou muito grata e feliz de ser alguém que está contribuindo com o processo de aprendizagem dos nossos jovens. [...] eles conseguem ver que é possível se tornarem cidadãos do mundo e passarem a conhecer outros países e tudo que podem extrair de serem pessoas sem fronteiras. [...] Por fim, ressalto que devemos escolher a profissão que nos satisfaça, pois

aquele que trabalha com amor pelo que faz, se torna um profissional de sucesso. Posso não ser tão bem remunerada como gostaria, mas sou feliz por ser professora de língua inglesa.

Outro aspecto que emerge da discursividade de Meire-2 continuação é o discurso de religião, no qual ela está sempre satisfeita e grata pelo “sacerdócio” a ela conferido, cheio de sacrifícios pelo “tempo gasto com seus planejamentos”, pelo seu “esforço”, pelo “mar de rosas” o qual ela não vive, pela “pouca remuneração”, mas que Meire ainda sim, “apesar dos pesares” guardada pela resignação, está “feliz e grata”, pois o que ela faz é por amor. Revela-se aqui, muito bem materializada uma crença trazida por Meire de que o professor deve ensinar com amor/por amor, reforçando assim, inconscientemente, uma desvalorização e precarização do profissional professor nos tempos pós-modernos, se confundindo e contradizendo a outra percepção de empoderamento que Meire revelou em torno de seu enunciado em Meire – 2. O professor deve ensinar por amor, pois **“aquele que trabalha com amor pelo que faz, se torna um profissional de sucesso”**. Um médico deve ter competência para exercer sua profissão, um advogado deve ser bom no que faz, mas o professor deve ensinar com amor.

O processo de narrar a si mesmo, lembra TAVARES (2011) conforme os estudos de Pêcheux (1998), está na dependência de duas ilusões: a de que quem enuncia é mestre do que diz e de que o que diz é homogêneo e veicula o sentido que se pretende. A este respeito, Coracini comenta:

Tudo o que se crê pertence à verdade de um passado que emerge na memória discursiva, a partir dos fantasmas que habitam o inconsciente do sujeito e que suscitam momentos de identificações, é uma mistura do mesmo e do diferente (CORACINI, 2007, p. 125).

Portanto, Meire quando enuncia sobre ser professor, enuncia a partir das múltiplas vozes de sua memória discursiva, esquecida e lembrada como dito inicialmente por ela mesma. Essa multiplicidade de vozes ecoa a voz do imaginário coletivo quando deixa escapar o olhar que se tem do professor: um indivíduo que

ensina por sacerdócio, por missão, não por dinheiro, não porque se profissionalizou naquilo, mas sim, por amor.

O recorte discursivo Meire - 2 continuação também revela sua autoidentificação com aquele sujeito-professor que detém o conhecimento e o transmite para os alunos, discurso esse evidenciado quando Meire enuncia **“tenho uma satisfação enorme por ser transmissora de conhecimento”, “de abrir portas aos meus alunos”, “tantos outros fatores que posso proporcionar aos meus alunos”, “ser alguém que está contribuindo com o processo de aprendizagem dos nossos jovens”**. Aqui, retoma-se o empoderamento daquele que detém o poder e que pode distribuir o poder, no contexto desta pesquisa, o ensino da língua inglesa.

A imagem idealizada de professor construída por Meire na autoafirmação de uma boa professora, chega a ser discursivamente maternal em sua materialidade quando ela *proporciona, abre portas, contribui, ensina*. Esse discurso produz verdade e poder para o sujeito-professor em Meire, além de uma confissão político-social, de reconhecimento do saber em si mesma.

Meire também se inscreve novamente na condição discursiva de sofrimento, da missão, do sacerdócio, como um sujeito que se sacrifica para levar ao outro um conforto, uma condição de emancipação, um ensino com amor. Neste sentido, quando Meire enuncia em 2 continuação, o sujeito-professor na qual ela se inscreve, conforme os pressupostos de Cavallari (2011), não se vê afetado por outros discursos que circulam em nosso meio e que produzem “verdades” sobre o fazer pedagógico, mas sim como o único agente capaz de fazer escolhas acertadas, que tragam melhorias para o ensino de língua inglesa.

Portanto, continua a autora, acaba ocorrendo um processo de individualização e responsabilização do professor por seus atos e escolhas e o ensino de língua inglesa acaba não sendo visto como um processo complexo que envolve sujeitos de natureza contraditória e heterogênea, mas como um todo composto de partes homogêneas e predeterminadas (CAVALLARI, 2011 p. 131). Vejamos agora os processos iniciais com a professora participante Paola:

(1)Paola:

Comecei minha carreira como professora de inglês quando estava saindo do curso de Psicologia. Fiz um ano sempre na expectativa de que um dia não poderia mais entrar, pois não conseguia pagar as mensalidades. Durante este ano lia com muito prazer tudo o que podia sobre psicologia, fui a congressos, comprei o agasalho com o símbolo da psicologia feito pela turma e olhava com desdém e inveja as garotas que os pais bancavam em todos os aspectos para elas estarem lá e elas nem estavam lá. Era o meu sonho. Era onde eu queria estar. No fim do ano voltei para casa chorando, pois “a faculdade não tinha obrigação de me bancar”, era o que eu ouvia e nem mesmo minha oferta de trabalhar em troca da bolsa deu certo.

Matriculei-me no curso de Letras em 2000, pois eu sempre havia me dado bem com português e de quebra aprenderia inglês (doce ilusão!). Ao longo do curso fui criando laços mais estreitos com ele e hoje posso dizer que muito possivelmente não conseguiria ser psicóloga por muito tempo! Percebo que não saberia o que seria se não trabalhasse com Letras.

Ao falar de si, instada a relatar os acontecimentos de seu percurso inicial como professora de inglês, Paola – 1 evidencia um lugar de partida bastante diferente dos lugares que Elen e Meire enunciaram. O sujeito-professor Paola não é construído inicialmente da paixão e sedução pelo objeto simbólico idealizado (a língua inglesa) como as outras professoras participantes, mas vem de uma ruptura, quando Paola enuncia **“comecei minha carreira como professora de inglês quando estava saindo do curso de Psicologia”**. É possível sentir um discurso inicial de angústia que permeia o enunciado, principalmente quando Paola enfatiza que **“Era o meu sonho. Era onde eu queria estar”**.

O objeto de desejo e sedução apontado em Elen e Meire, aqui em Paola ainda não existe, mas Paola, ao escrever de si, deixa marcas linguísticas de um processo de angústia instalado, mesmo que momentaneamente, ao declarar que adentra sua carreira de professora quando teve que deixar (um processo de partida, de ruptura) o curso de Psicologia, pois **“era o meu sonho; era onde eu queria estar”** e esse sentimento de angústia, conforme argumenta Cavallari (2011), resultante da falta sentida na/da posição de sujeito de linguagem, é necessário e produtivo, pois

permite que o desejo de saber e de suprir tal falta seja instaurado, levando o sujeito a se subjetivar.

E se subjetivando, o sujeito-angustiado se inscreve em outra perspectiva que lhe proporciona um determinado desejo e sedução, aqui no contexto deste estudo, projetando novas experiências, inscrevendo, nessa materialidade, Paola vai se matricular no curso de Letras, ilusoriamente atraída pela justificativa/materialidade (que também, inconscientemente, lhe serve de objeto de conforto ou de consolo) quando enuncia ***“matriculei-me no curso de Letras em 2000, pois eu sempre havia me dado bem com português e, de quebra, aprenderia inglês”***.

Desta forma, alinhamos nossos pensamentos com os pressupostos de Schons e Grigoletto (2008), quando as autoras reforçam que o sujeito do discurso, no seu fazer, traz consigo o refletido de sua subjetividade, ao mesmo tempo em que impõe e ou dissimula sua situação de assujeitamento, o que acarreta sua ilusão de autonomia.

Parece claro também na materialidade de seu recorte discursivo que Paola age de acordo com discurso da angústia, passa para o discurso da resignação e se instala no discurso da aceitação, num processo lento de afiliação (demarcado pela palavra ao ***longo***) aos pressupostos do curso de Letras, quando Paola enuncia que ***“ao longo do curso fui criando laços mais estreitos com ele”***, mas que também se revela fortificado e instalado em si quando Paola evidencia em seu recorte discursivo que ***“hoje posso dizer que muito possivelmente não conseguiria ser psicóloga por muito tempo! Percebo que não saberia o que seria se não trabalhasse com Letras”***.

Portanto, enquanto percebemos os processos de inscrição na língua inglesa e, posteriormente, em sujeito-professor de Elen e Meire invocados e construídos a partir de uma sedução e paixão pelo objeto simbólico (língua inglesa), Paola faz um percurso deslocado na ruptura. Ela não traz a paixão e a sedução pela língua, mas se inscreve nela (e posteriormente se afilia) como uma nova possibilidade de construir-se na sua subjetivação.

Em Paola – 2, quando invocada a relatar sobre seu início como sujeito-professor, Paola já traz um discurso de pertença a sua inscrição como sujeito-professor e revestida dessa capacidade (simbolizada pela sua formação), quando rememora sua entrada em uma escola, as sensações que teve e a escolha de que lá era onde ela queria estar, revelado quando enuncia ***“uma sensação de felicidade***

misturada com um certo empoderamento me preencheu por dentro e eu estava descobrindo que era lá onde eu queria estar". Então, conforme enfatiza Eckert-Hoff (2008), o sujeito não tem acesso ao modo como os sentidos se constituem nele, uma vez que é afetado pela memória discursiva, pelas suas filiações, que vão historicizando a trajetória de cada um, como podemos verificar a seguir, no recorte discursivo Paola - 2:

(2) Paola:

Lembro-me como se fosse ontem eu entrando naquela escola precária, sem quase nenhum recurso, mas cheia de alunos que me olhavam com alguma admiração e davam tchau, ou cochichavam "ela é a professora nova!". Uma sensação de felicidade misturada com um certo empoderamento me preencheu por dentro e eu estava descobrindo que era lá onde eu queria estar.

Percebemos na materialidade posta em Paola-3, que há um apagamento/silenciamento do fazer do sujeito-professor evidenciado por Paola quando ela enuncia ***"as aulas já vinham prontas"***. Ora, se uma das prerrogativas do fazer do professor inclui identificar o perfil dos seus sujeitos de atuação (os alunos) e propor e elaborar materiais adequados às especificidades daquela clientela, uma aula que já venha pronta corrobora com a perpetuação da crença da aprendizagem como processo, não reconhece qualquer heterogeneidade em sala de aula, bem como dissocia a participação técnica do professor no processo de ensino-aprendizagem nestas aulas.

(3) Paola:

[...] Depois (de um tempo) comecei a dar aulas em outra escola que adotava um livro didático em que as aulas já vinham prontas, o que me deixava com a sensação de subutilização. Não podia propor nada. Não podia sair do planejamento do livro. Comecei a detestar aquela escola por me sentir subutilizada e sem poder crescer ou melhorar o que eu achava que devia.

[...] Com o tempo minhas aulas espontaneamente foram tomando um corpo experiencial, na qual eu me baseava no que eu percebia que dava certo, no que funcionava, no que deixava as aulas mais interessantes para os alunos.

E, justamente por isso que Paola, inserida nesta condição, o de silenciamento, revela sua forte insatisfação marcada ao enunciar **“comecei a detestar aquela escola por me sentir subutilizada”**. Fica evidenciado também neste recorte discursivo o discurso de autoridade trazido pela instituição que Paola atuava, principalmente quando destacamos do recorte as palavras **“não podia”** simbolizando discursivamente o impedimento, a ordem imposta, o silenciamento, a autoridade posta por aquela instituição de ensino que entrega as aulas prontas e o sujeito-professor se inscreve na condição de sujeito-repetidor, sujeito-executor, sujeito-não professor, muito porque as condições dadas acabavam por descaracterizar o processo de relação professor-aluno para se instalar no processo de relação livro-professor-aluno.

Ainda em Paola-3, percebemos um ponto bastante comum e pertinente para, senão para todos, à maioria dos professores, principalmente os professores iniciantes, que é o momento em que eles, depois de caminharem com os recursos pedagógicos alheios e/ou sugeridos por seus pares e instituições, eles se apropriam de si mesmos enquanto professor de línguas, se inscrevem na condição de sujeito-professor e começam a trabalhar de acordo com a suas competências próprias, já então transformadas inicialmente por suas crenças. Este momento é revelado em Paola-3 no momento em Paola diz direcionar suas aulas para as atividades desenvolvidas que **“funcionavam”** e que **“interessavam mais aos alunos”**. Sua crença é a de que neste tipo de aula é a aula na qual seus alunos realmente aprendem, pois, possivelmente, haja significância para eles e, por este motivo, eles se interessem mais.

Neste recorte podemos tomar como semelhante as discursividade de Elen, quando enfatizou se inscrever e se autointitular professora subversiva. Esta materialidade posta por Paola neste recorte discursivo demonstra, assim com Elen, uma inscrição no sujeito-professor-subversivo, que age transgredindo normas e regras impostas a fim de se autoafirmar e dar voz ao sujeito-professor que nela ecoa. Diante disto, podemos verificar um entrecruzamento de vozes – as vozes da

teoria, as da formação mais recente e as vozes de um saber-fazer construído ao longo de uma prática – na constituição do discurso desses sujeitos, o que, numa relação de poder-saber, acaba por construir (ilusoriamente) uma identidade de professor (ECKERT-HOFF 2008, p. 96).

Vejam os enunciados das professoras participantes sobre como as elas ensinam inglês em sala de aula.

3.1.2 O Ensino

Nesta seção, as narrativas e a análise das discursividades dos enunciados das professoras participantes revelam como as participantes ensinam a língua inglesa em sala de aula, quais seus métodos. Neste espaço, as discursividades já se inscrevem na condição de sujeito-professor, o qual as professoras se orientam pelas competências adquiridas ao longo de sua formação inicial e da sua experiência em sala de aula.

(4) Elen:

Procuro conhecer as debilidades dos alunos e conjugar o ensino com o conteúdo do livro didático. Caso haja necessidades não contempladas no livro, busco aplicar atividades extras, extraídas de outros livros ou elaboradas por mim, que atendam às necessidades do aluno. [...] Utilizo textos autênticos retirados de revistas, jornais em língua inglesa, além de jogos didáticos e priorizando a abordagem comunicativa. Grande parte da aula é trabalhada em Língua Inglesa, entretanto, para trabalhar a gramática utilizo a língua materna por questões.

Elen, ao evidenciar sua práxis enquanto sujeito-professor, em Elen – 4, revela que procura sanar as dificuldades de seus alunos com o livro didático, demonstrando um valor maior agregado ao ensino estrutural da língua, que, segundo Almeida Filho (2013) se expressa por meio de atividades dirigidas à forma. O foco na forma faz crescer uma competência de manejo do sistema da língua. Para o autor, cada foco é típico de uma abordagem: ao recair na forma é gramatical.

Neste recorte discursivo, Elen, apesar de enunciar primeiramente que atua com o auxílio inicialmente do livro didático, enuncia também que a abordagem comunicativa deve ser priorizada. Ou seja, Elen aqui deixa evidenciar a voz da formação, lugar que as técnicas de ensino de língua já chegam declaradas para o professor em forma de processos e, nesta perspectiva, Elen revive (inconscientemente) seu discurso que **“elaborou cuidadosamente seu plano de aula que contemplava as quatro habilidades estabelecidas como inerentes ao conhecimento da língua inglesa: reading, speaking, writing e listening”**, apesar de Elen acreditar que, ao se inscrever como sujeito-professor-subversivo, excluiu esta maneira de ensinar aprendida na universidade.

E ao negar, de acordo com Eckert-Hoff (2008), Elen também “esquece-se⁹” da impossibilidade de apagar os traços de sua experiência vivida enquanto criança, enquanto aluno, já que somos um pouco daquilo que negamos e que perdemos. Para encontrar o ponto de satisfação – ideal do “eu” – o sujeito-professor procura (inconscientemente) satisfazer a “certas exigências”, impostas pela ideologia capitalista e neoliberal, que perpassa os cursos de formação, centrados no fetiche do novo (ECKERT-HOFF 2008).

Instada a relatar como Meire ensina inglês na sala de aula, é evidenciado por ela, no recorte discursivo Meire – 3 que :

(3) Meire:

Infelizmente (ensino inglês) não como eu gostaria. Em sala de aula de ensino médio os alunos, exceto algumas exceções, não querem aprender inglês. Já tive experiências de pais reclamando por que a professora falava em inglês na sala de aula, como por exemplo, a escola regular não é cursinho de inglês, a professora deve falar em português. Ela não deve ficar ensinando os alunos a falar inglês! Então hoje em dia falo bem menos inglês do que outrora. Tento realizar atividades em que o aluno produza diálogos. Ora usamos mensagens escrita, vídeos, áudios, fotos; cada atividade abordamos um assunto geralmente ligado a realidade dos

⁹ Segundo Orlandi (2015) o “esquecimento” se refere ao esquecimento de número um da teoria da Análise do Discurso de linha francesa de Pêcheux (1975), o qual é chamado de esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Já o esquecimento de número dois se refere a um esquecimento parcial na qual o sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer.

alunos, partindo de algum conhecimento prévio. (Nas aulas) uso muito mais o português. [...] Bem, acho que faço o que posso ensinar meus alunos [...] (Em sala de aula uso) o livro didático visando preparar os alunos para o ENEM e o uso de recursos tecnológicos. [As aulas acontecem em inglês] minimamente, quando chego ou saio, quando os alunos querem sair de sala de aula para ir ao banheiro ou tomar água e quando se atrasam pra a aula podem entrar, mas devem pedir permissão em inglês, explicar o porquê de estarem atrasados.

Meire, no recorte discursivo Meire-3, revela-se muito bem na crença do professor de língua que se vê aprisionado a uma situação tacitamente estabelecida, quando se queixa das resistências as quais enfrenta como professora de inglês, como os *“pais que não aceitam, não entendem ou não valorizam a disciplina, alunos que não se interessam”*. Meire compreende a importância de usar a língua alvo em sala de aula, mas não o faz com tanta frequência por se sentir mobilizada diante da resistência dos alunos e também pela resistência dos pais, possivelmente movidos por uma outra crença comumente difundida, e com um pouco de fundamento, de que em escola de ensino regular não se aprende inglês.

Meire também apresenta alguns pontos os quais ela acredita ser importantes para o ensino de inglês dentro das possibilidades em sala de aula atualmente, mesclando uma abordagem comunicativa com uma estrutural da língua enfatizada quando enuncia *“ora usamos mensagens escrita, vídeos, áudios, fotos”*. A crença presente aqui na práxis de Meire é a de que ela deve mesclar atividades mínimas de comunicação oral juntamente com outras atividades que trabalhem mais uma abordagem estrutural.

Diante das resistências observadas por ela, Meire se sente compelida a diminuir sua abordagem comunicativa, dando maior espaço a outras atividades que privilegiem a gramática e tradução de textos, pois é o que ela consegue fazer dadas as condições enunciadas.

Fatalmente Meire se entrega às exigências no momento pós-moderno o qual vivemos, onde o sujeito-professor se inscreve num processo de tensão constante, que coaduna com os pressupostos trazidos por Cunha (2010), pois a ele é exigido ser rigoroso com as situações de sala de aula, mas também flexível às diversidades

rotineiras, deve seguir as recomendações de ensino-aprendizagem clássicas, mas também deve “inovar” seu métodos em sala de aula, deve dar maior ênfase na abordagem comunicativa do ensino de língua mas, no final das contas, o que interessa é anota que esse aluno conseguiu atingir nos exames da vida, como nos vestibulares e ENEM. E desta forma, Meire se inscreve nessa tensão tão comum aos professores em geral e faz o que ela revela conseguir fazer nas condições em que ela atua e na interação pedagógica em que ela participa, quando enuncia **“faço o que posso ensinar meus alunos”**.

Presentificado no recorte discursivo de Meire – 3, está uma posição-sujeito que resiste ao poder e outra que se assujeita ao mesmo poder do discurso de formação, conforme Eckert-Hoff (2015), revelada quando Meire enuncia que **“infelizmente (ensino inglês) não como eu gostaria”, “tento realizar atividades em que o aluno produza diálogos”, “uso o livro didático visando preparar os alunos para o ENEM”, “as aulas acontecem em inglês minimamente, mas (os alunos) devem pedir permissão em inglês”**.

Meire, quando se inscreve como sujeito-professor, que detém o poder, aqui simbolizada pela língua inglesa, evidencia seu desejo de se inscrever em um processo de ensino de língua diferente da que ela atua quando enuncia **“infelizmente (ensino inglês) não como eu gostaria”**, se assujeitando desta maneira à voz da exigência das tensões atuais ao enunciar **“uso o livro didático visando preparar os alunos para o ENEM”**, além de se contradizer quando enuncia **“as aulas acontecem em inglês minimamente, mas (os alunos) devem pedir permissão em inglês”**, deixando evidenciado aqui também duas vozes de autoridade, uma é a voz da formação negada, quando Meire enuncia que as aulas acontecem muito pouco em inglês, o que não deveria acontecer, e outra voz que é a do saber-fazer, que é construída ao longo de sua prática em sala de aula, de acordo com Eckert-Hoff (2015), quando Meire afirma que mesmo falando muito pouco na língua em sala de aula, **“os alunos DEVEM pedir permissão na língua”**.

Assim, estas duas vozes se conflitam, na perspectiva de Eckert-Hoff (2015), mas o que vai prevalecer é a voz do saber-fazer. Portanto, como afirmam Schons e Grigoletto (2008), cada um de nós, enquanto sujeitos, é resultado de uma fabricação tecida pela rede de memória e seus efeitos. Cada um faz não o que quer, senão

aquilo que pode, senão aquilo que lhe cabe na posição de sujeito que ele ocupa num dado momento. Esses lugares são móveis, a rede está sempre se rompendo, aqui e ali, de modo que o ponto que cada um ocupa está sempre sujeito a variações e sob determinados efeitos. Vejamos como Paola enuncia ensinar inglês nas suas aulas:

(4)Paola:

Detesto usar o livro didático. Gosto de diversificar os materiais didáticos. Levo músicas, textos, charges, clipes musicais, seriados curtos com conversação em inglês, tento fazer uma aula mais comunicativa, perguntando coisas aos alunos e “forçando-os” a me darem respostas, pesquisando no celular ali mesmo, escrevendo as palavras no quadro e depois pedindo alguma produção sobre o que falamos. Hoje a gramática fica entrelaçada nas aulas; quando aparece uma palavra no passado, no plural, enfim, quando percebo um momento que consigo extrair da aula, no meio dela, uma explicação gramatical, aí eu faço. Hoje é desta forma que ensino a gramática. Dou maior ênfase à comunicação e à interação na língua. Peço alguma produção curta e peço que eles a apresentem para todos na sala. As notas são dadas também pela participação e interação na aula, independente se o aluno fez certo ou errado. Mas nem sempre as aulas são boas, as salas são cheias e os alunos sabem pouco ou odeiam a língua, justamente por terem tido uma relação negativa com ela no passado.. é difícil. [...] Em sala de aula uso mais o português. [...]

Ao ser instada a relatar sua práxis em sala de aula em Paola – 4, Paola evidencia sua crenças de ensino de língua privilegiando a competência comunicativa, que, de acordo com Almeida Filho (2013), é caracterizada por uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical. Desta forma, o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos na nova língua.

Então, quando Paola relata que valoriza mais a interação na língua e a participação dos alunos na aula, bem como valoriza e se propõe a elaborar aulas com materiais diversificados quando enuncia “***gosto de diversificar os materiais didáticos. Levo músicas, textos, charges, clipes musicais, seriados curtos com conversação em inglês***” é revelada a sua crença de como se ensina e de como se aprende uma língua estrangeira, fazendo-a (a língua) significar na vida de seus alunos, fazendo com que a língua aos poucos se “desestrangeirize” para eles (os alunos), assim, corroborando Almeida Filho (2013) quando ele pontua que a língua estrangeira se desestrangeiriza quando ela é aprendida para e na comunicação, ultrapassando os domínios estruturais e seu funcionamento.

Um traço bastante marcante é a materialidade posta por Paola em Paola 4, na dicotomia ***detesto*** e ***gosto*** enunciada neste recorte discursivo. Por já se inscrever na condição de sujeito-professor, na investidura das prerrogativas dadas a si como tal, presentificada pela sua voz de formação, Paola, ouve a outra voz de autoridade: a do saber-fazer, traçada ao longo de sua trajetória como professora de inglês, e aqui se investe deste poder para inserir e retirar de suas aulas o que é ruim (***detesto***) e o que é bom (***gosto***). Esta dualidade também representa nuances de sua memória discursiva, inconscientemente negativas, corporificada no seu fazer e no seu não fazer em sala de aula.

Diante disto, concordamos com Eckert-Hoff (2008 p. 80) quando a autora afirma que no dizer do sujeito-professor, há sempre uma construção de um corpo ficcional que, inevitavelmente, faz irromper sentidos que desinstalam, desmaterializam desterritorializam, arrancam uma fixidez, cavam um desvio, tornando visível a metamorfose camaleônica do sujeito. Então, ao relatar acontecimentos de sua história de vida que denuncia a posição que assume em sala de aula, Paola deixar evidenciar a construção de sua identidade profissional.

A este respeito Orlandi (2015) afirma que o sujeito significa em condições determinadas, impelido pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Daí, concordamos também com Reis (2011, p. 172) quando a autora enfatiza que:

[...] nem seu dizer, sem tampouco seu fazer, são delimitados/constituídos exclusivamente por meio de um curso de formação, com todas as teorias e os faça e não faça que ali são determinados como receitas para uma prática feliz e transformadora. Em outra direção defendo que esse fazer é constituído por uma imbricação de vozes, contradições, conflitos e, além de tudo, de suas representações que estão ali orientando sua prática. Essas representações delimitam os significados atribuídos aos papéis desempenhados pelos envolvidos nesse processo de formação do professor e/ou ensino-aprendizagem de LE, bem como o significado de sua prática na sala de aula de LE. Portanto, é no movimento destas relações que as representações do sujeito delimitadas, (re)produzidas, mobilizadas, constituindo tanto a identidade desse sujeito quanto seu fazer pedagógico.

É possível encontrar no recorte discursivo Paola – 4, a revelação de sua crença no propósito do ensino de uma outra língua como algo que vai além do saber regras e construções frasais, empregadas comumente no ensino regular. E esta crença vem de uma ruptura. A marca linguística representada pela palavra **“hoje”** enunciada várias vezes em seu recorte discursivo, onde **“hoje a gramática fica entrelaçada nas aulas”, “hoje é desta forma que ensino”, “levo em consideração hoje que o aluno deve perceber a língua como uma prática social”**, nos remete ao pressuposto que ontem, ou seja, em um passado não muito distante ou antigamente, Paola não agia desta maneira, era diferente. O **hoje**, então, marca discursivamente, uma ruptura em sua práxis, no seu fazer em sala de aula enquanto sujeito-professor.

A esta proposição, Almeida Filho (2013) argumenta que quando ensinam na vida real os professores constroem seu ensino a partir da sua própria abordagem em tensão com as outras forças potenciais e eventualmente sob o predomínio de uma delas (frequentemente suas próprias abordagens). Uma análise de abordagem, da conjugação dessas forças, pode revelar, entre outras coisas, o poder relativo das forças incidentes na construção do processo de ensino-aprendizagem. O fazer docente vai transformando a identidade-professor desse indivíduo, fazendo com que ele também perceba sua relação fortemente construída dos fazeres dele mesmo no processo de ensino e aprendizagem.

(4) Paola (continuação)

Quando vou preparar meu plano de ensino levo em consideração hoje que o aluno deve perceber a língua como uma prática social e não como uma coisa obrigatória e chata de aprender. Tento transmitir através das aulas, mesmo sendo poucas, que aprender inglês ou qualquer outra língua faz parte de ele se tornar um cidadão mais globalizado, de ele estar mais perto de entrar em contato com outras pessoas, outras culturas e que isso fará dele um ser muito mais completo e mais humano, possibilitando a ampliação também de seu capital cultural, condição muito importante na transformação das pessoas enquanto cidadãos justos e humanos. (Em sala de aula o uso do inglês) é diversificado. Tento me comunicar com eles em inglês e peço que eles façam a mesma coisa, porém o português sempre acaba retornando às aulas.

Quando Paola enuncia que aprender inglês faz parte de **“se tornar um cidadão mais globalizado”, “completo e mais humano”, “ampliação também de seu capital cultural”, “transformação das pessoas em cidadãos justos e humanos”**, a materialidade posta revela aspectos importantes que Paola acredita pertencer ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que Paola se inscreva na condição sujeito-cultural, demonstrado por ela quando enuncia que tenta conscientizar seus alunos sob a perspectiva de que aprender inglês estaria contribuindo não meramente para decorar regras gramaticais e traduzir textos, mas para uma condição de quebra de fronteiras.

A seguir as professoras participantes enunciam como elas acreditam que a língua inglesa deveria ser ensinada.

3.1.3 O Melhor Ensino

Nesta seção, as narrativas e a análise das discursividades dos enunciados das professoras participantes revelam como as participantes acreditam que a língua inglesa deveria ser ensinada, quais as metodologias e recursos seriam imprescindíveis para o ensino do inglês em sala de aula. Neste espaço, as

discursividades mostram algumas barreiras enfrentadas por elas, além da percepção de necessidade de mudança no processo atual de ensino.

Ao ser instada a discursar sobre como a língua inglesa deve ser ensinada nas salas de aula, Elen evidencia em Elen – 5 saberes que encontram seu fazer, porém esbarram nas dificuldades dadas no próprio sistema educacional do país e enuncia um ideal de ensino em seu conceito:

(5) Elen:

O inglês deve ser ensinado priorizando a abordagem comunicativa na primeira fase do ensino fundamental, ampliando o vocabulário do aluno por meio de atividades com uso efetivo da língua em sala de aula. No Ensino Médio trabalharíamos produções de texto em LI onde seriam trabalhadas as operações linguísticas e ampliadas à capacidade linguístico-discursiva. [...] [Deveria existir] ambientes de aprendizagem exclusivos de línguas estrangeiras como laboratórios de línguas, biblioteca e videoteca especializadas, uma programação extraclasse, além de um profissional (monitor) que utilize a língua estrangeira alvo nesse ambiente de aprendizagem.

Mais uma vez percebemos neste recorte discursivo a crença do ensino de línguas como processo a partir da voz de formação, o que insere o processo de ensino em um processo de ensino homogeneizado, acabado, desconsiderando os outros aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem bem como a inscrição dos sujeitos complexos e heterogêneos nele. Ou seja, quando se parte de um “mapa” de ensino, inconscientemente se parte do pressuposto que o ensino de uma língua é um processo finalizado e pronto a ser seguido. Quando Elen declara os processos que ela acredita serem ideias de condição de ensino de inglês, Elen tem a ilusão de autonomia, mas não está explícita para ela sua condição de assujeitamento de uma ideologia, de instituição, a de que o ensino de línguas deve seguir um roteiro, o ensino é um processo, aprendida por ela em sua formação e, posteriormente, “melhorada” por ela mesma, na sua condição de sujeito-professor-subversivo, discutido acima.

Meire relata que o ensino de inglês deve ser da seguinte maneira:

(4) Meire:

Tento mesclar o método comunicativo trabalhando diálogos, mas também ainda temos que nos ater ao estruturalismo, por que o ENEM ainda cobra muito na prova de língua estrangeira.

[...] Uma carga horária tão intensa quanto a carga horária da língua portuguesa seria um meio de se ter mais tempo em sala de aula. [...] Deixar os alunos escolherem livremente qual língua estrangeira desejariam fazer, assim a escola somente teria a obrigação de ofertar a língua estrangeira. Mas uma metodologia mais atrativa talvez estimulasse um pouco mais nossos alunos. Também saliento que devemos tornar as tecnologias como ferramentas aliadas ao ensino, as atividades se tornam mais instigantes, desafiadoras e interativas para nossos alunos.

No recorte discursivo Meire – 4, quando Meire é instada a relatar os aspectos que ela acredita ser relevante para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, Meire deixa escapar novamente o conflito das vozes de autoridade relatada anteriormente, quando enuncia **“tento mesclar o método comunicativo , mas também ainda temos que nos ater ao estruturalismo, por que o ENEM ainda cobra muito”** , enfatizadas pelas palavras **tento** e **mas**. Outro fator bastante interessante é o uso dos pronomes *eu* **“tento mesclar[...]”** e *nós* **“temos que nos ater [...]”**, considerando o sujeito discursivo, conforme pontua Schons e Grigoletto (2008), a escolha destas marcas linguísticas e não de outras, marcam, justamente, como o sujeito-professor se subjetiva, inscreve sua singularidade neste texto. No exercício da escrita de si, o sujeito inscreve-se sempre no outro para falar de si, o que pode representar uma falta, da ordem do inconsciente, que faz aflorar sentidos que estavam silenciados, apagados de sua memória.

Então, de acordo com Eckert-Hoff (2008) o sujeito traz o outro para o discurso, como forma de consolidar o seu fazer como verdade, ao enunciar **tento** (eu) e **temos** (nós), e esses dois personagens evocam, em uníssono, a voz da formação,

formando uma tecelagem de vozes que se enredam na rede enunciativa para ditar as regras do saber-fazer. A autora ainda argumenta que a diferença de fazeres, ditos como verdades em um curso de formação, convoca Meire a proceder inconscientemente a suas escolhas, a demarcar seu fazer diferente do anterior e mostrar-se inteiro, completo.

Outros fatores enunciados por Meire como importantes para o processo de ensino de língua inglesa são a carga-horária, que deveria ser maior, e daí teria-se um tempo maior para desenvolver as diversas atividades em sala de aula, a possibilidade de deixar a disciplina como optativa, daí os alunos escolheriam ordenados pelo seu interesse e desejo em aprender a língua, enuncia também que uma metodologia mais atrativa é importante, embora não deixe explicitado qual seria essa metodologia, mas em seguida enfatiza a importância de o professor inserir as ferramentas tecnológicas como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, porque isso tornaria a aula mais “**instigante, desafiadora e interativa**” para os alunos.

Desta forma Meire revela um discurso praticamente padronizado nas vozes dos professores de línguas, que são as condições físicas/materiais que mais contribuem para o processo de fracasso no ensino de inglês, desvinculando do processo os aspectos psicológicos, identitários e complexos que perpassam os sujeitos inscritos neste processo. Não queremos aqui afirmar que estes são mais importantes que aqueles, até porque acreditamos não existir um modelo eficaz/correto de como se ensinar inglês, porém, queremos enfatizar que, no discurso de formação, é justamente estes delineamentos que mais ouvimos e aprendemos e, conseqüentemente, carregamos durante todo nosso percurso profissional, mesmo que ilusoriamente acreditemos que não. Portanto, de acordo com Orlandi (2015), todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória e o da atualidade.

Em Paola – 5, quando Paola é instada a relatar sua concepção de como o inglês deveria ser ensinado, conseguimos perceber no recorte discursivo que Paola reafirma a condição na qual ela diz atuar em sala de aula, tentando conscientizar seus alunos de que a aprendizagem de uma nova língua os levará para um crescimento pessoal e de significados para eles. Porém, não se furta em elencar

situações ideias com condições e políticas públicas eficientes para tornar o inglês desestrangeirizado para nossos alunos. Outro aspecto bastante relevante apontado por Paola é o fato de ela enxergar as falhas trazidas pelos próprios professores no que diz respeito ao domínio da língua inglesa:

(5) Paola

O inglês deve ser ensinado de forma que os alunos possam perceber que aprender uma língua diferente os torna mais próximos das demais culturas. Ela deve ser ensinada de maneira que leve o aluno a perceber uma outra língua como um meio de estar cada vez mais num mundo globalizado, e que isso signifique sair das margens e fazer parte do meio. O ensino deve trazer para este aluno a possibilidade da significância na vida dele, através do contato efetivo com a língua, através do contato com nativos, poder principalmente utilizar a língua. O ideal seria que o professor soubesse fluentemente a língua e somente se comunicasse com eles através dela; que os alunos pudessem viajar para países falantes da língua para experimentar estar em outra cultura e dela se utilizar e vivenciar. Isso para todos e não para alguns pouquíssimos, como acontece. (É necessário também) estrutura adequada, como salas-ambiente com poucos alunos, diversos materiais didáticos, valorização do inglês nas outras disciplinas, projetos para que todos os estudantes pudessem sair do Brasil para vivenciar uma cultura diferente utilizando a língua inglesa, professores capacitados e que soubessem a língua e a cultura, ensino da língua desde os primeiros anos de ensino básico.

As dificuldades e facilidades encontradas pelas professoras participantes enquanto professoras de inglês são enunciadas a seguir.

3.1.4 A Resistência

Nesta seção, as narrativas e a análise das discursividades dos enunciados das professoras participantes revelam quais as dificuldades e ou facilidades que elas encontraram enquanto professoras de língua inglesa. Neste espaço, as

discursividades mostram a resistência diante das situações como sinônimo de resiliência, ou seja, que mesmo enfrentando as dificuldades tanto estrutural, profissional e pessoal apontadas nas narrativas, as professoras participantes, ainda continuam resistindo a um sistema desatualizado e a um contexto de ensino fragilizado, ou até mesmo precarizado, assumindo assim uma perspectiva de resiliência diante das adversidades dos fatos apresentados.

Resistência porque resistem a uma situação que é sabida por elas equivocada no contexto de ensino de línguas, por desfavorecer um processo pela qual as participantes estudam, se qualificam, refletem, moldam e aplicam na expectativa de conseguir fazer o máximo do mínimo que elas têm condição de fazer dadas as circunstâncias do próprio sistema de ensino onde atuam. Resiliência porque continuam a refletir e a caminhar rumo a um processo mais ajustado às nossas demandas atuais.

(6) Elen:

Ao longo da minha experiência docente, minha maior dificuldade sempre fora coadunar o currículo da escola às necessidades dos alunos. Ou seja, atender o programa estabelecido pela escola em detrimento dos anseios dos alunos. [...] Ao longo da minha experiência como docente de LI no contexto da educação pública do Tocantins, ao todo 23 anos, pude constatar três coisas:

- Que a teoria apreendida na minha formação não cabia na minha prática pedagógica;*
- Que o ensino de inglês era para “inglês ver”,*
- Que se exigia mais conhecimento do currículo pré-estabelecido pelas diretrizes do que o conhecimento da língua, não obstante sua ineficácia.*

Diferentemente do período em que iniciei meu curso, os tempos são outros. Refiro-me com esta expressão no sentido mais pleno que se pode imaginar. Em contraste com o ano de 1993, atualmente o conhecimento de língua inglesa é muito maior por parte dos alunos, em face dos avanços dos meios de comunicação e intervenções midiáticas,

das tecnologias de informação, que radicalizaram, inclusive, as relações pessoais e de trabalho. É nesse sentido que traduzo como novos tempos.

Em Elen - 6, ao ser instada a relatar suas dificuldades ou facilidades encontradas enquanto professora de inglês, Elen revela marcas de sua transformação e (re)construção identitária de professora de inglês quando faz um paralelo entre o passado e presente e o que ela conclui de um ponto ao outro, quando enuncia **“diferentemente do período em que iniciei meu curso, os tempos são outros”**, numa percepção de influência (positiva ou negativa) de que os instrumentos disponíveis atualmente trazem para a educação a possibilidade um acesso mais democrático ao ensino da língua inglesa ao enunciar sobre os **“avanços dos meios de comunicação e intervenções midiáticas”** e **“tecnologias de informação”** presentes na nosso cotidiano.

Para Eckert-Hoff (2008) é na constituição de um saber-fazer que percebemos as híbridas vozes ecoando do interdiscurso, denunciando a constitutividade heterogênea do sujeito-professor presente em Elen, o que, de acordo com Coracini (2000a, p.8) fazem supor uma identidade fragmentada, fraturada e multiplamente construída ao longo de sua história, das experiências vividas, em que a presença do outro provoca deslocamentos, (re)significações e constitui nossa subjetividade.

No enunciar de suas perspectivas encontradas pela sua trajetória como professora de inglês, Elen deixa evidenciar as marcas das contradições presentes nesta profissão de tensões, de angústias, mas também de vidas, memórias e fazeres traduzidos pelas identidades cruzadas quando enuncia **“que a teoria apreendida na minha formação não cabia na minha prática pedagógica”**, que **“o ensino de inglês era para “inglês ver”**, e que **“se exigia mais conhecimento do currículo pré-estabelecido pelas diretrizes do que o conhecimento da língua, não obstante sua ineficácia”**. E foi e ainda é nessa (re)constituição identitária que se envereda Elen que podemos traduzir como novos tempos.

Para Meire, a maior dificuldade encontrada por ela revelada no enunciado Meire - 3 foi justamente a resistência dos alunos em aprender inglês, dos pais em terem filhos que reclamavam por terem uma professora que falava em inglês na sala

de aula e também as exigências mercadológicas, como as cobranças que o ENEM faz dos alunos sobre esta disciplina em suas avaliações. Esta resistência acaba por interferir na práxis de Meire, fazendo com que ela fale menos na língua alvo e aborde mais as questões estruturais da língua do que a comunicatividade nela com seus alunos.

Para Paola as dificuldades/ facilidades encontradas enquanto professora de inglês foram:

(6) Paola:

Primeiro de tudo é a falta de estrutura para o ensino de inglês, que vai desde salas cheias, falta de materiais didáticos, pouco tempo de aula, muitas aulas para ministrar, o que dificulta elaboração de uma aula mais completa, subestimação da disciplina por parte da própria escola e dos alunos, até mesmo a fraca aprendizagem dos alunos (e dos professores) nos anos anteriores impedindo o crescimento deles. Outra dificuldade foi a minha própria enquanto falante da língua. Não aprendi inglês na faculdade e nunca falei inglês de verdade. Minha fluência é pouca, apenas uma comunicação mais superficial, apesar de buscar sempre melhorar, estudando inglês por conta própria. Mas a partir deste ano pretendo pagar um professor particular só para ficar conversando comigo para que eu melhore definitivamente e me comunique eficazmente em inglês. Assim devo conseguir elaborar aulas muito mais fortes e diferenciadas, como em um cursinho particular.

No recorte discursivo Paola – 6, quando invocada a relatar suas dificuldade e facilidades encontradas como professora de inglês, Paola se insere na mesma condição que muitos professores reclamam, elegendo como principal problema a estrutura incorreta para o ensino de uma língua. Paola evidencia um aspecto bastante importante em todo esse processo, enunciado tanto em Paola – 6 quanto em Paola – 5, quando ela enuncia **“deveria haver a valorização do inglês nas outras disciplinas”** e que há uma **“subestimação da disciplina por parte da própria escola e dos alunos”**. Estas duas enunciações revelam a fragilidade na

qual a disciplina de língua inglesa é inscrita nas escolas regulares, utilizando a língua inglesa como um campo dissociado das demais disciplinas e atividades institucionais.

São condições particularmente importantes, pois é a partir delas que as demais condições de ensino-aprendizagem vão se inscrever. Perceber que o processo de ensino de uma língua deva ser trabalhado em sala de aula de maneira diferente do ensino das demais disciplinas é o primeiro passo para encaminhar os trabalhos de ensino do inglês em sala de aula.

Paola também aponta um fator muito recorrente que é a falta de capacitação do próprio professor, na qual ela mesma se inscreve quando enuncia **“outra dificuldade foi a minha própria enquanto falante da língua. Não aprendi inglês na faculdade e nunca falei inglês de verdade. Minha fluência é pouca.”** Neste recorte discursivo Paola revela outro aspecto do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa que é a educação inicial do professor de inglês que envolve políticas públicas, universidade e currículo dando enfoque na *fluência na língua inglesa*.

Para Paola, quando ela enuncia **“nunca falei inglês de verdade”** deixa pairar a ideia de que Paola nunca soube falar na língua inglesa e desacredita, inconscientemente, na sua própria formação, pois se **“nunca falou inglês de verdade”**, **“falou inglês de mentira”**, caracterizado pelo pouco uso comunicativo na língua inglesa.

Quando Paola enuncia que estuda para melhorar e que **“assim devo conseguir elaborar aulas muito mais fortes e diferenciadas, como em um cursinho particular”**, ela ratifica a crença do imaginário social de que inglês não se aprende nas escolas regulares, somente em cursinhos, pois é lá que as aulas são diferenciadas e lá os professores que ensinam os alunos falam inglês, são fluentes e suas aulas, então, são fortes, são diferenciadas, são boas. Nessas materialidades postas Paola deixa emergir sua inscrição inconsciente (e talvez momentânea) de que ela não é uma boa professora pelo fato de sua **“fluência ser pouca”** e, em decorrência disto, suas aulas são **“fracas”**, o que contraria a condição inscrita nos professores de cursinhos que **“falam inglês”** de verdade e que suas aulas são **“mais fortes e diferenciadas.”**

De acordo com Eckert-Hoff (2008), Paola, ao enunciar denuncia um desejo de ser uma boa professora, caracterizado por **“falar inglês”**. Pela negação, o sujeito-professor revela o que é dito e não é dito ao mesmo tempo: não falar inglês de verdade, mas ter o desejo de fazê-lo, emergindo assim um ato confessional como forma de se redimir de suas culpas: *minha fluência é pouca, mas me esforço para melhorar*. E, em busca de ser uma professora boa, uma professora melhor, Paola vai (re)constituindo sua identidade de professora de inglês, numa ânsia (ilusória) de completude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, longe de querer encerrar qualquer discussão, analisamos a trajetória completamente diferente de três professoras de língua inglesa, mas que, ao longo das narrativas, percebemos que as histórias, as crenças e seus discursos se convergiam para, praticamente, um mesmo lugar em alguns momentos.

Delinear memórias, reviver situações através de nosso esquecimento, lembranças que permearam e ainda permeiam nosso fazer é algo que nos causa um encontro com nós mesmos, um ponto de reflexão, uma centelha *divina* de autopercepção, uma discursividade repleta de materialidade ali, posta, à espera das interpretações que nos cabe, enquanto analistas, e que conseguimos fazer delas, a partir também de nosso olhar que, descobrimos ser, inevitavelmente, pouco imparcial. A análise feita neste estudo carrega, acima de tudo, sua incompletude, compreendendo que as interpretações também são atravessadas pelas subjetividades do sujeito-analista.

Fazer as análises discursivas nos pareceu, por alguns momentos, um pouco desconcertante, pois, constantemente éramos lembradas de que estávamos sendo quase ou nada imparciais, uma vez que nos lembrávamos também de que nossas crenças, nossas identidades imprimiam ali, nas análises, as nossas marcas nas materialidades discursivas apresentadas.

As análises das histórias das participantes como sujeito-professor, que constituem o *corpus* desta pesquisa, somadas às valorosas contribuições dos estudos dos teóricos presentes neste trabalho, permitiu-nos compreender as narrativas possíveis de enxergar o sujeito professor nos processos de currículo de formação/educação inicial do professor de inglês, bem como um aspecto a ser levado em consideração na construção de propostas de ensino de língua inglesa nas escolas públicas regulares do Estado do Tocantins.

As percepções trazidas e analisadas das narrativas e dos questionários nos levam a compreender e a confirmar a grande implicação e contribuição emocional, psicológica, de crença e pedagógica que todo esse arcabouço intitulado identidade faz e designa sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Percebemos também que há uma imbricação de vozes no enunciar das participantes revelando constantemente as outras vozes, embora camufladas, presentes em seus discursos, o que nos mostrou a heterogeneidade da qual são constituídas estas participantes.

Assim, a relação entre a sua língua e as práticas no decorrer de sua vida é um lugar de resistência na constituição do sujeito de linguagem, como afirma Schons e Grigoletto (2008).

Nossas perspectivas com relação às histórias trazidas pelas professoras participantes deste estudo nos remetem ao pensamento das autoras quando enfatizam que na prática de linguagem dos sujeitos, provenientes da história de vida, encontra-se, portanto, todo um funcionamento discursivo através do qual as lembranças vêm significar, reverberar de um modo muito próprio, o que é efeito do esquecimento.

O sujeito do discurso, ainda segundo as autoras, no seu fazer, traz consigo o refletido de sua subjetividade, ao mesmo tempo que impõe/dissimula sua situação de assujeitamento, o que acarreta sua ilusão de autonomia.

Foi o que pudemos perceber nos dizeres das participantes, pois flagramos satisfações, angústias, frustrações, os desafios de ser professoras de inglês, além dos desejos que as habitam. Observamos que o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala, pois em todo dizer está presente marcas do sujeito inacabado, o que revela que o sujeito e sua identidade se constituem pelo movimento constante de mudança e transformação, pois sua identidade é fragmentada, fluida, líquida.

Assim, as narrativas autobiográficas e os questionários produzidos fizeram com que as professoras participantes conseguissem se presentificar, além de evidenciar, inconscientemente para elas, seus sonhos, desejos, frustrações e suas práticas como professoras, irrompendo-as, de forma que se revelassem suas identidades fragmentadas e líquidas ao mesmo tempo em que denunciam, mesmo de inconsciente, as múltiplas vozes que as constituem com sujeitos.

As análises das discursividades trazidas por elas revelam também um não controle, uma porosidade da linguagem, como enfatiza Eckert-Hoff (2008), e denunciam que o sujeito é falado não só pela ideologia, mas também pelo inconsciente e, por conseguinte, a identidades é fugidia e se constitui numa metamorfose camaleônica.

Dentro das discursividades analisadas pudemos perceber que as crenças que Elen, Paola e Meire têm sobre o ensino do inglês, quando relacionadas à estruturação escolar parecem ser semelhantes, porém quando se trata especificamente de metodologia de ensino e de aprendizagem, divergem-se sobre a ênfase de uma sobre uma abordagem mais comunicacional e da outra sobre uma

abordagem mais estrutural/gramatical. Estas crenças foram sendo formadas e modificadas ao longo de suas vidas enquanto professoras, durante suas experiências em sala de aula, a partir do que as mesmas obtiveram êxito no ensino e, durante as construções de metodologias frustradas e as metodologias aprendidas e trazidas para o seu fazer profissional.

Desta maneira, estes aprendizados, estes fazeres, estas crenças foram transformando suas abordagens de ensino. E são estas crenças, pertencente a um todo identitário do ser professor, que vão moldando as suas práxis, o seu fazer em sala de aula e por elas estas professoras vão também se moldando.

Estes dizeres narrados aparecem como uma maneira de dicotomizar o dizer e o fazer, revelando conflitos e diferentes situações que envolvem a vida do sujeito-professor. Aqui pudemos observar as híbridas vozes que permeiam seus discursos, como a voz doutrinária, a voz da formação, a voz da ideologia, a voz da subversão.

Ao iniciarmos a análise das narrativas sobre as motivações das professoras, nos deparamos com algo que acabou saindo do científico e recaindo no “confessional”, quase poético, da leitura que algumas faziam sobre se inserir na área de ensino de língua inglesa. As confissões do inconfessável também estavam lá, como um desabafo, como um alívio, amassados, jogados fora e depois desamassados para recuperar pontos significativos e refletir sobre eles. Elen e Meire por uma paixão e Paola por razão. O fascínio, a sedução, as instâncias imaginadas pela língua inglesa estiveram presente como um gatilho para que elas se inscrevessem na condição de sujeito-professor de inglês, o que não aconteceu necessariamente no início com Paola, pois esta somente pôde degustar este feito quando já inscrita como sujeito-professor de inglês, pois não houve um antes, não houve uma perspectiva anterior à sua inscrição.

Nas vozes das participantes ecoaram as outras vozes que as constituem, por vezes o silenciamento também apareceu, quando o sujeito na condição de assujeitamento ainda não consegue se situar, se autorrepresentar, de enunciar a partir de sua própria perspectiva de sujeito-professor e que, mesmo conseguindo isto, ainda assim, inconscientemente, é assujeitado. Percebemos as marcas indeléveis e sutis da subversão muito presentes, maneira encontrada em vários momentos pelas participantes justamente quando as mesmas se percebem inscritas na condição de sujeito-professor, percebem-se também inscritas na condição de sujeito-de-desejo de romper a fronteira que as impedem de enunciarem, se

reinventando, preenchendo lacunas e se subjetivando como sujeitos, atores da construção do ensino e da aprendizagem, sujeitos da sua própria (re)constituição.

As narrativas também nos revelaram, através de nossas análises, que todas elas construíram e traziam crenças sobre ser professor de inglês e, contrapondo estas crenças, depois de inscritas como sujeito-professor de inglês, o que lhe restavam e fizeram delas, pois, muito comumente, não cabiam em suas realidades, que o objeto simbólico, o ser professor de inglês idealizado por elas um dia, agora era falho e estava diferente.

Muitas vezes as crenças trazidas foram aquelas que são primariamente fabricadas pelo imaginário coletivo e que seguem para o imaginário individual, como o trabalho por amor, ser professor é uma missão, a profissão como sacerdócio, e assim como tantos outros. É neste ponto que esta pesquisa percorre com muita fluidez as teorias da Análise do Discurso e ressalta, a todo o momento, as questões do assujeitamento, das memórias discursivas e do interdiscurso presente nas trajetórias das participantes. Observamos que estas professoras partem de seus ideais imaginados, de suas perspectivas, de suas paixões e de suas razões em busca de realização, de empoderamento, de constituição e reconstituição de suas identidades, mas, acima de tudo, parte em busca de (re)significação delas mesmas.

Quando as professoras participantes se percebem inscritas na condição de sujeito-professor, e na condição de sujeito-enunciador, que se representam como profissionais de ensino de língua inglesa, e daí suas identidades se revelam em constante transformação, elas iniciam um processo que, na tentativa de adicionar poesia à ciência, chamamos aqui de resistência. Enxergam o ensino da língua inglesa como um fator fronteiro, possivelmente político, além de social. Esbarram-se constantemente nas resistências estruturais, resistência à aprendizagem da língua, resistência dos pais de seus alunos em perceber a aprendizagem na língua inglesa como algo importante para o crescimento do estudante, como algo para a cidadania, esbarram-se na desvalorização da língua sempre à espreita, a subestimação de sua eficiência sempre à espera, as crenças sempre rondando. Essa resistência é sentida e interpretada por nós nos discursos destas professoras como um ato de resiliência, talvez de rebeldia, para fazer continuar a existir o que elas acreditam que deve ser feito.

Nestas perspectivas observadas nas discursividades trazidas pelas professoras participantes desta pesquisa, pudemos perceber também que as

crenças que as professoras trazem sobre ensinar inglês são bastante semelhantes entre si. As professoras acreditam no ensino da língua inglesa como algo fronteiriço, emancipador para o aluno, que possibilitará a construção do indivíduo para ser cidadão do mundo.

Um pouco das crenças encontradas também são aquelas já cristalizadas pelo imaginário coletivo, como a dificuldade de se aprender inglês nas escolas de ensino público e questões estruturais pouco adequadas para este fim. Suas práxis são inteiramente pautadas pelas crenças desenvolvidas na (re)constituição das identidades destas professoras e passam a imprimir o que as participantes julgam ser adequado ou inadequado, o que está dentro e o que está fora, o que deve ou não ser abordado na sua sala de aula.

A este pressuposto, alinhamo-nos à visão de Almeida Filho (2001), quando ele argumenta que os professores agem a partir de um nível específico ou configuração de competências para obter qualidades variáveis na ação orientada pela equação da abordagem de ensino, obtida no confronto de forças históricas pessoais e outras forças externas em tensão. Desta forma, as professoras participantes revelam que, mesmo reconhecendo um ensino de inglês “ideal”, estão ainda um pouco longe de aplicá-lo, elas fazer o que podem e conseguem fazer, dadas as condições locais de onde atuam.

As professoras, em nossa interpretação, também passaram a mostrar um fortalecimento da classe, um determinado empoderamento ao passo que elas vão se percebendo dominadoras das abordagens estudadas e escolhidas por elas, a partir de suas experiências em sala de aula, de seus engajamentos, de seus agenciamentos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Assim, quando tentamos delinear as crenças trazidas pelas professoras participantes, não deixamos de levar em consideração o fato de que quando o sujeito-professor fala de si, as discursividade trazidas por ele vêm repletas de outras vozes, outras significações, outros dizeres. Nesta mesma direção, a identidade, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfalecimento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos (ECKERT-HOFF 2008, p. 65).

A ideologia e a relação de poder estão sempre permeando os discursos das participantes, uma vez que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia e a condição de posição-sujeito-professor está inscrita em relações de poder com as

relações as quais elas se inscrevem. Assim, os fazeres das professoras enunciadoras, estão sempre na condição de (re)constituição de suas identidades. Como construir uma prática diferenciada está sempre em suas memórias discursivas de sujeito-professor, as professoras organizam seus discursos em função de suas formações imaginadas e parte em busca de um ideal de ser professor.

Desta forma, enxergamos as questões de crenças e identidade do professor bastante complexas, pouco exploradas e quase nunca colocadas em perspectiva no momento da construção dos currículos de formação inicial e contínua dos professores de língua inglesa ofertadas pelas universidades e, em igual proporção, na construção dos currículos e propostas de ensino de língua inglesa nas escolas públicas, no contexto desta pesquisa, nas escolas públicas do Estado do Tocantins. Debruçar-se mais sobre esta esfera possibilitaria, ao menos, a reflexão de construção de um currículo mais ajustado ao profissional da área bem como a construção dos documentos de ensino de língua inglesa mais ajustada à realidade global e suas exigências atuais.

É a partir de toda essa discursividade posta que conseguimos, dentro de nossas limitações interpretativa, responder às perguntas norteadoras que nos propomos inicialmente neste trabalho sobre as crenças que as professoras tinham sobre o ensino de inglês, como estas crenças influenciavam suas práxis e de como as crenças que elas trazem influenciavam a (re)constituição de suas identidades.

Entendemos, por fim, que a formação do professor de inglês não possui fórmula pronta e unificada a se moldar para que se alcance o melhor método de formação. É necessário incluir os entendimentos sobre a heterogeneidade dos sujeitos, compreender a constituição do professor como sujeito-professor com sua identidade em constante transformação e, por este motivo, múltipla e eternamente fragmentada.

A partir da compreensão e inclusão destes aspectos nos documentos de formação/educação inicial do professor de inglês é que poderá ser possível partir em busca de meios para lidar com a diversidade na construção dos currículos dos cursos de formação e propor currículos de formação e propostas de ensino de língua inglesa mais ajustados à realidade global, privilegiando a nossa realidade local.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina?** A questão da instrumentalização linguística. In Revista Contexturas, vol. 01 No. 01, p. 77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 1998.

_____. **Competências de aprendizes e professores de línguas** (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALVAREZ, M. L. O. **O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre.** In: SILVA, K.A. (Org.) Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. **Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal.** Calidoscópio, Vol. 5, n. 1, p. 5-14, Unisinos, 2007.

BARBOSA, S.M.A.D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades.** In: CAMARGO, F.P., VIEIRA, M.M.C.; FONSECA, V.N.S. (Orgs). Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

BARBOSA, S.M.A.D; BEDRAN, P.F. **Perspectiva sociocultural e questões identitária: breves considerações no âmbito da formação de professores.** Revista The Specialist – São Paulo, 2016.

BARBIRATO, R.C.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Orgs) **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

BARCELOS, A.M.F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p.15-42, 2006a.

_____. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês** – Linguagem & Ensino, v.9,n.2,p.145-175,jul./dez.2006b.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Vol. 07, nº 02, 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf> Acessado em 22 de setembro de 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Identidade – Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BRASIL – **PNLD** – Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em 02 de maio de 2017

CANAGARAJAH, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition**. Pennsylvania State University: The Modern Language Journal, 2007.

CARDOSO, N. N. F. L. **A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês Instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e Identidade**. Revista Pindorama, Ano 3, Nº 3, Julho-Dezembro, 2102. Disponível em <www.revistapindorama.ifba.edu.br> Acesso em 16.03.2017.

CAVALCANTI, M. C. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013.

CAVALLARI, J.S. **A angústia constitutiva da identidade de professores em formação**. In.: CORACINI, M.J.; GHIRALDELO, C.M. (Orgs.) Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade – formação de professores (língua materna e estrangeira) leituras e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CONSOLO, D.A; AGUILERA, C.O.P. **Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade**. In: SILVA, K.A. (Org.) Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CORACINI, M.J. **Autonomia, poder e identidade na sala de aula**. In.: L.PASSEGI e M.S.OLIVEIRA (orgs.), Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Imagem, 2000.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Canbridge University Press, 2003.

CUNHA, M.I. **Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente**. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIJK, T.A.V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2017.

DUARTE, D.M.; SANTOS, K.M., **Reflexões sobre a perspectiva do IFL na prática do ensino de LI: conversando com professores pesquisadores**. Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista, v.8,n.1. jan./jun.2016.

ECKERT-HOFF, B.M. **Escrituras de si e identidade – o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades**. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n. 95, jan. - abr., 2015.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00091.pdf>> Acesso em 10 de julho de 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**, Brasília: UNB, 2001.

FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GARBUIO, L.M. **Crenças e ensino de línguas – Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira**. In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

GRIGOLETTO, E.; SCHONS, C..R. **Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto**. In: 1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso, 2008, Maringá. Anais da 1ª JIED. Jornada Internacional de Estudos do Discurso. Maringá, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade – A identidade em questão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/portal/layout.php?pagina=page/apresentacao.php>> Acesso em 15 de maio de 2017.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1.ed. New York: Routledge, 2009a.

_____. **Trends in second language teacher learning**. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b.

KALVA, J.M.; FERREIRA, A.J. **Inglês como uma língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação**. Revista Fórum Linguístico, Florianópolis: v.8, n.2, p.165-176, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p165>> Acesso em: 18.03.2017

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística Aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L.P. (org.); Por uma linguística aplicada indisciplinar. SP: Editora Parábola, 2008.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. **Identidade e aprendizagem de línguas**. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012 a.

_____. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem - Belo Horizonte. Vol. 20, n.2, p 389-411, jul./dez. 2012 b.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1993.

LUNENBURG, F. & SCHMIDT, L. **Pupil control ideology, pupil control behavior and quality of school life**. Journal of Research and Development in Education, n.22,1989.

MASTRELLA. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, 2010.

MATTOS, C.L.G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A., (Orgs.) Etnografia e educação: conceitos e usos Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/historico> Acesso em 15 de maio de 2017.

MOITA LOPES, L.P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. São Paulo: Delta, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf> Acesso em 20.03.2017.

MOREIRA, A.F.B.; CUNHA, R.C.O. **Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro**. In.: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.) Estudos de Identidade – entre saberes e práticas. RJ: Garamond, 2011.

MICOLLI, L. **Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE**. In.: SILVA, K. A. (Org.) Crenças, discursos & linguagem. Campinas: Pontes, 2010.

MUSSALIN, F. **Análise do Discurso**. In.: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Orgs.) Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

NORTON, B. **Language, Identity and the ownership of English**. TESOL Quarterly, v.31, p. 409-430, 1997.

_____. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**. Unicamp: Campinas, 1993

_____. **Discurso e Texto – formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso em Análise – Sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. **A política de ensino no Brasil: histórias e reflexões prospectivas**. In: MOITA LOPES, L.P.(org.). Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Análise de Discurso – Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PAVAN, C.A.G; SILVA, K.A. **Crenças, expectativas e a formação inicial de professores de inglês**. In.: SILVA, K.A. Crenças, discursos e linguagem, vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. **Les Vérités de la palice**. Maspero, Paris, 1975. Trad.Bras. Semântica e Discurso. Unicamp: Campinas, 1988.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética**. SP: Parábola Editora, 2003.

_____. **The concept of World English and its implications for ELT**. ELT Journal – Oxford University Press, 2004.

_____. **On the challenge of teaching english in Latin America with special emphasis on Brazil**. In.: RIVERS, Damian. Resistance to the known: counter-conduct in language education. UK: Palgrave, 2015.

REIS, R.S. **O fazer e o (não) saber de uma professora de inglês em um centro de reabilitação**. In.: CORACINI, M.J.; GHIRALDELO, C.M. Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade – Formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ROCKEACH, M. **Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change**. 1st Ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SCHMIDT, L. & JACOBSON, M. **Pupil control in the school climate.** (ERIC Document Reproduction Service No.ED319692),1990.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Unicamp, 2005.

_____. **Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos.** In.: SILVA, K.A. (Org.) Crenças, discursos & linguagens vol. 2. Campinas: Pontes, 2011.

SIQUEIRA, D.S.P.; BARROS, K.B. **Por um ensino intercultural de inglês como língua franca.** Revista Estudos Linguísticos e Literários. Salvador: nº 48, jul-dez, 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14536/10003>> Acesso em 20.03.2017.

STURM, L. **A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras** In: GIL,G.; VIEIRA-ABRAHÃO M.H. (Orgs.). Educação de Professores de Línguas – os desafios do formador – Campinas: Pontes, 2008.

TAVARES, C.N.V. **Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira.** In: CORACINI,M.J.; GHIRALDELO,C.M. (Orgs). Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade – formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2011.

TELLES, J.A. **A trajetória narrativa.** In GIMENEZ, T. (Orgs.) Trajetórias na formação do professor de línguas. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro.** In: SILVA,K.A. (Org.) Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ENSINO
DE LÍNGUA E LITERATURA**



Narrativa Autobiográfica – Participante Elen

Antes mesmo de me decidir a ser professora de língua inglesa, minha paixão pela língua inglesa já era notória. Embora o conhecimento fosse parco, tendo em vista a falta de professores qualificados para tal, à época em que fui apresentada ao idioma.

Ainda consigo me lembrar das sensações, do fascínio que tomou conta de mim nas minhas primeiras interações com os professores do curso. Eram muitas expectativas! Assim, vagar sobre o percurso dos professores de línguas é vagar sobre a constituição de minha própria identidade docente. Desde então, no decurso dos anos, muitas das minhas aspirações ainda jazem por serem concretizadas.

Quando iniciei o curso de Letras em 1993, na Universidade Estadual do Tocantins, a escolha pela Língua Inglesa como língua estrangeira moderna era imperativa. Pela status que tinha no mundo acadêmico e demais domínios sociais, não nos era ofertado outra língua estrangeira. Lembro-me de esse fato não me inquietar nem um pouco, pois tinha fascínio pela língua do “cinema”, dos “outdoors” do “tio Sam”. E foi assim que tudo começou...

Como na maioria das turmas em contextos educacionais, o nível de conhecimento de língua inglesa era bastante variado, de A a Z. Tinha colega que nunca estudara inglês em toda sua vida, e outros que haviam morado em países em que o inglês era língua nativa. Já nesse ambiente caótico tive o primeiro vislumbre do que seria o meu desafio no futuro. Assim, logo de início, percebi que a universidade não me forneceria o conhecimento da Língua tal qual eu ensejava e idealizara para mim antes mesmo de começar meu curso. E por mais que eu me dedicasse, o desnível na sala de aula impedia os professores de intensificarem o ritmo das aulas, e a falta de uma proposta de nivelamento por parte da universidade me forçaram a buscar

um cursinho de línguas fora da universidade. O que durou pouco tempo em face de minha vulnerabilidade econômica.

Antes mesmo da conclusão do curso, tive a oportunidade de atuar como docente numa escola pública no interior do Tocantins. A escola contava com mais de mil alunos na época. Iniciei dando aulas, como professora contratada temporariamente, para as turmas iniciais da segunda fase do ensino fundamental, 5ª e 6ª séries. Ainda tenho bem vivas na memória, as lembranças do meu primeiro planejamento. Estava ávida por colocar em prática as primeiras lições apreendidas nas aulas de didática, que, na minha época, eram ministradas por uma professora cubana.

Elaborei cuidadosamente um plano que contemplava as quatro habilidades estabelecidas como inerentes ao conhecimento da língua inglesa: *Reading, Speaking, Writing, Reading*. Entretanto, lembro-me que, ao apresentar o plano à coordenação da instituição fui veementemente instada a não colocá-lo em prática, em detrimento das práticas pedagógicas que eram previamente estabelecidas na escola por professores mais experientes que eu. Em razão de estar começando na profissão, acatei as prescrições da gestão; mas, apenas, por um breve período de tempo.

Não demorou muito para eu perceber que os alunos não demonstravam interesse pelo aprendizado da língua inglesa, e ao questioná-los sobre os motivos da insatisfação, eles disparavam: “*Quando vamos aprender a falar inglês?*”.

Findo o primeiro semestre, os resultados das turmas em que eu ministrava aulas não foram satisfatórios, foi aí que assumir definitivamente uma autoidentidade: professora subversiva. Mas em que sentido? Leffa explica,

Entendo por pós-método um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade.

Desde então, os caminhos não foram fáceis de trilhar, pois me era requerido desempenhar diversos papéis para atender à necessidade de formação propedêutica e profissional da sociedade em geral, tendo, entretanto, poucas condições de aprimorar minha prática. Lembro-me, certa feita, que para minimizar as

dificuldades que tinha para oralizar a língua inglesa, criei um clube de inglês no qual somente poderíamos utilizar a língua inglesa como instrumento de comunicação. A ideia era congregar os alunos que possuíam alguma fluência para que pudéssemos nivelar o ensino, ao mesmo tempo em que eu tivesse oportunidades de aprimorar meu conhecimento, pois no grupo havia alunos que faziam cursos extracurriculares de língua inglesa e estavam em nível muito mais avançado que eu. Embora sem nenhum apoio da escola, e tendo que estender muito o meu horário de trabalho, foi um momento de aprendizado significativo para mim e para os meus alunos.

Por fim, ao longo da minha experiência como docente de LI no contexto da educação pública do Tocantins, ao todo 23 anos, pude constatar 3 coisas:

- Que a teoria apreendida na minha formação não cabia na minha prática pedagógica;
- “Que o ensino de inglês era para inglês ver”;
- “Que se exigia mais conhecimento do currículo pré-estabelecido pelas diretrizes do que o conhecimento da língua, não obstante sua ineficácia.

Estes fatos apenas trazem à tona o problema do profissional de letras para apreender o conhecimento técnico necessário para o exercício pleno de sua profissão. Diferentemente do período em que iniciei meu curso, os tempos são outros. Refiro-me com esta expressão no sentido mais pleno que se pode imaginar. Em contraste com o ano de 1993, atualmente o conhecimento de língua inglesa é muito maior por parte dos alunos, em face dos avanços dos meios de comunicação e intervenções midiáticas, das tecnologias de informação, que radicalizaram, inclusive, as relações pessoais e de trabalho. É nesse sentido que traduzo como novos tempos.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ENSINO
DE LÍNGUA E LITERATURA**



QUESTIONÁRIO – Participante Elen

**“A Identidade do Professor de Inglês: Discursos, Narrativas e Crenças Sobre
Ensinar Inglês no Tocantins”**

1) Como você ensina inglês na sua sala de aula?

R. Procuo conhecer as debilidades dos alunos e conjugar o ensino com o conteúdo do livro didático. Caso haja necessidades não contempladas no livro, busco aplicar atividades extras, extraídas de outros livros ou elaboradas por mim, que atendam às necessidades do aluno.

2) Você usa mais a língua-alvo (Inglês) ou Português?

R. Utilizo ambas.

3) Que tipos de materiais extradidáticos você utiliza?

R. Utilizo textos autênticos retirados de revistas, jornais em língua inglesa, além de jogos didáticos.

4) Quais as dificuldades e facilidades que você enfrenta ou enfrentou enquanto professora de inglês?

R. Ao longo da minha experiência docente, minha maior dificuldade sempre fora coadunar o currículo da escola às necessidades dos alunos. Ou seja, atender o programa estabelecido pela escola em detrimento dos anseios dos alunos.

5) Quais aspectos você leva em consideração ao elaborar seu plano de ensino ou de aula de inglês?

R. Em função de trabalhar com a educação profissionalizante, observo o perfil do curso e preparo atividades em consonância com as demandas do curso priorizando a abordagem comunicativa.

**6) Você acredita que se pode ensinar e aprender inglês nas escolas públicas?
Do quê isso depende?**

R. Sim, acredito. Entretanto, desde que haja uma revisão curricular que envolva quantidade de aulas (ampliação da carga-horária) e investimento na (trans)formação docente, com vistas a imprimir uma nova cultura de ensino de línguas, voltadas para a interação.

7) Como você acha que o inglês deve ser ensinado?

R. Priorizando a abordagem comunicativa na primeira fase do ensino fundamental, ampliando o vocabulário do aluno por meio de atividades com uso efetivo da língua em sala de aula. No Ensino Médio trabalharíamos produções de texto em LI onde seriam trabalhadas as operações linguísticas e ampliadas a capacidade linguístico-discursiva.

8) O que você acha que deve existir nas escolas para que o efetivo ensino da língua inglesa aconteça?

R. Ambientes de aprendizagem exclusiva de línguas estrangeiras como laboratórios de línguas, biblioteca e videoteca especializada, uma programação extraclasse, além de um profissional (monitor) que utilize a língua estrangeira alvo nesse ambiente de aprendizagem.

9) Durante a sua aula a sua comunicação com seus alunos acontece em língua inglesa?

R. Grande parte da aula é trabalhada em Língua Inglesa, entretanto, para trabalhar a gramática utilizo a língua materna por questões.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ENSINO DE
LÍNGUA E LITERATURA**



Narrativa Autobiográfica – Participante Meire

1 O despertar para aprender a língua inglesa

Nesta primeira parte, vou tratar de como começou minha relação de amor com a língua inglesa. Desde que tive o primeiro contato com a língua inglesa, me encantei!!! Este primeiro contato foi através de uma vizinha; ela era professora, de uma instituição privada de ensino de nível superior, esposa de um médico; e me recordo que ela tinha uma filha que morava nos Estados Unidos e de vez em quando ela ia visitar a filha. A partir deste momento, eu decidi que aprenderia inglês.

Entretanto, na minha cidade ainda não tinha uma escola de idiomas. E quando abriram uma, as condições financeiras da minha família, não me permitia realizar tal vontade. Aos 18 anos de idade, sem perceptiva e nem condições financeiras para me mudar para Goiânia e me preparar para prestar o vestibular, resolvi ir para o Japão. Isso foi possível devido a minha descendência japonesa, meus avós paternos eram japoneses. E assim, parti para o Japão.

Fiquei no Japão por 2 anos e 9 meses, e durante este tempo no Japão; procurei estudar o idioma referente ao país. Por meio de uma amiga brasileira, fiz um curso de Japonês, da franquía Kumon, ministrado por uma professora japonesa. E após passar por uma decepção amorosa, resolvi ir passar férias nos Estados Unidos, com uma tia materna, que estava morando em New York. Seria a realização de um sonho, e logo que cheguei, comecei a estudar.

No primeiro dia de aula, saí sozinha e fui pegar trem, metro, para chegar em Manhattan, onde meu curso de inglês localizava, próximo ao Empire State Building. Consegui fazer tudo, comprar passagens, pedir informação de como chegar onde eu queria, tudo em inglês. E o inglês que eu sabia, era o que tinha aprendido no ensino médio, em uma escola estadual. É claro que se tratava de um inglês totalmente inicial, mas consegui me virar com o pouco que sabia. Já fiquei muito feliz!!!

Durante minha estadia nos Estados Unidos, em contato com vários idiomas e

culturas me despertou o gosto de dominar o idioma, como sendo uma ponte para estar em contato com as várias culturas; esta possibilidade me encantou. Pois assim, eu poderia trocar experiência, conhecer as culturas que tinha contato, comunicar-me com latinos, asiáticos, africanos, americanos; enfim, meu interesse era poder me comunicar e interagir com todos que ali estavam e dominavam a língua inglesa.

Dessa maneira, minha vontade de dominar o inglês teve, ainda mais, um porquê. Aliada a minha decisão de aprender essa língua; desde a infância, e a necessidade de poder me comunicar com outros de variadas culturas, me interessou de forma mais envolvente. Afinal, morando nos Estados Unidos e em contato com um mundo rico culturalmente, não dava mais para ficar sem aprender o idioma do país.

Assim, eu pude dar continuidade ao meu estudos de japonês e além disso, também aprendi espanhol, pois tinha muitos colegas de trabalho com os quais eu podia praticar tanto o espanhol como o japonês. Durante o tempo que morei lá e estudava, eu não perdia uma oportunidade de falar o inglês. Durante o período que estudei em Manhattan e morava cerca de uma hora de trem, em Port Chester eu sempre tentava conversar com as pessoas que se sentavam ao meu lado. Alguns me davam atenção, outros não.

Entretanto, cheguei a fazer amizade com uma pessoa que trabalhava na empresa da Colgate. Ele morava em uma cidade próxima de onde eu morava e por um tempo íamos no mesmo horário para Manhattan, ele ia trabalhar, eu ia estudar. Durante a nossa viagem, eu aproveitava para conversar tudo que conseguia, com meu inglês de principiante.

Mas, nos Estados Unidos, além das aulas de língua inglesa para estrangeiros, posteriormente; também finalizei o curso de Ciências Sociais, em uma instituição de ensino que proporcionava um ensino equivalente aos 2 primeiros anos de graduação, um Community College. E como uma disciplina eletiva, escolhi assistir aulas de espanhol e japonês.

Alguns fatores da vida me fizeram retornar ao Brasil. Na segunda parte, trato dos eventos que ocorreram quando retornei ao Brasil.

2 De volta ao Brasil

Ao retornar ao Brasil, o emprego que consegui foi em uma escola de idiomas, o Fisk. Passei a ministrar aulas e me sentia realizada, exercendo a profissão de professora de língua inglesa. E cada dia mais, eu sentia que eu poderia fazer aquilo e de forma

mais profissional. Pois, uma das razões que retornei ao Brasil, foi por trabalhar tanto no Japão quanto nos Estados Unidos, em algo que não me trazia satisfação profissional. Sendo professora, eu estava contribuindo com o processo de aprendizagem dos meus alunos, auxiliando-os para que ampliassem suas possibilidades de adquirir conhecimento; e sempre pensei em atuar na área de humanas, assim, me apaixonei pela profissão.

Logo que tive a oportunidade, me escrevi no vestibular para um curso de graduação em Letras/Inglês. A faculdade era num dos campi da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Itapuranga. Eu gastava 1 hora e meia para chegar lá. No percurso, passava por uma estrada de chão e o ônibus que utilizávamos, entrava tanta poeira que chegávamos vermelhos de tanta poeira que entrava durante esse trajeto. Além disso, a poeira era tão fina, que as vezes atolávamos na poeira. Durante o período de chuva, era certo que atolávamos, quase todos os dias. Foi um período de muitas dificuldades.

Outra dificuldade, foi que tive que deixar de trabalhar. Como o curso era noturno, e nas quartas-feiras eu tinha que trabalhar, ministrando uma aula no mesmo período, fiquei de segunda chamada para a disciplina de língua portuguesa, pois, a professora aplicou avaliação em uma dessas quartas-feiras que me ausentava para trabalhar. Jamais, em qualquer outra época de minha trajetória estudantil, fiquei com nota inferior a média. Mas, tudo deu certo, passei na segunda chamada e depois fui trabalhar independentemente. No segundo ano de graduação, passei a ser feirante aos sábados e domingos para poder finalizar meus estudos.

Outro fato que tive que superar, foi ter que deixar meu filho com meus pais. Eu chegava tarde da noite, depois das 11, quase meia-noite. Logo, não tinha com quem deixar meu filho, um bebê, que eu ainda amamentava. Deixei de amamentá-lo com 6 meses. Lamentei demais, esse fato. Ele, então ficou tão triste de ter que ficar longe de mim, que quando eu chegava na casa dos meus pais, ele não me dava atenção. Não demonstrava nenhuma expressão a mim, ficava ignorando minha presença. Apesar de ainda ser um bebezinho, isso o deixou muito tristonho. E eu, mais triste, ainda. Tive que ficar explicando, e pedindo desculpas por 3 finais de semana, até que ele voltou a sorrir novamente, quando eu chegava ou conversava com ele.

Em meio a tantas dificuldades, o que me deixava envolvida com os estudos, foi perceber que a teoria fazia muito sentido com a minha prática em sala de aula. As aulas de linguística eram de fácil compreensão, devido ao fato de poder associar a

teoria com a prática. E a cada dia, eu me encantava, mais ainda, com o conhecimento que eu estava adquirindo. E ansiava por poder ministrar aulas novamente.

3 Depois da graduação

Com diploma nas mãos, passei por um processo seletivo para professora substituta, no ensino fundamental e médio para a rede estadual. Eu ministrava aulas em 3 diferentes instituições estaduais, e ainda, em outra escola privada. O salário não compensava, era tanto trabalho e obrigações que eu ficava frustrada com a profissão.

Logo no primeiro ano após minha graduação, abriram editais de concurso na rede federal de ensino para Letras/Inglês, no IFTO, eram somente duas vagas. Fui incentivada pelo meu marido a prestar esse concurso, no Tocantins. Realizei a prova de conhecimento específico, e tudo que estavam cobrando de teorias, eu havia estudado, muito. Pois, o assunto da minha monografia foi exatamente o que estavam tratando na prova. O resultado saiu, e fiquei em quinto lugar; depois fiz a prova didática e fiquei em primeiro lugar; na classificação geral, fiquei em terceiro lugar. Um ano depois, fui chamada para assumir posto de professora, no campus de Paraíso do Tocantins.

Inicialmente, não foi fácil, demandava muito mais, ser professora em uma instituição federal. Eu gastava muito tempo planejando, eu não tinha finais de semana, passava planejando e organizando minhas aulas, nos sábados e cuidava da casa, aos domingos. Consequentemente, eu ficava muito cansada. Porém, digo que valeu a pena todo o esforço.

Na próxima sessão, será tratado sobre minha satisfação de ser professora de língua inglesa.

4 Para finalizar

Não digo que vivo em um mar de rosas, porém, sou muito feliz com a profissão que escolhi. Sinto-me realizada profissionalmente. Apesar dos pesares, tenho uma satisfação enorme por ser transmissora de conhecimento, de abrir portas aos meus alunos, de ser exemplo concreto que um dia eles poderão conhecer outros mundos, outros povos, vivenciarem uma nova cultura, conhecer de perto outros sistemas de governo, novas maneiras de se expressarem, utilizar outro idioma e tantos outros fatores que posso proporcionar aos meus alunos.

Quando vejo meus alunos adquirindo conhecimento na língua inglesa, fico toda

orgulhosa de ver o progresso deles, alguns já tem um pouco de conhecimento e até conseguem se expressarem comigo em língua inglesa. Mas, na maioria dos casos, eles têm muita dificuldade inicialmente.

Para conseguir visualizar o progresso dos alunos, gosto de acompanhar a turma durante todo o período que eles estão cursando o ensino médio. As turmas que mais ministro aulas, são as turmas de Agroindústria. Devido ao fato das aulas iniciarem logo no 1º bimestre letivo. As turmas de meio ambiente passo a trabalhar com elas a partir do 2º ano. As turmas de agroindústria são bem apáticas, mas as de meio ambiente são bem animadas e criativas.

Sou muito grata e feliz de ser alguém que está contribuindo com o processo de aprendizagem dos nossos jovens. Eles adoram quando conto as minhas experiências de Japão e dos Estados Unidos. Como vim de uma classe social igual às dos menos favorecidos, eles conseguem ver que é possível se tornarem cidadãos do mundo e passarem a conhecer outros países e tudo que podem extrair de serem pessoas sem fronteiras. Libertos pelo conhecimento e para o conhecimento!!!

As vezes, fico um pouco chateada com a realidade profissional, principalmente com as mudanças que vem acontecendo no IFTO. E confesso que as vezes penso na possibilidade de tentar seguir por outro rumo. Entretanto, ainda não me vejo exercendo outra profissão.

E fico satisfeita com tudo que plantei e planto, pois sempre estou conseguindo fazer algo relacionado a minha profissão e vejo que estou sendo reconhecida por meu trabalho. No ano de 2012, consegui ser selecionada para fazer um curso em Londres, na University of London. E no ano passado consegui entrar no programa de mestrado da UFT/Letras, e estou desenvolvendo um projeto para a língua inglesa utilizando o *WhatsApp* como meio para se obter a aprendizagem da língua inglesa.

Por fim, ressalto que devemos escolher a profissão que nos satisfaça, pois aquele que trabalha com amor pelo que faz, se torna um profissional de sucesso. Posso não ser tão bem remunerada como gostaria, mas sou feliz por ser professora de língua inglesa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ENSINO
DE LÍNGUA E LITERATURA



QUESTIONÁRIO – Participante Meire

“A Identidade do Professor de Inglês: Discursos, Narrativas e Crenças Sobre Ensinar Inglês no Tocantins”

1) Como você ensina inglês na sua sala de aula?

Infelizmente não como eu gostaria. Em sala de aula de ensino médio os alunos, exceto algumas exceções, não querem aprender inglês. Já tive experiências de pais reclamando por que a professora falava em inglês na sala de aula. A escola regular não é cursinho de inglês, a professora deve falar em português. Ela não deve ficar ensinando os alunos a falar inglês!!!

Então hoje em dia falo bem menos inglês do que outrora. Tento realizar atividades em que o aluno produza diálogos. Daí após explicação do conteúdo e exercícios de fixação, passamos a utilizar o Google documentos para confecção de diálogos sendo uma atividade prévia. E em seguida realizamos uma atividade pelo *WhatsApp*. Neste aplicativo os alunos exploram os recursos que esse aplicativo oferece. Ora usamos mensagens escrita, vídeos, áudios, fotos; cada atividade abordamos um assunto geralmente ligado a realidade dos alunos, partindo de algum conhecimento prévio.

A atividade prévia é em grupo, em horário normal de aula, e estou ali para auxiliar os alunos no que necessitarem. E antes de partir para a atividade no *WhatsApp* faço alguns apontamentos para que o aluno se prepare melhor antes de realizarem a atividade, mas em português.

Também oferto a possibilidade de fazer atividade avaliativa oral. Em lugar de copiar a lista de verbos 10 vezes cada os alunos podem fazer equivalente aos mesmos

pontos, porém oralmente. Alguns que já frequentaram cursinho de inglês ou frequentam se aventura nessa possibilidade.

2) Você usa mais a língua-alvo (Inglês) ou Português?

Uso muito mais o português.

3) Que tipos de materiais extradidáticos você utiliza?

Utilizo recursos tecnológicos, o WhatsApp e o Google Documentos.

4) Quais as dificuldades e facilidades que você enfrenta ou enfrentou enquanto professora de inglês?

A resistência de se utilizar a língua inglesa em sala de aula, tanto dos alunos quanto dos pais.

5) Quais aspectos você leva em consideração ao elaborar seu plano de ensino ou de aula de inglês?

O livro didático visando preparar os alunos para o ENEM e o uso de recursos tecnológicos.

6) Você acredita que se pode ensinar e aprender inglês nas escolas públicas? Do quê isso depende?

Bem acho que faço o que posso ensinar meus alunos do IFTO/Paraíso do Tocantins, e comparando com o que eles entram sabendo com o que aprendem, acho que posso ser otimista e dizer que sim. Porém, seria necessário mais tempo de aula. E deixar de me preocupar em aplicar tantas recuperações (4 ou 5, por que o aluno ainda pode requerer uma recuperação final!!!)

7) Como você acha que o inglês deve ser ensinado?

Tento mesclar o método comunicativo trabalhando diálogos, mas também ainda temos que nos ater ao estruturalismo, por que o ENEM ainda cobra muito na prova de língua estrangeira.

8) O que você acha que deve existir nas escolas para que o efetivo ensino da língua inglesa aconteça?

Uma carga horária tão intensa quanto a carga horária da língua portuguesa seria um meio de se ter mais tempo em sala de aula. Ou ao contrário do que o governo pretende implantar, de fazer o inglês ser obrigatório até o 3º Ano, deixar os alunos escolherem livremente qual língua estrangeira desejariam fazer, assim a escola somente teria a obrigação de ofertar a língua estrangeira.

Mas uma metodologia mais atrativa talvez estimulasse um pouco mais nossos alunos. Uma metodologia que tenho anseios para aplicar é o ensino híbrido. E Assim que eu tiver um pouco mais de tempo para preparar minhas aulas pretendo aplicar o ensino híbrido em minhas aulas. Ainda não o fiz devido ao fato de estar mestranda. Também saliento que devemos tornar as tecnologias como ferramentas aliadas ao ensino, as atividades se tornam mais instigantes, desafiadoras e interativas para nossos alunos.

9) Durante a sua aula a sua comunicação com seus alunos acontece em língua inglesa?

Minimamente, Quando chego ou saio, quando os alunos querem sair de sala de aula para ir ao banheiro ou tomar água e quando se atrasam pra a aula podem entrar, mas devem pedir permissão em inglês, explicar o porquê de estarem atrasados. E frequentemente tenho alunos que se atrasam. Por razão de quase toda aula ser aplicação de atividade avaliativa, é de interesse do aluno estar em sala de aula.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ENSINO
DE LÍNGUA E LITERATURA**



Narrativa Autobiográfica – Participante Paola

Comecei minha carreira como professora de inglês quando estava saindo do curso de Psicologia por falta de pagamento das mensalidades. Fiz um ano sempre na expectativa de que um dia não poderia mais entrar, pois somente existia o Fies e este não estava disponível aos pobres, apesar de ele servir para financiar os estudos dos pobres. Durante este ano lia com muito prazer tudo o que podia sobre psicologia, fui a congressos, comprei o agasalho com o símbolo da psicologia feito pela turma e olhava com desdém e inveja as garotas que os pais bancavam em todos os aspectos para elas estarem lá e elas nem estavam lá. Era o meu sonho. Era onde eu queria estar. No fim do ano voltei para casa chorando pois “a faculdade não tinha obrigação de me bancar”, era o que eu ouvia e nem mesmo minha oferta de trabalhar em troca da bolsa deu certo.

Matriculei-me no curso de Letras em 2000, como consolo, pois eu sempre havia me dado bem com português e de quebra aprenderia inglês (doce ilusão rsrsrs). Ao longo do curso fui criando laços mais estreitos com ele e hoje posso dizer que muito possivelmente não conseguiria ser psicóloga por muito tempo! Percebo que não saberia o que seria se não trabalhasse com Letras.

Morava em SP e lá enfrentei muita dificuldade para conseguir entrar em sala de aula. Acabava concorrendo com meus professores de ensino médio, além de todas as burocracias possíveis e inimagináveis. Até mesmo um laudo de sanidade mental tínhamos que fazer todo ano para atualizar um cadastro o qual nos possibilitaria dar aulas, mas esse dia nunca chegou. Mudei-me para o Tocantins somente com meu diploma e uma caixa contendo roupas, alguns sapatos e dois livros e comecei a dar aulas rapidamente. O Tocantins era inóspito para mim ainda. O clima me “matava”, a falta de dinheiro também, mas continuei. Lembro-me como se fosse ontem eu

entrando naquela escola precária, sem quase nenhum recurso, mas cheio de alunos que me olhavam com alguma admiração e davam tchau, ou cochichavam “ela é a professora nova!”. Uma sensação de felicidade misturada com um certo empoderamento me preencheu por dentro e eu estava descobrindo que era lá onde eu queria estar. Muito rapidamente descobri que meu preparo na língua inglesa era muito pobre, praticamente zero. Porém o conhecimento da língua inglesa da minha clientela naquela escolinha também era e fomos melhorando juntos.

Aos poucos percebi também que a instituição também não tinha como me apoiar em meus planos de aula, pois nem ela tinha conhecimento pedagógico na área, aliás, eu era a primeira professora formada na área que dava aula para eles.

No ano seguinte fui ministrar aula em outra cidade. A escola, que era conveniada, adotava um livro didático que foi fundamental para meu crescimento na LI. Embora as apostilas viessem com as aulas prontas, o que me deixava com a sensação de subutilização, eu tive que estudar bastante para ministrar aulas utilizando a tal apostila, pois ela inteirinha vinha em inglês sem nenhuma resposta ou orientação em português para o professor. Então eu tinha que traduzir todas as apostilas (que eram uma para cada série) antes de dar aula. Isso melhorou bastante meu inglês. Minhas aulas espontaneamente foram tomando um corpo experiencial, na qual eu me baseava no que eu percebia que dava certo, no que deixava as aulas mais interessantes no ou podia e conseguia fazer com os alunos. Traduzia textos junto com eles, mas não falava na língua nunca. Também não podia sair do planejamento do livro. Não podia propor nada. Comecei a detestar aquela escola por me sentir subutilizada e sem poder crescer ou melhorar o que achava que devia. Montei uma sala de aula particular de inglês e nela eu conseguia por em prática tudo o que eu julgava importante ensinar. Foi muito bom pra mim, principalmente.

Quase dois anos depois mudei de cidade novamente e na outra instituição e tive que ministrar também o português. Com isso acabei não me dedicando tanto ao inglês e os objetivos das aulas de inglês não era a fala e sim a compreensão textual. Isso fez com que eu me distanciasse muito da LI, principalmente por ter que me dedicar bastante para lecionar o português.

Depois de alguns anos e estudando as teorias de ensino aprendizagem, percebi que tinha que voltar a estudar inglês, mudar minha metodologia de ensino, melhorar,

pois via a minha já enfraquecida e frágil. Mais ainda, que tinha que falar inglês, o que eu nunca fazia em sala de aula, principalmente. Minha fluência sempre tinha sido fraca. Todas as minhas aulas eram dadas em português e agora eu queria fazer diferente.

Resolvi que iria utilizar meus alunos para isso, falando aos poucos com eles em sala de aula com perguntas e respostas simples, que iria fazer isso em todas as turmas. Falar em sala de aula o máximo em inglês. Minha estratégia de ensino seria não mais trabalhar as habilidades dissociadas e individualmente e sim, todas elas juntas, audição, fala, leitura e escrita. Essa estratégia de ensino veio do meu entendimento de que ensinar uma língua tentando se comunicar nela é mais interessante para os alunos e mais eficaz na sua apreensão. Acredito que ensinar inglês vivenciando a língua é mais prazeroso e, com o contato diretamente na língua, se torna mais significativo para o aluno, mais dinâmico, principalmente quando eles conseguem perceber a importância da língua para a comunicação com o mundo, que a língua é global e que poder se comunicar com outras pessoas e outras culturas só aumenta nossa capital cultural.

As maiores dificuldades encontradas no ensino de LI começa justamente na formação inicial, pois não aprendemos inglês na universidade. Já de início nos é informado isso e que deveríamos buscar um cursinho fora. Então, quem não tem condições financeiras para buscar um cursinho, fica um pouco perdido. Outra dificuldade é a falta de material didático diversificado além da carga-horária mínima estabelecida para as aulas. É como se demonstrassem com isso que o ensino de inglês não é importante e, principalmente, reforça a crença de que não é possível aprender inglês nas escolas públicas. Hoje o meu desafio enquanto professora de LI ainda ter 100% de fluência na língua, a sala de aula cheia, o tempo curto para as aulas e o fato de eu ter que ministrar língua portuguesa, não podendo me dedicar somente ao ensino de LI.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ENSINO
DE LÍNGUA E LITERATURA**



QUESTIONÁRIO – Participante Paola

**“A Identidade do Professor de Inglês: Discursos, Narrativas e Crenças Sobre
Ensinar Inglês no Tocantins”**

1) Como você ensina inglês na sua sala de aula?

Detesto usar o livro didático. Gosto de diversificar os materiais didáticos. Levo músicas, textos, charges, clipes musicais, seriados curtos com conversação em inglês, tento fazer uma aula mais comunicativa, perguntando coisas aos alunos e “forçando-os” a me darem respostas, pesquisando no celular ali mesmo, escrevendo as palavras no quadro e depois pedindo alguma produção sobre o que falamos. Hoje a gramática fica entrelaçada nas aulas; quando aparece uma palavra no passado, no plural, enfim, quando percebo um momento que consigo extrair da aula, no meio dela, uma explicação gramatical, aí eu faço. Hoje é desta forma que ensino a gramática. Dou maior ênfase à comunicação e à interação na língua. Peço alguma produção curta e peço que eles a apresentem para todos na sala. As notas são dadas também pela participação e interação na aula, independente se o aluno fez certo ou errado. Mas nem sempre as aulas são boas, as salas são cheias e os alunos sabem pouco ou odeiam a língua, justamente por terem tido uma relação negativa com ela no passado.. é difícil.

2) Você usa mais a língua-alvo (Inglês) ou Português?

R.: uso mais o português

3) Que tipos de materiais extradidáticos você utiliza?

R.: Gosto de diversificar os materiais didáticos. Levo músicas, textos, charges, clipes musicais, seriados curtos com conversação em inglês.

4) Quais as dificuldades e facilidades que você enfrenta ou enfrentou enquanto professora de inglês?

R.: Primeiro de tudo é a falta de estrutura para o ensino de inglês, que vai desde salas cheias, falta de materiais didáticos, pouco tempo de aula, muitas aulas para ministrar, o que dificulta elaboração de uma aula mais completa, subestimação da disciplina por parte da própria escola e dos alunos, até mesmo a fraca aprendizagem dos alunos (e dos professores) nos anos anteriores impedindo o crescimento deles. Outra dificuldade foi a minha própria enquanto falante da língua. Não aprendi inglês na faculdade e nunca falei inglês de verdade. Minha fluência é pouca, apenas uma comunicação mais superficial, apesar de buscar sempre melhorar, estudando inglês por conta própria. Mas a partir deste ano pretendo pagar um professor particular só para ficar conversando comigo para que eu melhore definitivamente e me comunique eficazmente em inglês. Assim devo conseguir elaborar aulas muito mais fortes e diferenciadas, como em um cursinho particular. Facilidades... nunca encontrei.

5) Quais aspectos você leva em consideração ao elaborar seu plano de ensino ou de aula de inglês?

R.: Quando vou preparar meu plano de ensino levo em consideração hoje que o aluno deve perceber a língua como uma prática social e não como uma coisa obrigatória e chata de aprender. Tento transmitir através das aulas, mesmo sendo poucas, que aprender inglês ou qualquer outra língua faz parte de ele se tornar um cidadão mais globalizado, de ele estar mais perto de entrar em contato com outras pessoas, outras culturas e que isso fará dele um ser muito mais completo e mais humano, possibilitando a ampliação também de seu capital cultural, condição muito importante na transformação das pessoas enquanto cidadãos justos e humanos. Tento fazer também aulas mais interativas, levando alguns seriados ou clipes musicais, tentando tornar a aula um pouco mais atrativa para eles, apesar de nem sempre funcionar.

6) Você acredita que se pode ensinar e aprender inglês nas escolas públicas? Do quê isso depende?

R.: Acredito que sim, porém esse processo depende muito de uma consciência de muitos fatores: Primeiro, a instituição deve prover as condições estruturais para isso com sala de aulas com poucos alunos e materiais didáticos diversos. Segundo, é de extrema importância que o professor tenha conhecimento daquilo que vai ensinar e tenha a consciência de como e o quê ensinar.

7) Como você acha que o inglês deve ser ensinado?

O inglês deve ser ensinado de forma que os alunos possam perceber que aprender uma língua diferente os torna mais próximos das demais culturas. Ela deve ser ensinada de maneira que leve o aluno a perceber uma outra língua como um meio de estar cada vez mais num mundo globalizado, e que isso signifique sair das margens e fazer parte do meio. O ensino deve trazer para este aluno a possibilidade da significância na vida dele, através do contato efetivo com a língua, através do contato com nativos, poder principalmente utilizar a língua. O ideal seria que o professor soubesse fluentemente a língua e somente se comunicasse com eles através dela; que os alunos pudessem viajar para países falantes da língua para experimentar estar em outra cultura e dela se utilizar e vivenciar. Isso para todos e não para alguns pouquíssimos, como acontece.

8) O que você acha que deve existir nas escolas para que o efetivo ensino da língua inglesa aconteça?

R.: Estrutura adequada, como salas-ambiente com poucos alunos, diversos materiais didáticos, valorização do inglês nas outras disciplinas, projetos para que todos os estudantes pudessem sair do Brasil para vivenciar uma cultura diferente utilizando a língua inglesa, professores capacitados e que soubessem a língua e a cultura, ensino da língua desde os primeiros anos de ensino básico.

9) Durante a sua aula a sua comunicação com seus alunos acontece em língua inglesa?

R.: É diversificado. Tento me comunicar com eles em inglês e peço que eles façam a mesma coisa, porém o português sempre acaba retornando às aulas. É uns 60% português e 40% inglês.