

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MARIA ELAINE MENDES

ENSINO DE INGLÊS EM GURUPI/TO  
**Sujeitos, crenças e trajetórias**

Araguaína, TO

2014

MARIA ELAINE MENDES

ENSINO DE INGLÊS EM GURUPI/TO:  
SUJEITOS, CRENÇAS E TRAJETÓRIAS

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

Orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior

Araguaína, TO

2014

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

---

M538e Mendes, Maria Elaine.

Ensino de inglês em Gurupi/TO sujeitos, crenças e trajetórias. / Maria Elaine Mendes. – Araguaína, TO, 2014.

134 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2014.

Orientador: Demival Venâncio Ramos Júnior

1. História de vida. 2. Língua inglesa. 3. Identidade. 4. .. 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).**

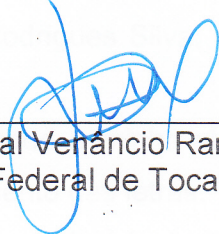
MARIA ELAINE MENDES

ENSINO DE INGLÊS EM GURUPI/TO: SUJEITOS, CRENÇAS E  
TRAJETÓRIAS

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

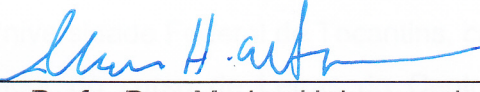
Aprovada em: 14 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA



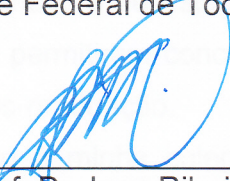
---

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior  
Universidade Federal de Tocantins/UFT




---

Profa. Dra. Marina Hainzenreder Ertzogue  
Universidade Federal de Tocantins/UFT



---

Prof. Dr. Ivan Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia/UFU



---

Prof. Dr. Braz Batista Vas  
(Membro Suplente)  
Universidade Federal de Tocantins/UFT

# Agradecimentos

Agradeço a Deus: força inigualável que me faz acreditar que tudo posso.

À minha família, com amor.

Esta pesquisa não teria sido possível sem a participação dos professores de Língua Inglesa, pais de alunos e cursos de inglês de Gurupi, que se prontificaram a doar seu tempo, responder a questionários, dar entrevistas e apoiar a origem do conhecimento.

Aos professores-membros do exame de qualificação, cujas sugestões foram valiosas; e aos professores-membros da banca de defesa.

Ao meu orientador, professor doutor Dernival Venâncio Ramos Júnior, cuja sabedoria me guiou na trajetória da pesquisa e cujo entendimento de minhas limitações e insegurança foi central para que desenvolvesse e concretizasse este estudo. Tem todo o meu respeito e toda a minha gratidão.

Ao professor doutor Wagner Rodrigues Silva, exemplo de comprometimento com a docência.

Aos professores que tive em toda a minha vida escolar, que, mesmo sem saber, apresentaram-me ao encantamento das letras.

A todos que estiveram comigo na trajetória deste estudo: professores, colegas e funcionários da Universidade Federal de Tocantins, *campus* de Araguaína.

Ao coordenador do curso de Letras do Centro Universitário UNIRG, prof. Alexandre Peixoto Silva, e à coordenadora de Estágio, Lucivânia Barcelos Siqueira, amigos cujos esforços e apoio me permitiram conciliar meus horários de trabalhos com os horários de programa de pós-graduação.

*Last but not least*, agradeço à minha colega e amiga Rosemeire Parada Granada M. da Costa: presença nos momentos não só de sorrisos, mas também de lágrimas.

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse  
acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do  
caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

— CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

## Resumo

MENDES, Maria Elaine. **Ensino de inglês em Gurupi/TO: sujeitos, crenças e trajetórias.** 2014. 134p. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

**N**a contemporaneidade, parece haver uma tentativa de compreender como ocorrem as mudanças individuais e coletivas na sociedade. Em tal compreensão, o conceito de identidade tem permeado campos distintos do saber, sobretudo a educação (suas disciplinas afins como a linguística e a história). O estudo aqui descrito converge para esse conceito, pois o texto materializa uma pesquisa que objetivou compreender as crenças presentes no cotidiano de professores de inglês de Gurupi (TO) e as implicações que têm tanto na construção da identidade deles quanto na imagem que têm de si como professores de língua estrangeira. Para cumprir esse objetivo, a pesquisa recorreu a uma leitura analítico-interpretativa de relatos orais desses professores e de pais de alunos. A pesquisa enfoca o contexto de formação docente do sul de Tocantins; e o faz mediante a abordagem da história de vida, que se vale da metodologia da história oral. Através de um levantamento de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas e de cursos de inglês, além de questionários enviados aos pais de alunos. Os resultados evidenciam uma relação bem próxima entre crenças e experiência de ensino e aprendizagem e certo desprestígio e desânimo que se vinculam não só à prática, mas também às representações sociais do professor de inglês. Sua identidade se erige na associação entre um desejo idealizado de falar inglês e a falta de meios para tal. Como memória de modelos adquiridos na prática escolar discente e docente, as vivências relatadas suscitaram reflexões particulares do fazer profissional, isto é, de experiências pessoais não só no ensino de Língua Inglesa, mas também na aprendizagem.

Palavras-chave: História de vida. Língua Inglesa. Identidade.

# Abstract

MENDES, Maria Elaine. **English teaching in Gurupi/TO: teachers, beliefs and life stories.** 2014. 134 pp. Dissertation (Master's degree in Language and Literature) — Faculdade de Letras, Tocantins Federal University, Araguaína city.

**I**n the contemporary world, there seems to be an attempt to understand how both individual and group changes occur in society. In such understanding, the concept of identity permeates different fields of knowledge, especially education in its relationship with linguistics, history, and culture. This study converges to this relationship in presenting results of a research aimed at understanding everyday life beliefs of English language teachers from Gurupi, state of Tocantins, and how these beliefs affect the formation of their identity and the way they see themselves as teachers of English language. This research has focused on teacher's education and training context. Fulfilling its aim meant to rely on an interpretive analysis of oral accounts given by teachers and pupils' parents. A life-story approach was used in connection with oral history as research methodology. A qualitative survey was carried out with semi-structured interview and questionnaire as tools to gather data from English language teachers who work at public schools and at English private schools; in addition, from parents who enroll their children in private language schools. Results point out a close relationship between learning and teaching beliefs among teachers and parents as well as a certain discredit and discouragement towards not only their profession but also representations of the English language teacher. His/her identity builds upon the association of an idealised crave to speak English and a lack of means to do so. As memories of social model acquired in school as student and as teacher, their accounts has awaken personal thoughts on the teacher's professional making, which means personal experiences related not only to teaching English but also to learning it.

Keywords: Life-story. English language. Identity



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LI = Língua Inglesa

LE = Língua Estrangeira

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB = Lei de Diretrizes e Base

UNIRG = Centro Universitário Unirg

UFT = Universidade Federal do Tocantins

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

TO = Tocantins

GO = Goiás

# Sumário

Introdução. . . . .	9
1 Apontamentos históricos sobre Gurupi. . . . .	25
2 “Para inglês ver”: improvisos e histórias dos primeiros professores de língua inglesa. . . . .	37
3 “Ah! vou estudar inglês pra que então?”: crenças em torno da importância da língua inglesa. . . . .	54
4 Trajetória de vida e identidade de professores de língua inglesa. . . . .	73
Considerações finais. . . . .	88
Referências. . . . .	91
Apêndice 1 – Questionário para professores — 1ª fase da pesquisa. . . . .	100
Apêndice 2 – Roteiro para a entrevista com os professores de Língua Inglesa. . . . .	103
Apêndice 3 – Questionário para pais de alunos. . . . .	104
Apêndice 4 – Questionário para professores de inglês . . . . .	105
Apêndice 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido. . . . .	107
Apêndice 6 – Termo de consentimento. . . . .	109
Apêndice 7 – Transcrição da entrevista com a professora. . . . .	110

## Introdução

**E**ste estudo se propôs a investigar a identidade profissional do professor de língua estrangeira com base nas crenças e representações que docentes de Língua Inglesa revelaram em entrevistas feitas para a pesquisa aqui descrita. O interesse em estudar como tais professores se identificam na condição de profissionais no ambiente da escola — onde assimilam crenças sobre como ensinar e aprender idioma estrangeiro — nasceu de nossa experiência docente no ensino médio e superior lecionando a disciplina de Língua Inglesa; sobretudo, nasceu da convivência com pares, alunos e demais membros da comunidade intra e extraescolar.

A investigação vem suprir uma demanda por pesquisas sobre formação de professores de língua estrangeira nos cursos de Letras — em especial a trajetória do ensino de inglês, os sujeitos e as crenças aí envolvidos. Os informantes da pesquisa — cuja coleta de dados ocorreu em 2013 — incluem professores desse idioma e pais de alunos matriculados em escolas dos níveis fundamental, médio e superior. Exceto Roberto José Ribeiro, docente de outra área que presenciou o processo educacional de Gurupi como diretor de escola e secretário Municipal de Educação, todos os professores entrevistados lecionam Língua Inglesa. A pesquisa objetivou reconstruir a identidade docente e a importância de estudar esse idioma (em Gurupi) com base numa análise da trajetória de seu ensino nessa cidade e com ênfase nos sujeitos e nas crenças que os orientam.

As hipóteses a seguir direcionaram a investigação:

- as trajetórias do ensino de inglês em Gurupi estão indissociavelmente ligadas aos sujeitos e às crenças que eles mobilizam;
- as representações e crenças articuladas na experiência de vida dos professores de língua inglesa permeiam sua prática em sala de aula e podem até interferir no modo como veem o processo de ensino e aprendizagem de idioma estrangeira, como participam deste e a imagem que têm de si mesmos como professores;

- a percepção que os professores de língua estrangeira têm de si como formadores e o modo como foram formados afetam ou determinam seu perfil docente;
- a crença de que o professor de idioma estrangeiro tem de ser fluente na língua ensinada, atuar em cursos de idiomas e ter vivido no exterior ainda representa uma imagem forte do modelo de bom docente de língua estrangeiro.

Ao sentido de crenças, este estudo busca agregar a concepção de representação social de Serge Moscovici (2011), autor que a apresentou como fenômeno, e não como conceito, tal qual era vista até a década de 1960. O termo penetrou na psicologia social e noutras ciências humanas. Moscovici concebe representações sociais como um modo de interpretar e entender a realidade cotidiana; como maneira de conhecer a atividade mental reproduzida tanto por indivíduos quanto pelos grupos para se estabelecerem nas posições que lhes cabem em certos eventos, situações, condições de comunicação, assuntos, etc. Aqui, o dado social comparece diversamente: no contexto em que grupos e indivíduos se inserem, na interlocução entre eles, na prática cultural, na linguagem, nas ideologias e nos valores — numa palavra, em tudo que se associa com a ideia de comunidade.

Colega de Moscovici, Jodelet (2001) reitera sua visão de representação social como interpretação da realidade; diga-se, como algo que se estende à compreensão e chega à interpretação que o pensamento social tem de dado fenômeno objetivo, referencial, tátil. Diz ele:

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. (JODELET, 2001, p. 11).

Assim, à luz de Moscovici (2011), podemos afirmar não só que a representação social é a imposição da posição que as pessoas desempenham na sociedade, mas também que toda e qualquer representação social é a descrição de algo ou de alguém; é o processo pelo qual se cria a relação entre o mundo e as coisas. Mais que uma reprodução do real e do ideal, é uma parte daquele. Ela se evidencia, especialmente, nos saberes produzidos no cotidiano, isto é, pertencentes

ao mundo do real, do vivido, do experimentado; e nesse mundo, “[...] de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros [...]” (JODELET, 2001, p. 11). Nessa lógica, a crença seria a representação naturalizada em prol de dado fim.

Como se pode deduzir, Moscovici desenvolve uma teoria das representações sociais que, aqui, permite juntar, ordenar e diferenciar certos fenômenos da vida dos professores de língua inglesa para, então, interpretar os acontecimentos de sua realidade cotidiana. Isso requer considerar a ação social, suas linguagens e as formas de apresentar os pensamentos como algo de natureza social — embora tenham muito de subjetividade, de singularidade, de particularidade, de identidade etc.

Ao compartilharem imagens, ideias e crenças, os professores entrevistados fixam lembranças, o que os mantém fortalecidos e realizados em sua necessidade de interação comunicativa. Como diz a professora Sibila (2013, entrevista), “Nem sempre os melhores alunos são os melhores professores, e é verdade mesmo, né? Porque às vezes um aluno bom, ótimo não desempenha bem a função”. Nesse comentário, a professora faz uma afirmativa e, ao mesmo tempo, questiona o interlocutor sobre seu ponto de vista.

Compreender como certas visões e ideias alcançam certo grupo e afetam o comportamento social requer entender, além das representações sociais, os universos consensuais e a mudança do não familiar para o familiar. Espaços consensuais são aqueles onde todos “[...] querem sentir-se [...]”, porque seria como se sentir em “[...] casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias” (MOSCOVICI, 2011, p. 54–5). O universo consensual, então, é o viver sem mudanças, é conviver com situações conhecidas, ou seja, que não ameaçam a estabilidade nem o controle do entorno.

A presença real de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e, no entanto, ser inacessível. O não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. (MOSCOVICI, 2011, p. 56).

Quanto a transformar o não familiar em familiar, Moscovici (2011) diz não ser fácil se familiarizar com palavras, ideias ou seres não familiares, por isso criamos representações; ou seja, porque o não familiar nos incomoda. Criar representações exige que atraiamos dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. Um mecanismo supõe ancorar (associar por correlação e aproximação) ideias estranhas enquadrando-as em categorias e imagens comuns, já familiares; o outro prevê transformar algo vago, abstrato em algo palpável (a consubstanciação, a concretização, a materialização) próprio do nosso mundo físico. Trata-se, portanto, de um processo de ancoragem, diga-se, de classificação e nomeação (MOSCOVICI, 2011) — que transforma algo que nos intriga em algo do nosso sistema particular de categorias e que nos leva a compará-lo com um paradigma. Uma vez aptos a nomear algo, falar sobre, avaliá-lo e depois repassá-lo, podemos dizer que somos capazes de representar o incomum em nosso mundo familiar: de imaginá-lo representativamente.

Para Moscovici (2011, p. 62), a representação é fundamentalmente um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes que repele a neutralidade. Classificar é avaliar e rotular, o que nos leva a revelar nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana; mesmo que haja quem afirme a classificação como mera exposição de um fato. É comum as classificações compararem pessoas com um protótipo, em geral aceito como representativo de dado grupo social. Tal protótipo se torna medida para a comparação, pois as pessoas são definidas segundo a aproximação — ou a coincidência — relativa a ele. Se tal comparação for plausível, então todos estarão propensos a perceber e selecionar características mais representativas do protótipo (MOSCOVICI, 2011).

Também o historiador francês Roger Chartier (1990) refletiu sobre o conceito de representações; e sua reflexão se apoia, sobremaneira, no pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu (1930–2002). Também ele reconhece nas representações a ideia de classificação, assim como de divisão, que acomodam a compreensão do mundo social em categorias de apreensão do real; sua discussão sobre representação permeia o terreno da história cultural, cujo propósito seria “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Para esse historiador, a história cultural tem de ser entendida como estudo dos processos com que se constroem sentidos, pois as representações podem ser tomadas como “[...]”

esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Nesse caso, a representação coletiva adviria do crédito dado à autoridade do grupo ou do poder que a propõe; mais que isso, as representações não seriam discursos neutros, mas produtores de estratégias e práticas que impõem autoridade e legitimam escolhas, diria esse historiador.

Posto isso, se para Moscovici (2011, p. 79) a representação social é um fenômeno que traduz uma forma de conhecimento dos grupos, que nasce nas relações interpessoais e que podemos entender como um conjunto de explicações que se originam na vida cotidiana; para Chartier (1990, p. 17) as representações não são discursos neutros porque produzem estratégias e práticas as quais impõem uma autoridade e legitimam escolhas. Essas visões de representação social se alinham à noção de crenças tal qual a concebem Barcelos e Abrahão (2006); isto é, como “[...] forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências de interpretação e (re)significação”; e nessa condição elas são “[...] sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 18). Eis, então, a concepção de crenças que subjaz a este estudo.

Como podem ser adquiridas individual ou coletivamente, as crenças refletem e constroem realidades e maneiras peculiares de perceber o mundo e seus fenômenos; seriam “verdades” construídas no ambiente social que, no processo de interação com nossas experiências pessoais, ganham novos sentidos.

Com efeito, para Barcelos e Abrahão (2006, p. 88), diferentemente do conhecimento, as crenças “[...] podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência, que referem as ideias ou pensamentos que os indivíduos reconheceram como verdadeiros ou assim desejaram ser”. Na condição de opiniões aceitas como verdadeiras, as crenças são impelidas pelo pensamento e pelas ideias de indivíduos que buscam seu reconhecimento nas próprias convicções. Talvez por isso Ferreira (1986, p. 496) as conceba como “[...] opiniões adotadas com fé e convicção”; como uma “[...] convicção íntima”; enquanto Sadalla (1998) afirma que as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo; vale dizer, não são apenas reflexo da realidade, porque se constroem na experiência, no percurso de interação dos integrantes da realidade (SADALLA, 1998). No dizer de Woods (1996, p. 186), “Crenças são conceitos

cristalizados e resistentes às mudanças, advindas por vezes do medo e da falta de conhecimento, sendo internalizadas de maneira inconsciente”. Enfim, Krueger (1997, p. 7–8) as define como “[...] representações mentais presentes em nossa subjetividade, exercendo influência em nossa existência pessoal e vida coletiva”.

No contexto da aprendizagem de idiomas, as crenças têm sido objeto de estudo, no exterior, desde a década de 1980; no Brasil, o assunto permeia pesquisas de mestrado e doutorado desde os anos 90. Em 1999, a Associação Internacional de Linguística Aplicada organizou um simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas, tema até então inédito nesse campo; igualmente, houve a publicação de um volume do periódico *System* dedicado ao assunto (BARCELOS, 2004).<sup>1</sup> Sabe-se que as crenças permeiam a aprendizagem de língua não só estrangeira, mas também materna, a exemplo da aprendizagem formal de português, cujas crenças giram em torno das dificuldades de aprender a gramática — que requer do aluno entendimento e compreensão do conteúdo proposto — e estudar o texto literário — que exige muita leitura para a interpretação fundamentada de um conto, por exemplo. Barcelos e Abrahão (2006) destacam a importância de discutir essas crenças porque penetram não só nos níveis fundamental e médio, assim como na educação universitária; prova disso são professores recém-formados que já saem carregados de crenças, as quais são expostas em sua prática de sala de aula; em vez de dissipar aquelas que podem afetar a conduta pedagógica, didática e profissional de um professor. Por exemplo, dissipar crenças que vêem a gramática normativa do inglês como mais fácil de ser aprendida que a do português; que para falar um idioma é imprescindível dominar a gramática, e assim por diante.

A internalização de crenças relativas à língua — o que é linguagem, o que é linguagem adequada, a linguagem “certa” e a “errada”, e assim por diante — ocorrem durante toda a vida, variam de pessoa para pessoa e são profundamente mantidas. “Tanto o é que se a dúvida suspender o empenho (ou se a opinião excluir as condições necessárias para o empenho) a crença transforma-se em descrença” (BANDEIRA, 2003, p. 65). Noutros termos, o empenho — ou a convicção íntima — torna-se a força que impele a crença; caso o pensamento sobre dado assunto perca a força expressa a princípio pelo indivíduo, então a crença tende a desaparecer. Por isso, é importante que os professores se conscientizem de que têm crenças e que

---

<sup>1</sup> Barcelos (2004) oferece mais dados sobre os momentos distintos da investigação sobre crenças na aprendizagem de línguas.



estas afetam diretamente suas ações na sala de aula, além de influenciar na construção do conhecimento pelo aluno; mais que isso, é preciso que busquem as raízes e as causas de tais crenças para desenvolverem uma forma de anular o efeito delas no trabalho em sala de aula. As crenças que se constroem na experiência (SADALLA, 1998) de professores e alunos — cabe frisar — não são estáticas: estão vulneráveis a influências contextuais; sujeitam-se a transformações. Além de variarem de pessoa para pessoa — porque se relacionam com experiências singulares —, incorporam-se ao contexto sociocultural com que o indivíduo se relaciona.

Segundo Silva (2005), a terminologia que caracteriza as crenças no processo de ensino e aprendizagem de idiomas é vasta; não há uma definição exclusiva para crenças nesse campo. Em sua visão, estas são

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros 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. (SILVA, 2005, p. 77).

Todavia, a terminologia numerosa para dado conceito — segundo Barcelos (2001, p. 72) — marca outras áreas do conhecimento, tais como a filosofia, a psicologia cognitiva, a psicologia educacional e a educação; sobretudo, a linguística aplicada, cujos textos veiculam termos como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986b), “crenças” (WENDEN, 1986a), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI; JIN, 1996), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON; LOR, 1999) e “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995). Todos são empregados para designar crenças relativas à aprendizagem de línguas (estrangeiras).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> As referências a estes termos, com seus respectivos teóricos, encontram-se também em Barcelos (2004).

Na prática docente, segundo Bandeira (2003, p. 65), a crença é “[...] uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor”. Nessa lógica, as crenças seriam uma força operante da abordagem de ensinar do professor de língua estrangeira. Com efeito, para Almeida Filho (2005), as crenças — a cultura ou abordagem de aprender línguas — podem influenciar todo o processo de aprendizagem de língua estrangeira. Referindo-se a um contexto estrangeiro, também Ellis (1997) afirma as crenças relativas à aprendizagem como uma diferença individual passível de influenciar todo o processo de aprender formalmente.

Cabe ressaltar que parte expressiva dos estudos aqui aludidos descreve conceitualmente as crenças só de professores e aprendizes de idiomas; quando, para Barcelos (2001, p. 87),

[...] precisam ir além da simples descrição das crenças. [...] É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Feitas essas considerações sobre representações sociais e crenças, parece plausível dizer que estas seriam aquelas numa forma articulada e posta em uso para dado interesse. Se assim o for, então convém discutir quais seriam as crenças dos professores de inglês relativamente a si e à profissão: como se refletem em suas ações e metodologias em sala de aula; que repercussão têm nas estratégias que empregam com seus alunos. Talvez assim seja possível delinear interesses subjacentes à conduta docente dos professores de idioma estrangeiro.

Para situar a questão, cabe aqui citar Moita Lopes (1996), autor que aponta algumas crenças encontradas recorrentemente no ambiente escolar. Por exemplo: é possível dominar uma segunda língua em pouco tempo; é mais fácil aprender inglês do que português; em situações formais o aprendizado é mais acessível a crianças; apenas o ensino das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) produz resultados positivos; a tradução não é um bom método de ensino; a língua nativa interfere na segunda língua; o aprendizado de um idioma estrangeiro só é eficaz se ocorrer onde este é nativo; a competência comunicativa é mais relevante que a competência linguística; sem um componente cultural da língua estrangeira, o

ensino desta é impossível; enfim, aluno de escola pública é inapto à aprendizagem de idioma estrangeiro porque o é, também, para a aprendizagem da língua materna. Com essa última crença se associa esta: alunos de escolas públicas não conseguem aprender conteúdos com um grau de complexidade maior — textos literários, filosóficos, teórico-científicos etc. Daí que mesmo os professores de idioma estrangeiro tendem a explorar conteúdos elementares: mais superficiais, simplificados didaticamente, de fácil assimilação, dentre outros atributos.

Referindo-se às crenças dos professores quanto à aprendizagem de inglês, Barcelos e Abrahão (2006, p. 136) dizem que os docentes

[...] acreditam que somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura. Em seus relatos é possível perceber que eles trazem consigo crenças daquilo que acreditam que seus alunos esperam e gostariam de aprender na escola.

A crença de que aprender um segundo idioma supõe morar onde este é falado como língua materna permeia o discurso não só de professores de inglês, mas também de seus aprendizes. Daí a importância de esclarecê-los de que, qualquer que seja o contato com a língua em sua rotina, de aprendizagem ou não, seu aprendizado será facilitado pela experiência com o idioma a ser aprendido, pois estará envolvido com a realidade cultural da língua estrangeira, o que pode ser fator de motivação para seu aprendizado. Isso quer dizer que um aprendiz brasileiro pode ser bem-sucedido em sua aprendizagem de língua estrangeira sem sair do Brasil. Por exemplo, dos doze professores entrevistados para este estudo, *três* tiveram contato com inglês fora do Brasil, ou seja, nos Estados Unidos, mas por não mais que 60 dias.

É claro: visitar ou morar em outro país para aprender idioma é uma experiência única de aprendizagem, porque oferece mais condições de contato e assimilação cultural da língua a ser aprendida; e conhecer mais a fundo a cultura que a envolve — e as formas culturais que ela veicula — pode dar mais autoconfiança ao professor de idiomas e — ao que tudo indica — mais legitimidade ao seu ofício e a sua prática. A vivência *in loco* na cultura da língua estrangeira cria condições para professor se comparar com o modelo “ideal” de professor de inglês — em geral, representado pela imagem do falante nativo —, o que pode influenciar a maneira como ele se percebe e a formação de sua identidade. A idealização do

falante ideal passou de falante nativo para a de falante não nativo que morou fora e que, portanto, é visto como superior aos demais professores que aprenderam inglês no Brasil. Dessa condição, ele poderia derivar estratégias para motivar seus alunos.

Essas crenças, dentre outras, influenciam a maneira como o aprendiz desenvolverá suas estratégias para alcançar satisfatoriamente ou não a aprendizagem da segunda língua, como no caso do aluno de escola pública que endossa essa crença: visto que já estaria predisposto à não aprendizagem, não vai dar atenção ao inglês ou dedicar tempo ao estudo desse idioma. Nessa lógica, as crenças são as responsáveis por nossas ações, e estudá-las foi uma opção da pesquisa aqui relatada para entender como os professores de Língua Inglesa de Gurupi percebem sua atuação e sua presença no mundo pessoal e profissional; também foram critério para entrevistar pais de alunos, visto que poderiam exteriorizar percepções do ensino de inglês nessa cidade e a implicação destas na construção da identidade dos profissionais que nela lecionam.

No caso dos professores entrevistados, convém esclarecer, às nossas experiências no desdobramento da pesquisa subjazeram crenças pessoais — se não as deles, ao menos as minhas. Por exemplo, creio<sup>3</sup> que a profissional que sou hoje resultou de minhas escolhas na trajetória como docente de inglês. Noutros termos, foi nessa trajetória que me apoiei ao buscar entender não só os caminhos percorridos pelos colegas professores de Língua Inglesa, mas também suas experiências que permeiam a construção de suas identidades. Foi essa trajetória pessoal que sustentou o entendimento apresentado aqui do percurso desses professores e de como demonstram sua prática docente segundo sua pessoa-professor, seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo, sua reconstrução de sua jornada, o significado que dão às suas experiências, a forma como a comunidade os enxerga e a maneira como as identidades são construídas e reconstruídas nesse processo. Portanto, cabe retomar brevemente os caminhos da pesquisa que esta dissertação apresenta.

O processo da entrevista (da lida com os entrevistados à edição da transcrição) despertou surpresas em mim. Talvez por que os acontecimentos narrados resultassem de uma seleção de memórias de que os entrevistados lançaram mão para destacar partes que veem como mais relevantes; como numa

---

<sup>3</sup> Pareceu-me que adotar a primeira pessoa do singular *nesta* parte da dissertação seria uma forma de dar mais exatidão ao relato das minhas experiências que permeiam o desenvolvimento do texto.

seleção de fotografias para compor um álbum especial, de tal modo que o interlocutor se espanta: “Nossa! Sua vida daria um romance”. Uma dessas surpresas foi um questionamento: se eu pudesse voltar ao passado, escolheria a educação como campo profissional? Uma resposta aqui seria prematura; convém, antes, buscar compor com base em minhas lembranças um “retrato” dos caminhos que me levaram à docência de inglês e, enfim, a escolher o objeto deste estudo.

Desde criança, adoro ler — minha mãe dizia que eu lia até anúncios de padaria nos saquinhos de papel pardo para pão. (O acesso a livros era difícil.) Tinha facilidade com as letras e um desejo de leitura que meus irmãos não tiveram. Sempre me considerei boa aluna e não aceitava notas inferiores às dos demais alunos. Na quinta série, tive meu primeiro contato com a língua inglesa. Gostava da disciplina como gostava das outras. Também gostava — demais — de escrever: redações, poemas, textos em prosa etc.; de tal modo, que meus professores diziam que eu deveria estudar Letras ou Comunicação Social, cursos oferecidos em faculdades de Anápolis, cidade goiana onde eu morava à época.

Após terminar o ensino médio, a fim de estudar inglês me mudei para os Estados Unidos (EUA), onde já morava meu irmão. Foi aí que meu laço afetivo com esse idioma começou a ser concebido. À época, em língua inglesa eu sabia falar apenas que não sabia falar inglês, ou seja, “I don’t speak English”; frase que um amigo me ensinou a pronunciar como saber útil para o voo no espaço norte-americano, isto é, para o caso de alguém se dirigir a mim. No início, achei que seria impossível aprender. Embora a comunicação fosse só em inglês na escola, em casa eu conversava com meu irmão em português, também com amigos. Mas o vivenciar a língua dia a dia mostrou que aprendê-la não era difícil e passei a gostar de aprender.

Após voltar para o Brasil, dois anos depois, resolvi continuar a estudar o idioma. Em 1987, mudei-me para Porangatu, no extremo norte de Goiás. Ciente de que eu havia morado nos EUA e falava inglês, a diretora da faculdade local me convidou para lecionar inglês no curso de Letras; mas para isso eu precisava me licenciar. Uma vez graduada em Letras, assumi a docência na instituição. Depois fiz uma especialização em Língua Inglesa e uma em Metodologia do Ensino Superior em Anápolis.

Em 2000, o Centro Universitário UnirG, em Gurupi, abriu o curso de Letras, visando suprir uma demanda da rede municipal, cuja maioria de professores não era

habilitada. O curso começou oferecendo habilitação em português. A primeira turma o iniciou no primeiro semestre de 2000. No segundo semestre, o curso passou a oferecer, também, habilitações em inglês à comunidade em geral. Foi aí que a professora Cícera Celidônio, então coordenadora do curso de Letras, convidou-me para assumir as aulas de Língua Inglesa. Com o fim do semestre letivo, em janeiro de 2001 me mudei com minha família de Porangatu para Gurupi. Em 2005, resolvi fazer mestrado nos Estados Unidos. Queria retomar a experiência de vivenciar o inglês *in loco*; também achei que seria importante para meus filhos conhecer outra cultura. Fiquei fora do Brasil de 2005 a 2009, quando concluí o mestrado em Psicologia pela Florida University. Era hora de voltar para casa, de retomar a vida no Brasil. Retornei a Gurupi em 2009. Em 2010 voltei ao curso de Letras do Centro Universitário UNIRG.

Dito isso, convém retomar aquela pergunta: se pudesse mudar minha trajetória, eu faria o mesmo caminho? Com a experiência que tenho, ciente do que é ser professor de língua estrangeira segundo o aspecto financeiro, a realização profissional, o reconhecimento da sociedade, ainda assim percorreria essa estrada, sim: no tocante ao inglês, eu faria o mesmo.

A experiência desse mestrado foi muito válida para minha formação profissional e pessoal. O conhecimento construído e assimilado enquanto estive fora foi central para meu fazer docente. Ainda assim, senti que deveria cursar o mestrado na minha área de atuação profissional; queria pesquisar minha prática; aproximar-me de meus pares para verificar como se sentiam quanto ao ensino de inglês. Uma busca na internet mostrou que a UFT havia implantado o mestrado em Letras. Consegui ser aprovada para a turma de 2012.

Da troca de ideias com meu orientador — historiador com experiência em história oral — surgiu a possibilidade de investigar a história de vida de professores de inglês. Embora a proposta tenha me instigado desde o princípio, deixava-me insegura; embora eu achasse que seria fascinante entrevistar colegas de profissão, entender como se sentem relativamente à sua prática docente, eu relutava. Ainda mais que no Brasil a pesquisa com a metodologia da história oral na área de língua inglesa parece ser incipiente; enquanto, sobretudo, na Europa a história de vida de professores permeia teses, artigos e livros de pesquisadores de áreas distintas de estudo. A insegurança e relutância começaram a se dissipar quando, posteriormente, comecei a desenvolver os roteiros para as entrevistas. A variedade

de temas associáveis com a (composição da) identidade desses professores me entusiasmu, por se tratar de um estudo sobre experiências pessoais e educacionais não só de profissionais atuantes nos vários níveis desde a década de 70, mas também de aposentados.

À medida que pesquisava, eu apreendia suas experiências, comparando-as com as minhas. Isso foi me situando na coletividade do professor de inglês e me levando a reiterar o que parece ser consenso entre estudiosos da prática educacional: o modo como cada professor educa se liga a suas experiências com a política educacional, a sua experiência de aprendizagem da segunda língua, a sua rotina, a seu modo de pensar e ver o mundo e à sua origem. Nesse sentido, a articulação deste estudo buscou construir um entendimento de como é ser professor de Língua Inglesa em Gurupi. Tal compreensão exclui a análise de metodologias ou da qualidade do ensino de inglês em Gurupi; que foi cogitada inicialmente.

Ainda assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tomou como referência a pessoa do professor, sua profissão e suas práticas proferidas e relatadas nas entrevistas. O foco incidiu nos sujeitos e em sua trajetória de vida, permeada pela família, pelo lazer, pelo local de trabalho; assim como pelos valores e projetos que os direcionaram e levaram a tomar certas decisões profissionais. A história do percurso docente é retratada no que é “contado” pelo professor através de suas lembranças ao responder a questões de como se deu sua entrada no magistério, que fatores pesaram negativa ou positivamente em sua escolha, que expectativas de vida o levaram a buscar o magistério, o que os faz permanecerem neste, dentre outras que puderam delinear o perfil desses professores de Língua Inglesa.

Como pesquisa qualitativa, este estudo faz uma abordagem contextual das crenças à luz de Barcelos e Abrahão (2006); para esses autores, entender as crenças contextualmente supõe tomá-las como parte da cultura de determinada sociedade e como passíveis de “[...] ser investigadas por meio de questionários verbais, diários e o método do grupo focal”. O pesquisador qualitativo — diz Barbour (2009, p. 13) — interessa-se “[...] em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural”. Além disso, ainda com base em Barcelos e Abrahão (2006), este estudo se fundamenta num paradigma de interpretação crítica, que, diferentemente do paradigma positivista, não se atém à quantificação dos dados obtidos via questionários fechados, mas pretende identificar os significados

que esses participantes atribuem à sua realidade a fim de melhor compreendê-la. Ainda segundo Barbour (2009), a pesquisa qualitativa seria a análise de experiências de indivíduos ou grupos; experiências essas que podem se relacionar com histórias bibliográficas ou com práticas (do dia a dia ou do cotidiano profissional) e ser tratadas segundo uma análise dos conhecimentos, dos relatos e das histórias do dia a dia.

O processo de levantamento de dados ocorreu em momentos distintos. De início, houve o contato inicial com os participantes e esclarecimentos sobre a pesquisa (contribuições para a instituição de ensino onde trabalham/trabalharam e outras instituições e o papel deles na investigação, dentre outros pontos secundários e suscitados durante esse contato). Uma vez aceita a proposta, foram convidados a agendar datas para iniciar os trabalhos. Primeiramente, assinaram um termo que nos autoriza a usar todos os produtos derivados da pesquisa, isto é, feitos com base no relato deles. Depois, foram entrevistados.

A princípio, foram contatados os professores mais antigos de Gurupi ainda residentes na cidade. Consegui entrevistar dois professores de LI que lecionaram nos anos 70 e 80 — Juarez José da Fonseca e Sibila Kuffener Prieb — e o professor Roberto José Ribeiro, que é de outra área, mas, como presenciou o processo educacional da cidade como diretor de escola e secretário Municipal de Educação, contribuiu muito para esta pesquisa. O objetivo foi obter informações do contexto em que a LE penetrou na região. As informações a que tive acesso com esses entrevistados convergiram para o que nos informou outro entrevistado, o escritor Núbio Brito. Filho de Gurupi, ele passou a juventude e grande parte da vida adulta nessa cidade, daí que seu testemunho deu um panorama da vida social desde a década de 70.

Em seguida, foram entrevistados professores da educação básica, do ensino fundamental e médio, da rede estadual e de cursos particulares de Gurupi, selecionados segundo critério exclusivo de ser professor de inglês, quaisquer que fossem o sexo, a idade, o tempo de magistério e o local de trabalho. Independentemente de local de trabalho e de outros critérios, entendemos que o professor de língua inglesa tem características próprias que farão emergir sentidos às suas experiências.

Todos foram entrevistados individualmente. As entrevistas ocorreram em locais convenientes para o entrevistado; isto é, para que pudessem falar



tranquilamente sobre sua história, desde os primeiros anos de vida, e da trajetória profissional para, assim, gerar dados relativos às experiências e percepções profissionais. Quando necessário, ajustamos o foco e o ritmo da entrevista de modo a direcioná-la aos objetivos da pesquisa. Eles tiveram espaço para relatar não só fatos e desencadear reflexões sobre até que ponto determinadas experiências marcaram suas vidas e sobre como esses eventos influenciaram e os levaram a se tornarem professores; mas também experiências que repercutiram em sua visão do que é ser um bom professor e do professor que são hoje, destacando-se os valores implícitos em sua forma de ensinar, dentre outros pontos. Tais reflexões ajudam a construir a identidade dos professores, em especial a profissional, dados as condições de existência e os contextos específicos nas quais essas experiências tiveram lugar.

Este estudo contém quatro capítulos.

O capítulo 1 — “Apontamentos históricos sobre Gurupi” — retrata o desenvolvimento dessa região desde sua fundação para mostrar como surgiram as primeiras escolas e o ensino de inglês no município. Descreve a constituição dessa cidade em torno da construção da rodovia Belém-Brasília, no fim dos anos 50, os movimentos migratórios e o movimento separatista, que culminou na emancipação do antigo norte de Goiás, isto é, na criação do estado do Tocantins, em 1988. O capítulo se refere à constituição populacional e as ações dos cidadãos de Gurupi para organizá-la institucionalmente, com a construção da prefeitura, a instalação de cartórios, o desenvolvimento do comércio e a criação de escolas. O capítulo mostra que os primeiros professores de língua inglesa — surgidos na década de 60 — e quem a leciona na segunda década do século XXI são oriundos de regiões variadas em busca de oportunidades na região do município. Por fim, o capítulo discorre sobre as instituições atuais de ensino superior como a Centro Universitário UnirG e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O capítulo 2 — “Para inglês ver”: improvisos e histórias dos primeiros professores de língua inglesa — apresenta um panorama histórico do ensino de idioma estrangeira no Brasil, do legado dos jesuítas, dos primórdios dos laços do país com a Inglaterra — depois com os Estados Unidos — e das interferências da corte portuguesa até a institucionalização do ensino de Língua Inglesa. Procura expor as ideologias, os métodos e o papel subjacentes às ações feitas em prol do ensino de inglês, muitas vezes explicitamente prescritas em leis, decretos e outros

documentos históricos. Também relaciona esses fatos com o desenvolvimento histórico desse ensino em Gurupi, por meio dos relatos de seus atores e das análises de importantes pesquisadores do assunto.

O capítulo 3 — “Ah! Vou estudar inglês pra que então?”: crenças em torno da importância da língua inglesa em Gurupi — parte de relatos dos entrevistados para analisar crenças referentes à língua inglesa. Professores de inglês e pais de alunos expressam seus anseios, suas expectativas e suas frustrações ligadas ao ensino e à aprendizagem de idioma estrangeiro. A leitura de leis e decretos reguladores da educação em geral e do ensino de inglês em particular, assim como de autores como Nóvoa (2000), Leffa (2003), Hobsbawm (2000), Tota (2000), dentre outros, ajudou-nos a entender essas crenças segundo pontos de vista diferentes, em especial no contexto histórico do neoliberalismo e da globalização; e nos aspectos educacional, político, histórico, econômico e cultural.

O capítulo 4 — “Trajetória de vida e identidade de professores de inglês” — discute o conceito de identidade à luz de Moita Lopes (1998; 2002) — para quem a identidade não é imutável; de Hall (2006) — para quem a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, de modo a preencher o espaço interior e exterior da pessoa; e de Nóvoa (2000) — para quem a identidade é espaço não só de lutas e conflitos, mas também de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Dentre outros, permeiam a discussão passagens de relatos dos professores entrevistados, sobretudo aquelas que deixam entrever traços úteis para delinear uma articulação identitária desses sujeitos como professores de inglês.

# 1 Apontamentos históricos sobre Gurupi

**A**té o fim dos anos 1980, o estado de Goiás era um território extenso cujos habitantes da região norte tinham modos de vida bastante distintos de quem habitava o sul. Com a construção da capital goiana e de Brasília, a região sul passou a se desenvolver rapidamente, sobretudo graça à indústria e ao agronegócio, que a tornaram mais próspera, mais rica. Distante do polo de desenvolvimento e com pouca tecnologia para cultivo agrícola, o norte ficou desprivilegiado pelos recursos financeiros relativamente ao sul.

Preocupadas com o desenvolvimento do norte, a população e as autoridades da região optaram por não mais pedir recursos e atenção ao governo de Goiás; isto é, preferiram se libertar e tentar constituir um estado. Ao argumento para a divisão de Goiás subjazia a revolta da população, que reclamava do “isolamento e descaso” e, assim, levou a um movimento de rejeição — segundo Cavalcante (1999, p. 73) — à “[...] situação de abandono político-administrativo a que estavam relegados desde a decadência das minas auríferas da região”. No século XX, a inquietação ganhou força, a ponto de tomar forma de um movimento separatista. Para alguns, esse movimento começou em 1821, com Joaquim Teotônio Segurado, e culminou na promulgação da Constituição de 1988, que criou outra unidade da federação. Em 5 de outubro de 1988, o antigo norte de Goiás foi emancipado à condição de 24º estado da República Federativa do Brasil, a qual deram o nome de Tocantins. Em 1º de janeiro de 1989, a unidade federativa foi oficialmente instalada.

A abertura da rodovia Belém-Brasília modificou quase completamente a estrutura socioeconômica predominante no antigo norte goiano. Antes de ser construída, a região era pouco habitada, pois o único acesso a ela era através do rio Tocantins (SOUZA, 2004). A abertura da rodovia, que objetivou integrar o território à nação, expandiu os canais de comunicação dessa região com as demais partes do país. Eis por que há quem diga que,

No Tocantins, a BR-153 é mais que a espinha dorsal que dá sustentação e viabilidade econômica e social ao território, porque ela é a causa direta do seu desenvolvimento e crescimento urbano e até mesmo da criação do estado. Podemos afirmar sem nenhum constrangimento que o estado do Tocantins é “filho da Belém-Brasília”. Sem ela, o estado não passaria hoje, de um imenso

território mesopotâmico, situado em sua maior parte entre os rios Araguaia e Tocantins, isolado do Sul do país e sem saída para o Norte, a não ser por água, como antigamente. O estado do Tocantins é uma dádiva da grande rodovia, porque praticamente não há cidade que não tenha nascido no seu ventre. (BARBOSA; TEIXEIRA NETO; GOMES, 2004, p. 79).

Com efeito, é inegável o impacto da urbanização no antigo norte goiano que essa rodovia trouxe a partir do fim da década de 50. Foi marco de surgimento e crescimento — urbano e populacional — de muitas cidades ao longo de sua extensão no antigo norte goiano. Segundo Arbués (2004, p. 398), a “caça ao tesouro” em garimpos de Dueré, Porto Nacional, Cristalândia, Pium e outras regiões do antigo norte goiano fez surgirem vários povoados. No caso de Gurupi, ainda segundo Arbués (2004), o processo de ocupação começou em 1940 num movimento inverso, ou seja, com a *decadência* da produção de cristal, para se desdobrar com a construção da Belém-Brasília, que motivou a imigração. Eis por que cabe dizer a história do município se confunde com a história dessa rodovia.

Gurupi fica no sul do estado, a 223 quilômetros de Palmas — a capital —, a 609 de Goiânia e 742 de Brasília. É considerado o terceiro maior município, que concentra o polo regional da região sul. Dados históricos mostram que seu fundador, Benjamim Rodrigues, procurou Bernardo Sayão, engenheiro da rodovia BR-153, que à época se encontrava em Goiânia, para expor às autoridades locais os motivos de a rodovia atravessar as férteis terras recém-habitadas por sua família. Da condição de distrito de Porto Nacional, Gurupi se emancipou a município<sup>4</sup> em janeiro de 1959. Com isso, expandiram-se as construções, ruas, praças e avenidas, o que viabilizou a aceleração dos serviços de melhoria urbana. O primeiro prefeito nomeado foi Melquiades Barros dos Santos, mais conhecido como Doca Barros. Para o cargo de primeiro juiz, foi nomeado Clemente Luiz de Barros.

O relato do escritor e professor Roberto José Ribeiro dá uma medida da trajetória histórica dessa cidade:

---

<sup>4</sup> Para uns, Gurupi significa diamante puro em tupi; para outros, rio das roças. Controvérsia etimológica à parte, Gurupi é conhecida como a “capital da amizade”, por ser acolhedora às pessoas que chegam à cidade. Os espaços geográficos que compreendiam o sul do Maranhão, o norte de Goiás e oeste da Bahia e de Minas Gerais eram conhecidos como “gerais”, isto é, sertões onde o gado era criado à solta, sem arame farpado para delimitar divisas. Nos “gerais” estavam os “geraisistas”: pessoas que cuidavam desse gado — os vaqueiros (BERNARDES, 1995, p. 33). Segundo Ribeiro (2007), foram os “geraisistas” que deram o nome ao “rio e às matas de Gurupi”, sem se preocupar a etimologia; talvez nem soubessem o significado da palavra gurupi. Batizaram a região com esse nome em “homenagem” a *persona* mais ilustre e temida dos gerais: o cacique Gurupi, que ali teria vivido, lutado e morrido.

Na época que a estrada passou, quando Bernardo Sayão chegou a Gurupi, a ordem de serviço que ele tinha era de trazer a estrada até Gurupi por conta das grandes lavouras de arroz em Gurupi. Era a maior povoação do norte goiano, estava maior até que Porto Nacional, que era a nossa mãe. E as terras, matas... Gurupi muito valorizada, e o pessoal entrando. Entrou muita gente de dinheiro, e aí o Bernardo Sayão tinha um sonho de trazer uma estrada para o interior. Aí ele trouxe a estrada. Pegou a estrada 20 quilômetros pra cá de Anápolis [GO], num povoado de Pau Terra, e quando Juscelino [Kubitschek] assumiu, em 1956, ele já estava com a estrada aqui a 40 quilômetros de Porangatu [GO], na beira do rio Canabrava, e a picada já tinha passado aqui em Gurupi. Quando foi em novembro de 1957, a estrada foi inaugurada até onde hoje é a Vila Nova. Ele construiu o aeroporto ali, inclusive tem uma casa ali — hoje é do Vilô; aquela casa tinha que ser tombada, aquela casa foi construída por Bernardo Sayão. (ROBERTO, 2013, entrevista).

A região ocupada por Gurupi tem seu assenhoreamento efetivo a partir da década de 1950. Por volta de 1952, quando se concluiu a picada da rodovia projetada por Sayão até a estrada que ligava o município de Peixe a Porangatu, foi projetada a planta do município e construiu-se o primeiro comércio de Gurupi, de propriedade de Benjamin Rodrigues. A partir daí, a paisagem foi habitada gradualmente pelos novos moradores, vindos de várias outras localidades para o aglomerado de casas de taipa que se formava na cidade. Uma das primeiras famílias a se instalar no município foi a família Brito. Um de seus remanescentes, o escritor Núbio Brito (2010) conta a história de sua família, que veio do Maranhão para se estabelecer em Goiás. Ele descreve a chegada de seu pai, Rômulo Leitão Brito, a Gurupi, em 1955, e retrata fatos e imagens históricas dessa cidade, onde a família se estabeleceu e vive desde então.

A viagem demorou três dias e no dia 30 de janeiro de 1955 chegaram a Gurupi. Começava naquele dia uma nova história de luta da família Brito. A cidade já apresentava um pequeno movimento. Pessoas trabalhando fazendo suas casas de palha de um lado e do outro da rua. No pequeno povoado meu avô Palmeron sabia que morava seu amigo Antônio Felipe de Sousa e não foi difícil encontrá-lo. (BRITO, 2010, p. 114).

Em sua pesquisa sobre os pioneiros da cidade, Brito (2010, p. 132) aponta Moisés Brito como o verdadeiro fundador de Gurupi. A notícia do primeiro caminhão que veio ao local abastecer o comércio de Benjamim Rodrigues é de setembro de 1952; em pouco tempo a notícia teria se espalhado pelas regiões mais distantes, o que atraiu moradores de localidades como Porto Nacional, Peixe,

Cristalândia, Dueré e Formoso do Araguaia. Com o crescimento acelerado do povoado, muitas caravanas chegavam para se estabelecerem em um local sem infraestrutura urbana e com ausência total de autoridades para resolver os conflitos sociais.

A abertura de ruas e avenidas, bem como a construção das praças que compõem Gurupi, começou com a avenida Principal, atual av. Goiás. Ela surgiu de uma trilha ao longo da qual os primeiros moradores construíram suas casas. O professor Roberto relata esse momento das primeiras construções e o delinear da nova cidade:

E aí, na estrada, o caminhão passou numa casa e tinha uma senhora doente de malária. Aí era a injeção de aralém que aplicava, e aí o dono da mercadoria falou: “Olha, eu tenho remédio aí, mas eu não sei aplicar”. Aí ele falou: “O senhor tem o aparelho?”. “Tem!” “Eu sei aplicar a injeção.” Aí ele já começou a contribuir. Aí o comerciante falou: “Não, então você não vai pra roça, não. Você vai trabalhar comigo no meu comércio”. Aí ele ficou, esse Borginho. Quando o prefeito de Porto Nacional — esse, sim, ajudou muito Gurupi, o Manoel Severino Macedo, que é de 1956 —, [quando] ele foi eleito, em 55, e assumiu, em 56, ele veio a Gurupi. Aqui já tinha o encarregado, o senhor Pedro Dias, que era encarregado do povoado. Aí ele autorizou o Pedro Dias a fazer, lotear e vender os lotes, mesmo antes da criação do projeto original. E aí esse Borginho, [que] tinha já trabalhado com agrimensores, tinha essa experiência, veio lá de Iporá [GO] e já tinha morado em Goiânia e conhecia mais ou menos o que era uma cidade. Aí eles começaram a abrir a avenida Goiás. O Benjamin já tinha mandado abrir uma trilha, e o povo tinha começado a construir as casas na beira da estrada. Aí eles foram puxando as avenidas pros lados e fazendo esses lotes. Aí, depois, quando foram feitos esses projetos, já foi feito da mesma forma: os lotes grandes, esquinas de 15 [metros] por 35 [metros], os outros lotes de 15 por 35 e no meio da quadra tinham quatro lotes que se encontravam de 15 por 50. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Em 1961, surgiu o primeiro cartório do segundo ofício e foi realizada a primeira eleição, para escolher o prefeito, Francisco Henrique Santana, e o vice, Luiz Brito Aguiar.

Todavia, nem tudo estava sob controle: com a vinda dos imigrantes, ampliou-se o número de habitantes expostos a condições sanitárias de risco, o que requereu empenho das autoridades para minimizar a intranquilidade dos moradores à época.

As doenças perigosas naquele tempo aqui eram a tuberculose, a malária e hanseníase, que na época chamavam de lepra, morfea, lepra. E inclusive no governo de João Paraibano [1966–70], eles construíram uma vila onde tem aquela construção que era pra ser uma fábrica de pneus agrícolas; [fica] pra cá do Clube dos Cem, que até hoje é a divisa de Gurupi com Cariri. Ali eles construíram uma vila, tinham tanta gente que eles construíram uma vila ali pra colocar os leprosos. Aí, os vicentinos é que assistiam, junto com o padre Geraldo e o prefeito, assistiam o pessoal; e depois o João Paraibano conseguiu com o governador do estado, na época o saudoso Otávio Lage de Siqueira, pra levar esse pessoal para a colônia Santa Marta, em Goiânia, que era um local onde colocavam as pessoas com lepra. Não tinha tratamento para aquelas pessoas. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Ainda assim, nas décadas de 70 e 80 havia grandes vazios demográficos ao lado de áreas produtivas (ARBUÉS, 2004, p. 400). À época, após a implantação do projeto Rio Formoso — do governo do estado —, houve um impulso migratório para a região, graças à valorização de terras, que atraíram mineiros, paulistas, goianos do sul, paraenses e, depois, gaúchos para a região centro-norte de Goiás, isto é, região sul de Tocantins, nos municípios de Alvorada, Formoso do Araguaia e Gurupi. A facilidade de financiamento e os incentivos fiscais advindos da política do governo goiano estimularam a economia.

Esse processo ocorreu a partir da instalação do capital do Centro-Sul para a produção agrícola do Centro-Oeste. A expansão agrícola veio proporcionar o crescimento populacional da região, que foi acelerado na década de 1960, com a construção de Brasília, fato que atraiu novos contingentes populacionais de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e estados do nordeste. (ARBUÉS, 2004, p. 400).

Por sua posição geográfica privilegiada — junto à BR-153 —, Gurupi concentrou a maior parte da população da região, formada por imigrantes de todas as regiões do país. “A cidade sempre foi marcada pela presença constante dessas populações, advindas do Norte, Nordeste e Centro-Sul do País.” (ARBUÉS, 2004, p. 407). Atraídos pela melhoria das condições de vida, grandes latifundiários, pequenos proprietários de terra e trabalhadores assalariados conduziram suas famílias — alguns até convenceram amigos a vender tudo que possuíam e se mudar para Gurupi, onde as oportunidades se revelavam promissoras. Não por acaso já se dizia dessa região, quando ainda era o norte de Goiás, que “Goiás sempre foi terra de imigrantes” (ARBUÉS, 2004, p. 415).

No início dos anos 80, a presença dos imigrantes do Sul — sobretudo do Rio Grande do Sul — foi significativa para a região, não só porque ampliou a produção

agrícola no estado, mas também porque trouxe outros elementos que ampliaram a feição cultural da região graças aos hábitos e costumes das famílias de fora. As mudanças estão presentes na mentalidade, no comportamento, no cotidiano da comunidade: o churrasco à gaúcha, as rodas de chimarrão, o estilo de construções etc. (ARBUÉS, 2004, p. 409). Com isso, ao longo dos anos, uma identidade própria tomando forma no antigo norte goiano. Além dos gaúchos que vieram em busca de terras para plantar, após a criação do estado, vieram gaúchos jovens, solteiros ou recém-casados, com planos de oferecer mão de obra qualificada ou se estabelecerem no comércio e no recém-criado parque agroindustrial, que oferecia oportunidades especiais, tais como incentivos municipais e estaduais a quem quisesse investir na região.

Segundo Brito (2010, p. 144), “O primeiro policial destacado para Gurupi foi o cabo Albino Ferreira, chefe da primeira família evangélica e, junto com sua esposa, foram os primeiros professores particulares do povoado” (BRITO, 2010, p. 144). Foi ele quem abriu a primeira escola particular de Gurupi. Apesar de não terem sido encontradas mais informações sobre esse período, acredita-se que a escola foi dedicada a poucos alunos e funcionava na casa do cabo. Valdiléia Brito foi a primeira professora de escola pública — apesar da precariedade das salas de aula. O relato a seguir se refere a esses fatos:

Os evangélicos, quando chegaram aqui, tinha aquela discriminação, chamava protestante. Inclusive nós tivemos um professor... quando a dona Maria foi se tratar em 1955, nós ficamos sem professor, aí chegou o primeiro policial de Gurupi [...] era o cabo Albino Ferreira, e foi a primeira família de protestante que veio pra Gurupi. Ele montou uma escola particular na casa dele [...] E aí esses professores do estado e do município de Porto Nacional lecionavam em uma casa de palha, caindo as palhas no inverno de 1956, aí depois cercaram de palha e dividiram em duas salas. Aí a dona Justina Castro Miranda lecionava para os meninos, do abc até o primeiro ano, e a professora Valdiléia Brito — já é falecida — lecionava para os meninos do segundo ano. (ROBERTO, 2013, entrevista).

A migração trouxe profissionais de várias especialidades. Contudo, as primeiras pessoas a encararem o ensino de língua estrangeira, na maioria dos casos, nunca tinham ministrado aulas. Chegavam à cidade e, dada à carência de docentes, eram convidados a lecionar. A escola era precária em termos de instalações. O professor Roberto (2013, entrevista) nos informa um pouco mais sobre o contexto educacional nos anos 50:



Onde está a matriz hoje, ele [o prefeito] cedeu para as escolas funcionarem lá, e o prefeito de Porto Nacional, João Pires, querido, construiu aquela casa, aquele prédio. Não tem aquele predinho lá na esquina da prefeitura, de canto com a prefeitura, do lado da casa dos padres? Num tem um predinho? Foi o primeiro prédio público de Gurupi. Ali era uma sala de aula com carteiras, [mas] não tinha banheiro, o banheiro era na casa de minha avó, que era do lado. Não tinha filtro [d'água], era no pote de minha avó. Ela brigava com esses meninos com a mão suja que sujavam os copos dela [risos], era uma briga. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Não foi possível saber mais sobre os professores da época, mas se sabe que até os anos 50 a língua estrangeira não era parte do currículo escolar na cidade. As escolas ministravam só as séries iniciais; após essa etapa, os pais mais abastados mandavam os filhos para Porto Nacional ou Ceres, cidades mais próximas de Gurupi. O relato a seguir deixa entrever a trajetória do surgimento das primeiras escolas e a construção do primeiro prédio, localizado no Centro e que ainda abriga uma escola. As primeiras escolas, das quais uma funcionava

[...] na Igreja, essas escolas foram denominadas de Escolas Reunidas Santo Antônio. Quando o padre Geraldo chegou, o bispo adquiriu o lote onde está aquele salão paroquial hoje — [onde] é o colégio Bernardo Sayão —, ali, depois do salão paroquial. Tinha uma construção rudimentar, feita de adobe, massa de cimento, cal, porque na época era cal, e dom Alano transformou... era uma cadeia pública, dom Alano pediu, e o prefeito cedeu para a paróquia. Era outra sala de aula. Mas quando foi em dezembro de 1957 caiu. Aí foi a época que Bernardo Sayão estava parado aqui, com as máquinas esperando a ordem: se era para voltar com as máquina para Goiânia, ou se era pra continuar com a estrada. Aí nesse período ele levantou, ele fez quatro salas de aula, que é o colégio Bernardo Sayão, num prazo recorde. Ele era vice-governador do estado, estava com as máquinas, com tudo. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Em 1963, com a vinda do professor José Seabra de Lemos, da Bahia, Gurupi teve seu primeiro colégio ginásial; são dessa época os registros dos primeiros professores de inglês. Nas palavras de um entrevistado,

Nós ficamos até 1963 só com os primários em Gurupi. A gente terminava e tinha que ir embora pra Porto Nacional pra estudar no colégio estadual ou no colégio das irmãs — quem podia pagar — ou em Ceres, no Colégio Álvaro de Melo. Só em 1963 chegou aqui o professor José Seabra de Lemos, era professor, cuidador de várias escolas. Veio de Barreiras, na Bahia. Ele conversou com o prefeito, e o prefeito deu apoio, e ele fundou o Colégio Estadual de Gurupi. Não era nem colégio, não! Era ginásio, o nome era ginásio, porque só tinha curso ginásial, que hoje seria do sexto ao nono ano. Foi aí que

começou o ensino da língua inglesa. [...] Olha, inicialmente o professor José Seabra de Lemos, fundador do colégio [e] que também era advogado, ele lecionou inglês, depois foi contratado Adson Vargas Leitão, Palmeron do Amaral Brito e posteriormente, quando a escola cresceu — porque a escola começou só com a antiga quinta e a sexta série. No outro ano já tinha a sétima série, porque nós viemos, voltamos para Gurupi, nós que estávamos fora. Então, quando eu cheguei aqui, já na sétima série, eu tive muita dificuldade, porque os meninos outros já estavam estudando [inglês] desde a quinta. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Ao entrevistar os professores de inglês da cidade, percebeu-se a presença dos imigrantes entre eles. Um salário melhor, um estado novo com promessas de incentivo têm atraído pessoas de todo o Brasil nos dias atuais. Vejamos o que os professores de Língua Inglesa falam sobre a vinda para o Tocantins e sobre seus motivos para se mudarem:

[De] Passo Fundo, eu venho de lá do Sul. Vim para o Tocantins porque meu marido tinha uns negócios aqui, quer dizer, a família dele tinha negócios, e quando a gente casou o pai dele pediu que ele viesse pra cuidar do escritório da fazenda. (DAISY, 2013, entrevista).

Eu nasci em Angola, sou portuguesa nascida em Angola, vim para o Brasil com 2 anos de idade. Meu primeiro contato com escola foi no Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, que na época nem era Mato Grosso do Sul, era um estado só. E com 5, 6 anos eu fui pro Amazonas, meu pai é piloto agrícola, então a gente andava muito. E no Amazonas era um projeto de arroz irrigado, celulose de um americano, e a escola desse projeto era americana, então os meus professores eram americanos, e desde os 5, 6 anos eu tive contato com professores americanos. (ZEZINHA<sup>5</sup>, 2013, entrevista).

Sou de São Pedro do Sul, Rio Grande do Sul. (SIBILA, 2013, entrevista).

Eu vim do Paraná. Me mudei para o Tocantins em janeiro de 2005. Vim para este estado por dois motivos que independem um do outro. Um dos motivos da minha vinda para o Tocantins foi porque me casei e decidi, juntamente com meu marido, que seria um bom lugar para começarmos nossa vida. Quando decidimos vir para o Tocantins, um dos fatores que pesou foi a questão da oportunidade de empregos para professores de Língua Inglesa devido à escassez de mão de obra especializada. Esse fator, juntamente com todas as oportunidades que um estado ainda jovem tem para oferecer, foi muito importante para minha vinda para este estado. (ROSEMEIRE, 2013, entrevista).

Eu sou de Goiás, Ceres. (FRANCISCO, 2013, entrevista).

Eu vim de Goiás. (LUCIVÂNIA, 2013, entrevista).

---

<sup>5</sup> A Prof. Maria José M. Antunes Caxias é conhecida na cidade como Prof. Zezinha.

Sou do Paraná. Vim para Gurupi em agosto de 2007. Uma amiga que trabalhava na faculdade e quando surgiu uma vaga para professor de inglês com mestrado, ela me convidou para fazer a banca. Bem, minha amiga me informou que o salário da faculdade era bom. Não conhecia nada por aqui, mas apostei. (JACK, 2013, entrevista).

Percebe-se que a maioria dos professores entrevistados veio de outros estados em busca das oportunidades que um novo estado oferece, pois precisa de mão de obra qualificada. Prova disso está na atitude do governo estadual, por meio da Secretaria das Oportunidades do Estado de Tocantins, criada em 2011, de divulgar na internet um termo de incentivo aos interessados em residir no estado:

O Estado do Tocantins está de portas abertas para quem acredita neste Estado e quer investir nele. Aqui, o empresário encontra uma política de incentivo fiscal arrojada e diversa, todas as condições naturais favoráveis ao agronegócio e uma equipe de governo acolhedora e pronta para colaborar. (GOVERNO DO TOCANTINS, 2011, *on-line*).

Esse incentivo é extensivo a todas as áreas, inclusive à educação como atividade-meio. Esse convite oficial para desfrutar de condições favoráveis de trabalho é levado aos outros estados por pessoas já instaladas em Tocantins, porém vinculadas a cidades de origem graças a laços de família e de amizade. Em geral, os professores de inglês de Gurupi se mudaram para esse estado em busca de trabalho, impelidos pelo extravasamento de profissionais nos estados do Sul e Centro-Oeste. Com efeito, o governo acena com oportunidades “atraentes”, a exemplo do piso salarial, tido como das mais elevadas do país. Em edição de 12/1/2012, o jornal *Araguaína Notícias* informou, sob os auspícios da Secretaria Municipal de Educação, que

O piso salarial dos professores da rede estadual de ensino no Tocantins terá um aumento de apenas 7,29 % a partir de janeiro deste ano (2012), passando dos atuais R\$ 2.854,00, para 3.062,00. Apesar de o salário ser muito baixo, essa “façanha” coloca o Tocantins como o 2º estado que melhor paga os profissionais da educação. (ARAGUAÍNA NOTÍCIAS, 2012, *on-line*).

De acordo com o artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (lei 9.394/96), “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, p.22). Com a

formação necessária desses profissionais para cumprir a lei, as secretarias de Educação de cada estado puderam formar mais professores através das instituições de ensino superior para suprir a demanda do ensino. No caso de Tocantins, cremos que tem professores de Língua Inglesa formados na área e bem preparados para ministrar suas aulas — embora saibamos que a formação plena não se adquire só nos bancos da faculdade.

Após a autonomização do norte de Goiás, Gurupi desenvolveu também um polo educacional. Tem duas instituições de educação universitária que acolhem alunos de todas as regiões do Brasil. Com isso, vários profissionais da educação se mudaram para a cidade. O Centro Universitário UnirG é produto de um processo histórico de 28 anos de existência. Iniciou sua trajetória como faculdade isolada — entre 1985 e 97; à época, era denominada Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e tinha como mantenedora a Fundação Educacional de Gurupi (FEG). A história dessa instituição começa em 1985, quando ofertava *duas* graduações: Direito e Pedagogia. A partir de 1992, após a primeira eleição para a diretoria acadêmica, foram implementados os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Com isso, a fundação aumentou seu corpo discente de quase 200 para mais de 600, numa estrutura física de 20 salas de aula.

Em 1999, a FAFICH tinha 1.157 alunos matriculados e 1.649 diplomados. O curso de Direito, que era noturno, passou a ser ofertado também matutino. Para formar professores da rede municipal de Gurupi e de localidades próximas, foram criados os cursos emergenciais de História, Matemática e Letras/Português. Da execução deste projeto resultou, a partir de 2000, a criação — e respectiva autorização — da oferta regular do curso de Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa no turno matutino, depois no matutino e no noturno. Como indicador de sua expansão, a FAFICH deu outro passo importante ao obter autorização para ofertar a licenciatura em Educação Física, que também igualmente veio suprir demandas locais.

Após a primeira eleição para a diretoria acadêmica, em 2001, e tendo à frente o professor Valnir de Souza como diretor, a FAFICH se viu com mais autonomia ante a fundação mantenedora. Foram criados os cursos de Ciência da Computação, Comunicação Social/Jornalismo, Fisioterapia e Odontologia. Com isso, o número de cursos chegou a dez, aumentado em 2002 com a criação dos cursos de Enfermagem e Medicina. O corpo discente totalizou 3.449 alunos, enquanto o

docente somou 110 professores. Em 2003, teve sua denominação alterada para Faculdade UnirG — a essa altura, tinha 3.323 alunos matriculados e 159 docentes — e o acréscimo da habilitação em Publicidade e Propaganda aos cursos de Comunicação Social. Em 2004, com 13 cursos, 3.980 alunos e 213 professores, houve reestruturação do estatuto da Fundação Educacional de Gurupi, que passou a se chamar Fundação UnirG e teve sua estrutura administrativa reformulada, com redefinição da sua missão institucional compartilhada com a Faculdade UnirG. A mudança exigiu liberar docentes para cursos de capacitação e estimular a execução de projetos de extensão e pesquisa, via captação de recursos financeiros externos.

A história da Faculdade UnirG se evidenciou em 2008, quando passou a ser o primeiro centro universitário do TO credenciado no Conselho Estadual de Educação. Com o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido, comprovado por processos avaliativos, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade universitária, o UnirG passou a desfrutar de autonomia para, dentre outras ações, criar e organizar cursos e programas de educação superior em sua sede. Após a visita do Conselho Estadual de Educação em 2012, o UnirG foi recredenciado por cinco anos, alcançando o conceito 4 de qualidade.

Além do impulso à economia regional, a instalação e consolidação do UnirG em Gurupi tem tornado possível ofertar dezenas de serviços qualificados à comunidade, não só de Gurupi, mas também de toda a região sul do Tocantins e em diferentes áreas. Anualmente, centenas de pessoas são atendidas por seus alunos e professores em projetos de extensão mantidos pela instituição. Em 2014, o UnirG oferece semestralmente 14 graduações,<sup>6</sup> cada qual subordinada a sua respectiva coordenação. Os cursos são subdivididos em quatro grandes áreas: ciências biológicas e da saúde, ciências exatas e da terra, ciências sociais aplicadas e ciências humanas e linguística.

Além do UnirG, foi criada em Gurupi, em fevereiro de 1990, via decreto 252, a Universidade do Tocantins (UNITINS). A lei 326, de outubro de 1991, estruturou essa instituição em forma de autarquia; e a lei 872, de novembro de 1996, determinou o processo de extinção da autarquia. Em fevereiro de 2000, com a

---

<sup>6</sup> O centro universitário oferece graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras, Medicina, Odontologia, Pedagogia e Psicologia; além de cursos de pós-graduação em parceria com a Universidade de Taubaté, tais como mestrado em Gestão de Avaliação e Políticas de Desenvolvimento Regional, em Recursos Socioprodutivos e em Planejamento e Desenvolvimento Regional.

edição da lei 1.127, a universidade passou a se chamar UniPalmas. Ainda em 1996, a lei 874 autorizou a criação da então Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Constituída como uma Fundação Pública de Direito Privado, é mantida por entidades públicas e particulares com apoio do governo estadual; sua sede e foro ficam em Palmas e atuação em todo território nacional.

Após a criação da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) e os quatro anos de atividade da UNITINS, foi necessário rever a estrutura dessa instituição, regulada pela lei 1.160, de 21 de junho de 2000. Houve transferência de parte do patrimônio da UNITINS para a UFT; com isso, alunos e cursos regulares tiveram de se adequar à condição de instituição de ensino superior; isto é, à sua nova realidade acadêmica e física. O decreto 1.672, de 27 de dezembro de 2002, e a lei 1.478, de junho de 2004, extinguiram a Unipalmas e incluíram, nos objetivos da UNITINS, outras modalidades de curso superior. Foram retirados da sua estrutura os *campi* universitários e as escolas isoladas; delegou-se à UNITINS a Coordenação Estadual da Pesquisa Agropecuária e a responsabilidade pela organização e realização, direta ou indiretamente, de concursos para prover os cargos do Poder Executivo. Também se reestruturaram as pró-reitorias, criou-se o cargo de vice-reitor e atribuiu-se ao reitor a competência para nomear os pró-reitores do Conselho Curador. Noutros termos, a história da UNITINS e a do *campus* da UFT/Gurupi se uniram. Em 2006, foi criado o curso de Engenharia Florestal. Em 2009, com o programa REUNI, foram criados os cursos de Química Ambiental e Engenharia Biotecnológica. A pós-graduação começou com o mestrado em Produção Vegetal, em 2005; recentemente, começaram o mestrado em Biotecnologia e o doutorado em Produção Vegetal. Em 2013, a UFT ofereceu cursos regulares de graduação em Agronomia (criado em 1993, na então Fundação Universidade do Tocantins), Biologia, Engenharia Biotecnológica, Engenharia Florestal, Química e Química Ambiental; além do mestrado em Biotecnologia.

Embora o UnirG e a UFT sejam centrais para a região, o centro universitário tem sido o formador de professores, com licenciaturas na área de Pedagogia, Educação Física e Letras (português/inglês). Mesmo com dificuldades para se manter, em razão do número baixo de ingressantes, o curso de Letras visa oferecer uma formação que habilite os futuros professores a atuar no magistério de forma crítica e reflexiva para suprir a demanda na região.

## 2 “Para inglês ver”: improvisos e histórias dos primeiros professores de língua inglesa

O ensino de língua estrangeira se estabeleceu no Brasil no início do século XVI, com a Igreja Católica. Os líderes religiosos se preocupavam em ensinar português aos indígenas e queriam aprender línguas nativas como o tupi para manter uma comunicação mínima. O ensino de português seguia basicamente a concepção dos textos sagrados e o recurso catequético para converter os nativos aos dogmas do cristianismo. Todavia, a introdução dessa educação não se cumpria de forma positiva, pois havia “[...] um clima de desconfiança e medo”. Embora nas aldeias “[...] ou em escolas ambulantes improvisadas [...]” os índios recebessem dos europeus “[...] conhecimentos enriquecedores e novos [...] da parte do colonizador [...]”, estes vinham acompanhados “[...] da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia e impondo-lhes uma outra língua” (PILETT, 1991, p. 31).

As primeiras escolas coloniais surgiram após o período de catequização e estavam sob o poderio dos jesuítas. Embora — como se sabe — nem a educação primária tivesse se consolidado ainda, o ensino de idiomas já era imposto sem proficiência, para suprir interesses políticos de perpetuar, na colônia, o paradigma de ensino educacional da metrópole. Após a expulsão dos padres jesuítas em 1759, feita pelo marquês de Pombal, o ensino passou a ser denominado de laico. As instituições abertas pelos jesuítas foram fechadas para dar lugar a outras cuja base eram ideais do iluminismo. Antes e depois da expulsão, grego e latim eram as disciplinas — e línguas — dominantes no currículo.

Embora tenham sido expulsos, os jesuítas deixaram um legado sólido, graças à fundação dos primeiros colégios, nos quais se sobressaíram o humanismo clássico da *Ratio studiorum*: normas criadas para regulamentar o ensino em tais colégios, ordenando as atividades, as funções e os métodos de avaliação. O texto da *Ratio* não explicitava o propósito de se tornar um método influente nos desdobramentos da educação no país, mas fez a ponte entre a

educação medieval e a moderna. Mais que isso, o ensino secundário permaneceu com as mesmas linhas curriculares do século XVI ao XIX (CHAGAS, 1957).

Posto isso, convém salientar que são antigos os laços entre Brasil e Inglaterra que sustentam o tratamento deferente dado à língua inglesa aqui — vide as diversas escolas que patenteiam o ensino rápido e efetivo no mercado, como se vê nos dias atuais. A predominância econômica e a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil — por exemplo, nos costumes adquiridos por nós — teve seu ápice entre 1835 e 1912; depois começou a se dissipar, sobrepujada pela expansão dos EUA. Ainda assim, segundo Freyre (2000, p. 44–5), o campo educacional seria um terreno útil para estudar a presença imperialista dos britânicos aqui; diz ele:

O imperialismo britânico no Brasil, ou seja, a forma que tomou no espaço (Brasil) e no tempo (os séculos XVI–XIX, especialmente a primeira metade do século XIX), o processo de dominação de uma cultura ou de uma economia (a brasileira) por outra (a britânica), procuramos estudá-lo em atitudes ou atos, não tanto de tantos homens ou estadistas, já estudados por historiadores ilustres, como de piratas, técnicos, aventureiros, negociantes, missionários, governantes, *professores* e, especialmente, de cônsules; a reação ao mesmo processo por meio de outros processos — submissão, acomodação, insubordinação — procuramos estudá-la em atitudes ou atos menos monarcas de ministros de Estado, do que de simples capitães-generais, sacerdotes, presidentes de província, proprietários de terras e de escravos, publicistas, jornalistas, negociantes, moleques ou gaiatos de rua. (Grifo nosso).

Em 1807, os franceses fecharam seus portos aos navios ingleses e obrigaram Portugal — aliado da Inglaterra — a se posicionar contra essa nação para evitar confronto com tropas francesas. Na iminência do confronto, o príncipe regente de Portugal, dom João VI, com apoio dos ingleses, fugiu para o Brasil, onde instalou a Corte. Após a chegada da Corte, em 1808, as portas do Brasil se abriram aos ingleses para estabelecerem seu poder econômico e influenciarem a vida do povo brasileiro. A relação entre as duas nações se estreitou quando a Inglaterra impôs um tratado aos portugueses que reservava à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os outros países. Noutros termos, quebrava-se o domínio colonial português sobre o Brasil (LEFFA, 1999). Segundo Dias (1999,



p. 51), no início do século XIX, foram criados mais de trinta estabelecimentos comerciais ingleses: eram deles “[...] o controle do comércio; o predomínio técnico [...] e fundamentalmente o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial”.

A consolidação da Corte resultou em progressos notórios, sobretudo mediante os atos e decretos do príncipe regente. Grande parte se vinculava à educação, alinhada a aspectos quantitativos. Oliveira (1999, p. 23) destaca algumas iniciativas para a educação pública:

[...] a principal foi a criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos, instituídos com vistas à formação de profissionais qualificados, tais como oficiais e engenheiros, civis e militares (a Academia de Ensino da Marinha, em 5 de maio de 1808, e a Academia Real Militar, em 1810); médicos (os cursos médicos-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808) e arquitetos (a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, em 1816). No plano cultural, grandes instituições foram fundadas: a Imprensa Régia (13 de maio de 1808); a Biblioteca Pública (decreto de 27 de junho de 1810); o Teatro Real de São João (inaugurado em 12 de outubro de 1813) e o museu Nacional (decreto de 6 de junho de 1818). Tais empreendimentos, entretanto, pouco modificaram a situação do ensino primário e secundário no Brasil, uma vez que o monarca português, ao cuidar exclusivamente dos cursos superiores, apenas atendia às necessidades do “mercado de trabalho” do seu novo Reino — título dado à colônia em 16 de dezembro de 1815 — que para desenvolver-se precisava de profissionais qualificados.

A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil começa oficialmente com a assinatura, pelo príncipe regente, do decreto de 22 de junho de 1809, que “[...] que mandava criar uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa ‘para aumento e prosperidade da instrução pública’”, como diz Oliveira (1999, p. 25). Para esse autor, o decreto foi

[...] um indicador da feição pragmática que os estudos primários e secundários passariam a assumir, uma vez que seu conteúdo, apesar de ainda literário e humanista, começava a ser formulado para atender a fins práticos — sobretudo depois da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808 —, ao contrário da pedagogia eminentemente “espiritual” dos jesuítas: “o estudo das línguas vivas, o inglês, o francês, passa a ter finalidade prática, como se vê pela carta régia de janeiro de 1811, criando o lugar de intérprete de línguas na Secretaria do Governo da Bahia”. (OLIVEIRA, 1999, p. 24–5).

Conforme Oliveira (1999, p. 25), a esse decreto do príncipe subjazia a ideia de que era “[...] geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de Língua Francesa e outro de Língua Inglesa”. Como se pode deduzir, o decreto constituiu o inglês como disciplina escolar e instaurou seu respectivo ensino, inclusive prevendo a profissionalização de educadores para elevar os méritos da educação pública e, assim, formar aprendizes proficientes na conversação e escrita desse idioma.

Por mais relevante que tenha sido para o contexto da época, a decisão de dom João VI de incluir o ensino de inglês e francês nas instituições públicas primárias e secundárias se concretizou só no primeiro império, no governo de dom Pedro I. De início, o ensino visava capacitar profissionais para suprir as necessidades de desenvolvimento do país estabelecidas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, sobretudo a Inglaterra, economia dominante à época. Era preciso se comunicar com pessoas de países estrangeiros que não dominavam o português. Assim, o ensino se restringiu a propósitos instantâneos, constituindo uma disciplina complementar aos estudos primários. Segundo Oliveira (1999, p. 29), isso pode ser deduzido do prefácio do *Compêndio da gramática inglesa e portuguesa para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras, de autoria de Manuel José de Freitas e publicada em 1820 pela Impressão Régia*. Faltam dados mais precisos, mas, segundo Leffa (1999), a carga horária semanal de cada língua ensinada era definida pela congregação das escolas.

Para viabilizar instrução a todos, esses espaços escolares se estabeleceram inapropriadamente, e tornou-se questionável o processo de desenvolvimento dos alunos. Percebe-se que nesse momento o ensino de idiomas era pautado na imposição, mas cabe aqui enfatizar que existiam imposições também de tradição. Os colonizadores tinham o propósito de perpetuar aqueles procedimentos educacionais correspondentes aos instaurados na metrópole portuguesa.

No período imperial, numerosos problemas marcaram a educação, sobretudo a não formação dos educadores, isto é, a ausência de contato sistemático com abordagens, métodos e técnicas para ensinar idiomas estrangeiros. Não por acaso, no ensino de línguas modernas a metodologia foi problema notório. Aplicavam-se ao ensino das chamadas línguas vivas procedimentos típicos do estudo de línguas

mortas, tais como tradução e análise gramatical (LEFFA, 1999, p. 3). O enfoque, como se pode supor, incidia na língua escrita.

Caso se possa atribuir essa inadequação metodológica à falta de educadores capacitados, então o método Lancaster viria resolver a questão. Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso constante da repetição e, sobretudo, na memorização. Ele acreditava que essa metodologia inibia a preguiça e a ociosidade, além de aumentar o desejo pela quietude. É claro: uma metodologia tal supunha não a originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas a disciplinarização mental e física (NEVES, 2003). Instituído oficialmente por dom Pedro I pela lei 15, de outubro de 1827, no período da descolonização do Brasil, foi o método pedagógico adotado para a instrução pública; isto é, para treinar qualitativamente dado aluno, que ficaria incumbido de repassar depois o conhecimento adquirido para um grupo de dez alunos. O ensino à luz desse método ocorria sob vigilância severa de um inspetor. À preocupação com o método não se alinhou à preocupação com a formação do educador, ainda tratada com indiferença. Enquanto as decisões curriculares, por sua vez, centravam-se nas congregações dos colégios, que não tinham competência para administrar as demandas do ensino de línguas, cada vez maiores. Nesse período, tal ensino deu sinais de declínio, assim como começou a perder prestígio a escola secundária, na qual a ideia de ensino livre vinha acompanhada dos denominados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado.

Há poucas informações sobre os professores de línguas da primeira metade do século XIX. Mas se sabe que em 1809 dom João VI nomeou o padre irlandês Jean Joyce professor de inglês; assim como que em 1823 a demanda por professores qualificados para ensinar formalmente idiomas estrangeiros continuava insignificante. Em 1837, o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos fundou o Colégio Pedro II, ato que antecederia em importância as reformas educacionais da segunda metade do século, que legislaram o ensino de línguas, cuja história se mescla com a trajetória evolutiva da escola secundária, que tem nesse colégio um marco central.

Eis o teor das reformas:

- 1855 — o ministro Couto Ferraz apresentou sua reforma, que previu mudar o currículo da escola secundária para assemelhar o ensino das línguas modernas ao das línguas clássicas (LEFFA, 1999). Como escola

secundária, leia-se o Colégio Pedro II, onde começa a “[...] história do ensino público secundário, durante o período correspondente ao Segundo Império (1840–89) [...]”, segundo Oliveira (1999, p. 37). Única instituição do gênero, era fiscalizada pelo Ministério do Império, responsável pela educação pública na Corte e nas províncias (OLIVEIRA, 1999).

- 1857 — o decreto 2.006, de 24 de outubro, prescreveu a reforma elaborada pelo marquês de Olinda, que incluía o inglês no quinto ano, quando se estudava composição, conversação e aperfeiçoamento linguístico.
- 1862 — o decreto 2.883, de 1º de fevereiro e firmado pelo ministro Souza Ramos, prescreveu a LI como disciplina a ser ensinada só a partir do terceiro ano.
- 1870 — o decreto 4.468, de 1º de fevereiro, estabeleceu o ensino de língua inglesa do quarto ano ao sétimo.
- 1876 — o decreto 613, de 1º de maio, formalizou a reforma do ministro Cunha Figueiredo, segundo a qual o inglês tinha de voltar a ser ensinado a partir do quinto ano.
- 1879 — prescrita pelo decreto 7.247, de 19 de abril, a reforma Leôncio de Carvalho aumentou a carga horária, e a LE passou a ser ensinada no terceiro e quarto anos.
- 1890 — conforme a reforma efetivada por Benjamim Constant Botelho de Magalhães, as disciplinas Inglês e Alemão foram excluídas do currículo obrigatório.
- 1892 — a reforma de Fernando Lobo reduziu a carga horária semanal de língua inglesa (LEFFA, 1999), banuiu o grego e excluiu o italiano da oferta escolar — ou facultou seu ensino a algumas instituições; exclusivamente, passaram a ser oferecidos inglês e alemão (talvez em razão da migração de alemães que marcou a história do país); mas o aluno devia escolher entre uma e outra.

Embora tenha sido objeto de reformas — que tentaram melhorar o ensino, por vezes deslocando a disciplina para períodos distintos da mesma estrutura curricular, outras vezes focando em habilidades diversas a cada mudança; às

vezes impondo-o como obrigatório, outras vezes facultando-o; e embora se note uma trajetória de transformações: o ensino de línguas estrangeiras não conseguiu se efetivar maciçamente nas escolas públicas. Exemplo disso pode ser deduzido do relato dos entrevistados, que deixam entrever oscilação nos currículos escolares:

Em 1963 — não, [...] foi em 1965 —, eu [...] vim fazer a sétima série. Eu fiz a sétima e a oitava. Eu tive uma dificuldade danada na língua inglesa porque, aqui, eles tinham inglês desde o primeiro ano, a primeira série ginásial, e lá no colégio das irmãs onde eu estudava era francês na quinta e na sexta. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Tinha uma época que o inglês tinha sido tirado. Na época, eu lembro até [que] fiquei sem aula aqui no [Colégio] Estadual [de Gurupi], aí me mandaram lá para o Bernardo Sayão. Na época, lá é que tinha inglês. Eu fui trabalhar lá, foi um ano, dois; depois voltou o inglês, aí eu peguei novamente aqui no estadual o inglês. (SIBILA, 2013, entrevistas).

Agravava a situação a falta de rigidez com a infrequência. Seguia-se a frequência livre, mas com pouca — ou nenhuma — preocupação com o não comparecimento discente às aulas. Acerca disso se pode apontar certas crenças. A princípio, importava para os alunos obter aprovação na chamada prova de estudo, que, segundo Chagas (1957, p. 89), era “[...] um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior”. Logo, é provável que os alunos obtivessem aprovação sem grandes dificuldades.

Se o ano de 1837 se projeta na história da educação como marco do ensino secundário, o de 1931 se projetou como divisor de águas do estudo de línguas, que se impôs com mais solidez, a ponto de motivar o desenvolvimento de didáticas específicas; isto é, a ponto de haver quem afirme um estado de coisas “antes de 1931” e um “depois de 1931” (CHAGAS, 1957, p. 83). Subjacente à ascensão do ensino de inglês nos anos 30 estava o propósito de soerguer a educação secundária e fazê-la sair do descrédito em que se encontrava. A isso convergiu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930) e a nomeação de Francisco de Campos para ministro, que reformou a estrutura do ensino mediante decretos, portarias, instruções e circulares pertinentes a uma política nacional de educação.

A reforma criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e reorganizou o ensino superior e secundário, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória e a introdução de dois ciclos: o fundamental de formação básica geral com cinco anos e o complementar, com dois anos. No ensino de idiomas, a reforma prescreveu mudanças, sobretudo, na metodologia: introduziu instruções para aplicar o método direto como oficial para ensinar línguas vivas estrangeiras, via decreto 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 2013, *on-line*). O artigo 1º prescreveu que

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

Inserido na França em 1901 e defendido por Carneiro Leão, o método direto consistia, dentre outros atributos, em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira. No Colégio Pedro II, uma experiência relativa a esse método foi de valor incalculável para o ensino de idiomas (CHAGAS, 1957). Dali derivaram procedimentos como a divisão de turmas, a seleção de professores e a atualização dos materiais de ensino. Contudo, o número reduzido de horas reservado aos idiomas modernos e a carência absoluta de professores com formação linguística e pedagógica entravaram o cumprimento bem-sucedido da proposta.

Um entendimento maior dos sentidos dessa reforma — e das demais — pode se valer de uma retomada histórica do contexto de sua criação. Isso porque “A pesquisa histórica aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos como parte de uma totalidade, de uma realidade concreta” (FÁVERO, 1980, p. 7).

Exemplo disso são as relações entre Brasil e Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial. O governo desse último país percebeu que Hitler

ameaçava o Ocidente com o avanço das forças alemãs em parte da Europa. Logo, havia risco de penetração nazifascista no continente americano, em especial no Brasil, onde havia uma população expressiva de imigrantes, também, de origem italiana e japonesa; isto é, de países que formaram o Eixo com a Alemanha. Iniciada em 1939, a guerra afetava diretamente os interesses norte-americanos no mundo em geral, e na América Latina em particular. As Américas Central e do Sul estavam nos planos do Eixo, e o Brasil, por ser passagem estratégica ao outro lado do Atlântico pelo ar, tornou-se alvo dos Estados Unidos, que queriam garantir a base aérea de Natal (RN) para confrontos eventuais.

A “política da boa vizinhança” dos dois países começou com o mandato do presidente norte-americano Herbert Hoover (1929–33), republicano, que deu lugar a Franklin Delano Roosevelt, cujo mandato foi de 1933 a 1945. Democrata, Roosevelt formou novas bases da política externa dos Estados Unidos para as Américas. Ele via como necessário garantir o apoio brasileiro para manter a soberania do continente. Uma de suas ações foi criar uma agência especial a cargo do multimilionário Nelson Rockefeller (1908–79). O Office for Coordination of Commercial and Cultural Relations between the Américas (órgão criado para coordenar as relações comerciais e culturais entre as Américas) objetivou aproximar os americanos do norte dos americanos das demais partes do continente. Sua atuação foi marcante no setor radiofônico, em que

[...] a atuação do Office se fez presente graças à presença de empresas como General Electric, Standard Oil e RCA Victor, que passaram a fazer propaganda de seus produtos no mercado brasileiro. Em 1941, chegaram também as agências de publicidade, como a J. W. Thompson e a McCann-Erickson. Os produtos e as cotas publicitárias distribuídas pelas agências alteraram a programação radiofônica nas novelas e nos programas de auditório, musicais e humorísticos, criando profunda conexão entre audiência, emissora e anunciantes. Na Rádio Nacional, teve lugar, em agosto de 1941, a primeira edição do *Repórter Esso*, informativo que ficou no ar por 27 anos. Com o noticiário voltado principalmente para a cobertura, de fato, da II Guerra Mundial, o programa tinha por base as notícias distribuídas pela agência norte-americana United Press (UPI), redigidas pelos redatores da McCann-Erickson, detentora da conta da Esso Standard de Petróleo. Em 1942, o *Repórter Esso*, transmitido pela Rádio Nacional com quatro edições diárias, já era retransmitido pelas emissoras Record, de São Paulo, Inconfidência, de Minas Gerais, Farrroupilha, do Rio Grande do Sul, e Rádio Clube, de Pernambuco. (OLIVEIRA, 2001, p. 51–2).

Como se pode deduzir dessa passagem, os meios de comunicação foram uma ferramenta para difundir produtos dos Estados Unidos no Brasil, o que reafirma um plano para encorajar a penetração e imposição maciça da cultura daquele país neste. O objetivo das políticas dessa agência especial era afastar o perigo que a Alemanha representava: a ameaça aos interesses econômicos dos Estados Unidos na América Latina. Um fato ilustra isso bem. Em almoço com o professor William Berrien, diretor-assistente da Fundação Rockefeller, o poeta Carlos Drummond de Andrade não se referiu diretamente à mídia, mas ficou intrigado pelos vínculos entre imperialismo e cultura.

Drummond pôde concluir que “[...] qualquer concepção das relações culturais baseada na inoculação de uma cultura mais débil por outra mais poderosa ou mais bem provida de elementos de expressão seria uma concepção imperialista a serviço de fins econômicos e políticos indesculpáveis [...]”. Ele não conseguia perceber intenções imperialistas planejadas, de “uma cultura mais poderosa”. (TOTA, 2000, p. 12).

Também o pensamento de Sérgio Buarque de Holanda — sobretudo suas “Considerações sobre o americanismo” — é tratado por Pedro Tota (2000, p. 13), conforme sua citação destas palavras:

Na viagem de algumas semanas que acabo de realizar à América do Norte, acostumei-me a julgar melhor semelhante opinião. Exigindo de nós um comércio espiritual que promete consequências amplas e duradouras, exatamente o contrário de uma pura aquiescência, ela é, ao menos por esse motivo, digna de atenção e respeito. (HOLANDA, 1978, p. 13).

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema instituiu uma reforma educacional, que tratou do nível primário, mas priorizou mais a educação secundária; nesse nível de instrução, a reforma deixaria um rastro de mais destaque e duradouro, sobretudo graças à equiparação das modalidades de ensino médio: secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola. Se essa mudança revela uma atitude democratizante — afinal, situava todos os cursos na mesma posição —, há quem diga que houve promoção do classicismo aristocrático (LEFFA, 1999). Após a reforma, o ensino médio passou a ter um ciclo inicial — o “ginásio”, de quatro anos — e outro ciclo com duas divisões: o “clássico”, que destacava o estudo de línguas clássicas e



modernas; e o “científico”, com mais realce na área das ciências (química, física, biologia, matemática etc.).

O projeto de Gustavo Capanema foi vitorioso. Que projeto era esse? Tratava-se de um projeto repartido de educação, encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos. Esse projeto criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico; e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, as individualidades condutoras, as elites. A criação dessa rede foi garantida por decretos lançados nos três últimos anos do Estado Novo e durante o Governo Provisório, imediatamente após a queda de Vargas. Tais decretos ficaram conhecidos como leis orgânicas e abrangiam o ensino industrial (Decreto-lei nº. 4.073, de 30/01/1942, e Decreto-lei nº. 4.048, de 22/01/1942), o ensino secundário (Decreto-lei nº. 4.244, de 09/04/1942), o ensino comercial (Decreto-lei nº. 6.141, de 28/12/1943), o ensino primário (Decreto-lei nº. 8.529, de 02/01/1946), o ensino normal (Decreto-lei nº. 8.530, de 02/01/1946) e o ensino agrícola (Decreto-lei no. 9.613, de 20/08/1946). (NUNES, 2001, p. 103).

A reforma Capanema enfatizou a metodologia, isto é, reiterou o uso do método direto prescrito pela reforma anterior, além de alertar que o ensino de línguas devesse ter objetivos não só instrumentais, mas também educativos e culturais para o educando. Embora haja críticas ao (cuidado com o) nacionalismo na proposta reformista de Capanema, não se pode negar que tenha se preocupado com o ensino de idiomas estrangeiros mais que as outras reformas: os alunos passaram a ter latim, francês, inglês e espanhol, do ginásio ao científico ou ao clássico. Por isso se pode dizer que, historicamente, as décadas de 40 e 50 foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999).

Chagas (1957) informa que no ginásio eram disciplinas obrigatórias o latim e o francês, com quatro anos de aprendizado cada, e a língua inglesa, com três; no colegial, eram o francês — um ano de duração —, o inglês e o espanhol — estas com dois anos; além do latim e do grego: ambas com três anos no curso clássico. (Como poucos alunos optavam pelo clássico, por preferirem um idiomas moderno, o grego foi pouco ensinado.) Do ponto de vista das línguas modernas, a reforma Capanema reservou 35 horas semanais do currículo total ao ensino de idiomas; isso representou uma carga horária de 19,6% do total e superior em 9,6% àquela prescrita pela reforma Francisco Campos, de 1931. As mudanças mais significativas

na carga horária incluíram oito aulas para o latim no primeiro ciclo, treze para o francês, doze para o inglês e duas semanais para o espanhol.

Até 1960, a tomada de decisões relativas à educação nacional cabia exclusivamente ao Ministério de Educação; após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases/LDB de 1961, iniciou-se a descentralização. A lei manteve o ensino secundário com a mesma divisão (quatro anos de ginásio, três anos de colégio), mas desobrigou o ensino de línguas estrangeiras nos currículos. Também criou o Conselho Federal de Educação (CFE), ao qual compete indicar até cinco disciplinas obrigatórias aos sistemas de ensino médio; noutros termos, aos conselhos estaduais coube a função de completar seu número e indicar as disciplinas de caráter optativo, a ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Essa LDB reduziu o ensino de idiomas a menos de dois terços do que a reforma Capanema prescreveu; talvez aí tenha começado o processo de enfraquecimento do ensino de línguas estrangeiras aqui.

Em agosto de 1971, foi promulgada outra LDB — a lei 5.692. Nesse momento, o ensino de idiomas estrangeiros começou a ser exigido obrigatoriamente nas escolas de educação básica. Essa lei reduziu o tempo escolar de doze anos para onze, introduziu o primeiro grau, com oito anos de duração, e o segundo, com três; a redução se vinculou à ênfase na habilitação profissional, que levou à introdução de disciplinas nos cursos profissionais, isto é, à diminuição da carga horária de outras, a exemplo das línguas estrangeiras. Não bastasse isso, o CFE publicou um parecer de que a língua estrangeira seria dada a critério de cada escola, conforme suas condições e necessidade; por consequência, muitas escolas baniram a disciplina do primeiro grau e outras a ofereciam *uma* vez por semana — em geral por não mais que *um* ano letivo. Por falta de professores qualificados, sobretudo no interior do país, muitos alunos chegaram ao fim do segundo grau sem estudar idioma estrangeiro como disciplina.

Com a obrigatoriedade do idioma estrangeiro no currículo escolar na década de 1970, surgiram os primeiros professores no cenário; mas ainda eram insuficientes para suprir a demanda. Sobretudo no interior, as escolas não dispunham de mão de obra qualificada para cumprir a lei, a exemplo da cidade de Gurupi. Compor um corpo docente de inglês numa sociedade despreparada para tal obrigou os diretores escolares a tentar encontrar professores — mas não sem muita dificuldade para achar. Trazê-los de outras cidades parecia ser inviável. A fala de dois entrevistados deixa entrever esse contexto:

Porque, naquele tempo, era o seguinte: quando nós começamos, não tinha professor. Quem era de São Paulo não vinha para o interior, para o mato, não é? A cidade ainda estava começando, Gurupi. Então o professor do estado concursado, para ir pra Goiânia, o governo não permitia de jeito nenhum. Agora, de lá, quem queria sair do ar-condicionado pra vir pra cá? (JUAREZ, 2013, entrevista).

Os recursos humanos que a gente tinha mais aqui eram duas, três pessoas que haviam estudado inglês, que tinham feito o segundo grau, o primeiro grau, que tinha inglês antigo; e era o recurso humano que a gente tinha, porque, para importar de fora, era pouca gente que queria vir morar em Gurupi, uma cidade que não tinha nem energia. Quando eram dez horas [da noite], apagava tudo. (ROBERTO, 2013, entrevista).

Ser professor de inglês nos anos 70 era ousar a assumir a disciplina para aprender no processo, à medida que estudavam para ensinar. Muitos aceitavam ministrar aulas para completar carga horária. Aliada à falta de recursos, essa improvisação subjazia aos problemas no ensino, dos quais os professores tinham consciência:

Essa família Brito foi muito importante no início de Gurupi [em] questão da educação. A Eliza, a Dinorá, o Adson, a Ludenir, que é a mulher dele e inclusive foi minha secretária na época que eu fui diretor no Colégio Estadual de Gurupi. Então, a gente começou o estudo da língua inglesa em 1963, no antigo Ginásio Estadual de Gurupi. Os primeiros professores [foram] José Seabra Lemos, Adson Vargas Leitão e Palmeron do Amaral Brito, [este] foi um dos primeiros, em 1968. E o Ginásio Estadual de Gurupi funcionava no mesmo prédio do Rui Barbosa, o ginásio funcionava cedo e o grupo escolar, à tarde. Em 1968, já na gestão do professor Manoel dos Santos e no governo ainda do Otávio Lage de Siqueira, foi construída a sede do ginásio estadual, que hoje é o Centro de Ensino Médio de Gurupi. Nessa época surgiram novos professores de inglês: o professor Joel Soares, a professora Lúcia e a professora Deusina Marquês Ribeiro, que foi a minha primeira esposa. Ela havia estudado em Paraíso [do Tocantins], feito o ginásio em Paraíso, e fez o curso de inglês com as irmãs redentoristas, que eram canadenses. (ROBERTO, 2013, entrevista).

[...] eu já trabalhava lá, e ele me convidou e disse assim: “Tu vem assumir a minha vaga aqui, uai!” Aí, foi um susto, porque [eu era] aluno que passou por ali, aprendeu ali, não fez um curso de inglês. Era tudo muito simples, as coisas. E aí eu fui me esforçar para aprender, e aprender no convívio, e aprender com o aluno, [por]que tudo a gente fazia — os planejamentos, planejamento anual [...] — era para cada mês uma matéria, um tipo de conteúdo, e aí a gente ia estudar com o alunado; e tinha que pedir apelo muito ao dicionário, o dicionário facilita, até muitas vezes para pronunciar, disso, daquilo. Foi esforço gigantesco. (JUAREZ, 2013, entrevista).

O ingresso dos professores na docência acontecia quando um professor deixava a disciplina por doença, mudança ou por aposentadoria. O que se traduzia em problema para os gestores, pois era raro encontrar na sociedade interiorana quem tivesse, senão formação, ao menos conhecimento para assumir a vaga de professor de língua estrangeira. A presença de alguém como a professora Norma Heitor — que se estabeleceu em Gurupi após se casar — motivava alegria para gestores e comunidade. É provável que o perfil de Gurupi na década de 1970 (cidade pequena ainda com ruas sem asfalto) não atraísse professores de outras regiões.

O relato do professor Roberto (2013, entrevista) exemplifica essa falta de infraestrutura:

Não tinha energia. [...] Não era lampião, não! Era um tal de Petromac [marca de lâmpada a querosene], [que] você tinha que bombar, e a [lâmpada da marca] Aladim, que era uma lâmpada fria pra nós acionarmos a noite. Aí cederam as salas do [colégio] Bernardo Sayão para nós. Duas salas. Mas era assim: lecionava seis meses, depois dos seis meses é que você recebia. Eu falei: “Não, eu queria ter recebido esse negócio era adiantado”. Aí ele falou: “Você tem amizade com o prefeito?”; eu digo: “Tenho. Seu Luís é meu amigo”. Aí, fomos lá no seu Luís, que era o prefeito — o [prefeito Francisco Henrique] Santana tinha morrido, e ele era o vice e assumiu. Aí, seu Luís mandou nos contratar para dar aula, mas não deu o querosene, não!

Professor Roberto (2013, entrevista) se refere à presença de Norma Heitor em Gurupi com esta metáfora: “A professora Norma era um cristal em cima da mesa de bambu”, que assumiu a vaga deixada por ele quando, “[...] em 1975, eu saí da direção de um colégio estadual para fundar um ginásio em Aliança do Tocantins”. O escritor e secretário Municipal de Comunicação (em 2014) Núbio Brito (2013, entrevista) reitera essa afirmação nestes termos: “Norma Heitor, recém-formada, vinda de Minas Gerais, assumiu a disciplina no Colégio Estadual de Gurupi”. Chegou à cidade em 1974, já com “[...] curso superior e também tinha formação na língua inglesa [...]. Ela morava ali na avenida São Paulo em frente àquele posto, uma casa, era um muro feito de pedra. Ela é esposa do João Heitor, um pecuarista muito rico [...]” (ROBERTO, 2013, entrevista).

Segundo Brito (2013, entrevista),

Os reflexos da didática apresentada pela professora de inglês desencadearam uma procura cada vez maior por aulas especiais, aquelas fora da sala de aula. Alguns alunos pagavam pela dificuldade de aprendizagem e outros por entender que precisavam aprofundar seus conhecimentos da língua estrangeira, afinal no futuro teriam vestibulares e a disciplina era obrigatória. Naquela época, a procura era tanta, que Norma Heitor teve que abrir um cursinho de inglês. Foi o primeiro em Gurupi, isso nos idos de 1973. As aulas eram ministradas em sua própria residência, na avenida São Paulo, esquina com a rua 7.

Leiam-se “aulas especiais” como aquelas voltadas à oralidade, em detrimento das aulas de conteúdo unicamente gramatical; então ministradas pelos professores de Língua Inglesa nas escolas regulares de Gurupi.

Casos como o de Norma Heitor eram comuns naquele tempo, pois em geral a escola Normal — que formava professoras — ficava nas capitais e em centros urbanos maiores. Modalizamos essa afirmação por causa de exceções como Paraíso do Tocantins: cidade pequena que contava com o Colégio São Geraldo, dos padres redentoristas, cuja Escola Normal capacitou professoras para toda essa região do antigo norte goiano.

Segundo pessoas que conheceram Norma Heitor, atualmente ela reside nos Estados Unidos com os filhos; esse fato nos impossibilitou obter informações de uma testemunha importante para compreender mais a fundo o ensino formal e informal de inglês em Gurupi. Todavia, Núbio Brito dá uma medida da importância dessa professora com base em relatos de ex-alunos dela que ele entrevistou. Com a “[...] a vinda de Norma Heitor, alunos como Ana Gloria Amaral passaram a manifestar interesse pela matéria”, diz Brito (2013, entrevista); ele relatou que dona Ana Gloria Amaral — em entrevista concedida a ele em 23/9/2013 — disse que, “Antes nos era oferecido a tradução de palavras, alguma coisa gramatical, algo muito superficial, com a Norma pudemos descobrir a força da língua estrangeira”.

Percebe-se que dona Ana Glória vislumbrou algo diferente, um aprendizado que não percebia nas aulas tradicionais. E a fala de dona Ana Mariulte (2013, entrevista), que à época fazia o curso técnico Normal, parece reiterar essa impressão: “Fui aluna de Norma e com ela foi que comecei a entender que falar inglês não se resumia apenas em traduzir as palavras”. Parece ser plausível esperar essa “virada” no ensino de uma professora que recorria a “[...] instrumentos de aprendizagem [...] compostos por disco vinil e ou Fita K7”, como diz Brito (2013,

entrevista) ao se referir ao *Calling All*, nome do “[...] material usado por Norma Heitor”.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o então denominado ensino de primeiro e segundo graus passou a ser chamado de ensinos fundamental e médio, nos quais as línguas estrangeiras se tornaram disciplinas obrigatórias da quinta série do ensino fundamental à última do ensino médio. O parágrafo 5º do artigo 26 delibera sobre a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma LE moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; no ensino médio, a lei diz que “[...] será incluída uma LE moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”, como se lê no artigo 36, inciso III (BRASIL, 1996, *on-line*).

Uma leitura dessa legislação mostrará que o avanço na questão obrigatoriedade de um ou mais idiomas estrangeiros não se replicou no quesito carga horária, cuja quantidade de horas-aula semanais ainda parece ser vista como fator irrelevante ao sucesso no ensino e na aprendizagem. Com efeito, vários fatores dificultam o sucesso do ensino de língua estrangeira nas escolas da rede pública; mas parece ser questionável a carga horária de 1 hora-aula semanal para chegar à aprendizagem que habilite ao uso daquilo que foi apreendido.

Em janeiro de 2013, a estrutura curricular do ensino médio no Tocantins foi reordenada, para suprir a necessidade do governo de adequar a quantidade de horas trabalhadas pelos professores à prescrição legal de 40 horas semanais para cada professor: 24 em sala de aula, 16 para atividades docentes extraclasse. Com essa mudança, os primeiros anos — antes com duas aulas semanais de 50 minutos — passam a ter duas horas-aula (120 minutos) semanais. O segundo e o terceiro anos, que antes tinham duas aulas semanais de 50 minutos, passam a ter uma hora-aula (60 minutos) semanal cada. Como se pode deduzir, as mudanças acontecem sem considerar as necessidades e a efetividade do ensino. Embora pareça óbvio, ignora-se que, dentre os fatores que contribuem para uma aprendizagem bem-sucedida, o grau e o tempo de contato com a língua estudada são essenciais para estabelecer uma familiaridade que culmine numa relação de

intimidade, de naturalidade com o idioma — numa palavra, que o torne algo não estrangeiro, não estranho.

A carga horária parece ser insuficiente mesmo para o desenvolvimento de habilidades mais intelectivas como a leitura tal qual a concebe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio.<sup>7</sup> Da forma como vemos, a construção de um leitor capaz de ler textos literários, acadêmico-científicos, noticiosos, publicitários etc. com fluência — isto é, naturalidade e segurança — supõe ter contato com gêneros textuais distintos não só nas práticas de leituras, mas também nas teorizações sobre o texto (no conhecimento metalinguístico próprio da aprendizagem formal de línguas). E é provável que conhecer bem a diversidade de gêneros textuais mais reflexivamente suponha mais tempo de estudos em sala de aula, isto é, sob orientação do professor. Do mesmo modo, demanda contato com materiais de aprendizagem que não só o quadro, o livro didático e o pincel.

---

<sup>7</sup> “[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler textos em língua estrangeira pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.” (BRASIL, 1998, p. 20–1).

### 3 “Ah! vou estudar inglês pra que então?”: crenças em torno da importância da língua inglesa

Uma leitura de muitos estudos sobre práticas e saberes docentes mostrará certo consenso entre os estudiosos, qual seja: os professores tendem a ensinar como aprenderam, diga-se, a relegar seu aprendizado universitário — a formação inicial — a uma teoria não praticada. Uma voz mais autorizada nesse terreno é a de Nóvoa (2000, p. 24), para quem “[...] a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. [...] Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”. Assim, o falar de si traz consigo um efeito formador porque põe o sujeito num campo de reflexão para tomar decisões relativas à sua existência e ao conhecimento adquirido em sua trajetória de vida e profissional. É a construção formativa a partir de experiências vividas. Foi com esse referencial que entrevistamos, em 24 de outubro de 2013, doze professores de inglês de escolas estaduais de Gurupi (TO) que responderam a um questionário (APÊNDICE IV), onde expressaram as representações e crenças sobre ser professor de língua estrangeira, reconhecerem a si mesmos como tal, e exprimiram a formação da imagem que têm de si como docentes.

Sobre a importância da língua inglesa na vida de seus alunos, as repostas à questão 1 do questionário (APÊNDICE IV) deixa entrever a influência da ideologia neoliberal de que aprender inglês é abrir caminho ao sucesso. Essa mentalidade se mostra no discurso de professores e pais de alunos de que falar língua estrangeira é abrir as portas do mercado de trabalho, como se pode ler nas respostas a seguir a esta pergunta: “Porque você acha que é importante para os seus alunos aprenderem a Língua Inglesa?”: “Porque é uma língua universal, assim terão mais chances no mercado de trabalho. Além de terem mais condições para passarem nos processos seletivos”; “Para estar preparado para o mercado de trabalho e saber fazer uma melhor leitura do mundo”; “Porque para entrar no mercado de trabalho é necessário ter uma segunda língua e também a globalização exige mais conhecimentos”; “Porque inglês é essencial para um bom desenvolvimento profissional e pessoal”;



“Ela também abrange um grande campo de trabalho e excelentes empregos”; “Abre um leque de oportunidades”; “Demanda Profissional”.

Essa influência ideológica revela uma relação estreita entre a língua inglesa e o mundo dito globalizado, assim como com o mercado de trabalho. A ideologia neoliberal está presente no discurso desses professores e ao relato deles subjaz a teoria do capital humano, que vê a educação como bem de consumo e que incentiva o cliente a conseguir um espaço profissional de destaque ao investir em si próprio. Sampaio (2002, p. 12) fundamenta essa afirmativa ao dizer que

A ideologia da “sociedade do conhecimento” está intimamente vinculada, no Brasil, à teoria do capital humano, a qual concebe a educação como um bem de consumo. A instituição escolar oferece um produto que o cliente, consumidor, irá adquirir na “convicção” de que estará investindo em si mesmo, na sua ascensão social. A educação é vista como uma mercadoria a ser adquirida, proporcionando acesso a outras mercadorias vendidas no mercado.

Nessa lógica, o sucesso se alinha a uma competição em que conhecimento e educação são mercadorias que levarão à almejada ascensão social. Nota-se aí a construção desta representação: o conhecimento de inglês seria um passaporte para o sucesso no mercado de trabalho, pois permitiria ao futuro falante um lugar privilegiado na sociedade contemporânea; diferentemente de quem não domina esse idioma, cuja posição que lhes sobraría seria a de deslocados.

À questão 7 — sobre como os participantes se veem na condição de professores de língua inglesa, as respostas deixam entrever certa insegurança e frustração com sua atuação, como se pode deduzir a seguir: “Impotente”; “Não me sinto preparado”; “Frustração; preciso melhorar”; “Limitada”; “Com pouco conhecimento”; “O ensino de inglês na escola pública é menosprezado por as pessoas falarem que não se aprende inglês numa escola pública”; “Desmotivado; sempre buscando melhorar; não tenho fluência para falar ou traduzir”. A insatisfação parece ter vínculos com a prática, sobretudo com limitações materiais ou limitações advindas da formação docente. A frustração se mostra nesta passagem do relato de uma professora ao dizer que sente “Impotente. [Pois] O alunado não percebe a necessidade de aprender uma segunda língua, e me vejo sozinha, por mais que tente ensinar algo, 95% [dos alunos] não se interessa”. Outra professora compartilha sua responsabilidade com a falta de

material “diversificado” e a desmotivação dos alunos: “Quanto ao ensino da língua nas escolas públicas, fica um pouco a desejar devido à falta de materiais diversificados, deixando assim os alunos pouco interessados, apesar de que depende da vontade do aluno querer aprender”.

Embora muitos vejam o estudo de uma língua estrangeira como sinônimo de prestígio e status, um problema central que os professores enfrentam no exercício da profissão é a desmotivação discente, que os obriga a se desdobrarem para “[...] oferecer ao aluno estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz [...]”; isto é, oferecer a motivação “Em sentido didático [...]” (PILLET, 1999, p. 233). As dificuldades em prender a atenção dos alunos se mostram na fala de alguns professores entrevistados, como se lê nestas passagens: “Mas tento ser criativa com o que tenho para realizar meu trabalho”; “É desafiador, mas não impossível”; “Um professor esforçado que procura fazer as aulas agradáveis e produtivas”; “Busco vídeos, CDs, textos que chamem a atenção. Realizo diálogos e brincadeiras para que os alunos não estranhem tanto a Língua Inglesa. Procuro, principalmente, fazer com que gostem da língua tanto quanto eu gosto, ou até mais”.

Entende-se que o professor reconhece ser fundamental propor atividades que estimulem a vontade de aprender no educando, pois o ser humano precisa de motivação para realizar qualquer atividade com sucesso: precisa encontrar motivos que o façam desejar algo e realizar seu desejo. Mas é preciso que haja motivação recíproca; do contrário, é provável que o docente de idioma estrangeiro não consiga ser bem-sucedido na tentativa de estimular seu aluno à aprendizagem.

As respostas a seguir deixam entrever razões de desmotivação entre os professores entrevistados: “Ainda não me sinto preparada, preciso de um cursinho urgente. Consigo dominar bem a gramática, porém não tenho fluência para falar ou traduzir”; “Adoro lecionar, porém, ainda prefiro língua portuguesa, talvez pela falta de preparo”; “Sinto uma frustração porque não temos uma valorização. Não é uma disciplina levada a sério, o ensino público deixa a desejar. Falta suporte, apoio”; “Vejo-me um pouco impotente diante de salas superlotadas”; “Limitada, pois não temos material, ambiente e aulas suficientes, e as salas são cheias. “Com pouco conhecimento”; “Atualmente, sinto-me desmotivado como professor de escola pública e almejo outra profissão”.

Com efeito, direta ou indiretamente, a aprendizagem formal implica esforço e concentração do professor e do aluno, cuja concretização depende do grau de motivação. “A motivação sem aprendizagem redundará, simplesmente, numa atividade às cegas; aprendizagem sem motivação resultará, meramente, em inatividade, como o sono.” (MEDNICK, 1983, p. 21). A impotência e falta de preparo que citaram vêm da frustração de não alcançar os níveis de aprendizagem que almejam; talvez por não conseguirem ajustar o ambiente da sala de aula adequado à necessidade: habilidade central à aprendizagem que pode levar ao respeito dos pares e à solidariedade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

À parte a motivação, outros fatores envolvem o sucesso de tal processo. Com base em pesquisa feita com professores de ensino médio de estados brasileiros, Walker (2003, p. 44) mostra que um número expressivo deles não tem competências e habilidades necessárias para ensinar língua estrangeira; também diz que a “qualidade” dos cursos de Letras com habilitação em português e inglês e do corpo docente varia muito entre as universidades: “[...] no interior existem cursos de Letras que deixam muito a desejar”, diz Walker (2003, p. 44). Se assim o for, então isso anula parte de um fator tido como primordial ao êxito no ensino e na aprendizagem (de línguas): a formação docente, pois o professor é responsável direto pelo que acontece na sala de aula e pela influência que tais acontecimentos têm na produção oral dos aprendizes. No caso do professor de inglês, sua formação inicial e continuada é central para que ensino e aprendizagem — logo, o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias ao uso do idioma — sejam satisfatórios e uniformes. Isso porque a formação tende a deixar o futuro professor ainda mais familiarizado com a língua ensinada, redundando em sua agilidade para lidar com ela, o que é de relevância no ambiente escolar (LEFFA, 2003, p. 240).

À questão 9, os professores participantes responderam que o bom professor de inglês é aquele que é “Responsável e que ajuda de maneira lúdica os alunos a conseguirem entender a língua inglesa”; que “Está preparado para transmitir conhecimento com a maior qualidade possível” e é “Motivado, otimista, busca ministrar aulas dinâmicas e bem estruturadas”; “Consegue envolver todos os alunos”; aquele que é “Capaz de despertar o interesse dos alunos para o estudo da Língua Inglesa”; que “Acredita que, em qualquer área, o importante é buscar o conhecimento”; que sabe “Fazer com que seus alunos queiram aprender, sintam a vontade e o prazer de aprender a língua; ser criativo”; é “Aquele que vê na língua

inglesa uma oportunidade para o aluno, e não só uma disciplina na grade curricular”; aquele que “Acredita que o aluno pode aprender”; “Aquele que envolve a turma e a faz progredir na aprendizagem”; que “Domina o uso da língua nas quatro habilidades básicas”; “Aquele que não é somente fluente na língua e domina totalmente o conteúdo, mas [também] está sempre buscando crescer de acordo as novas tecnologias e, principalmente, leva o aluno a ter consciência da importância da língua e com isso possa passar a gostar da língua”.

De fato, a pergunta requer respostas que tendem a ser subjetivas, porque supõe juízo de valor: ser um bom professor de inglês. Partindo de sua vivência, cada docente entrevistado conceitua o bom professor desse idioma diversamente: ser um bom professor de língua inglesa na visão deles está contido na representação que o professor tem de sua função em sala de aula, de como executa tal função ou deveria fazê-lo para que seus alunos adquiram a linguagem de maneira efetiva. Tais premissas estão baseadas na experiência desses professores, em opiniões construídas com base em seu fazer pedagógico ou pela própria representação social que herdou em sua trajetória profissional. Cada um acredita em pontos dessemelhantes no que tange a ser um bom professor porque cada um tem uma história singular.

Feitas essas considerações sobre o que pensam os professores de inglês e suas (des)motivações, convém entender o ponto de vista de pais de alunos. Para isso, elaboramos um questionário (APÊNDICE III) com cinco perguntas que foi entregue a 30 pais de alunos matriculados nas escolares particulares Fisk e Centro Cultural Anglo-americano (CCAA), pioneiras na cidade como escolas livres de inglês. (Uma terceira escola — a Academia Washington — não foi tomada como lócus da pesquisa aqui descrita.) O questionário foi aplicado entre os dias 2 e 20 de setembro de 2013. Deixamos 15 questionários em cada escola: a Fisk devolveu 13 respondidos; o CCAA, 5. Os dados foram tabulados para análise posterior a fim de entender o discurso que legitima o investimento de famílias de Gurupi na formação de seus filhos na língua inglesa.

Ao questionarmos por que os pais acharam necessário matricular seus filhos em curso de inglês, tivemos respostas bem próximas da ideia de que dominar um segundo idioma vai melhorar o currículo do indivíduo e, logo, abrir a porta para a competitividade no mercado de trabalho. Eis algumas respostas nesse sentido:

Porque, hoje em dia, quanto mais você tem conhecimento de outra língua, melhor no campo de trabalho, no relacionamento com outros estrangeiros etc.

Hoje em dia o mercado de trabalho está muito concorrido, e as pessoas sempre procuram um diferencial nos seus funcionários, então acho importante ele aprender outra língua para estar à altura de um belo currículo.

Para ter mais oportunidades no futuro.

Porque hoje em dia saber inglês é essencial para se conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. Eu acredito que com o domínio da língua inglesa a chance de conseguir cargos melhores e, conseqüentemente salários maiores, aumenta muito.

Hoje em dia é necessária a aquisição de uma segunda língua para estar preparado para o futuro profissional e para adquirir uma profissão de qualidade e com boa remuneração.

O curso de inglês é uma exigência do mercado de trabalho e uma vasta possibilidade de comunicação, além de intercâmbio cultural. O inglês promoverá o intercâmbio de cultura, a interação social e a ampliação das oportunidades da minha filha no mercado de trabalho.

Hoje em dia o mercado de trabalho está muito concorrido, e as pessoas sempre procuram um diferencial nos seus funcionários. Então acho importante ele aprender outra língua, para estar à altura de um belo currículo.

#### QUADRO 1

Respostas à pergunta 3 do questionário (APÊNDICE III):  
“Porque você achou necessário colocá-los em um curso de inglês?”

FALA	QUANTIDADE
Mercado de trabalho (oportunidade profissional)	89%
Viagem	89%
Globalização	61%
Por ser uma língua de referência	39%
Estudo (intercâmbio, mestrado/doutorado)	39%
Comunicação	28%
Aquisição de cultura	28%

Fonte: dados do questionário

Em média, as famílias investem na formação de sua prole em um curso de inglês cerca de R\$ 150 mensais — valores de 2013. Isso permite cogitar que o acesso a tais escolas se volta à classe média — filhos de médicos, comerciantes e pecuaristas, em geral. A maioria dos professores provém de outros estados, pois as franquias requerem um domínio linguístico que, muitas vezes, os egressos dos cursos de Letras não conseguem ter.

Quando questionados quanto à finalidade de matricular seus filhos em um curso de inglês, os pais usaram mais os termos “mercado de trabalho” e “para fins de viagem”. Isso permite cogitar certa preocupação com dar oportunidades que

farão a diferença na vida dos filhos. A ideia de globalização foi outro ponto bastante citado: repetiu-se em onze respostas. Adjetivos que qualificam o inglês — “universal”, “fundamental”, “essencial”, “de referência” — revelam que os pais têm a língua inglesa como o idioma falado por “todos”, como a “chave” que abrirá portas para uma vida bem-sucedida. Contudo, sete pais a veem como possibilidade de estudo, seja para fins de intercâmbio ou mestrado/doutorado. Apreendemos daí que a maioria deles não faz essa associação entre inglês e estudos futuros mais aprofundados.

Como a palavra cultura aparece *duas* vezes — na expressão “intercâmbio de cultura” —, isso permite supor que os pais, se não estão preocupados com a ampliação dos repertório cultural de seus filhos, ao menos não se manifestaram nesse sentido. Por outro lado, quando questionados se pretendem que os filhos viagem ao exterior, 16 pais se manifestaram positivamente e apontaram os Estados Unidos (EUA) como o destino. Cabe observar que os EUA ainda são o lugar mais fascinante na visão dos pais; o país não perdeu seu “brilho sedutor”. Entender o discurso subjacente a falas como essas dos pais entrevistados requer situá-las no contexto do neoliberalismo, dos impactos do imaginário coletivo relativos à globalização e do papel do ensino de inglês no mundo atual. Tais contextos parecem reverberar na fala dos pais que decidem investir na formação de seus filhos.

Com efeito, embora haja um processo de intercâmbio comercial, cultural e informacional entre países distintos, a desigualdade permanece. Para Hobsbawm (2000, p. 75), o que chamamos de globalização não pode ser visto como um tempo de igualdade internacional política, econômica e militar entre os países; nas palavras desse historiador inglês,

[...] a globalização implica em um acesso mais amplo, mas não equivalente para todos, mesmo na sua etapa, teoricamente mais avançada. Do mesmo modo, os recursos naturais são distribuídos de forma desigual. Por tudo isso, acho que o problema da globalização está em sua aspiração a garantir um acesso tendencialmente igualitário aos produtos e serviços em um mundo naturalmente marcado pela desigualdade e pela diversidade. Há uma tensão entre estes dois conceitos básicos. Tentamos encontrar um denominador comum acessível a todas as pessoas do mundo, a fim de que possam obter as coisas que naturalmente não são acessíveis a todos. O denominador comum é o dinheiro, isto é, outro conceito abstrato.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio reconhecem essa importância e incentivam as escolas a incluí-las em seus currículos, como se lê neste excerto:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25).

O neoliberalismo surgiu como solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973 por causa de aumento no preço do petróleo. As experiências neoliberais começaram na América Latina nos anos 80, sob influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). Seu surgimento e sua consolidação levaram ao desmoronamento de muitos direitos sociais; em parte, pela adoção de um modelo econômico — o “neoliberal” — que advoga pela plena liberdade de mercado e contenção da interferência do Estado na atividade econômica do país e do setor privado. Tal interferência só deve ocorrer em situações de necessidade extrema.<sup>8</sup> Em tese, isso diminuiria os gastos estatais e incentivaria a livre competição do mercado. Convém citar aqui as palavras de Harvey (2008, p. 12), que trata dessa questão com propriedade:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes

---

<sup>8</sup> Para uma compreensão mais aprofundada do conceito de neoliberalismo, cf. Anderson (1995) e Moraes (2001), dentre outros.

deverão ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

O texto “O caminho da servidão”, escrito em 1944 por Friedrich A. Hayek,<sup>9</sup> inaugurou o pensamento neoliberal. Nele, seu autor se empenhou em atacar não só a intervenção estatal na atividade econômica, mas também a noção de Bem-estar Social, segundo a qual, independentemente da renda, todo cidadão teria o direito a ser protegido pelo Estado. Houve a transformação de um sistema hierárquico e organizado segundo modelos austeros em outro sistema no qual os homens eram autorizados, ao menos, a tentar conduzir e escolher o caminho que queriam para sua própria vida; isto é, a optar pelo individualismo, cujas características essenciais incluem o “[...] respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual, por mais limitada que esta possa ser, e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais” (HAYEK, 1990, p. 42). Para Hayek (1990, p. 42), a elevação do padrão de vida dos trabalhadores a partir do século XIX, a expansão do comércio e o desenvolvimento da ciência são inerentes à liberação das energias individuais.

Tem-se aí uma filosofia do individualismo que parte do pressuposto de que os limites dos poderes de imaginação impedem o indivíduo de incluir escala de valores acima das necessidades básicas da sociedade. Nesse sentido, o discurso neoliberal estimula o individualismo — cada um deve defender o que é *seu*, buscar o *seu* caminho para o sucesso — numa lógica de competitividade que transforma a saúde, a educação e a cultura, dentre outras áreas, em mercadoria vendável; e na qual os cidadãos se tornam compradores cujo poder de compra varia conforme a classe social a que pertencem; ideias, opiniões e valores deixam de ser importantes. As

---

<sup>9</sup> Segundo Anderson (1995, p. 10), também Milton Friedman é tido como um dos pensadores neoliberais de mais relevância no contexto — os anos 60 — cujo alvo de combate era o “[...] keynesianismo e o solidarismo reinantes, além de preparar bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”.



diferenças entre as camadas sociais se acentuam cada vez mais: os ricos se enriquecem mais; pobres ficam cada vez mais paupérrimos.

A linha político-econômica neoliberal surgiu na década de 70: na Inglaterra — com o governo Thatcher; nos EUA, com o governo Reagan. Depois ganhou força na América Latina. As críticas a esse sistema alvejam uma economia que beneficiaria só as multinacionais e os mais poderosos economicamente. Como quer Antunes (2001, *on-line*),

O projeto neoliberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD [Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento], desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós-moderna” é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, etc.

Em países pobres ou em processo de desenvolvimento, o resultado são desemprego, salários baixos, aumento das diferenças sociais e dependência de capital externo. No Brasil, a implantação do modelo neoliberal se traduziu em privatizações de empresas estatais sob alegação de que a privatização traria, obrigatoriamente, melhorias aos serviços públicos, pois o governo venderia tais empresas para algum grupo econômico ou investidor particular. Nessa lógica, cada cidadão poderia escolher onde adquirir serviços; e isso desobrigaria o Estado de uma responsabilidade que, a partir de então, recaía sobre os cidadãos. Eis o porquê das privações na saúde, educação, moradia etc. no Brasil do começo deste milênio.

Na universidade pública, o neoliberalismo se traduziu em uma série de debilidades institucionais que, “[...] em vez de servirem de justificativa a um vasto programa político pedagógico de reforma da universidade pública, foram utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” (SANTOS, 2008, p. 18–9). Noutros termos, por ser irreformável a universidade, então a opção seria criar um mercado universitário. Ainda segundo Santos (2008, p. 16),

No momento em que o Estado decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Pode-se dizer que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade, na grande maioria dos países, foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas.

Relativamente ao ensino de inglês, vários estudos enfocaram o impacto dos discursos neoliberais. Uma das constatações é que tal ensino ficou, de vez, na mão dos cursos livres: empresas que exploram esse mercado com a justificativa de que os cursos regulares não conseguem fazê-lo satisfatoriamente; mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 2º, deixa claro que a educação é “[...] dever da família e do Estado [...]” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Essa ideia permeia o discurso do professor e das escolas, assim como é representada por alunos e pais. O discurso da globalização está presente na maioria das falas dos pais entrevistados. Percebe-se que os motivos que levam os pais a querer que seus filhos aprendam uma segunda língua — inglês — convergem para esse pensamento neoliberal, notável na maneira como o aluno e seus pais veem a necessidade de aprender a língua inglesa: instrumento basilar para inserção no mercado de trabalho, marcado pelo individualismo e pela competitividade, que transforma a educação e a cultura, por exemplo, em mercadoria; nessa lógica, os cidadãos se tornam compradores cujo poder de compra varia conforme a classe social a que pertencem.

A influência neoliberal na educação brasileira se nota mais na década 60, quando começou o processo de privatização da educação apoiado pelos promotores do golpe de 64, que se identificavam ideologicamente com os grupos defensores do projeto da LDB, que deu origem à lei 4.024/61. A privatização dos serviços públicos sob o argumento da redução de gastos públicos abriu caminho à criação de faculdades e escolas particulares no país todo. Como ao Estado caberia garantir a educação básica, ficou implícita na educação a ideia de competitividade e livre escolha dentre as opções de mercado. Mas, na educação, a força do neoliberalismo vai além da privatização, pois busca ajustar o funcionamento da escola e da universidade públicas ao ritmo e às diretrizes do mercado, que se tornou um sujeito

agente, isto é, que “[...] dita regras sociais, estabelece o risco, pois normatiza comportamentos, regula as bolsas de valores, abre e fecha estabelecimentos, impõe padrões para educação e até assume qualidades humanas: fica nervoso, acalma-se, alegra-se, confia e desconfia” (JORDÃO, 2004, p. 1).

Isso fica patente no discurso neoliberal quando se atribui à educação escolar a finalidade de preparar trabalhadores para o mercado e, à pesquisa acadêmica, construir soluções para as demandas do mercado.

Como para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”. (ANDRIOLI, 2002, *on-line*).

Gentili e Silva (1994) afirmam que, na lógica neoliberal, “[...] os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”. Com efeito, os PCN deixam claro que os objetivos do idioma estrangeiro como disciplina escolar não têm sido alcançados no ensino fundamental e médio; isso permite cogitar que o papel de ensiná-la satisfatoriamente caberia às escolas particulares de línguas estrangeiras. Como salienta Moita Lopes (2002), embora as leis educacionais brasileiras tenham facultado a inclusão de línguas estrangeiras no currículo do ensino fundamental e médio, estas ainda não são ensinadas adequadamente, logo, aprendê-las com um mínimo de proficiência demandaria frequentar um curso particular em institutos de idiomas.

Donnini (2010) reitera esse pensamento de que aprender um idioma estrangeiro requer procurar escolas especializadas ou “morar fora” do país. Essa autora destaca outros aspectos tidos como fatores levantados e debatidos por professores e alunos que apresentam o ensino da língua estrangeira como componente curricular desnecessário dada a sua ineficiência. Primeiramente, destacam-se as condições de trabalho nas escolas regulares; assim, remuneração baixa, desdobramento da jornada de trabalho, existência precária ou inexistência de material didático, número de alunos excessivo por sala de aula, dentre outras, supostamente inviabilizariam uma aprendizagem significativa.

Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio assumiram uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes (BRASIL, 2000, p. 25).

Até o século XX, via-se o ensino escolar de idiomas estrangeiros como parte de uma formação humanística cujos fins diferiam dos propósitos atuais: suprir os anseios profissionalizantes determinados pelo mercado de trabalho.

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre outras funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 2000, p. 27).

Para complementar a LDBEN, em 1997 foram promulgados os PCN para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental de língua estrangeira. Porém, em vez de proporem uma metodologia específica para o ensino de línguas, sugeriram uma abordagem sociointeracionista que destaca o desenvolvimento da leitura. Na perspectiva dos PCN, o ensino de idioma estrangeiro tem de colaborar para o todo do processo educacional do aluno, isto é, tem de sobrepular a aquisição das habilidades linguísticas. Logo, aprender uma língua estrangeira seria aprender a produzir significados nela, o que implica se relacionar com outras culturas na busca de experiências não só mais profundas e válidas pessoalmente, mas também capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras de ações subsequentes (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

Com os avanços tecnológicos e científicos, o indivíduo passa a ter outra visão de mundo que pode lhe dar outra perspectiva de alcance de seus objetivos profissionais. Nesse caso, em lugar de estimular o pensamento crítico dos alunos, a visão neoliberal, com o discurso da globalização, termina por atuar na construção identitária dos professores e influenciar a acomodação dos alunos aos modelos neoliberais. Com isso, delega-se a possibilidade quase única de ascensão social a quem estuda e domina uma língua estrangeira; noutros termos, imputa-se ao indivíduo o fardo da responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso. No discurso

neoliberal, as exigências que o mercado de trabalho impõe levam a acreditar que ter acesso a esse mundo cada vez mais competitivo exige muita dedicação; e que, por mais que as pessoas se qualifiquem dentro do padrão exigido, tendem a enfrentar limitação de vagas. Daí que só os “mais bem qualificados”, os que têm mais competência serão bem-sucedidos.

No dizer de Graddol (2009, p. 48), “[...] o que está acontecendo é que, desde a década de 1990, houve um aumento gradativo de pessoas aprendendo inglês e atualmente cerca de 2 bilhões de pessoas estudam o idioma”. Se assim o for, então cabe supor que a oferta do ensino de inglês para suprir essa demanda crescente caberia ao Estado, isto é, à escola pública, à qual cabe preparar os cidadãos para a vida, como postula a LDBN (BRASIL, 1996), cujo artigo 2º define a finalidade da educação escolar: fazer o educando se desenvolver como pessoa e como cidadão; prepará-lo para exercer sua cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Como se lê nos PCN (BRASIL, 2000, p. 27), “[...] o Ensino Médio possui, entre outras funções, um compromisso com a educação para o trabalho”. Nesse caso, esse nível escolar tem de se voltar à formação profissional e seus conteúdos — o conhecimento — têm não só de convergir para o mundo do trabalho, mas também ser significantes para a formação do aluno como cidadão; afinal, ele deve estar preparado para acompanhar as transformações no mercado de trabalho e no mundo.

Como se pode deduzir, da globalização resultou uma ampliação dos mercados internacionais, o que levou muitos países a adotar o inglês como língua oficial para os negócios. Nesse caso, o conhecimento desse idioma se tornou sinônimo de sobrevivência e consistência global; e seu aprendizado abriria caminhos ao desenvolvimento profissional, cultural e pessoal. Contudo, se parece ser um ponto de vista corrente que aprender um segundo idioma — o inglês — faz diferença, é uma chave de acesso a um emprego que remunere mais, que ofereça condições mais adequadas de trabalho; é preciso salientar que o conhecimento da segunda língua tem de ir além do nível básico — da leitura, por exemplo; ou seja, tem de chegar a um grau de domínio que permite ao aprendiz falar fluentemente, com dicção e pronúncia que facilitem a compreensão, com coerência e precisão. Por outro lado, salvo em empresas que têm ligação com empresas e negócios do exterior, nem toda função empregatícia requer um domínio tal da língua estrangeira; diga-se, falar ou não falar outro idioma não seria exigência central para o empregador.

Nos últimos tempos, porém, o mercado em geral considera como requisito básico para o candidato a uma vaga o domínio do inglês, independentemente de ser usado profissionalmente ou não. Talvez por isso não só autores (teóricos e pesquisadores), mas também professores e pais ponham seus filhos em um curso de inglês; acreditam que falar fluentemente um segundo idioma seja um diferencial no currículo profissional. Paiva (2005, p. 18), por exemplo, diz que

Aprender a Língua Inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês [...]. Hoje, o inglês tornou-se o mais importante e essencial idioma do século XX.

Língua do comércio internacional, da diplomacia, das instituições e dos eventos internacionais, de Hollywood, do negócio de computadores e da internet, da ciência e congressos, dos esportes e competições etc., o inglês não para de estender sua supremacia mundial, sua condição de idioma oficial do mundo globalizado. Para Zacchi (2003, p. 35), “É uma língua que tem servido a inúmeros e variados fins, seja como língua oficial, estrangeira ou segundo idioma, e no mundo todo, a demanda para seu aprendizado continua crescendo”. Alguns pais reiteraram essa condição de língua global que se atribui ao inglês ao dizerem por que investem na formação de seus filhos matriculando-os em escolas particulares: “Porque o inglês é a língua mais falada no mundo. Então, é importante aprendê-la”; “Porque acredito que na atualidade é necessário saber mais de uma língua, e o inglês é universal”; “Porque é importante a pessoa saber falar mais de uma língua”; “Porque é a língua universal, e nos dias atuais é supernecessário saber”. Nessa lógica, seria preciso aprendê-la para haver a comunicação internacional que se faz necessária.

Contudo, há quem veja a educação neoliberal — logo, a aprendizagem de inglês — diferentemente, a exemplo de Gentili (2001, p. 249), para quem

A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade [a exemplo do domínio do inglês] que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas.

Atribuir ao conhecimento da língua estrangeira a garantia de sucesso profissional — como sugere as fala de pais de alunos — é replicar um imaginário edificado na sociedade sobre a importância e necessidade de dominar o inglês. Isso quer dizer que o aprendizado de um segundo idioma caminha rumo à necessidade que o cidadão tem de acompanhar a evolução do mundo. Talvez por isso os proprietários de cursos de inglês apregoem que aprender essa língua, mais que ser um símbolo de status, passa a ser um instrumento-chave para a vida na sociedade em que o indivíduo se depara com dispositivos que requerem usar a língua inglesa, a exemplo dos *softwares* e dos *websites*.

Essa importância do idioma e a influência que exerce na cultura brasileira são notáveis no dia a dia: em palavras usadas no comércio, no vocabulário de jovens e adultos, na televisão etc. Talvez por isso Rosa (2003, p. 72) diga que “Saber inglês em tempos de mundialização do capital é uma questão que tem um ‘respaldo histórico’: vai de encontro ao perfil do ‘novo trabalhador’ requisitado no atual contexto histórico da mundialização do capital [...]”.

Em geral, os pais acreditam que a aquisição de uma segunda língua é um diferencial para quem busca vaga no mercado de trabalho; supostamente, o profissional bilíngue poderia contribuir mais efetivamente que outro unilíngue. O domínio de idiomas significa desenvolvimento, crescimento e melhores condições de acompanhar as transformações aceleradas que marcam a vida neste século, permeado pela tecnologia da comunicação e informação. Eis os que disseram: “A Língua Inglesa, hoje, faz parte do cotidiano de todos. Para mim ela é fundamental e abre as portas para um bom emprego, para oportunidades que a vida possa lhe dar”; “Para que possam ampliar seus conhecimentos e terem melhores oportunidades profissionais”; “Porque cada vez mais se exigem o conhecimento de outros idiomas tanto na vida estudantil quanto na vida profissional”.

Com efeito, no dizer de Holden e Rogers (2001, p. 96), uma vantagem do ensino de inglês sobre o ensino de outros idiomas estrangeiros é sua projeção como língua internacional. Esse status se justifica em razão da abrangência que esse idioma atinge, pois medeia a comunicação entre povos distintos em partes diversas do mundo. Somado à ascensão política e à força econômica e cultural do país ou países de fala anglófona, esse critério pode ensejar a competição pelo lugar privilegiado de grande língua internacional. Assim, a aprendizagem de uma

língua estrangeira — em particular o inglês — passa a ser ditada como exigência para que as pessoas possam lidar com a evolução e o desenvolvimento crescente do mundo atual (LIMA, 2009, p. 9). Assim, enquanto os pais desejam que seus filhos aprendam o inglês porque é amplamente usado como língua internacional, os alunos o veem como a língua dos computadores. Além disso, como o domínio desse idioma está se tornando cada vez mais necessário para o sucesso da vida adulta, torna-se cada vez mais importante que seus alunos tenham êxito na habilidade de se comunicar em inglês (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 8), como sugere esta fala de um pai: “Para ajudar na carreira profissional, já que atualmente há uma necessidade de se comunicar globalmente”.

À pergunta sobre como esse idioma pode ajudar os filhos no futuro, alguns pais responderam assim: “No campo profissional, em viagens”; “O inglês poderá ajudá-lo de maneira decisiva na sua vida pessoal e profissional”; “Em tudo. De certa maneira, pois não importa a profissão que meu filho escolher, será necessário uma língua estrangeira para um bom relacionamento com públicos diferenciados”. Percebe-se que a importância de falar um segundo idioma se evidencia à medida que permite ao falante entrar em contato com outras culturas e modos de vida, assim como ter uma visão e interpretação do mundo distinta daquela de quem vê e nomeia a realidade, por exemplo, usando o português do Brasil.

Essa possibilidade de expansão dos horizontes geográficos e culturais se mostra na resposta de alguns pais: “Como o inglês já é hoje uma língua universal, quem domina o idioma tem facilidade para se deslocar e se situar em qualquer lugar do mundo [...]”; “a língua inglesa poderá ajudá-los a ter [...] melhores condições de se relacionar em diferentes campos de estudos, como mestrado e doutorado”; “[...] quebrando barreiras devido ao idioma, visando novos conhecimentos e oportunidades”; “[...] o domínio da língua inglesa [...] poderá ajudá-lo em viagens internacionais, para passear ou estudar”; “É importante para [...] quando for fazer um curso no exterior”; “Na comunicação”. Com efeito, esse idioma se destaca nos meios de comunicação — sobretudo a internet —, nas viagens, nos negócios, no turismo e noutras situações que demandam trocar mensagens inteligíveis. Rosa (2003, p. 73) reitera os vínculos do ensino de inglês com a “[...] necessidade de se adaptar às exigências do mercado de trabalho tido como ‘globalizado’ [...]”; mas frisa esse papel da língua inglesa como “[...] antes de tudo uma ferramenta de comunicação”.



## QUADRO 2

Respostas à 5ª pergunta do questionário (APÊNDICE III): “Você pretende que seu filho(a) faça uma viagem ao exterior? Para onde e por quê?”

---

### DETERMINAÇÃO DE LUGAR E JUSTIFICATIVA PARA VIAGEM

---

Sim. Sem lugar determinado, mas com o intuito de descobrir novas culturas e promover-lhe uma experiência positiva que venha contribuir com seu futuro.

Sim, ele vai escolher.

Sim. Pretendo mandá-lo a Nova York porque penso que lá é uma cidade onde se tem grandes oportunidades.

Não.

Sim, principalmente para países onde terão a oportunidade de aprimorar o idioma estudado e ampliar conhecimentos nas áreas culturais e financeira. Os Estados Unidos são sempre uma boa opção.

Sim. Estados Unidos. Para ela conhecer outro mundo e para que possa se relacionar com facilidade.

No momento não, mas quando estiverem maiores poderão escolher qual país vão conhecer.

Sim. Para Lisboa, porque seus bisavós eram portugueses, e eu gostaria que eles conhecessem a cultura e se possível seus familiares portugueses.

Sim. Para os Estados Unidos ou Europa. Conhecer novos países é bom para ampliar seus horizontes culturais e, até profissionais.

Sim, para os Estados Unidos, provavelmente no ano que vem.

Sim, ele sonha em viajar para Orlando.

Sim. Para Orlando porque é o desejo/sonho dela, mas também depois fazer intercâmbio em outro país, ainda a definir.

Sim, para se especializar cada vez mais no curso de inglês. Para onde? Estados Unidos.

---

Fonte: dados do questionário

O Quadro 2 resume as respostas dos pais ao serem questionados sobre a intenção de que seus filhos viagem para o exterior e o seu destino almejado. Como se lê, as razões dos pais para que os filhos estudem língua estrangeira variam. Mas parecem ser consensuais a possibilidade de conhecer outra cultura e se destacar profissionalmente como as maiores preocupações da maioria dos entrevistados; também consensual parece ser a escolha dos EUA como destino. Isso mostra a influência cultural desse país sobre a sociedade brasileira — resultante, talvez, de um processo em que “Era necessário empregar todos os meios para consolidar a imagem do modelo a ser seguido, isto é, os Estados Unidos deveriam ser um paradigma” (TOTA, 2000, p. 54).

Tidos como “mensageiros” do progresso, os EUA tiveram seu valores difundidos aqui mediante o rádio, as revistas, os filmes e até por intermédio de brasileiros que, “encantados” pelo *american way of life*, salientaram “[...] o interesse do simpático americano pelo Brasil” (TOTA, 2000, p. 13). Eis por que cabe dizer que a imitação exemplar da sociedade norte-americana não foi uma imposição aos brasileiros; uma leitura da história da “americanização” do Brasil

mostrará que os modos de vida dos EUA foram introduzidos por artistas, músicos, intelectuais e políticos. Esse “encantamento” se mostrou patente nas respostas dos pais e da maioria dos professores de inglês, que sustentam o discurso de tom neoliberal de que estudar e fazer a diferença é o caminho seguro para o sucesso.

## 4 Trajetória de vida e identidade de professores de inglês

**A** cidade de Gurupi (TO) tem 16 escolas na rede municipal — 15 urbanas, 1 no meio rural. Segundo a Secretaria da Educação Municipal, todos os professores que ministravam a disciplina Língua Inglesa setembro de 2013 — seis contratados, sete efetivos — tem formação em Letras. Na rede estadual de ensino, no segundo semestre de 2013, havia 18 escolas; destas, 5 se destinam ao ensino médio e fundamental; 15, só ao fundamental.

A Diretoria Regional de Ensino de Gurupi informa que todos os professores dessa disciplina em 2013 são formados em Letras, tendo em vista que tal formação é requisito para prestar o concurso que provê o quadro docente para as escolas. O funcionário que nos passou essas informações disse não ter como precisar o número de docentes específico de Língua Inglesa porque o sistema não distingue quem leciona português do professor de inglês, isto é, agrupa-os porque o quesito seria, não a disciplina ministrada, mas a licenciatura em Letras. Acrescentam-se a esse quadro o Centro Universitário UnirG — que tem suprido as necessidades de formação inicial no sul do Tocantins com a licenciatura em Letras (habilitação Português e Inglês) — e três escolas livres de inglês.

Assim, além dos pais de alunos, participaram da pesquisa professores dos cursos livres, do ensino superior na área de Língua Inglesa e aqueles que representam os primeiros docentes desse idioma da cidade (Juarez José da Fonseca e Sibila Kuffener Prieb). Ao longo do capítulo, trechos centrais de suas falas serão discutidos, sobretudo os traços que ajudam a delinear uma articulação identitária desses sujeitos como professores de inglês. O quadro a seguir apresenta dados desses professores para fundamentar uma compreensão mais analítico-interpretativa de seus relatos.

Como vimos no capítulo 3, existe um discurso que salienta a importância do inglês para a comunicação no mundo globalizado e que leva as pessoas em geral a buscar proficiência tendo em vista um emprego ideal.

**QUADRO 3**  
Professores participantes da pesquisa

NOME	LOCAL DE NASCIMENTO	FORMAÇÃO E LOCAL	TEMPO DE PROFISSÃO
Daisy Dal Molin	Passo Fundo/RS	Não tem curso superior	13 anos
Francisco Marcio S. Guimarães	Ceres/GO	Letras (Ceres/GO)	13 anos
Jackson Barbosa da Silva	Paraná	Letras (PR)	10 anos
Lucivânia Barcelos	Mutunópolis/GO	Letras (Porangatu/GO)	13 anos
Maria José M. Antunes Caxias (Zezinha)	Portugal	Pedagogia (Gurupi)	11 anos
Rosemeire Granada Parada M. da Costa	Paraná	Letras (Paraná)	8 anos
Sibila Kuffener Prieb	São Pedro do Sul/RS	Letras (RS)	35 anos
Juarez José da Fonseca	Tocantins	Direito (Gurupi)	Aposentado

Fonte: dados da pesquisa

Caso se possa tomar como coerente a expectativa dos pais de que o domínio de uma segunda língua leva a tal emprego, cremos que o mesmo não possa ser dito dos professores e dos donos de escolas, que se silenciam quanto a essa questão; isto é, reiteram o discurso dos pais, em vez de conscientizar cada aprendiz — e cada pai — quanto à necessidade de refletir sobre a relação entre suas perspectivas de vida, o estudo de um segundo idioma e a diferença que isso pode fazer em seu currículo, isto é, profissionalmente. De fato, o propósito de querer dominar uma segunda língua pode abrir as portas do mercado de trabalho; mas cremos que são portas para áreas específicas como turismo, secretariado, tradução e docência. Dito de outro modo, parece-nos exagerada a afirmação — e ingênua a expectativa — de que dominar uma segunda língua possa vir a ser uma “senha” ao sucesso profissional em qualquer contexto.

Consideremos a fala da professora Zezinha, proprietária da escola Centro Cultural Anglo-americano (CCCA) de Gurupi e que se dedica integralmente ao ensino de inglês desde 1999, quando assumiu o cargo de secretária da escola — comprada por ela dois anos depois. Diz ela:

A maioria dos pais vem com esse pensamento: “Não, meu filho tem que aprender a falar inglês porque” — aquele mesmo negócio — “é bom para o currículo, é bom para arrumar um emprego melhor”. Mas a gente sabe que vai bem, além disso, vai mais além, não é? Ah, porque eu vou botar no meu currículo “Inglês avançado” e eu vou conseguir um emprego. Então, [...] a gente tenta mostrar: “Olha, gente, o mundo tá concorrido demais, tá uma loucura. Então, um pouquinho a mais que o seu filho tiver de conhecimento, de

diferencial, vai fazer no final toda a diferença ali, na faculdade”. Hoje, aqui na UFT [Universidade Federal de Tocantins], a gente tem aluno demais que vem correndo, desesperado, querendo fazer cursos imediatos e milagrosos para passar numa prova de proficiência. Então, eu tento mostrar assim: o pessoal do Rio, de São Paulo já não tem mais espaço lá. Então, acredito que o futuro mesmo seja aqui, de Goiás pra cima, que tem muita água, que tem muita terra, que tem muita oportunidade. Tá todo mundo vindo de fora: é chinês, é japonês. E aí eles vão querer quem pra trabalhar com eles? Então, a gente conversa muito, tudo. Mas tá melhorando. Então assim, às vezes eu me sinto frustrada em relação a: “Ah, vou estudar inglês pra que então? (ZEZINHA, 2013, entrevista).

Como se pode depreender dessa passagem, a fala dela reforça a dos pais quanto à necessidade e importância do inglês para o sucesso profissional. Mais que isso, deixa entrever um uso incisivo da oratória ao apresentá-lo aos pais de alunos que buscam um curso para os filhos.

A questão 10 (APÊNDICE IV) pede uma comparação da profissão de professor de inglês com três elementos, por exemplo: um objeto, um alimento, uma fruta. As respostas a essa comparação demonstram o sentimento de aprazimento dos professores quanto à sua profissão. Algumas comparam a profissão do professor com palavras diferentes, mas com a mesma ideia de significado: *alimento* = necessidade, *família* = fortaleza, *carro* = possibilidade de locomoção, *telefone* = comunicação, *rocha* = resistência, *água* = necessidade, *tronco de árvore* = resistência. Nessas comparações percebe-se que o professor reconhece a importância de sua profissão na sociedade. Reiteram a ideia de que falar esse inglês pode fazer a diferença para o sucesso profissional; talvez porque, como afirma Almeida Filho (2005, p. 69), esse idioma possibilite acesso ao conhecimento, à cultura e à tecnologia, visto que os vincula no mundo; ou seja, porque é falado globalmente, é globalizado. A comparação *rocha* = resistência parece indicar a quebra de barreiras ao conhecimento e ao acesso à informação, traduzida na comparação *telefone* = comunicação.

Essa visão deixa entrever uma concepção de língua inglesa que a vê essencialmente como ferramenta de uso regular e cotidiano na vida das pessoas. Logo, aprendê-la se tornou um desafio, pois o que antes se via como acessório, diferencial, passou a ser referido como algo necessário (água, alimento): sem essa ferramenta, ficaria comprometida a comunicação fluente e a interação entre povos de culturas distintas — digamos, entre falantes nativos do islandês e do árabe, cujos

idiomas maternos derivam do germânico (é indo-europeia) e do semítico, respectivamente. Na visão de Holden e Rogers (2001, p. 9), essa possibilidade de estar em ambientes linguístico-culturais diversos pode ser usada para “[...] aumentar a motivação dos alunos. O inglês apresenta uma utilização real: abre acesso a outras áreas. Vale a pena, portanto, estudá-la com muita seriedade”. Ao professor caberia, então, fazer o aprendiz desenvolver “[...] uma conscientização da importância do inglês no mundo imediatamente fora da sala de aula [...]” — como afirmam esses autores (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 9).

As comparações feitas pelos entrevistados permitem especular a prática do professor de idioma estrangeiro, ou seja, dizer que há momentos difíceis, que demandam muito esforço, muita dedicação. Isso se mostra quando comparam a profissão com o *abacaxi* = delicioso, mas difícil de descascar, com o *coco* = empenho para descascar, com o *martelo* = barulho para conseguir atenção, com a *ostra* = a princípio parece impossível de se alcançar, com as *flores/rosas* = espinhos, mas com beleza que recompensa, com o *bebê* = muito bom, mas requer dedicação. Tais dificuldades, segundo os professores, associam-se com a carga horária reduzida, as limitações da formação específica, a falta de motivação discente, os salários precários e a falta de materiais didáticos eficientes, dentre outros pontos que podem se traduzir em entraves à aprendizagem.

Uma parte expressiva das respostas dos entrevistados sugere, também, que ser professor de línguas estrangeiras deixa o docente em uma posição de contentamento. Podemos inferir essa ideia de comparações como *melancia* = doce e prazerosa, *sorvete* = saboroso, *chocolate* = delicioso, *caixa de surpresa* = coisas boas. Mesmo com toda a sorte de dissabores relatados antes, ao serem inquiridos — na questão 8 (APÊNDICE IV) — sobre a possibilidade de poder voltar ao passado e mudar a escolha profissional, as respostas surpreendem: “Permaneceria [na profissão]. Por fazer o que me dá prazer. É um conhecimento maior de mundo”; “Não. Gosto do que faço, apesar das dificuldades”; “Permaneceria porque sou apaixonada pela língua inglesa”; “Não. Mesmo com todas as dificuldades para a realização do meu trabalho, gosto de passar conhecimento e contribuir com a aprendizagem”; “Não mudaria. Porque é uma profissão que requer do profissional uma atualização de conhecimento, com isso a aprendizagem move a vida, tornando-a melhor”; “Não, eu amo o que faço”; “Permaneceria professor de inglês porque gosto de aprender coisas novas de uma outra língua”; “Permaneceria como

professor de língua inglesa, pois gosto dessa matéria e sendo que ela está presente na tecnologia e traz várias coisas interessantes que estão presentes no dia-a-dia”; “Continuaria. Adoro lecionar, porém ainda prefiro língua portuguesa, talvez pela falta de preparo”.

É provável que as aulas de professores com sentimentos positivos tendam a ser planejadas de modo a suscitar mais o interesse discente e ser mais produtivas; e isso pode resultar em sucesso mesmo ante limitações em alguma habilidade linguística. Por outro lado, as crenças que deixam o professor inseguro quanto ao seu desempenho em sala de aula podem desenvolver pensamentos negativos, frustrantes; e isso tende a baixar sua autoestima, o que se refletiria negativamente no interesse do aluno pela aula.

Em geral, os dados analisados apontaram o inglês como uma língua que “assegura” o acesso do falante ao mercado de trabalho. Se assim o for, então é preciso pensar na representação correlacionada à competência linguística — ou à falta desta — que se depreende da fala dos professores entrevistados, marcada por termos como “ausência de” e “carência de”, associáveis com a privação que sentem ao exercer sua prática; isto é, com desprestígio e autodesvalorização, mesmo que reconheçam a importância de dominar um segundo idioma neste milênio.

As experiências de como se aprende uma segunda língua estão na memória dos professores, baseadas em modelos adquiridos na sua prática escolar, na definição de sua identidade como professor que orienta seu fazer profissional. Ao falarem de suas experiências, os professores remetem à sua prática e às imagens de si que os orientam. Para Bueno, Catani e Sousa (1997), a proposta de trabalhar com a produção e análise de relatos autobiográficos da formação intelectual ou da história de vida escolar permite adquirir, como recurso metodológico, um poder de compreensão capaz de alcançar resultados expressivos na condução o ensino. Também destacam que a identidade é tema caro a quem quer compreender, no campo da educação e da formação, como as mudanças individuais e coletivas se processam. Com base nas leituras feitas para este estudo, a questão se projeta ainda mais no processo de ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros, pois a pesquisa sobre a identidade profissional e as representações sociais relativas a professores de inglês se mostra incipiente. Daí a importância de haver mais estudos que investiguem “[...] a relação entre crenças e identidade de professores e alunos em salas de aula no Brasil” (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 24).

A formação humana ocorre pela troca de experiências, pelo que se ouve, pelo que se fala, pela convivência humana em vários espaços, pela maneira como cada conta sua história. Eis por que é compreensível o emprego crescente da abordagem biográfica — trabalhos com histórias de vida e relatos autobiográficos — na pesquisas do campo educacional.

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis à instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras. (BUENO; CATANI; SOUSA, 1998, p. 15).

Na pesquisa aqui descrita, o uso da história de vida como abordagem permitiu perceber como os professores avaliam sua prática docente e sua vida profissional à medida que desconstruem ideias impostas pelo sistema educacional e reconstruem as perspectivas para práticas inovadoras. Falar de si pode restabelecer a integridade pessoal e reativar objetivos esquecidos com a rotina de uma vida profissional desgastada. No dizer de Fernandes (2006, *on-line*) “[...] os professores abdicam de suas identidades por se compararem a um modelo cultural e socialmente aceito como ideal”. Mas qual seria o perfil ideal de um professor de idioma estrangeiro?

Marca o meio acadêmico uma preocupação ao menos teórica com a formação de professores. Provam isso estudos diversos cujo objeto de investigação e entendimento é a formação docente. Mas vemos como relevante investigar e entender, também, a cultura e a representação associadas com o professor, para que possam articular sua identidade, importante para anular a passividade ante os padrões estabelecidos pelas representações sociais; isto é, para se tornarem sujeitos da construção da imagem social do professor de inglês. Fazê-lo supõe desenvolver — como quer Perrenoud (2000) — atitude crítico-reflexiva, dinamismo e criatividade como competências do ensinar. “[...] quando se pensa em ser um bom profissional de LE [língua estrangeira] crê-se que a principal e talvez única necessidade do professor seja a fluência na língua-alvo” (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 71); porém, mais que isso, ele tem de desenvolver as competências da profissão docente.



Mesmo que o objeto de ensino e aprendizagem seja um idioma estrangeiro, seu domínio não precede o de outros requisitos típicos da profissão docente nem de outras habilidades pertinentes à profissão em si — didática, capacidade de planejar, noções fundamentadas de processos mentais subjacentes à aprendizagem, para ficar em dois exemplos. Tais habilidades e requisitos são traços que separam o profissional do aventureiro, assim como separam a reflexão, o planejamento e a metodologia do improvisado e da intuição, dentre outros.

Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), Stuart Hall discute a organização humana complexa vivida na contemporaneidade, em que separa as sociedades ditas tradicionais daquelas tidas como modernas. Nas tradicionais, o passado é cultuado e os símbolos são valorizados porque contêm a experiência de gerações; nas sociedades modernas, as mudanças ocorrem de forma muito mais rápida e constante, de modo a não estabelecer linhas de continuidade claramente definidas com o passado e as tradições. “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (HALL, 2006, p. 12). Por isso, cremos que a identidade profissional do professor tem de ser compreendida não só com mais fundamento e mais profundidade, mas também à luz de uma análise das mudanças históricas mais recentes na sociedade.

Hall (2006) trata a identidade como algo formado na interação do eu com a sociedade, de forma a preencher o espaço interior e o exterior da pessoa para levá-lo a esboçar sentimentos e ações na tentativa de materializar a identidade. “A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.” (HALL, 2006, p. 11–2). O excerto de relato a seguir reflete essa interação do sujeito com a sociedade, dos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ela ocupa no mundo social e cultural:

[...] eu tive oportunidade de estudar inglês, porque, para fazer um curso assim, através de uma franquia, sempre foi muito caro. E o meu sonho era entrar num curso de inglês e fazer um curso completo e poder ter fluência. Foi onde eu trabalhei. Lá em Passo Fundo (RS), eu trabalhava no Unibanco, eu ganhava três salários mínimos naquela época, dois eram pra pagar meu curso de inglês, a mensalidade. Então, tu vê como era caro um curso naquela época. E ali eu formei, fiz quatro anos de curso e foi quando eu casei e vim embora pra cá. (DAISY, 2013, entrevista).

O linguista Moita Lopes (1998; 2002) discorda da concepção de identidade como algo pronto e acabado; para ele, a identidade não é imutável, congênita; antes, é algo que se constrói com o passar do tempo e que muda constantemente. Prova disso está na própria língua, também um elemento pelo qual se constrói identidade. Tal qual o falante, a língua não só é mutável, mas ainda está em mutação constante. Também Nóvoa (2000, p. 16) se refere a esse traço de mutabilidade da identidade:

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 de 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.

Dito isso, se as identidades são construídas pela linguagem, o estudo da formação da identidade profissional dos professores de inglês vem mapear traços discursivos úteis não só à construção identitária, mas também para entender — e reconhecer — como é ser professor dessa língua na escola pública brasileira do presente e como lidamos com as mudanças. As histórias que contamos sobre nós e sobre os outros para dar um sentido à vida permite construir um conhecimento sobre quem somos e quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais. Os relatos a seguir dão uma medida dessa questão entre professores atuantes em Gurupi:

Eu vim pra Gurupi e fui pra quarta série porque o sistema escolar de lá [Portugal?] era diferente. Eu teria que ir pra quinta, mas o currículo... não lembro como é que foi, [mas] eu tive que voltar pra quarta série. Mas foi. Bem, então, eu fiz da quarta série em diante aqui em Gurupi e, enfim, sempre me destaquei em inglês. Acredito eu por essa base que eu tive: muito boa; e acabei enveredando aí, para as aulas, os cursos. (ZEZINHA, 2013, entrevista).

Eu hoje vejo que, comparando com os pais de hoje em dia, os meus pais não se preocupavam tanto [com] o meu conhecimento de vida; e eu acredito que a facilidade com conteúdos e tudo veio através de viajar muito, entendeu? Então, assim, eu sabia me localizar no mapa-múndi, eu sabia. Quando o professor falava (e eu lembro muito disso, que eu sempre fui muito boa em geografia e em história, porque aquilo de certa forma eu tinha vivido); então, quando o professor falava: “lá na Grécia antiga”, eu localizava na hora no mapa. E eu acho isso importantíssimo. Hoje em dia, você mostra para os alunos uma foto das torres gêmeas [as do ataque terrorista de 2001], eles acham que é Paris, entendeu? (ZEZINHA, 2013, entrevista).

Se for situada no processo de formação do professor, essa reflexão deixa entrever a construção de uma autoimagem que a mostra como algo não pronto, ou seja, uma docência que contém, permeadas, as imagens de antigos professores (de inglês), da formação escolar, que resultam de um olhar não só observador da conduta dos professores, mas também absorvedor das características de sua prática docente. O exemplo e a convivência marcam seu processo de formação.

Uma [professora] de inglês, até hoje eu lembro, a professora, ela era... Meu Deus, agora esqueci o nome... Era uma loirinha, ela era cabelinho curtinho... Então, parece que eu peguei todos os tiques, sabe, dessa professora. Me marcou muito essa professora. (SIBILA, 2013, entrevista).

A minha primeira professora na escola Fisk, ela era uma menina de 19 anos, eu tinha 20 anos. Então, a diferença de idade era mínima. Eu admirava muito ela, pela desenvoltura, pelo jeito dela dar aula, de dominar aquilo, de dar uma aula sem pegar no livro. Então eu desenvolvi a aula dela todinha, e era uma hora e meia de aula, e ela não precisava de livro pra dar aula, e ela tinha também estudado lá na escola Fisk, no mesmo lugar onde eu estava. (DAISY, 2013, entrevista).

Então, era dessa maneira: a gente estudava lá, e aí como era o comportamento: o alunado estava sentado e um pedestal lá, onde tinha uma mesa, o professor chegava, os alunos estavam todos sentados, entravam todos antes do professor chegar, levantavam em reverência ao professor, respeito ao professor, todo mundo caladinho. Professor chegava, tomava posição na mesa, pedia pra todo mundo se acomodar, aí que ia dar aula. Era um negócio fantástico. (JUAREZ, 2013, entrevista).

Como se pode ler nessas passagens, as representações sociais não são estagnadas nem estáticas, tampouco imutáveis. Vê-las assim seria ignorar uma lógica mais ampla: a de que a dinâmica social muda porque a vida muda; seria imaginá-las paralisadas em algum momento. Isso porque as representações sociais supõem, por exemplo, à luz de Moscovici (2011), opiniões cujo sentido varia não só de cultura para cultura, mas também entre as condutas em sala de aula. O desapego ao livro, a ordem, a reverência e o silêncio na sala de aula são traços marcantes de uma pedagogia não só de contextos históricos distintos, mas de propósitos diversos. Numa aula de inglês, cremos que o silêncio não deva exceder a conversação — embora seja bem-vindo na hora de ouvir uma conversa gravada; aprender a falar um (segundo) idioma pressupõe falá-la, e a aula parece um contexto propício, porque cria um ambiente de contato mais intenso com a fala em

língua estrangeira. As próprias atividades pressupõem o uso de recursos didáticos sonoros.

Foi Durkheim quem afirmou o dinamismo e a volatilidade das representações sociais, visão que Moscovici (2011, *on-line*) reitera nestes termos:

[As crenças] são entidades sociais, com vida própria que se comunicam entre si, se opõem umas às outras e se transformam, em harmonia, com o curso da vida, desaparecem somente para ressurgir sob novos aspectos, estando radicadas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais e, assim por diante. Este é o espaço em que elas se incubam, se cristalizam e são transmitidas.

Também Moita Lopes (1998) se refere a isso ao afirmar que as identidades sociais, mais que fragmentadas, são construídas em práticas discursivas referentes ao outro. Somos seres fragmentados porque nos constituímos pela linguagem em contextos sociais variados. Ao mesmo tempo, somos singulares e universais porque integramos um todo. Nesse sentido, o termo “fragmentado” é entendido como multifacetado, plural, inacabado; e não como algo isolado, desconectado do todo. Eis por que cabe dizer que não há construção de identidade sem considerar o discurso de outrem.

Eu acho que essa é umas das necessidades: que o professor de línguas tem de gostar, tem que gostar, não adianta só fazer por fazer, não é necessidade do professor, é uma característica do bom professor: gostar daquilo que faz. (DAISY, 2013, entrevista).

Hoje, com o conhecimento, eu consigo separar bem os bons professores que eu tive dos maus professores, dos professores que não eram professores, que estavam lá pra... entendeu? E também tem que gostar daquilo que faz, é importante. Eu consigo diferenciar bem isso hoje. Na época, não. O melhor professor era aquele que não dava aula, que contava piada etc. (ZEZINHA, 2013, entrevista).

Na minha opinião, [...] a pessoa tem que gostar, tem que ter prazer em dar aula. Agora, como eu disse pra você, parece que eu estou desgostando, gente! Porque a gente vê nas salas de aula de primeiro o aluno, eles eram comportados. Você vai numa sala de aula hoje para ver o jeito que são! Eles não te respeitam mais, não! Então você perde aquele amor, aquela coisa que você tem. Aquele carinho que você tem. (SIBILA, 2013, entrevista).

A identidade do professor se constrói ainda pelas diferentes práticas discursivas através das quais ele se relaciona com o outro: “[...] o indivíduo constitui-se nesse movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo” (MOITA LOPES, 1998, p. 198). Com efeito, os relatos a seguir mostram

que a representação assume feições de um julgamento depreciativo — “[...] uma pessoa que é muito chegada a mim. Ela, ela dá aulas de inglês, mas aquela *mesmice* [...] (grifo nosso) — cujo parâmetro é o eu — “[...] eu jamais me acomodaria”, como disse Daisy (2013, entrevista). Não acomodar significa ler

Livros de histórias curtas, e não histórias mais longas, porque, pra eu ler um romance, eu não tenho esse tempo. Então, eu leio duas, três páginas hoje, eu vou pegar ele daqui a 15 dias. Eu nem lembro mais o que eu li. Eu nem pego um livro longo. Eu pego uma revista, pego um livro de histórias mais curtas. Eu vou sempre buscando mais vocabulário, mais conhecimento. (DAISY, 2013, entrevista).

A crença de que o bom professor de línguas estrangeiras é o docente falante nativo tem sido objeto da pesquisa bastante explorado. Por ser o ideal de fala de sua língua materna, ele é tido como o professor “que nunca erra”. Como prenuncia Rajagopalan (1997), o mito da natividade — do falante nativo — baseia-se no conhecimento linguístico profundo que, supostamente, o sujeito falante nativo deve ter, mais que qualquer outra pessoa. “De maneira simplificada, o mito se constitui na crença de existência de um falante nativo, que é alguém que sabe a língua e a conhece perfeitamente bem — e é quem pode, por isso, ser invocado como autoridade suprema [...]” (RAJAGOPALAN, 1997, p. 226–7). Para Fernandes (2006, p. 3),

A comparação com um modelo “ideal” — freqüentemente representado pela figura do inquestionável falante nativo da Língua Inglesa — reflete na maneira como esses profissionais se percebem como professores e, conseqüentemente, na construção de suas identidades profissionais.

O relato de duas donas de escolas se refere à experiência com o nativo:

O professor [...] chegou aqui pedindo o emprego. Foi na escola [...] pedir emprego e foi admitido. Aí ele veio pedir emprego, eu falei pra ele as condições e tal. Ele não tinha, assim, a forma, ele não tinha didática para passar a parte gramatical. Aí o que eu fiz: eu dividi o livro, o que era parte de gramática, eu explicava; o que era parte de conversação, ele dava. (DAISY, 2013, entrevista).<sup>10</sup>

[...] é uma pergunta que muitos fazem aqui: “Os professores são americanos?”. Eu tenho um professor americano que ó! Eu estou aqui ralando com ele pra ele conduzir a aula. Ele é americano, a pronúncia dele é linda, ele fala gostoso, você entende? Mas e a didática? E o *tête-à-tête* com o aluno? E o aluno adolescente que dá trabalho? E aí, como vai resolver isso? Entendeu? (ZEZINHA, 2013, entrevista).

<sup>10</sup> O nome do professor e da escola não será divulgado para preservar sua identidade profissional.

Muitas vezes, os professores rejeitam suas identidades por causa da confrontação de si com um modelo social e culturalmente tomado como “ideal” — o falante nativo. Percebe-se, todavia, que os professores nativos nem sempre são os melhores professores de língua estrangeira. Ser falante de um idioma não quer dizer, necessariamente, conhecer métodos ou aspectos linguísticos pertinentes ao seu ensino como o aspecto gramatical, contido em todos os livros didáticos, que o abordam profunda ou superficialmente. A condição de ser falante nativo não atribui a ninguém a competência necessária para ensinar seu idioma sistematicamente, como se pode depreender dos relatos acima, assim como dos falantes do português: nem todos estão aptos a ensiná-lo sistematicamente. Como diz a professora Zezinha (2013, entrevista),

O bom professor tem que ter uma formação pedagógica ou, no caso, fazer Letras, não pelo inglês, mas pela formação de didática, metodologia, linguística e tudo. O conhecimento da língua inglesa, o conhecimento profundo, e não só “Ah, eu sei ler, me dá um livro que eu faço. “Ah, eu traduzo”. Não! Você tem que falar, você tem que ouvir. Tua compreensão auditiva tem que ser boa. Tua rapidez de raciocínio, tua fluência têm ser boa, entendeu?

Há linguistas como Gradoll que afirmam o ideal de professor de línguas como aquele que fala o idioma materno do aprendiz; mas isso não o exime de conhecer teoricamente o que ensina e saber usá-lo na prática, em contextos de reconhecimento e produção de sentidos. Como o conhecimento metalinguístico mais apurado parece ser interesse de especialistas — professores de idiomas, linguistas, gramáticos, tradutores, revisores etc. —, isso parece anular a crença de que o docente de idiomas estrangeiros ideal seja o falante nativo. Contudo, sabemos que na prática essas pré-concepções se arraigam no imaginário geral, cristalizando “verdades” como as do “certo” e “errado” linguísticos. Numa aula de língua estrangeira, a cobrança exagerada de correção gramatical do aluno pode ser uma forma de minar sua confiança e autoestima, o que seria desastroso para o processo de aprendizagem. O medo do “erro” pode inibir o ímpeto de produção de sentidos — produção da fala —, resultando em um aprendiz mais passivo, isto é, mais afeito à leitura e à audição — ao reconhecimento de sentidos.

Segundo Nóvoa (2000, p. 115), “[...] as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito”. Assim, embora a construção da identidade profissional ocorra num nível individual, subjetivo, mental, ela se liga naturalmente à estrutura

social e histórica de cada contexto de onde advêm as experiências que ajudam a compor a identidade. Signorini (2006, p. 57) reitera esse pensamento ao dizer que “[...] as histórias contadas pelos professores dizem muito para o leitor tanto sobre as vivências, valores e atitudes individuais quanto sobre processos históricos e sociais mais amplos em curso no Brasil contemporâneo”. Mas a fala de uma professora revela certa ênfase no eu — no individual — ao afirmar isto:

Eu jamais me acomodei e não quero me acomodar, porque eu acho que ainda dando aula eu vejo a necessidade que eu tenho de saber mais. Os alunos dizem: “Tia, um dia eu quero ser como você”. Nossa! Eu me sinto orgulhosa, até digo: “Olha, continua estudando. Eu ainda não parei, se você acha que eu sei muito, eu ainda não parei de estudar”. Tem muito mais coisas que eu quero aprender, que eu sei que eu tenho para aprender. (DAISY, 2013, entrevista).

Esse falar de si, dos ideais de professor, parece passar ao largo da interação como instância em que se estabelece a identidade, porque permite intercambiar não só discursos, mas também experiências que oferecem parâmetros para que o eu se veja relativamente ao outro, aos nós. Os atributos positivos proclamados pelos professores se traduzem em expressões que destacam o eu: “Sempre me destaquei em inglês”, “Eu me localizava na hora no mapa”, “Ela não precisava de livro para dar aula”, “A pessoa tem que gostar”, “Eu jamais me acomodei”, “Acho que sou bastante humana”. Essas falas parecem anular a ideia de identidade não só como algo mutável, mas também como algo que muda na relação com outro.

Contudo, os aspectos de individualidade sobre aprendizagem e ensino podem levar a resultados coletivos de cunho não só educacional, mas também social, histórico e cultural, como se lê neste relato:

Acho que eu sou bastante humana, bastante humana. Eu me interessei muito pela causa do aluno. Temos aqui alunos, principalmente da faculdade de Medicina, [que] o horário deles é superlimitado. [Então] eu abro uma turma com dois alunos, com três alunos porque eles não têm como acompanhar uma turma regular. Sábado, por exemplo, eu fiz isso, aumentei o meu horário de trabalho pra poder abrir um cantinho pra eles poderem estudar inglês. Eu sei que eles vão precisar. Então, eu quero, com uma satisfação bem pessoal, eu quero fazer diferença na vida daqueles alunos, eu quero que, lá no futuro, eles se lembrem da Daisy: quem foi a Daisy, a importância que a Daisy teve na vida deles. Eu quero isso, mas — é claro — nunca se esquecendo que o inglês seria muito importante para eles., por isso que eu faço isso. (DAISY, 2013, entrevista).

O processo de viver e produzir conhecimentos nos espaços do cotidiano de ensino e da aprendizagem formais tem recebido atenção de pesquisas, sobretudo na área da educação. O contexto escolar parece se projetar como locus importante para entender a dinâmica de ensinar e aprender formalmente. É desse ambiente — da prática — que parecem derivar noções de ênfase no que importa e de rejeição ao desnecessário. Com base nos relatos, percebe-se que, de alguma forma, ser falante nativo não é condição *sine qua non* para lecionar idioma estrangeiro; tampouco a formação universitária. Embora haja entrevistado que se refira a didática, metodologia, linguística e conhecimento histórico do inglês como saberes desejáveis, ele não associa a aquisição com a formação inicial nem o domínio do inglês com o produto da formação acadêmica; é como se ele anulasse a formação inicial em Letras. Talvez por que as licenciaturas em geral atravessem um momento em que os alunos não veem a docência como caminho profissional viável;<sup>11</sup> nesse caso, o descrédito representado por esse sentimento negativo pode desprestigiar a formação inicial.

Enfim, se não é “[...] possível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 2000, p. 7), então o método da história de vida possibilita ao docente, através de seu relato, expor anseios e expectativas relativos à profissão que aponta para sua vida. Os relatos deixam entrever os percursos da construção de sentidos para a vida profissional. Falar de si pode levantar pontos esquecidos que, uma vez lembrados, reunidos e encadeados numa narrativa, podem ser reconsiderados; também pode despertar sentimentos de posse de sua vida, reativar objetivos perdidos e restabelecer seu protagonismo em sua história (BUENO; CATANI; SOUSA, 1997). Essa passagem de relato exemplifica essa possibilidade:

[...] eu sempre queria entrar na escola, mas como a gente só podia entrar na escola com a idade de 7 anos eu tive que esperar até completar 7 anos pra poder começar a estudar. Então, eu tinha assim as minhas bonequinhas, eu colocava elas sentadas em fileirinha, eu tinha um quadro no meu quarto. Ali eu ficava escrevendo com o giz, eu fazia caderno pras minhas bonecas. Minha mãe comprava caderno antes de entrar na escola, eu fazia o caderninho delas, recortava os cadernos que eu tinha, costurava, caderno pequenininho eu fazia, costurava o meio e dobrava. Ali eram os cadernos das minhas bonecas, então eu dava aulas pra elas, não sei o que que eu falava, porque nem na escola eu ainda estava. Mas depois, quando eu fui pra escola com a idade de 7 anos, eu continuei essa brincadeira de escolinha, eu continuei, aí eu já ensinava as minhas alunas a escrever no caderninho. Eu ia lá e escrevia, colocava certo. Então, sempre tive essa coisinha de dar aula. (DAISY, 2013, entrevista).

<sup>11</sup> Sobre as dificuldades enfrentadas pelas licenciaturas, cf. ler o relatório *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).



Não por acaso se nota aumento na quantidade de pesquisas sobre a vida de docentes — sobre trajetórias anteriores ao magistério, experiências, memórias etc. — que vinculam o universo individual — singular, subjetivo, idiossincrático — ao universo profissional, social e cultural. A atenção ao sujeito professor aumenta o conhecimento não só da prática de ensino, como também das relações sociais e de subjetividade docente.

## Considerações finais

**E**ste estudo investigou a trajetória formativo-profissional de professores de Língua Inglesa de Gurupi (TO) movido por esta inquietação: saber como e por que cada um se tornou o professor que é. Em seus primórdios, o argumento de pesquisa que resultou neste estudo enfocava problemas que angustiam a vida desses professores. Todavia, uma reflexão com bases nas leituras que fizemos nos últimos dez anos pôs essa linha em segundo plano; afinal, dificuldades marcam a docência não só em Tocantins: independentemente do nível de ensino e aprendizado, afetam a educação no país todo.

Buscamos delinear o *modus operandi* desses professores — como exercem sua função — considerando a pessoa-professor — seu desenvolvimento pessoal e profissional — rumo à reconstrução de sua trajetória de vida, ao significado que dão às suas experiências e à maneira como sua identidade profissional é organizada. Para isso, foi preciso entrar no “arquivo pessoal” de cada um para — diria Artières (1998, p. 11) — “[...] contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio [...]”; isso porque “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho [...] e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo [...]”. A cada dia são arquivadas nossas escolhas e suas consequências, as quais se tornam lembranças que transportamos e nas quais somos protagonistas. O “arquivamento” da vida supõe mais que o concreto, o visível, o tátil — fotografias, cartas, bilhetes, rascunhos de poesia, passagem de uma viagem etc. Se esses objetos nos fazem lembrar, não se pode esquecer que, para ser reavivada, a memória contém lembranças que independem do dado referencial, externo — embora dependam de estímulos como uma pergunta, que no caso da pesquisa aqui descrita foi essencial para que os entrevistados mostrassem como as representações que se fazem do professor de inglês influenciam na edificação de sua identidade.

Constatamos uma relação próxima entre crenças e experiência de ensino e aprendizagem, o que reitera outros estudos. Verificamos que as representações se voltam ao desprestígio e desânimo com relação à sua prática. Assim, sua identidade se erige, também, numa associação entre um desejo idealizado de falar inglês e a falta de meios para tal. O uso da conjunção *porém* e do advérbio *não* com frequência nos relatos dos entrevistados quando falam de si como professores de

língua inglesa não só indicam uma oposição ou restrição ao que foi proferido, mas também certa insegurança quanto ao seu domínio da língua e, conseqüentemente, à sua prática pedagógica. Essa insegurança parece se traduzir em palavras como *frustração*, *limitada*, *impotente*, dentre outras menos marcantes. Assim, a análise convergiu para a representação da necessidade de melhoria que os professores sentem — embora todos tenham formação em Letras.

O relato dos informantes da pesquisa deixa entrever uma representação do professor de inglês ideal como aquele que se aproxima ao máximo do falante nativo — o falante ideal. Mas vimos que, para alguns, esse ideal se desfaz no domínio de quesitos como os aspectos gramaticais, parte importante da aprendizagem sistemática de línguas. E mesmo que haja quem aponte o professor ideal como aquele que não só se aproxima do falante nativo, mas também conhece o idioma materno do aprendiz — o que lhe habilitaria a interpretar significados nela —, é preciso ter em mente que toda idealização se fragiliza em dado momento, em dado contexto. Assim, se no Brasil essa vertente de professor de idiomas estrangeiros parece ser plausível, num país como os Estados Unidos sua existência parece ser mais complexa, pois a esse país se dirigem pessoas do mundo todo para estudar língua inglesa, a exemplo de chineses e ucranianos; nesse caso, é provável que sejam raros os professores falantes nativos de inglês que dominem idiomas estrangeiros tão díspares como esses dois.

Como se viu, o inglês tem uma influência sólida como língua predominante na construção das representações e identidades dos professores. Em grande medida, tal influência assume tons ideológico-neoliberais em noções como globalização, mercado de trabalho, demanda profissional, desenvolvimento profissional e pessoal, oportunidades etc. Ainda assim, sua hegemonia parece estar abalada. Não só professores norte-americanos e britânicos têm reavaliado a maneira como ensinam, mas também outras metodologias têm sido desenvolvidas para incentivar o estudo de língua inglesa. Não por acaso o Conselho Britânico e a Embaixada norte-americana, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), têm viabilizado bolsas de estudo para brasileiros desejosos de estudar no Reino Unido ou nos Estados Unidos. Tal iniciativa sugere um esforço para que a língua inglesa não perca seu lugar de idioma estrangeiro mais estudado no Brasil.

As hipóteses de que partiu a pesquisa subjacente a esta dissertação se confirmam: as trajetórias do ensino de inglês em Gurupi estão indissociavelmente ligadas aos sujeitos e às crenças que eles mobilizam; a identidade e as representações dedutíveis das experiências relatadas pelos entrevistados penetram em sua prática em sala de aula e pode até interferir na maneira como veem o processo de aprendizagem e a imagem que têm de si como professores; a percepção que têm de si como formadores e o modo como foram formados afetam ou determinam seu perfil como professor de língua estrangeira; por fim, ainda é uma imagem recorrente o mito de que o docente ideal de idioma estrangeiro é aquele fluente nesta, atuante em cursos particulares e que já morou no exterior.

Enfim, as crenças destacadas neste estudo dentre outras que marcam o processo de ensino e aprendizagem de segundo idioma precisam ser averiguadas individualmente — através de análises e reflexões de todos aí envolvidos — e tendo em vista o ambiente cultural de que faz parte o idioma. Mais que isso, as crenças são uma representação mobilizada para um fim: é a representação naturalizada. Acreditamos que se conscientizar da existência delas pode ajudar o professor de línguas, senão a superar as dificuldades que os entrevistados disseram enfrentar na sala de aula, ao menos a desmitificar crenças.

## Referências

- ABRAHAM, R.; VANN, R. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. Eds. **Learner strategies in language learning**, UK: Prentice Hall International Ltd., 1987, p. 85–102.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano 2, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em: 17 ago 2013.
- ANTUNES, R. As dimensões da crise no mundo do trabalho. **Olho da História — Revista de História Contemporânea**, n. 4 [edição eletrônica, 2001]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24478755/3/As-dimensoes-da-crise-no-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- ARBUÉS, M. P. A migração e a construção de uma (nova) identidade regional. In: GIRALDIN, O. (org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. 2. ed. Goiânia: ed. UFG, 2004.
- ARTIÈRES, P. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos. Centro de pesquisa e documentação de história contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1998.
- BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília.
- BARBOSA, A. S.; TEIXEIRA NETO, A.; GOMES, H. **Geografia: Goiás e Tocantins**. 2 ed. Goiânia: ed. UFG, 2004.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, A. M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, 123-156, 2004.

BARCELOS, A.M.F; ABRAHÃO, M.H.V. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. In: PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Ya. **Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês**. Campinas Pontes, 2006. 236p.

BERNARDES, Carmo. O gado e as larguezas dos gerais. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 33–58, abr. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, n. 27, v. 4, p. 459–472, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – LE. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio — Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRITO, N. C. **Tranqueira**: memórias do meu velho pai. Goiânia: CIR, 2010.

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos alternativos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 316. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v4n1-2/a14v4n12.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BUENO, B. O; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org). **A vida e ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAVALCANTE, M.E.S.R. **Tocantins**: o movimento separatista do norte de Goiás, 1821–1988. São Paulo: A. Garibaldi; UCG, 1999.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHARTIER, R. **História cultural** — entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In COLEMAN, H. (Ed). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 169–203.

DIAS, M. **Sete décadas de história**: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.

DONNINI, L.; PLATERO, L. WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa**. Cengage Learning: São Paulo, 2010.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. London: Oxford University Press, 1997.

FÁVERO, M. L. **Universidade e poder** — análise crítica, fundamentos históricos: 1930–1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/claudia\\_sousa\\_fernandades.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/claudia_sousa_fernandades.pdf)> Acesso em: 2 abr. 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil**. 3. ed. Rio do Janeiro: Topbooks/UniverCidade, 2000. 411p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. São Paulo, outubro 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

GARDNER, R.C. The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings, and issues. **Language Learning**, 38, p. 101–26.

GENTILI, A.A.P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1994.

GOVERNO DO TOCANTINS. **Secretaria das Oportunidades do Tocantins**. Desenvolvida pelo Governo do estado do Tocantins, 2011. Disponível em: <<http://oportunidades.to.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

GRADDOL, D. Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos. **G1**, entrevista publicada, São Paulo, 6 nov. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html>>. Acesso em 12 jul. 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221p.

HOBBSAWN, E. J. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. Tradução Claudio Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOLANDA, S. B. Considerações sobre o americanismo. In:\_\_\_\_\_. **Cobra de vidro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978[1941].

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 145–56

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2001. p. 17–44.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como “commodity”**: direito ou obrigação de todos? 2004. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>> Acesso em: 4 ago 2013.

KRUGER, H. R. **Ação e crenças**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 45 (3 e 4), pp. 7-8, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **O Ensino do inglês no futuro**: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 2003.

LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

MEDNICK, Samuel A. **Aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ARAGUAÍNA NOTÍCIAS. **Miserio salário do professor é o 2º maior do país**, Araguaína, 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.araguainanoticias.com.br/noticia/1431/o-miserio-salario-do-professor-e-o-2o-maior-do-pais.html>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. **Folklinguistic theories of language learning**. Second Language Acquisition in a Study Abroad Contexted. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, I (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: ed. SENAC, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NEVES, F. M. **O método lancasteriano e projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo 1808 – 1889)**. 2003. 293f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Estadual Paulista, Assis.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.



NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, H. (Org.). **CONSTELAÇÃO Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista, SP: ed Universidade de São Francisco, 2001. 202p.

OLIVEIRA, L. L. O intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo. . In: BOMENY, H. (Org.). **CONSTELAÇÃO Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista, SP: ed Universidade de São Francisco, 2001. 202p..

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809–1951). 1999. 40 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) — Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas, UFMG, 2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILLET, C. **Didática geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225–31, 1997.

RIBEIRO, R. J. **O lendário Gurupi**: aspectos históricos, políticos e sociais do Município de Gurupi-Tocantins. Gurupi: Gráfica e Editora Cometa, 2007.

RILEY, P. Learners’ representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques**, p. 65–72, 1989.

RILEY, P. “BATS” and “BALLS”: Beliefs about talk and beliefs about language learning. **Mélanges CRAPEL**, n. 23, p. 125–53, 1997.

ROSA, Marli Aparecida. **A relação entre domínio da Língua Inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado Unicamp, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295015&fd=y>>. Acesso em 12 jan. 2013.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998, 136p.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no Neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional** [On-line] 2002, 3 (Setiembre-Diciembre): [Data de consulta: 8/enero/2014] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078012>> ISSN 1518–3483

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em:

<<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>> Acesso em: 9 set. 2013.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

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

SOUZA, S. M. Belém-Brasília: abrindo fronteiras no norte goiano (atual Tocantins) — 1958–1975. In: GERALDIN, O. (Org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG, 2004, p. 351-394.

TOTA, P. A. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **English Language Journal**, n. 40, v. 1, p. 3–12, 1986a.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, 7, p. 186–205, 1986b.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003.

ZACCHI, V. J. **Discurso, poder e hegemonia**: dilemas do professor de Língua Inglesa. Campinas, 2003.

#### ■ *Fontes orais*

Francisco Marcio S. Guimarães. Gurupi, TO, 20 set. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Daisy Dal Molin. Gurupi, TO, 8 mar. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Francisco Márcio. Gurupi, TO, 17 set. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Jackson Barbosa da Silva Entrevista — Jack. Gurupi, TO, 27 set. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Juarez José da Fonseca. Gurupi, TO, 14 mar. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Lucivânia Barcelos. Gurupi, TO, 20 set. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Maria José M. Antunes Caxias — Zezinha. Gurupi, TO, 10 mar. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Núbio Brito, Gurupi, TO, 20 set. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Roberto José Ribeiro. Gurupi, TO, 21 mar. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Rosemeire Granada Parada M. da Costa. Gurupi, TO, 20 set. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

Sibila Kuffener Prieb. Gurupi, TO, 14 mar. 2013. Arquivo mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a mim.

#### ■ *Fontes on-line*

PORTAL UNITINS: Disponível em <<http://www5.unitins.br/portal/historico.aspx>>. Acesso em 23 abr. 2013.

PORTAL UFT: Disponível em: <<http://www.gurupi.uft.edu.br/campus.php?conteudo=6>>. Acesso em: 23 abr 2013.

#### ■ *Obras lidas não citadas*

ALVES, J. F. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.

ANDRÉ, M. C. S. **Crenças educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Católica de Pelotas.

AQUINO, N. A. **A construção da Belém-Brasília e a modernidade no Tocantins**. Goiânia, 1996. 200f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) — Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) — The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.

BOMENY, H. (Org.). **CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001. 202p.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de LE/Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. Tese (Doutorado em Letras — Filologia e Linguística Portuguesa) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de LE sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

CHARTIER, R. Poderes e limites da representação. Marin, o discurso e a imagem. In: \_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 163–80.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de LE em formação**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

HOBBSAWN, E. J. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JOSSO, M. C. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

- GENTILI, P. A.A. **Liberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002. 204 p.
- KEHL, M. R. **Minha vida daria um romance**. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br>>. Acesso em: 23 abr. 2013. 27 páginas.
- LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.
- MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de Língua Inglesa: um estudo de caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) — UFG, Goiânia.
- MOISES, A. F. A. M. **O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação**. 2007. Tese (Doutorado em História) — Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <[http://www.multiculturas.com/boarding\\_school/library/AMoises\\_fundação\\_colegio\\_Pedro\\_II\\_2007.pdf](http://www.multiculturas.com/boarding_school/library/AMoises_fundação_colegio_Pedro_II_2007.pdf)> Acesso em: 8 mar. 2013.
- NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EdUFAL, 2001.
- NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Rio de Janeiro, 2007. 182p. Dissertação (Mestrado em Letras) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, 2003. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. A. A “escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes. **Espaço Acadêmico** [online], n. 50, p. 11–23, jul. 2005. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc\\_cunhanunes.htm](http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc_cunhanunes.htm)> Acesso em: 09 de dezembro 2011.
- NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio do Janeiro: ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962. p. 67.
- NUNES, M. T. **Instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809–1890)**. Tese (Doutorado em História) — Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/12/TDE-2006-01-16T17:23:56Z-1625/Publico/Tese%20Luiz%20Eduardo%20Meneses%20de%20Oliveira.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/12/TDE-2006-01-16T17:23:56Z-1625/Publico/Tese%20Luiz%20Eduardo%20Meneses%20de%20Oliveira.pdf)>. Acesso em: 16 jan 2014.
- PAGANO, A. S.; MAGALHÃES, C.M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.
- PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — PUC-SP, São Paulo.
- SILVA, J. A.; SALES, L. C. Representações sociais de meio ambiente construídas por alunos de 8ª série do Ensino Fundamental. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 5, n. 5, p. 11–23, 2000.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 10, p. 235–71, 2007.

THÉRET, B. O Neoliberalismo como Retórica Econômica e Modo de Ação Política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 24, fev. 1994.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

WOODS, D. **The social construction of beliefs in the language classroom**. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 2003.

# Apêndice 1 – Questionário para professores — 1ª fase da pesquisa

## QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS PROFESSORES 1ª. FASE DA PESQUISA

NOME: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

### 1 Identificação

1.1 Gênero: F ( ) M ( ) ( ) Outro

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Formação:

\_\_\_\_\_

1.4 Tempo de ensino de Língua Inglesa:

\_\_\_\_\_

1.5 Instituição(ões) onde ensina:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.6 Quantas aulas leciona: \_\_\_\_\_ aulas/semanais

1.7 Leciona para:

( ) ENSINO FUNDAMENTAL ( ) ENSINO MÉDIO ( ) ENSINO SUPERIOR

1.8 Turno que leciona: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

### 2 Perguntas

2.1 Como você vê sua formação em Língua Inglesa? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2 Você frequentou cursos de língua relacionados ao ensino/aprendizagem de inglês?

a)  SIM

b)  NÃO

Fale sobre isso.

---

---

---

2.3 O que significa para você ser professor de Língua Inglesa?

---

---

---

2.4 Você considera a profissão docente uma escolha? Justifique.

---

---

---

2.5 Por que escolheu ser professor de Inglês?

---

---

---

2.6 O que é um bom professor de Inglês? O que ele dever ter? Justifique.

---

---

---

2.7 Qual a função social do professor de Língua Inglesa?

---

---

---

2.8 Qual a abordagem de ensino utilizada quando você era estudante de inglês?

- a)  Método de Tradução e Gramática
- b)  Método Direto
- c)  Método Audiolingual
- d)  Abordagem Comunicativa
- e)  Outra

2.9 Qual das abordagens citadas acima você utiliza atualmente em suas aulas de Língua Inglesa? Justifique.

---

---

---

2.10 Quantos alunos há em média em suas turmas?

- a) abaixo de 20
- b) entre 20 e 30
- c) acima de 30

Como esse número influencia em suas aulas de Língua Inglesa?

---

---

---

2.11 Qual/quais são as habilidades utilizadas por você durante suas aulas? Por quê?

---

---

---

2.12 Você utiliza recursos didáticos durante suas aulas? a)  SIM b)  NÃO

Se sua resposta foi **SIM**, quais? Porquê?

- a)  Livro didático
- b)  Data-show
- c)  internet
- c)  outros

---

---

---

2.13 Se você pudesse mudar, gostaria de ter outra profissão ou ser professor de outra área? Justifique.

---

---

---



## Apêndice 2 – Roteiro para a entrevista com os professores de Língua Inglesa

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

1. Quando e onde você começou a estudar?
2. Como a sua família percebia a importância do estudo em sua vida?
3. Como era a sua relação com a escola?
4. Quais as lembranças que mais te marcaram a respeito dos professores? Relate tanto as memórias boas quanto as ruins e as relacione com a imagem que construiu para si mesmo, ao longo do percurso escolar, sobre o “bom” e o “mau” professor.
5. Cursou faculdade? Fez algum treinamento de formação de professor de LE?
6. Você acha que é fundamental para o professor de LI fazer uma faculdade de Letras?
7. O que você acha importante/necessário para o sucesso do professor de inglês?
8. Como e porque escolheu ser professora de Língua Inglesa?
9. Como você se sente em relação à sua profissão?
10. O que é fundamental para ser um professor? Existe dom/talento?
11. Quais as maiores dificuldades da vida de um professor de LE?
12. Qual a imagem que você tem de você enquanto professor de inglês?
13. Você acha que existe um modelo de professor de inglês?
14. Você sofre ou sofreu alguma influência de algum professor que você teve? Em que sentido?
15. Você concorda que hoje os professores tem uma função polivalente de pai/mãe, psicólogo, amigo entre outras?
16. Nos dias atuais, como você vê o professor de inglês no Brasil?
17. Você já pensou em desistir da sua profissão? Se você pudesse ter uma nova chance de recomeçar sua carreira profissional você escolheria o magistério? Seria de novo professor de inglês? Por quê?
18. Você enquanto professor de Língua Inglesa indicaria o curso de Letras para um jovem?
19. Você acha que ser professor (a) de Língua Inglesa te dá um status diferenciado?
20. Como você se vê enquanto professor de Língua Inglesa?

## Apêndice 3 – Questionário para pais de alunos

### QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DE ALUNOS DE CURSOS DE INGLÊS

**Não é necessário se identificar!**

1. Quantos filhos você tem estudando em curso de inglês?

---

2. Que idade eles tem?

---

3. Porque você achou necessário colocá-los em um curso de inglês?

---

---

---

4. De que maneira você acredita que a Língua Inglesa poderá ajudá-los no futuro?

---

---

---

5. Você pretende que seu filho (a) faça uma viagem ao exterior? Para onde e por que?

---

---

---

*Obrigada pela sua participação!*

## Apêndice 4 – Questionário para professores de inglês

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE GURUPI

Título da dissertação:

*Identidade e representação docente em histórias de vida de professores de Inglês*

Orientador: Dr. DERNIVAL VENÂNCIO RAMOS JUNIOR – UFT

Idade \_\_\_\_\_ Leciona em escola de ensino  Fundamental  Médio

1. Porque você acha que é importante para os seus alunos aprenderem a Língua Inglesa?

---

---

---

2. Você é formado(a) em Letras? Se a resposta for afirmativa, onde se formou e em que ano?

---

---

---

3. Você é de Gurupi? Se você veio de outra cidade ou estado, cite-os e fale porque veio para o Tocantins.

---

---

---

4. Você já viajou para algum país onde a Língua Inglesa é a primeira língua (USA, Inglaterra etc)? Se sua resposta for afirmativa, para onde e por quanto tempo?

---

---

---

5. Há quanto tempo leciona a Língua Inglesa?

---



---

6. Você já fez algum curso de inglês além da faculdade? Por quanto tempo?

---



---

7. Como você se vê como professor de Língua Inglesa? Descreva como se sente em relação ao ensino de inglês numa escola pública.

---



---

8. Se você pudesse voltar ao passado, mudaria de profissão ou permaneceria professor de Língua Inglesa? Por que?

---



---

9. O que é ser um bom professor de Língua Inglesa na sua opinião?

---



---

10. Faça uma comparação entre a profissão professor de Língua Inglesa com 3 coisas (pode ser objeto, alimento, fruta etc) e explique sua comparação.

---



---

**GURUPI/TO, 24 de Outubro de 2013.**

**Autorização para o uso das informações pela pesquisadora MARIA ELAINE MENDES:**

<b>Nome do professor:</b>	
<b>RG Nº:</b>	<b>Telefone:</b>

---

**Assinatura do professor**

## Apêndice 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“O TCLE respeita a pessoa e sua autonomia, permitindo ao indivíduo decidir se quer e como quer contribuir para a pesquisa”. (Res. nº. 196/96).

Prezado(a) Senhor(a),

A aluna do curso de Mestrado em Língua e Literatura da UFT, MARIA ELAINE MENDES solicita sua colaboração no sentido de que faça parte de uma pesquisa sobre a vida e formação dos professores de Língua Inglesa em Gurupi/TO. Junto com este convite para sua participação voluntária estão explicados os detalhes sobre o trabalho que será desenvolvido:

Título: *Identidade e representação docente em histórias de vida de professores de inglês.*

Pesquisadora responsável: MARIA ELAINE MENDES

O estudo traz como tema a identidade profissional e social de alguns professores de Língua Inglesa de Gurupi, Tocantins. A pesquisa se justifica pela necessidade de estudos na área de formação de professores de LE dos cursos de Letras, especialmente sobre a formação de sua identidade e representação social. O interesse pelo tema surgiu a partir da experiência profissional como professora de Língua Inglesa e faz-se relevante no sentido de delinear a identidade desses professores. A pesquisa será realizada durante o período de agosto a novembro de 2013 e terá como participantes 5 professores com formação em Letras e que atuam na área de Língua Inglesa nas escolas públicas de Gurupi e 5 professores de cursos de inglês particular. O objetivo primário dessa pesquisa é estabelecer a identidade dos professores de Língua Inglesa de Gurupi/TO através de sua história de vida. Além disso, busca reativar objetivos, valores e projetos esquecidos com a rotina de uma vida profissional desgastada.

Um dos possíveis riscos e desconfortos que a pesquisa poderá trazer ao participante são os constrangimentos ao responder às perguntas da pesquisadora mediadora da entrevista, caso alguma lembrança do passado possa deixá-lo desconfortável. Isso poderá ser minimizado com a privacidade da entrevista e a permissão do participante avaliar e poder retirar alguma informação que porventura não queira que seja publicada. Também poderá haver um risco mínimo de que os participantes se decepcionem ao se depararem com a identidade que a pesquisa

busca estabelecer para os professores de Língua Inglesa da cidade de Gurupi, caso se diferencie da idealização que tinham de si mesmos. Serão respeitadas as normas da lei CNS: 196/96 quanto às pesquisas com seres humanos. Os benefícios que o (a) senhor (a) deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente são: ao falar de si mesmos e de sua prática pedagógica enquanto professores de LE os docentes participantes poderão despertar para os objetivos iniciais de sua carreira, esquecidos com a rotina da vida profissional. Poderá também ser um momento de reflexão dessa prática, encorajando-os a buscar a sustentação que fundamenta sua docência. Outros professores de Língua Inglesa poderão por sua vez ser beneficiados com o conhecimento que a pesquisa trará sobre quem são os professores de Língua Inglesa de Gurupi/TO e como os mesmos vieram a ser docentes dessa disciplina. Uma última colocação, nem por isso menos importante é o incentivo que a socialização desta pesquisa dará à comunidade no sentido de motivar pessoas a ingressarem nos cursos de licenciatura, tendo a docência como uma trajetória de vida importante para a sociedade.

Enquanto durar a pesquisa, e sempre que necessário, o senhor (a) será esclarecido (a) e informado (a) sobre cada uma das etapas do estudo por telefone ou me procurar a qualquer momento (disponibilidade 24 horas) nos telefones e/ou endereços abaixo descritos, onde estarei disponível para quaisquer esclarecimentos.

Fica claro que as informações conseguidas através da sua participação nesta pesquisa poderão contribuir para a elaboração de minha dissertação de mestrado.

Assumo o compromisso de trazer-lhe os resultados obtidos na pesquisa assim que o estudo for concluído e aproveito para informar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária não havendo qualquer previsão de indenização ou pagamento e toda e qualquer despesa correrá sob a minha responsabilidade.

Espero tê-lo(a) informado de forma clara. Caso haja alguma dúvida, peço que se manifeste. Todas as páginas do presente documento foram elaboradas em duas vias sendo uma delas destinada ao senhor (a).

MARIA ELAINE MENDES

Rua VS-01, n. 581 – setor Vale do Sol  
Gurupi/TO – telefones (63) 3316-1311 – (63) 8404-8342

Universidade Federal do Tocantins  
Campus Universitário de Araguaína  
MESTRADO EM LÍNGUA E LITERATURA

## Apêndice 6 – Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado e identificado, declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que compreendi perfeitamente tudo o que me foi falado sobre a minha participação na pesquisa. Estando de posse de minha capacidade psíquica e legal, concordo em participar do estudo de forma voluntária sem ter sido forçado e/ou obrigado e sem receber pagamento em qualquer espécie de moeda. Autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e dados biográficos por mim revelados em depoimento pessoal concedido e, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos por mim apresentados para compor obras diversas que venham a ser planejadas, criadas ou produzidas pela pesquisadora MARIA ELAINE MENDES, aluna da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, localizado à Av. Paraguai, s/n, Setor Cimba, Araguaína, TO, CEP: 77814-970, sejam essas obras destinadas à divulgação ao público em geral e/ou para formação de acervo histórico.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, *out-door*, entre outros) como também em mídia eletrônica (vídeo-tapes, filmes, documentários para cinema, televisão ou rádio, entre outros), Internet, Banco de Dados Informatizado, Multimídia, CD ROM, DVD, suportes de computação gráfica em geral e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios para arquivamento e formação de acervo histórico, sem qualquer ônus à instituição ou a terceiros por ela expressamente autorizados, que poderão utilizá-los em todo e qualquer projeto e/ou obra de natureza sociocultural voltada à preservação da memória histórica, em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

GURUPI/TO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_  
RG N°: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

## Apêndice 7 – Transcrição da entrevista com professora

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DEISY DAL MOLIN

#### *Legenda*

**M: Maria Elaine**

**D: Deisy**

---

M: Agora tá ok. Pode deixar, fica tranquila que eu acho que a sua voz vem aqui, não precisa ficar nervosa.

D: (risos) Não gosto de ficar olhando pra ele não (gravador).

M: É assim eu só vou usar aquele papelzinho pra eu seguir como roteiro, você vai tá comigo aqui. Não tem nada assim a respeito de metodologia da sua escola, nem quero saber se você é boa professora se não é, se você fala fluentemente ou não, não é esse o interesse da minha pesquisa, o interesse realmente é que a gente possa saber quem são os professores de Inglês hoje e assim, formar uma identidade pra esses professores de Inglês. Então a primeira coisa que eu preciso que você conte pra mim é onde você começou a estudar, de onde você veio primeiro, Deisy onde você estudou e onde foram os seus primeiros contatos com, não com a Língua Inglesa, mas com o estudo formal.

D: Com o estudo formal foi pela Fisk em Passo Fundo que eu venho de lá, então assim contato com a Língua Inglesa começou desde que eu era pequenininha, 5, 6 anos de idade (inaudível), que já dava aulas pela televisão, não sei se tu ouviu falar, não chegou, porque eu era pequena né, minha mãe ficava em frente a televisão todos os dias de manhã então quando ele dava as aulas, aí ele passava essas aulas através de músicas e ela ficava na frente da televisão repetindo e copiando as músicas e cantando, ele passava a parte gramatical, vocabulário, pronuncia, tudo através de músicas e eu sempre sentada ao lado dela desde pequenininha.

M: a então ela estava aprendendo Inglês você só estava no ambiente ali?

D: é, quando eu tinha aquela idade eu estava naquele ambiente, mas assim é uma coisa que sempre me atraiu e aí quando a gente teve oportunidade, eu tive



oportunidade de estudar Inglês porque pra fazer um curso assim através de uma franquia sempre foi muito caro né e o meu sonho era entrar num curso de Inglês e fazer um curso completo e poder ter fluência, foi onde eu trabalhei. Lá em Passo Fundo eu trabalhava no Unibanco, eu ganhava três salários mínimos naquela época, 2 era pra pagar meu curso de Inglês, mensalidade. Então tu vê como era caro um curso naquela época e ali eu formei, fiz quatro anos de curso e foi quando eu casei e vim embora pra cá.

M: Para o Tocantins?

D: Unrum.

M: Por que você veio para o Tocantins?

D: Porque meu marido tinha uns negócios aqui, quer dizer a família dele tinha negócios e quando a gente casou o pai dele pediu que ele viesse pra cuidar do escritório da fazenda e o escritório da fazenda era vizinho de porta com a escola Fisk e eu recém-casada não tinha nada que fazer, só cuidar de casa também não era negócio né, aí eu resolvi voltar a estudar pra fazer conversação e tal, na época era Marcia a dona da Fisk ela era esposa do Jorge do JK, da galeria, aí eu fiz, isso foi em fevereiro de 89 quando eu entrei como aluna né, quando foi finalzinho de abril, início de Maio ela abriu o jogo, ela estava tendo problemas conjugais e pediu pra eu tomar conta. Eu nunca na vida tinha nem pensado em dar aula assim né.

M: E você já estava terminando o curso com ela aqui ou não?

D: Eu tinha terminado lá.

M: Terminou lá no Sul.

D: Aí aqui eu vim, sabe, fazer conversação, só que aí como ela não tinha o nível de conversação, ela tinha aberto a escola fazia pouco tempo, ela não tinha uma turma que já tivesse chegado a esse nível né, aí eu entrei na turma do avançado que era a mais avançada que ela tinha.

M: Você sabe me informar se a Fisk foi a primeira escola de Inglês de Gurupi ou se teve outras antes?

D: Eu acredito que tinha o CCAA antes.

M: Já existia então?

D: Que era da Carmem lá do castelinho, já existia escola aqui e era a CCAA.

M: Voltando um pouquinho lá na sua infância como era que os seus pais viam a educação, eles te influenciavam, te incentivavam a estudar mais, falava que era importante pro seu futuro coisa assim ou não, eles deixavam você?

D: A minha mãe sim, embora naquela época fosse tudo muito diferente, então, mais a minha mãe sempre nos influenciou tanto a mim quanto a minha irmã porque ela estava sempre em cima de livros, sempre estudando, principalmente idiomas ela estudava o Francês, o Inglês, Italiano, ela passava muita música em Italiano, em Francês e cantava e a gente achava bonito e cantava junto, então eu sei muita música em Italiano e não sei nem o que que tá falando.

M: Sua mãe é viva ainda?

D: Graças a Deus.

M: Que bom, que bom. E ela utiliza essas línguas que ela aprendeu ou não precisamente?

D: Hoje ela tá fazendo um curso de verdade em Italiano, então mais ela utiliza o Inglês né, o Francês nem tanto, aí agora como ela reativou o Italiano ela tá usando também o Italiano, né então ela sempre deu esse estímulo pra gente.

M: Pra vocês?

D: Unrum.

M: Quer dizer você via isso em casa né?

D: Via.

M: E se sentia motivada a correr atrás, a buscar?

D: E sem ser em cima de línguas, não era nem assim, tipo estudar alguma outra matéria, sempre foi a respeito de línguas.

M: Deixa eu te perguntar como é que era a sua relação com a escola, os primeiros momentos, que você foi pra escola você se sentia bem, gostava, antes mesmo de ter a Língua Inglesa como disciplina, você sempre gostou ou não gostava?

D: Sempre. Inclusive naquela época eu sempre queria entrar na escola, mas como a gente só podia entrar na escola com a idade de 7 anos eu tive que esperar até completar 7 anos pra poder começar a estudar né, então eu tinha assim as minhas bonequinhas, eu colocava elas sentadas em fileirinha, eu tinha um quadro no meu quarto, então ali eu ficava escrevendo com o giz, eu fazia caderno pras minhas bonecas, né, então a minha mãe comprava caderno antes de entrar na escola, eu fazia o caderninho delas, recortava os cadernos assim que eu tinha, costurava, caderno pequenininho eu fazia, costurava o meio e dobrava, então ali eram os cadernos das minhas bonecas, então eu dava aulas pra elas não sei o que que eu falava porque nem na escola eu ainda estava né, mas e depois quando eu fui pra escola com a idade de 7 anos eu continuei essa brincadeira de escolinha eu

continuei, aí eu já ensinava as minhas alunas a escrever no caderninho, então eu ia lá e escrevia, colocava certo, então sempre tive essa coisinha de dar aula.

M: Certo. Outra coisa. Você começou a ver Língua Inglesa na 5ª série daquele tempo ou você viu antes?

D: Eu vi na quinta série, mas não porque tinha no currículo escolar.

M: A não?

D: Foi porque abriu um curso numa outra escola inclusive que também era escola estadual lá em Porto Alegre e, porque eu nasci em Porto Alegre e me mudei de lá quando eu tinha 14 anos pra Passo Fundo, então quando eu tinha 11 anos eu estava na 5ª série, eu acho que é a 5ª série minha mãe matriculou eu e minha irmã nessa outra escola estadual que aí eles ofereceram, ofereciam Inglês e Francês, aí ela matriculou nas duas e nos dois cursos e pediu que a gente estudasse durante 6 meses, mas tivesse que escolher um curso porque meu pai também não podia pagar os dois cursos pra nós duas né, aí nós ficamos 6 meses estudando os dois idiomas e eu escolhi continuar com o Inglês e minha irmã também. Aí eu fiz até, fiz até o momento de eu me mudar, quando eu não tinha bem 14 anos, nós mudamos pra Passo Fundo, então eu tive que interromper meu curso, só voltei a estudar com a idade de 20 anos, foi quando eu comecei a trabalhar no banco que aí eu podia pagar meu curso.

M: Mas no Ensino Médio você teve Língua Inglesa também?

D: No Ensino Médio, sim.

M: Tem algum professor seu lá do passado se de Língua Inglesa ou de outra disciplina que você fala poxa esse é o professor que eu me espelhei e tal, coisa desse tipo, ou não teve nenhum que você achasse que era o cara, ou a professora?

D: espelhar, espelhar assim eu não sei, mas admirar, né, eu lembro ainda da minha primeira professora que foi a professora Jane, eu tinha 7 anos de idade, né ela era grandona, uma alemoa de cabelo loiro, comprido, liso, um óculos desse tamanho na cara, meio gordinha, eu lembro ainda das letrinhas, ela colocando as letrinhas e cada letra tinha uma cor, ela tinha um arsenal de giz tudo colorido, então cada letrinha que ela colocava no quadro tinha uma cor diferente eu achava aquilo o máximo, então assim, sabe é uma admiração por professores, pela personalidade deles, pela característica, mas assim, não sei talvez seja involuntário se eu me espelho em alguns deles né.

M: mas assim de Língua Inglesa não tem nenhum que te marcou?

D: Que me marcou?

M: E, assim, que deixou alguma, sei lá alguma coisa registrada que você sempre ou às vezes você fala sempre isso assim “eu me lembro de um professor tal de Língua Inglesa”, tem algum assim?

D: Tem, os professores que eu tive, não todos, a minha primeira professora na escola foi Fisk, ela era uma menina de 19 anos, eu tinha 20 anos, então a diferença de idade era mínima, mas assim eu admirava muito ela pela desenvoltura, pelo jeito de ela dar aula, de ela dominar aquilo, de ela dar uma aula sem pegar no livro, então ela desenvolvi a aula dela todinha e era uma hora e meia de aula e ela não precisava de livro pra dar aula e ela tinha também estudado lá na escola Fisk no mesmo lugar onde eu estava e um outro professor também de ensino médio, professor, agora eu não vou lembrar o nome dele, mas é um nome muito diferente, até um dia eu perguntei pra ele porque ele era alemão tinha um sotaque diferente, eu perguntei pra ele se ele era brasileiro que o nome dele não era brasileiro, tanto o sobrenome quanto o primeiro nome, aí ele achou graça daquilo e teve uma coordenadora, ela foi minha professora de Português também de ensino médio, ela uma vez pediu pra gente ler um livro que eu não lembro o nome, não lembro a história, mas pra ver como é interessante, ela deu um prazo pra ler e a gente como sempre deixa pra última hora, aí eu não tive tempo de ler o livro todo, eu li algumas páginas do livro pra pegar, assim mesclar mais ou menos o rumo da história, aí ela foi fazer uma entrevista, chegou o dia de fazer o teste com os alunos né a respeito do livro oral, só que eu acho que o teste era mais psicológico do que o que a gente tinha lido e eu lembro direitinho de uma pergunta que ela fez, tu vai lembrar da história do livro daqui a dez anos, eu disse com certeza, eu tinha o que acho que uns 15 anos. Não me lembro da história do livro, quando eu tinha 25 anos eu também não me lembrava da história do livro, nem do nome do livro mais eu me lembro da pergunta que ela me fez, então assim eu acho que é a saída pra dizer que eu posso me espelhar e trazer isso como uma lição de vida porque não adiante dizer assim a eu vou tentar enganar ela, eu estava me enganando tanto é que eu não lembrava mais nem que livro era.

M: Tem alguma coisa desses seus professores lá do passado que você pode caracterizar como bons ou maus professores, não no sentido de conteúdo, as assim de repente no sentido metodológico, ah fulano era bom por isso, ou o outro professor eu acho que não seja um bom professor por aquilo porque a gente vai

guardando isso aí na trajetória de vida não vai a ideia do que a gente tem hoje que é um bom professor ou um mal professor, você tem alguma coisa assim que você possa dizer?

D: Olha, para falar a verdade eu lembro mais é dos bons professores, aqueles, eu não trouxe comigo aqueles que não eram.

M: E o que você acha que é ser um bom professor, que seja de Língua Inglesa, não tem que ser de outra disciplina não, o que é um bom professor de Língua Inglesa na sua opinião?

D: Acho que é aquele professor que não faz uma parede, não deixa um bloqueio, um obstáculo entre ele e o aluno, acho que ele tem que se aproximar do aluno, tem que criar uma amizade com o aluno, tem que entender o aluno porque se colocar num pedestal e dizer a eu sou o professor acho que isso aí nunca, nunca foi bom em momento nenhum da história de escola foi bom um professor se distanciar porque eu acho assim pra tu poder cobrar do aluno né o aluno sabendo que tu tá ali para dar um apoio, tu tá ali interessado no aluno ele se sente importante, eu acho que se ele sente esse laço no relacionamento entre professor e aluno ele vai se dedicar mais pra tua matéria, eu sinto isso com os alunos porque eu também não sei fazer isso colocar no pedestal, acho que eu não sou mais que ninguém, mas se eu tenho o conhecimento que eu tenho hoje eu já fui também uma aluna né e eu tive professores que me estimularam a fazer alguma coisa, a chegar no ponto melhor a desenvolver a profissão também e os alunos ajudam muito a gente né, ajudam demais a gente a sim a olhar pra dentro e vê poxa vida porque que eu fiz isso, porque que eu não faço assim, porque que eu não faço assado, então eu acho muito gostoso, é uma delícia dar aula, eu amo o que eu faço e nunca pensei em dar aula até o dia que eu recebi o convite eu tive o sinta pra agravar, eu tive diarreia durante uma semana de nervosismo.

M: E como foi que isso começou, como é que você foi ser professora, você não é formada em Letras, né?

D: Não.

M: Conta pra mim como é que começou.

D: Eu ia começar a faculdade, quando eu cheguei aqui inclusive em 89 e parei a faculdade justamente por causa dessa oferta de emprego que eu recebi, só que na época tinha Pedagogia e Direito, aí eu disse pô tenho que fazer alguma coisa né, então tanto Lade e eu resolvemos fazer o vestibular, fomos aprovados na época era

a FAFICH e a gente estudava a noite que era a única alternativa de curso, mas eu nunca gostei assim do que eu estava, sabe, eu estava assim decepcionada eu estava assim pô isso aqui é faculdade, né minha ideia de faculdade era totalmente diferente, era uma coisa assim que era mais cobrança, uma coisa mais além e o que eu estava recebendo ali não era uma coisa que estava me fazendo ficar interessada ou que dissesse assim vale a pena continuar, aí eu fiquei esses dois meses como aluna.

M: Foi em Direito ou Pedagogia?

D: Não eu fiz Direito eu e o Lade, fizemos Direito, ele até foi um pouquinho mais do que eu, eu cheguei a ficar ali dois meses só e aí assumi as aulas na Fisk. A Márcia começou a ter problemas conjugais né, aí pediu pra eu tomar conta das aulas porque ela não estava com cabeça, ela chegava na aula ainda quando eu era aluna ela chegava na aula e ela falava só sobre o matrimônio dela tudo em Inglês ela falava, sabe, quando a aula não rende tu não entra na matéria? Né, mas como a gente estava ali, não era só de conversação a aula porque eu tive que voltar um pouco pra entrar em conversação, aí chegou um ponto que ela pediu pra eu tomar conta da escola dela, nós éramos umas seis ou sete alunas, todas mulheres, e inclusive eram professoras da FAFIC, tinha uma outra professora do curso de Agronomia na UFT e assim elas simplesmente viraram pra mim, viraram de costas pra mim porque como eu tinha recém chegado e o convite foi dirigido a mim, elas estavam lá a mais tempo Junto com a Márcia né não receberam esse convite, então elas sabe.

M: Se ofenderam?

D: É, se ofenderam, não me deram apoio ali, inclusive elas desistiram do curso, quando eu comecei a dar aula elas desistiram do curso, só que eu nunca tinha recebido nenhum treinamento pra dar aula, então eu fui dentro da metodologia da Fisk o que eu aprendi da forma que eu aprendi eu tentei passar pros alunos ali naquela época, foi legal.

M: Depois disso você fez algum treinamento pela escola?

D; Sim, aí eu fui, já eu não lembro em que ano que isso aconteceu, eu comecei em 89 a dar aula, a Daniela já era nascida, então eu acredito assim, acho que 91 ou não mais que 92, o Fisk faz reunião, fazia naquela época reuniões anuais né, então nossa central era aqui a região era aqui em Goiânia, aí foram quando eles trouxeram o curso de treinamento e eu fiz o treinamento dentro da metodologia da Fisk, só que

aí eles já tinham mudado também o material porque até então eu estava aplicando as aulas dentro do material que eu também tinha estudado.

M: O anterior?

D: O anterior.

M: Eu estudei com ele.

D: Estudou? Aquele que tem o Book Five, Book Four né, foi esse material.

M: Eu estudei pouco tempo na escola, pois chegou um ponto que eu também não estava vendo aproveitamento, a professora tinha uma certa limitação, eu deixei na época, mais não foi aqui, foi em Porangatu, de lá para cá mudou muito.

D: Mudou demais, então assim, até então e quando eu comecei a dar aula eu pedi que a Márcia colocasse a situação pra os alunos e ela falou com eles realmente né que eu tinha capacidade só que eu não tinha experiência nenhuma e que se eles tivessem essa compreensão né que me ajudassem a ter a desenvoltura e crescer como instrutora na época e aí foi onde eu cresci, inclusive aquele medo de usar conversação que quando a gente é aluno e tu é inibido né, demora pra tu desenvolver a parte da conversação e eu não tinha aquela desenvoltura de chegar e fazer que nem hoje que eu converso e tararan tudo rapidinho, não eu ainda tinha que parar um pouco, pensar, será que eu errei aqui, né, então eles me ajudaram muito nesse sentido e aí quando entrou o material novo que eles apresentaram o curso né de treinamento aí eu fui e fiz o treinamento todinho.

M: A escola já era sua nesse tempo ou ainda era da Márcia?

D: Aí já era minha.

M: Já né?

D: Unrum, porque logo em seguida ela vendeu a escola pra gente.

M: Nós falamos aí de formação, você acha que é importante ou digamos fundamental um professor de Língua Inglesa ter formação no curso de Letras?

D: Sinceramente?

M: Sim, de coração, pode falar o que você realmente pensa.

D: Eu não sei onde que tá o erro, mas alunos que fizeram, né hoje nem sei entraram alunos novos nesse semestre mais eu não tive contato com eles ainda se tem algum do curso de Letras, mas os primeiros anos que entrou Letras aqui que tinha o curso de Inglês eles através de professores da própria faculdade vieram nos procurar né instruídos pelo professor pra procurar a gente pra ter uma especialização, alguma coisa mais a fundo porque até então a faculdade não estava passando o necessário

pra eles ou o tempo era curto não sei te dizer o que que é, se o tempo de dedicação ao Inglês estava sendo curto ou se era a forma de aplicar ou a matéria que estava sendo aplicada não sei, né então, inclusive eu tenho, aqui eu tenho uma professora que fez curso de Letras e quando ela estudava ela fazia o curso de Inglês aqui e ela ajudava alunos de lá.

M: Como é o nome dela?

D: Rosilma.

M: Rosilma.

S: É, a Rosilma, Magna também, a Suzana quando fez já sabia, já tinha tido o curso com a gente, tinha feito o curso com a gente, então eu não sei como que tá hoje né o curso de Letras, não posso te dizer porque eu não tenho mais contato direto com os alunos, mas, e também não sei se entrou esse semestre, então.

M: Bom, mesmo com essas limitações que tem o curso de Letras, você sugere pra algum aluno seu que faça Letras ou não? Assim se você tivesse que dar um conselho para o aluno, você sugeriria fazer Letras?

D: Se o que ele quer é dar aula de Inglês, não. Claro que eu acho a faculdade assim superimportante para ter uma formação mais pedagógica, mais a fundo, ter o conhecimento mais amplo que nem eu vejo porque eu sou limitada, né o que eu desenvolvi foi coisa minha, foi vendo outros assim, sabe, claro, de certa forma eu vou me espelhando né, mas assim eu vejo que, eu vejo que quem faz uma faculdade que nem a Patrícia, embora ela não seja aqui, foi em São Paulo que ela fez o curso de Letras dela, eu via que ela tinha assim muito mais argumentos do que eu pra falar sobre um livro, né e eu não gosto de fazer leituras, se tu me der um livro de Inglês eu leio, se tu me der um de Português eu já não leio, eu não tenho esse, sabe, esse incentivo, então ela não, ela já era mais interessada em coisas culturais, não é, então eu sou mais limitada nessa área, o que eu tenho mesmo é do Inglês, é dentro do Inglês, mais aí se tu pega assim quais são as literaturas do Inglês eu não sei te dizer, nunca peguei assim uma linha pra seguir ou estudar um estilo, nisso eu não sei eu sou bem limitada quanto a isso.

M: Assim, nós também enquanto professoras de lá, nós não temos, a gente sabe o que poderia ser feito, mas tem muita coisa que impede, mas veja os alunos que eu vejo que se destacam em Língua Inglesa não é mérito da faculdade, não é só da Unirg, eu fiz a estadual de Goiás também o que eu aprendi, não foi na faculdade, então eu vejo assim, que essa limitação, essa dificuldade do ensino realmente ser



efetivo é uma limitação de todas as faculdades, pelo menos as que eu conheço, pode ser que lá pra São Paulo, algum lugar tenha alguma faculdade que não tenha essa dificuldade de estar realmente passando para o aluno aquilo que ele realmente precisa saber. Mas assim, realmente é complicado, é muito complicado isso daí e a gente que está lá dando aula, fica assim meio que na berlinda mesmo e sabe não é fácil.

D: É.

M: Você está certa com relação à dificuldade, o aluno que faz Letras ele tem mais didática mesmo que menos fluência do que aquele aluno que só estuda no curso de Inglês né?

D: É, ele tem mais desenvoltura, ele trabalhou ali durante alguns anos pra desenvolver isso.

M: Você tá certíssima. Então o que você acha que é necessário pra o sucesso de um professor de Língua Inglesa?

D: Bom, primeiro ter conhecimento de área, outra ser uma pessoa mais aberta, se entregar pra aquilo, não subi no pedestal, dizer eu sei o Inglês e o aluno não sabe ele tem que fazer o que eu quero, acho que não é esse o lado não, acho que a gente tem que fazer sempre aquela troca, então, ter humildade, a gente ver através desses alunos e esse adolescentes principalmente, eles usam muito computador, então eles aprendem muito vocabulário nos joguinhos de computador, às vezes eles trazem aqui uma palavra “*teacher*” o que é isso, a não sei, que dizer se não sabe, ser humilde para dizer “não sei, eu vou pesquisar, vou trazer”, né, então eu acho que, acho que não só na Língua Inglesa, mas em qualquer matéria que você for ensinar acho que a gente tem que ser humilde.

M: Esse seria um dos fatores, um dos pilares para ser um professor de Língua Inglesa de sucesso?

D: Também.

M: OK. Você já falou que na verdade você não pensava em ser professora de Língua Inglesa e caiu meio que de paraquedas né?

D: Unrum.

M: Tá. Como é que você se sente em relação à sua profissão hoje, apesar de ter entrado assim meio de paraquedas, como é que você se vê hoje como professora de Língua Inglesa? Como você se sente?

D: Olha, eu tenho uma realização, não só profissional, mas pessoal, porque como eu sempre gostei de Inglês, mas eu nunca nem me imaginava dando aula de Inglês, assim quando pequeninha eu dava aula era de Português, não era nem Inglês, né. Aí dava aula de História, Geografia, o que a gente aprendia na escola a gente passava, eu né, passava para os meus aluninhos (risos). Então eu acho que isso é um aprendizado também, ali a gente já vai começando a desenvolver uma didática né queira ou não queira e eu acho que um pouco nasce com a gente né, então assim tu aprende a forma de dar aula, tu aprende a desenvolver essas coisas na faculdade, mas um pouquinho também já tá contigo, né que nem eu nunca tive essa instrução e fui assim vendo pelo o que eu recebia eu fui passando a forma de aplicar a matéria e tal, então e através desse anos eu vou vendo o que que funciona com uma pessoa e o que que funciona com outra porque eu posso ter um aluno que pega rapidinho, falo uma vez ele já aprendeu, agora com outro eu preciso falar três, quatro, cinco vezes, então a gente conhecendo o aluno a gente vai e mostra aquilo pra ele, pede alguma assistente, sempre tem um que sabe mais na turma, aí a gente põe esse que sabe mais com um que sabe menos pra ele poder ajudar né na hora de fazer uma conversação, explicar a matéria, então a gente vai aprendendo com tudo isso, desenvolvendo, tudo é uma lição de vida, mais eu tenho uma realização hoje eu acho que mais pessoal, profissional superimportante, mais eu valorizo mais o pessoal, né, então por ver o resultado do que os alunos apresentam isso é uma satisfação muito boa, esses dias inclusive agora que a gente é amiga no face eu coloquei uma foto desse quadro com uma aluno que eu tenho, ele é um aluno *vip*, a gente tá fazendo avançado 2, mais ele é um aluno assim, ele é *vip* porque, porque ele tem limitações e muita limitação, eu acredito que até um pouco de, de, como é que é o nome agora, esqueci o nome, esqueci o nome de um problema de dicção, me fala uns nomes aí.

M: ?

D: Não. De trocar as letras.

M: Ah, eu sei o que é. Dislexia?

D: Tá, ele tem um pouco disso eu acredito, eu vejo isso pela leitura, na hora da fala, principalmente com a leitura, visualiza uma letra e quer falar outra mais adiante, então embaralha a palavra né, e eu achei assim o máximo porque a gente ficou trinta minutos fazendo conversação, é claro que eu ajudando às vezes com algumas palavras, então nós enchemos o quadro de palavras que ele precisava, que ele

falava, então a maioria das coisas que foi no quadro ele que colocou, né, então assim, eu achei aquilo assim o máximo, quer dizer com 25 anos já dando aula né, 24, aquilo foi uma realização pra mim porque eu vejo que o esforço que a gente tá fazendo não é em vão, né porque se eu fizer um esforço e ele não, não vai adiantar nada, eu faço 50% e ele tem que fazer o restante, então aquilo foi o resultado que foi muito bom, aí eu tirei foto daquele dia do quadro, eu disse eu vou colocar no face porque isso é uma vitória pra mim e pra ti também.

M: Bacana.

D: Então num é uma coisinha assim de ontem ou que através dos anos vão se cansando, pra mim é incansável. Essa semana, por exemplo, foi a primeira semana de aula, esse semestre meu calendário tá tomado, começo as 8 da manhã e termino 11, 11:30 da manhã, 12:00 dia, dependendo do dia, começo as duas vou até as oito e meia, nove e meia da noite em sala de aula, aí a tarde eu tenho tido quinze, vinte minutos pra fazer um lanche e volto pra sala de aula por falta de professor de Inglês.

M: E a tendência é só piorar né?

D: A tendência é melhorar para a língua, a oferta de professor tá muito pequena, né então eu estou com dificuldade porque eu tenho feito testes tanto com professor de Inglês quanto com professor de Espanhol, tá muito difícil, então tem gente chegando aqui e dizendo a eu morei lá fora 5 anos eu sei falar, eu sei o idioma, eu estudei na escola x, eu fiz uma limpa esses dias na pasta de pessoas que vieram pra fazer o teste pra professor de Inglês e de Espanhol, botei tudo fora porque eu sei que eu não vou aproveitar né, então são pessoas que se dizem professoras e vem aqui e sabem menos do que os meus alunos.

M: e porque que você acha que tá acontecendo isso, tá ficando escasso, escassa a oferta de professores?

D: oh, eu conseguia nas coleções anteriores da Fisk, eu conseguia formar professores de Inglês, hoje eu já não consigo mais porque, a Fisk claro como todos os outros métodos, mas eu acho que vão atualizando, não sei de quanto em quanto tempo os outros, mas a Fisk ela atualizou o material tem pouco tempo, tem o que, tem uns quatro, quatro anos que ela atualizou o material e esse último material, ele tá propondo mais conversação do que conhecimento em vocabulário e parte estrutural, então ele dá mais segurança na hora de fazer a conversação do que na hora de formar uma frase, pra fazer uma conversação bem feita, então ele faz a conversação se ele faz de uma forma errada ele se comunicou é o importante, é a

nova filosofia né, aí a gente vai corrigindo eles conforme vai avançando os livros e tal, tudo bem eu concordo, mas eu não estou conseguindo mais formar professores nessa nova coleção eu não estou conseguindo, eu peguei uma menina esses dias, ela tá fazendo hoje o avançado 1, como eu vi que ela tinha uma desenvoltura diferente de todos os outros, você vê eu tenho hoje perto de 200 alunos, número secreto (risos).

M: Isso eu corto.

D: Corta. Eu tenho hoje perto de 200 alunos, eu consegui tirar uma, antes eu consegui ter uma equipe inteirinha formada pela Fisk, assim como eu saí eu consegui formar outros, eu consegui tirar a Suzana, consegui a Débora, consegui a Flavinha que hoje é doutora, tá em Goiânia, tudo assim na mesma época. Consegui o Valeriano, aí o Valeriano foi embora já tem 10 anos que ele tá morando fora, então assim, formar os professores eu consegui formar antes, né, então eu perdi a conta dos meus dedos, eu preciso dos teus dedos e de outras pessoas pra dizer quantos professores eu consegui formar. Na coleção anterior a esta, também consegui tirar alguns, mas menos, eu já senti a diferença e senti muito mais a diferença com essa coleção, embora ela seja uma coleção nova, mas tu vê quando o aluno consegue sabe, dominar a coisa de uma forma mais ampla e não só em um aspecto que seria a forma da conversação, aí eu vejo muita dificuldade.

M: Entrando nesse assunto aí você acha que professor de Inglês tem dom, tem talento ou não necessariamente? Tipo assim eu nasci pra ser professora de Inglês, desde pequenininha eu já demonstrava que ia ser professora de Inglês ou não, de repente chega a um certo ponto da vida, ah não eu vou ser professora eu estou gostando disso tal, vou ser professora de Inglês?

D: Eu não sei te dizer.

M: Com relação a você. Você acha que você tinha esse dom, esse talento para ou não, simplesmente chegou um momento que aconteceu.

D: Bom aconteceu de eu ser professora e se eu pegar pela minha história desde os 5, 6 anos eu estou de frente à televisão tendo aulas de Inglês, então talvez isso já tenha crescido junto comigo né a minha paixão por Inglês veio junto comigo, agora dar aula aí eu não sei.

M: Está bem, então me fala.

D: Faz a pergunta de novo porque eu imaginei uma coisa eu ia falar e agora não sei o que é.

M: Se o professor ele tem o dom, nós já nascemos com o dom com o talento pra ser professor de Inglês ou de qualquer outra disciplina ou você acha que não a gente pode pegar gosto pela coisa com o tempo assim, não necessariamente eu nasci pra ser professor de Inglês, eu me tornei um professor de Inglês depois?

D: Talvez a gente já nasça com alguns dons e ainda não tenha descoberto né, aí conforme tu vai tendo contato com as coisas tu vai descobrindo, eu acho que é isso.

M: OK. Quais as maiores dificuldades que você vê apesar de você trabalhar só no seu cursinho né, você não trabalha em escola pública?

D: Não.

M: Já trabalhou alguma vez ou não?

D: Já. Já trabalhei no tempo do Paulo de Tarso, dei aula durante dois anos lá.

M: Você pode usar essa experiência de lá também, qual seria ou seria as maiores dificuldades que você acha que um professor de Língua Inglesa tem, seja pra dar aula no cursinho, seja pra dar aula numa escola pública ou particular sei lá, o que você acha?

D: Primeiro o método e metodologia e o número de alunos por sala de aula, aqui a gente consegue fazer um bom trabalho porque o número é limitado, no primeiro livro a gente ainda coloca 15 alunos, inclusive esse semestre como eu tenho um número bem maior eu já dividi, segunda-feira a gente já vai começar a dividir porque eles vieram na segunda feira, que eles tem aula segunda e quarta, segunda-feira eu tinha quinze alunos, aliás eu não lembro direito mas não chegava bem quinze, essa sala aqui estava cheia, na quarta-feira, o segundo dia de aula tinha dezessete alunos e aí nós não pegamos mais alunos pra colocar naquele dia porque tinha cadeira aqui no meio e não tinha mais lugar, então eu já dividi, então vou fazer duas turmas justamente porque a gente visa o aprendizado do aluno, é meu nome também que ele vai levar também né, então assim a gente não visa a parte financeira, é claro que isso é importante porque eu tenho que crescer, eu tenho que mudar minha escola, tenho que pintar minha escola, tenho que botar coisa diferente, né então pra isso eu tenho que ter um capital é claro, mas a nossa preocupação maior é em levar o conhecimento pro aluno, então a gente já vai dividir a turma segunda-feira eles já vão começar com uma professora diferente porque a professora pode colocar mais atenção pra cada um né, porque tem a conversação que eles fazem, então o professor tem que passar de carteira em carteira, de grupo em grupo pra ver como é que eles tão desenvolvendo, pra corrigir a pronuncia, pra corrigir a parte estrutural,

então tudo isso tem que ser com o tempo, né então eu acho que por ter um número muito grande de alunos a gente não consegue alcançar os alunos, a gente coloca uma coisa geral, aí aqueles alunos que sabem mais acabam perdendo porque eles tem que esperar que o professor atenda a necessidade daquele que não que é a maioria também, atender a necessidade daqueles que não tem tanta desenvoltura né, então ele acaba perdendo muito disso, então eu acho que um número muito grande de alunos e o material que eles usam que é muito dirigido pra o vestibular não usam conversação na sala de aula, então aqui a gente trabalha todas as habilidades né, então desde o primeiro dia de aula a gente já tenta colocar a conversação, a leitura, a escrita, a escuta, os exercícios são bem variados para que os alunos possam ter contato com isso assim bem interativo né, não cansar de fazer só uma ou só outra, então é bem interativo, aí o aluno vai desenvolvendo, então passa aquela hora e meia que o aluno nem sente.

M: E você acha que no passado, sei lá, 10, 15, 20 anos atrás o aluno era mais motivado a fazer um cursinho de Inglês, isso piorou, melhorou, está do mesmo jeito hoje, a questão da motivação?

D: Vai da necessidade, antes eles vinham mais motivados porque eles gostavam né, então assim não era tanto porque hoje você precisa porque faz parte da sua carreira profissional, você não vai ser ninguém se não souber Inglês, não era tanto assim, era mais porque gostava, dizia ah um dia meu filho vai precisar estava começando, hoje eles já vem pela necessidade do ontem.

M: Eles deixam isso claro quando matriculam, os pais demonstram essa preocupação?

D: Os pais colocam, a gente tem muito aluno de Medicina, né, nós temos turmas fechadas (acho que eu vou fechar aquela porta lá), nós temos turmas fechadas.

M: Tem turmas específicas pra alunos de Medicina ou é o mesmo curso?

D: É o mesmo curso.

M: Para qualquer aluno, é?

D: Para qualquer um porque assim posso tá errada, até se eu tiver errada tu me corrige, o Inglês é um só, tu vai acrescentando vocabulário conforme a tua área, porque na hora de conversar tu não vai usar só aquelas expressões, tu vai se comunicar de uma forma normal né, tu é um professor, tu é um doutor, tu é um advogado, tu vai usar o mesmo Inglês, é claro que tu vai só usar um vocabulário diferente, mas a parte estrutural, regra gramatical é uma só.

M: E eles quando vem aqui, os alunos de Medicina, por exemplo, eles falam que qual é o objetivo deles? É a leitura?

D: Eles pensam em leitura e congressos.

M: Certo.

D: Eles falam de congressos também e aqueles que não falam a gente já assusta eles, um dia vocês vão precisar ir num congresso, você não vai mais precisar ficar ouvindo, você vai participar é lá, lá eles não vão ter Português porque Português é insignificante pra eles, você vai lá fora, vai na Europa pegar uma especialização, Estados Unidos o que que eles pensam, se você veio aqui você tem que falar é o meu idioma, né, eu não vou aprender Português porque você é brasileiro né, brasileiro só vai ser encontrado aqui no Brasil.

M: Não e mesmo com relação a outros países europeus eles pensam da mesma forma.

D: É.

M: O americano acha que eles têm que saber, é obrigação deles falar Inglês e pronto acabou.

D: Eu digo pra eles brasileiro gente boa vocês só vão encontrar aqui no Brasil, nós estudamos 5 idiomas ou mais para receber os estrangeiros, agora vai lá nos Estado Unidos, vai lá na Europa pra ver se vocês vão encontrar gente que faça isso.

M: Deisy, você acha que existe um modelo padrão de professor de Língua Inglesa, tipo assim, todos os professores de Língua Inglesa tem características comuns ou não necessariamente?

D: Meu marido fala uma coisa muito engraçada, ele diz que pra ser professor de Inglês tem que ser mulher, ele diz que o homem não serve pra dar aula de Inglês.

M: E porque que ele fala isso?

D: Ele diz que não tem jeito, homem é mais assim, pah, pun e acabou, a mulher não, ela já é mais, e eu vejo isso, Inglês, não sei, tu quer ensinar, tu não pode só ser da razão, tu tem que ser da emoção e o homem é mais da razão, talvez seja por isso que ele fale que o homem não tem jeito pra dar aula de Inglês, nós já tivemos professores homens aqui e acabou saindo, recebemos assim reclamação de um aspecto ou de outro.

M: Acabou não dando certo?

D: Acaba não dando certo.

M: (risos) Certo.

D: Antes tu falou do (XXXXXX) né? Não sei se isso aqui vai aparecer.

M: Não, eu vou recortando.

D: Ttu que vai editar?

M: anram.

D: O Prof. (XXXXXX) chegou aqui, pedindo o emprego, foi no (XXXXXX) pedir emprego lá e foi admitido aí ele veio pedir emprego, eu falei pra ele as condições e tal né, ele não tinha assim a forma, ele não tinha didática para passar a parte gramatical, aí o que eu fiz, eu dividi o livro, o que era parte de gramática eu explicava e o que era parte de conversação ele dava.

M: Você sabia que é a primeira vez que eu fui pros Estados Unidos a escola que eu estudei era assim, eu tinha um professor de leitura, uma professora de gramática, só da gramática, outro de conversação era assim, no Texas, foi essa escola que eu estudei, agora depois eu não sei se mudou a metodologia, mas era desse jeito e eu achava muito interessante até porque a aula não ficava chata, só que lá era diferente, começava as oito e ia até meio dia, a manhã toda na escola, era um curso intensivo e aí funcionou dessa forma?

D: Funcionou, foi a maior maravilha e aí todas as vezes que eu passava a parte gramatical, ele sentava numa cadeirinha e ficava como aluno, anotava tudo, o que eu falava, ele anotava, ele prestava atenção em detalhes, ele anotava tudo. Então assim, depois até quando ele tinha que passar isso para outro livro, né ele tomava as minhas aulas, ele incorporava, então foi legal.

M: Ele trabalhou aqui e lá concomitantemente ou não?

D: Unram.

M: Certo, e funcionou bem?

D: Funcionou, mais aí no segundo semestre a gente já não ficou com ele né então o Lade disse oh não dá certo.

M: A questão tem que ser mulher.

D: Tem que ser mulher (risos). Porque se é pra eu tá dividindo a aula com ele, né então a gente precisava de um professor completo, e ele não era um professor completo, deu certo porque ai em outro livro que dava aula e conseguia transmitir tudo o que ele conhecia e o livro não exigia tanto a parte gramatical né que era o avançado II, aí eram seis unidades, em cada unidade eram quatro lições e era uma lição só a parte gramatical, então eu passava pra ele e ele explicava então, mas não tive queixas dele assim como professor ele foi ótimo, ele trouxe coisas de fora assim



sabe porque tem um dos livros que ele passou que falava sobre países, então ele não ficava só no livro, ele trazia coisas de fora, passava conhecimentos pros alunos, foi muito legal a experiência que ele teve com os alunos, tinha um jeitinho, mas ele não era um professor completo, aí o Lade disse não e também porque eles tavam exigindo é exclusividade, então eu não podia.

M: Não se preocupe não, essas partes eu corto.

D: Não dava pra eu dar exclusividade porque também ele não tava dando tantas aulas pra ele se manter.

M: Ele é casado com brasileira?

D: Unrum.

M: Ah, que bacana.

D: É, ela é advogada.

M: Então você acha que nós professores no geral, não somente professores de Língua Inglesa, que hoje tá havendo assim uma inversão de valores muito grande, nós além de sermos professores nós somos pai e mãe, psicólogo, amigo, você concorda que isso está acontecendo, você acha que isso é bom ou ruim?

D: Aí, tudo tem o lado bom e o lado ruim, né e eu acho que nós estamos procurando isso, porque se voltar no tempo da minha mãe ela era dona de casa, aquilo acabou não tem mais dona de casa, as coisas estão ficando difíceis, a gente tem que ajudar financeiramente, a gente tem que se sentir útil, então a gente vai buscar coisas fora de casa também pra fazer, né, um trabalho aqui, outro ali e aí como a gente tem essa coisa de não sei se é porque mãe quer sempre ajudar, então a gente traz isso já. Então a gente quer sempre ajudar, quer fazer uma coisa aqui, quer fazer outra ali, ocupar o tempo, talvez seja uma culpa nossa de querer fazer tudo né.

M: Esse maternalismo, né?

D: é. E se é uma coisa boa ou coisa ruim, eu vejo coisa boa porque tu tá ali, tu tá vivendo, tu tá em contato com outras pessoas, tu tá se sentindo útil, mas o ruim é porque tu fica sem tempo, que nem tu quer fazer uma academia, tu não tem tempo, né tu quer fazer uma caminhada, eu, por exemplo adoro caminhar, não tenho tempo pra caminhar eu venho pra cá de manhã cedo, aí diz, ah porque que não faz das seis as sete? Não. Das seis as sete não, das seis as sete eu quero dormir, eu vou acordar sete horas, das sete as oito, aí eu faço o que eu tenho que fazer em casa com tranquilidade e venho começar a trabalhar, aí a gente sai daqui tipo oito e meia termina a aula, nove e meia termina a aula.

M: À noite?

D: Eu não tenho mais pique para andar, né, eu não quero ser uma atleta só de final de semana, quero fazer isso mais vezes e o mercado também de trabalho não me proporciona isso porque dentro da minha área não tem outros professores que eu possa colocar aqui pra que então eu possa ter um tempinho a noite, fazer o que eu preciso fazer, o que eu quero fazer que é pra mim.

M: Existe uma crença entre as pessoas da comunidade em geral que o bom professor de Língua Inglesa ele tem que ter morado fora, mas eu sei que isso não é verdade até porque nós temos exemplos claros disso, a Cassandra, por exemplo, ela nunca saiu do Brasil e é uma excelente professora não é. Então eu acho que...

D: Esqueci de mencionar a Cassandra mais uma que a gente formou.

M: Uma excelente professora nunca saiu daqui, eu admiro tanto pessoas assim, sabe, aí eu até acredito que a pessoa tem um talento especial, não é, porque eu não sei se se é porque eu tive que ralar tanto pra aprender o pouco que eu sei até hoje, tive que ir lá fora, lutar muito por aquilo e as pessoas as vezes tão aqui e conseguem fazer até melhor que nós que né, que corremos atrás naquela agonia toda. Mas eu só queria saber tem outros casos, tipo Cassandra que nunca saiu do Brasil, porque você tem mais contato com professores, tem outros casos “Cassandra” no mundo por aí?

D: Tem uma ex-aluna nossa que também dá aula aqui hoje, Aline, o Inglês dela é lindo, a pronúncia dela é bonita, ela tem uma fluência gostosa, né, então ela nunca saiu do Brasil, nunca e eu gosto muito do Inglês dela. Eu acho assim, eu fiz, a primeira vez que eu fui pros Estado Unidos eu fiquei 30 dias lá, né, fui, fiz um curso e tal, de especialização, já dava aula na Fisk, isso foi em 94 e fomos minha irmã e eu, inclusive naquela época fomos pra São Francisco, a nossa meta era aprender mais, Inglês, vocabulário e tal e tal, então no que nós pisamos no solo americano não falamos mais em Português, foi muito legal porque a gente tinha muita consciência daquilo né e ficamos em casa de família, isso foi muito bom, experiência ótima, aí agora a segunda vez que eu fui, eu fui a passeio, não consegui usar meu Inglês né, então assim, a gente vai desenvolvendo né, então eu digo assim, aquele que mora aqui, contrário desse tabu, eu digo que isso aí é um tabu, né, a pessoa que se dedica ela consegue, o que que eu acho que pode ficar faltando, expressões, né, ter um pouquinho mais de vocabulário, aprender gíria, expressões idiomáticas, embora os livros tragam muito disso, mas não gíria, traz expressões idiomáticas.

Então eu acho que o que falta, eu falo por mim, falta vocabulário, às vezes eu quero falar um adjetivo eu não sei esse adjetivo no Inglês, então eu tenho que buscar uma explicação, aí eu uso uma frase longa pra dizer o que eu poderia dizer com um adjetivo, então eu acho que isso que fica faltando acrescentar vocabulário, mas a gente pode desenvolver sim, muita coisa e uma coisa a gente tem contato com americanos, os meninos da Igreja eles tão sempre aqui, eles vem, sentam aqui, gostam do ar condicionado, a gente tem que esperar uma horinha pra fazer uma visita, a gente vai ficar aqui tudo bem, tudo bem, ficam assistindo a aula, muita coisa do que eu falo, eles a eu não sabia disso.

M: Nós usamos um vocabulário que pra eles já tá ultrapassado às vezes porque a gente usa muitas palavras do latim que a gente faz aquele, você sabe que ela existe tal, mas pro americano hoje, ele sabe o que significa pros mais velhos mais os mais novos não sabem o que tá falando.

D: É porque eles introduziram muita gíria também né.

M: Muita gíria. O Neto, por exemplo, meu filho que fez a High School lá ele sabe muito mais essas expressões idiomáticas do que eu, eu estudei muito mais que ele, no entanto ele assim dá show em mim com essa questão. Muitas coisas eu pergunto para ele quando eu vejo uma coisa meio diferente sabe em filmes coisas assim, a gente aprende muito com os jovens né.

D: É. Demais, adolescente pega tudo muito rápido. A Daniela tem o ouvido melhor que o meu né, então ela também desde pequeninha, com eu dentro do livro com ela nascendo, ela já cresceu convivendo com os livros, então ela já desenvolveu essa coisa né, então ela desde pequenininha ouvindo, ela acompanhando música, então se ela pega uma música ela entende melhor do que eu a letra da música, é muito interessante isso.

M: Eu acho que o jovem também tem a cabeça mais aberta pra aprender do que a gente, eu, por exemplo, comecei a estudar Inglês com 21 anos de idade que foi quando eu fui a primeira vez pros Estados Unidos, então lógico que se eu tivesse começado antes na adolescência teria sido mais fácil pra mim, eu estaria mais. Então eu acredito nessa questão, acredito não, existe né, pesquisa nesse sentido que a idade é muito importante pra isso né e os nossos filhos que começaram bem novinhos aprendem muito mais que nós né. Por aí. Então, você alguma vez já pensou em desistir da sua profissão de professora de Língua Inglesa? (risos).

D: Nunca. Eu falei para o Lade, Lade eu preciso ir embora pro Sul, quero voltar pro Sul, mas os fatos não permitem, a Daniela tá estudando em Palmas e quando a gente tem um filho, eu não sei se tu pensa assim, mas eu penso, não é o filho que depende da gente, é a gente que depende do filho, ele tem um dia de vida a gente já é dependente dele né, então eu não consigo sair de perto dela, eu assim, vou esperar o dia que ela casar pra que eu possa voltar e tu acredita que eu já fui, já fiz um curso numa outra escola lá, fiz um teste pra professora, a minha vaga tá lá reservada a mulher fala comigo assim que também tem o face, a gente fala seguido e ela perguntando quando que tu vem, quando que tu vem, sabe porque eu penso assim, eu quero me aposentar eu quero deixar de ser dona, mas eu jamais quero parar de dar aula porque eu gosto muito do que eu faço.

M: Que bom.

D: Então, deixar de fazer isso eu não quero não.

M: Eu acho que essa é umas das, das necessidades que o professor de Línguas tem, de tá né, tem que gostar, não adianta só fazer por fazer, é, não é necessidade do professor, é uma característica do bom professor né, gostar daquilo que faz.

D: E eu tenho um exemplo muito próximo disso, uma pessoa que é muito chegada a mim, ele, ela dá aula de Inglês, mas aquela mesmice ali tá bom, né, aquilo ali é o suficiente, eu jamais me acomodaria, né, eu pego o livro de Inglês eu leio, livros de histórias curtas assim e não histórias mais longas porque pra eu ler um romance eu não tenho esse tempo, então eu leio duas, três páginas hoje, eu vou pegar ele daqui a 15 dias eu nem lembro mais o que que eu li, então eu nem pego um livro longo, eu pego uma revista, pego um livro de histórias mais curtas, então eu vou sempre buscando mais vocabulários, mais conhecimento e jamais eu me acomodei e não quero me acomodar porque eu acho que ainda dando aula eu vejo a necessidade que eu tenho que saber mais. Os alunos dizem aí titia um dia eu quero ser como você, nossa eu me sinto orgulhosa, até digo, olha continua estudando, eu ainda não parei, se você acha que eu sei muito, eu ainda não parei de estudar, tem muito mais coisa que eu quero aprender, que eu sei que eu tenho para aprender.

M: Bom, você já disse então que nunca pensou em desistir, mas se você pudesse ter a chance de voltar lá nos seus, vamos colocar uns vinte anos e você pudesse fazer um outro curso, sei lá, entrar pra uma outra profissão, você faria isso se você pudesse voltar no tempo?

D: Se eu faria um outro curso?

M: Isso. Se você faria outra coisa e não Língua Inglesa, como ser professora de Língua Inglesa.

D: Veterinária.

M: É?

D: Unrum.

M: Então, se você pudesse você trocaria?

D: Trocaria não.

M: Não? (risos)

D: Hoje eu não trocaria.

M: Tá.

D: Naquela época eu não sabia o que era dar aula de Inglês, eu queria ser veterinária, aí depois que eu entrei aqui, aí o paraquedas virou a sala de aula de Inglês. Não trocaria não.

M: Que bom.

D: Poderia assim ser agente voluntária pra ajudar os animais, mas não trocar.

M: Certo. E você acha que nós professores de Língua Inglesa nós somos vistos pela sociedade com um status meio diferenciado?

D: Quem admira sim. Agora engraçado essa tua pergunta, porque ainda ontem eu conversando com um aluno, esse inclusive que encheu o quadro de vocabulário que eu fiquei assim realizada porque eu consegui fazê-lo produzir, fazê-lo produzir tudo isso. Eu conversando com ele a respeito de um profissional, profissional renomado né, que não tem importância no Inglês, uma vez eu levei a Daniela no dentista, ele é um dentista, levei a Daniela no dentista, ele falando da forma que a gente fala Inglês de colocar a língua entre os dentes que isso era uma coisa assim que não precisava fazer, que não precisava estudar Inglês, para que estudar Inglês, isso aí estraga os dentes que não sei o que (risos). Aí eu olhei bem para ele assim e falei: eu respeito a sua profissão, nunca desdenhei da sua profissão, eu não gostaria que você desdenhasse da minha, morreu ali, continuamos amigos, mas ele nunca mais falou do Inglês, nunca mais. Então tem pessoas que admiram, outras não, né, então acho que as que não admiram é um número menor, fica num número menor.

M: Assim, mas você acredita que nós professores de Inglês junto com outros professores de outras disciplinas, você acha que nós somos mais bem vistos do que os outros ou não?

D: Não.

M: Mesmo jeito?

D: Não, pela necessidade de faculdade eles dão mais importância pra aquelas matérias, Química, Física, Biologia, mas dessa área.

M: Certo.

D: Não, tanto do Inglês.

M: Ah, quando um pai vem trazer o seu filho aqui vem conversar com você sobre a possibilidade de trazer o filho pra estudar Inglês o que você fala para esses pais, de que forma você entre aspas os convence a trazer o filho se ele tiver ainda meio em dúvida, da questão da importância do Inglês?

D: Bom, primeiro a gente expõe a nossa metodologia né, expõe o método, a metodologia e aí vê o brilho do olho como é que tá.

M: Unrum.

D: Caso o brilho não seja muito brilhante, mas ó se quiser a gente oferece algumas aulas só como experiência, o aluno vem se ele gostar ele fica, né, então a gente tenta convencer da necessidade futura, do hoje, não é nem do futuro, tenta falar isso, alguma coisa, mas eles também já sabem de tudo isso e, mas a gente oferece essas aulas sem compromisso, o aluno assiste se ele gostar, já teve casos interessantes que pai chegou aqui, pelo amor de Deus faz o meu filho gostar de Inglês. O aluno chega aqui sabe saindo fogo pelo nariz, pelas orelhas, odiando a ideia de ter que ficar sentado numa cadeira uma hora e meia estudando Inglês, o aluno saiu daqui de boa adorando Inglês, buscando músicas, apresentando músicas, professora vamos cantar essa música, então já teve casos assim, né, então e tem outros que a gente vê rixas entre pai e mãe porque um quer e outro não, um diz é importante eu quero que meu filho estude, aí a mãe, geralmente a mãe é que é a mais, que passa a mão né, aí fica claro, fica assim, mãe me protege, o filho não mostra interesse, mas o pai vem e pa-pa-pa ou a mãe vem e o pai diz não, Inglês para que? Então tem isso.

M: Vamos fazer de conta, a última pergunta agora. Eu te libero, vamos fazer de conta que tem um espelho enorme aqui, você se olha, como é que você se vê enquanto professora de Língua Inglesa? Não estou falando da questão de, a se

você é boa professora ou não, se você acha que é, também pode falar, mas assim como é que você se vê enquanto profissional da Língua Inglesa?

D: essa questão de espelho comigo (risos). Esses dias, foi o que, eu queria contar um fato, mas eu não queria gravar, é uma coisa engraçada. Mas só para tu entender a minha relação com o espelho.

D: Ah tá. Chegar na parte mais física do que tu pediu.

M: Mas aí depois eu vou esquecer.

D: Não, mas isso tu não vai poder mencionar, é uma coisa muito íntima.

M: Tá, depois você me conta a questão do espelho. Mas que professora é essa?

D: Vixe Maria. É uma, acho que eu sou bastante humana, bastante humana, eu me interessei muito pela causa do aluno, então, temos aqui, alunos principalmente da faculdade de Medicina, o horário deles é super limitado, eu abro uma turma com dois alunos, com três alunos porque eles não têm como acompanhar uma turma regular, aí sábado, por exemplo, eu fiz isso, aumentei o meu horário de trabalho pra poder abrir um cantinho pra eles poderem estudar Inglês. Eu sei que eles vão precisar, então assim, eu quero com uma satisfação bem pessoal eu quero fazer diferença na vida daqueles alunos, eu quero que lá no futuro eles lembrem da Deisy, quem foi a Deisy, a importância que a Deisy teve na vida deles, eu quero isso. Né, mas claro nunca se esquecendo que o Inglês seria muito importante para eles, por isso que eu faço isso. Aí o Lade me xinga, não tu tem que cortar seus horários, mas aí chega um aluno: “Deisy, por favor, eu estou sem horário, Deisy, pode ser das onze ao meio dia?”

M: Você não almoça, né?

D: Não, e quando eu chego em casa eu ainda faço almoço.

M: Uhram, pois é, é complicado.

D: Não dá para almoçar em casa, às vezes a gente almoça na rua, às vezes quando eu estou cansada.