

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Thaís Valim Ramos

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NUMA
PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA**

SÃO PAULO
2010

Thaís Valim Ramos

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NUMA
PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

SÃO PAULO
2010

R175e Ramos, Thaís Valim.

O exercício da docência em língua inglesa: a construção da identidade do professor numa perspectiva autobiográfica / Thaís Valim Ramos.

137 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

Bibliografia: f. 121-126

Thaís Valim Ramos

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NUMA
PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

Prof^a. Dr^a. Mary Rosane Ceroni

Prof^a. Dr^a. Nancy dos Santos Casagrande

Dedico este trabalho
ao meu marido Estêvan, amigo e companheiro de
todas as horas, por me aceitar como sou;
a minha mãe Dalva e a meu pai Mario Tadeu, pelo
apoio, incentivo e dedicação constantes;
a minha irmã Greice, pelo carinho e apoio que
sempre me deu;
a Deus pela minha existência e por mais essa vitória.

AGRADECIMENTOS

Fazer um curso de Mestrado sempre foi um sonho para mim e este curso não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas que se fizeram presentes, que se preocuparam e que torceram por mim. Apesar da leitura e da escrita serem atos solitários, muito trazemos daqueles com quem convivemos, daqueles que admiramos, portanto este trabalho não é só meu, mas de todas essas pessoas.

Primeiramente quero agradecer aos meus pais que sempre me incentivaram a batalhar pelos meus sonhos. Obrigada pela compreensão, apoio e amor incondicional, sem os exemplos de vocês, eu não seria capaz de nada disso.

Ao meu marido, sem o qual não teria prestado a prova para o mestrado, pois foi o seu incentivo e apoio que me impulsionaram até aqui. Saber que poderia contar com ele foi muito importante para completar esta etapa da minha vida.

A minha mana, por ser minha amiga e por acreditar em mim, obrigada pelas conversas, palavras de incentivo e pela preocupação.

Aos meus amigos Livia, Analu, Érico e Marina, obrigada pelas risadas e conversas, obrigada por me apresentarem a cidade de São Paulo, muito obrigada por fazerem eu me sentir querida.

Agradeço aos professores do mestrado pelos ensinamentos e esclarecimentos e as professoras da Banca que contribuíram para esta pesquisa com sugestões valiosas.

Faço um agradecimento especial a minha orientadora, Professora Maria Lucia Vasconcelos, pelos ensinamentos valiosos, pela paciência e carinho com que me orientou, sempre mostrando que eu era capaz. Muito obrigada pelo incentivo e pela confiança depositados em mim, pelas horas de leitura gastas com o meu trabalho e pelas sugestões, sempre bem-vindas que ajudaram a constituir este trabalho.

Acredito que Deus nos guia e nos leva até onde queremos chegar e agradeço a ele por ter me guiado até aqui e com certeza continuará me guiando.

Agradeço também ao MACKPESQUISA pelo apoio.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho de pesquisa surge da preocupação com o fazer pedagógico dos professores de Língua Inglesa (LI) em diferentes instituições de ensino (escola particular, pública, de idiomas e EJA). Dessa forma, buscou-se apontar as lacunas existentes na formação do professor de LI, as quais interferem na sua prática pedagógica e na constituição de sua identidade profissional, bem como, espera-se desvelar a realidade em que se encontram os professores de LI, nas diferentes instituições de ensino, além de conhecer a imagem que esses professores têm de si mesmos como profissionais. Para retratar esses pontos, foi solicitado a quatro professoras de LI de instituições diferentes um texto dissertativo com o tema: “Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino” para, a partir do método de pesquisa da análise biográfica analisar as representações dessas professoras a respeito de suas histórias de vida e o reflexo delas na constituição de suas identidades profissionais e na sua prática profissional. Está em foco, neste estudo, o conceito de que a identidade é um processo que está em constante transformação, é um espaço de construção do ser e do estar no mundo, que vai moldando o indivíduo de acordo com as interações estabelecidas na sociedade, das posições que ocupa quando fala, do contexto histórico e cultural em que vive. Dessa forma, a compreensão de como se constrói a identidade do professor, a partir de suas vivências, possibilita o entendimento de suas maneiras de agir sobre o mundo e sobre o seu desempenho profissional.

Palavras-chave: Professor de LI, identidade, análise autobiográfica, instituições de ensino, formação do professor.

ABSTRACT

This research arises from our concern about the pedagogical work of the English teachers in different teaching institutions (private, public, idioms schools and EJA). Thus, it was sought to indicate the flaws in the English teacher training, which interfere in their pedagogical practice as well as in the construction of their professional identity, it was also expected to unveil the reality of these teachers in different teaching institutions and to acknowledge the image they have of themselves as professionals. To show these issue, it was asked to four English teachers from different institutions an essay about the topic “how I became a teacher and how I see my acting in the current teaching context” to, from the research perspective of the biographical analysis, analyze the representations of these teachers concerning their life histories and the effect of these experience in the constitution of their professional identities and in their professional practice. It is focused, in this study, the concept that the identity is a process in constant transformation; it is a site to construct the individual according to the interactions established in the society, the position from where someone speaks, the history and the culture in question. Therefore, the comprehension of how teachers’ identities are built from their experience enables the understanding of the way they behave over the world and of their professional development.

Key words: English teacher, identities, biographical analyses, teaching institutions, teacher training.

SUMÁRIO

1. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO	21
1.1 Um breve olhar sobre a história do ensino da língua inglesa.....	21
1.2 Aspectos relativos à formação dos professores de Língua Inglesa.....	24
1.3 Abordagem de ensino	28
1.4 Teoria X Prática.....	30
1.5 Professores Reflexivos	32
1.6 Competências.....	35
1.7 Os cursos de licenciatura em Letras.....	39
1.8 Análise de grades curriculares de Cursos de Licenciatura em Letras (português-inglês).....	44
2. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: IDENTIDADE E ATUAÇÃO	53
2.1. Sobre identidade	53
2.2 Sobre as imagens e crenças acerca da figura do professor.....	58
2.3 Sobre a atuação e identidade profissional do professor de Língua Inglesa.....	62
2.4. Sobre os diferentes locais e possibilidades de trabalho do professor de LI.....	69
2.4.1. O ensino de LI na escola pública	71
2.4.2 O ensino de LI na escola particular	73
2.4.3 O ensino de LI nas escolas de idiomas	74
2.4.4 O ensino de LI na EJA.....	76
3. O MÉTODO.....	79
3.1. O método autobiográfico	79
3.2. Memória.....	84
4. PENSANDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	89
4.1 Trajetórias pessoais e profissionais.....	92
4.2. Desvendando a realidade do professor de LI em seu cotidiano	97
4.3 A influência da formação acadêmica na atuação docente desses profissionais	104

4.4 O olhar do professor sobre si mesmo.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	120
ANEXO A	126
ANEXO B.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Instituição 1 (Disciplinas agrupadas por área).....	45
Tabela 2 - Instituição 2 (Disciplinas agrupadas por área).....	46
Tabela 3 -Tabela 3 - Instituição 3 (Disciplinas agrupadas por área)	48
Tabela 4 - Categorização dos estudos dentro da análise biográfica	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metacompetência profissional	36
Gráfico 2 - Instituição 1 (Carga Horária).....	46
Gráfico 3 - Instituição 2 (Carga Horária).....	48
Gráfico 4 - Gráfico 4 - Instituição 3 (Carga Horária)	49

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a identidade do professor de Língua Inglesa e as lacunas existentes entre sua formação e sua prática docente surgiu da prática profissional desta pesquisadora como professora de Língua Inglesa (LI).

Ainda que leccione uma única disciplina, a ação dos professores de LI reveste-se de características bastante particulares, dependendo do espaço pedagógico em que o professor exerça sua função docente: escolas públicas, privadas, cursos de idiomas ou salas de Educação de jovens e adultos (EJA). A pesquisadora percebe que a imagem (e a autoimagem) dos professores de LI diverge igualmente, dependendo da instituição de ensino onde estejam.

Na compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso, em busca de conhecimentos e em constante transformação, que busca conhecer e conhecer-se, ter-se-á o conceito de identidade como norte desta pesquisa. Pois é nas relações que o sujeito estabelece com o outro nas suas experiências e vivências que o sujeito se transforma e transforma, também, sua maneira de ver o mundo, de interpretar o passado, de perceber a forma como age sobre o mundo do qual faz parte, modificando-o (ou não) ao mesmo tempo em que se modifica (ou não).

Assim, a fim de compreender mais profundamente o processo de constituição da identidade do professor de Língua Inglesa (LI), o objetivo geral desta pesquisa é apontar as lacunas existentes na formação do professor de LI, as quais interferem na sua prática pedagógica e intervêm na constituição de sua identidade profissional. Como objetivos específicos, espera-se compreender a realidade em que se encontram os professores de LI, realidade esta constituída de diferentes instituições de ensino, tais como escolas particulares, públicas e escolas de idiomas; identificar a origem dos problemas enfrentados, com enfoque na formação docente, bem como a forma de superação dos mesmos; e, conhecer a imagem que esses professores têm de si mesmos como profissionais.

As experiências e vivências dos professores, bem como a visão do outro e a visão de si mesmo contribuem para o posicionamento e para a percepção do docente acerca de sua profissão. Muitos professores de LI acabam por sentir-se

desestimulados, não desempenhando seu papel profissional de maneira crítica e reflexiva. Deixam, em decorrência, de levar seu aluno a refletir e questionar sobre o real papel da aprendizagem da Língua Inglesa em sua formação e na sociedade. Esquecem que seus alunos, ao buscarem o aprendizado de uma língua estrangeira (LE), devem perceber as diferenças entre culturas, sabendo respeitá-las sem, no entanto, as superestimar, sem perder ou desvalorizar as suas próprias referências socioculturais. Freire (2008, p. 35) ilustra essa ideia ao dizer que “é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou a falta de análise ou de autocrítica”.

Almeida Filho (2005, p. 13), aponta que “a sociedade brasileira reconhece o valor formativo no estudo de línguas estrangeiras na escola. Ao mesmo tempo, assistimos a uma escolarização precária em LE nos contextos tradicionais de ensino dessas línguas na escola pública e particular.” Deduz-se, então, que embora se reconheça a relevância da profissão de professor de LI, o trabalho em sala de aula tem se tornado cada vez mais difícil e a valorização do docente, não somente o de Língua Inglesa, mas da profissão docente em geral, está cada dia menor. Concomitante à ampliação das exigências da função, entram no mercado de trabalho professores pouco preparados para exercê-la e sem uma formação continuada que os capacite a enfrentar os desafios de uma educação mais crítica e reflexiva.

O professor tem um papel muito importante na sociedade, pois é ele que pode estimular a curiosidade característica do ser humano. Conforme o pensamento de Freire (2001), é esse profissional que pode fazer com que essa curiosidade ingênua e espontânea se transforme em curiosidade epistemológica, ou seja, em curiosidade que oriente a sua capacidade de aprender criticamente. Com referência ao professor de LI, sua importância jaz no fato de que a Língua Inglesa é usada para a comunicação entre países, porém não se trata somente de aprender a língua, o professor de LI tem o dever de ensinar, juntamente com a língua, as diferenças existentes entre culturas, sem exaltar uma cultura ou outra, levando, assim, seu aluno a refletir sobre essas diferenças, entendê-las, bem como respeitar a sua própria cultura, afastando, com informação, a ingênua percepção que possam ter da

outra cultura, vista com o olhar desinformado daquele que busca melhores oportunidades em seu próprio país. Freire (2008, p. 35) afirma nesse sentido que “o ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é”.

Paulo Freire, ao aludir ao fato de existirem sujeitos que sentem vergonha de sua realidade e se creem mais cultos quanto menos nativos forem, ilustra a necessidade de se ter professores de LE bem preparados no que tange à formação de cidadãos conscientes e críticos. É preciso que compreendam e respeitem as diferenças pertinentes a cada país e que reflitam sobre elas, bem como atuem no sentido de colaborar de forma positiva para a construção da sociedade.

Porém, a forma de ensino, reprodutora e alienante, não se dá somente por escolha do professor, pois, já na sua formação, ele é condicionado a pensar que aquela é a maneira correta de ensinar, pois esse é o único modelo educacional a que foi exposto durante sua vida escolar. É levado, também, a pensar a educação como neutra, o que ela não é. Diante dessa realidade, faz-se necessário ressaltar que o professor em formação deve ser estimulado a refletir sobre os problemas que assolam a profissão, bem como maneiras para tentar solucioná-los. Ele também precisa se perceber como ser inconcluso que é, em constante aprendizado, tornando-se crítico para, então, levar seu aluno a fazer o mesmo. Um sujeito, para ser crítico, precisa ser estimulado, levado a perceber seu lugar no mundo e aprender a pensar certo para poder ensinar a pensar certo¹.

O senso comum convive com a ideia de que o mundo está pronto e definido, não havendo possibilidade de grandes mudanças, tem o futuro como um dado. O professor adaptado a esse modelo tende, apenas, a descrever esse mundo para que o aluno o memorize e o reproduza. Essa maneira de ensinar vem corroborar a

¹ Freire (2001, p. 29-30), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, apresenta o conceito de pensar certo. Nessa obra, Freire aborda características que acredita serem essenciais para formação e atuação docente e pensar certo é fundamental para se tornar um professor crítico, pois aquele que se limita a reproduzir mecanicamente aquilo que leu, domesticando-se ao texto, pensa errado, pensa de modo mecanicista e não consegue relacionar a realidade com o que leu, referenciando, assim, uma realidade idealizada, cada vez mais desconexa do concreto. Segundo o autor (p. 31), “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

ideologia dominante para qual é interessante que o povo se adapte, se acomode ao que lhe é imposto, tornando mais fácil sua dominação. Essa dominação pode ocorrer de várias maneiras como, por exemplo, a dominação cultural ou econômica de um povo sobre outro. Freire (2008) fala em “sociedade-sujeito” e “sociedade objeto”, esta opera como um satélite comandado pela primeira, “é uma sociedade periférica e não reflexiva”.

O ser humano, como um ser que existe no mundo, se diferencia do animal, o qual se adapta ao seu ambiente. O sujeito age no mundo, transformando-o por suas escolhas e atitudes, no entanto, está cada vez mais dominado pelos mitos, pela publicidade e pela ideologia, renunciando, dessa forma, a sua habilidade de tomar decisões, deixando essa tarefa a cargo da elite, a qual interpreta o que se passa no mundo e lhe entrega juntamente com uma receita a ser seguida, a qual o domestica ainda mais, reduzindo-o a puro objeto. Ao se acomodar, torna-se passivo e, conseqüentemente, mais propenso a ser manipulado.

As sociedades periféricas são vistas como decadentes, suplicando por “salvação” e para isso necessitam seguir docilmente os modelos vindos de fora, tornando-se mais fácil de aderir aos interesses expansionistas de outros povos, os quais se tornam o detentor do saber-fazer para ter êxito. Essas sociedades acabam se coisificando, assumindo uma inferioridade natural, assumindo que são incapazes de transformar sua realidade e passam a negar tudo o que diz respeito a sua cultura e seus costumes para admirar o que é do outro, sem conhecer, sem questionar, sem compreender a história da qual faz parte. Não são raros os relatos de pessoas que viajam para países desenvolvidos em busca de uma vida melhor, e muitas vezes se sujeitam a empregos, aos quais não se submetem em seu país. Freire (2007, p. 52), citando Fromm, declara:

Libertou-se – diz Fromm – dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado. Agora – continua – seria livre para atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede desse modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à perspectiva alheia.

Aqui não se questiona o conhecimento de outra cultura, ao contrário, é indiscutível a validade de conhecer outros povos e culturas, mas não com a ingênua

esperança de que tudo o que é do outro é melhor. Assim como é indiscutível a importância de se aprender outra língua, no caso a língua inglesa, porém, esse aprendizado precisa acontecer de uma forma reflexiva, ativa e crítica, como seres que ouvem, mas também falam. Dessa maneira, o aprendizado contribui para melhor compreender, avaliar, participar e transformar o mundo globalizado de hoje.

O professor comprometido como profissional deve, conforme Freire (2008, p. 21), “ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”. Para isso, é preciso acreditar que é possível mudar o que não está bom e formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel no mundo. O professor deve se conscientizar “[...] de que ensinar não é ‘transferir conhecimento’, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 25).

Para isso, é de fundamental importância que o professor seja comprometido em seu ambiente de trabalho, para que realmente o ensino e, logo, a aprendizagem aconteçam. É necessário que ele tenha em mente “[...] a responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (FREIRE, 2001, p. 16). O professor, ao se propor a ensinar, deve ter a consciência de sua própria incompletude e saber que não é o único detentor do saber, que ele também aprende enquanto ensina, e vice-versa. É importante ter consciência de que é um ser que, ao transformar, também se transforma. É um ser que vai se constituindo por meio das relações interpessoais estabelecidas na sociedade e, assim, as transformações por que passa durante sua vida modificam sua maneira de interpretar o mundo, edificando, conseqüentemente, sua identidade.

A metodologia a ser usada nesta pesquisa é a análise de narrativa autobiográfica, a qual compreende esforços no sentido de construir uma versão de si mesmo, essas narrativas abarcam trajetórias pessoais, experiências vividas, bem como aspectos da memória, da cultura e da ideologia da sociedade em que o sujeito está inserido. Essas narrativas (SAVELI, 2006) permitem um discurso mais próximo das vivências e experiências dos professores, os quais, ao fazerem emergir lembranças, acabam denunciando a complexidade de situações vividas e o desejo de buscar respostas. Estes, ao se debaterem com dilemas pessoais e profissionais,

pontos de tensões e conflitos, podem deixar emergir sentimentos, frustrações e desejos. Passa-se, assim, do professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, ponto de partida para compreender como se constrói a identidade do professor, para melhor entender por que ele ensina da maneira como ensina, bem como serve de um meio para apurar conhecimentos valiosos do modo como os professores edificam e encaram sua carreira profissional (GOODSON, 1995).

Essa narrativa, entretanto, não é neutra, ela é afetada pelas circunstâncias e exigências de como apresentar-se a si mesmo aos outros. Leva-se em conta o destinador, o conteúdo e a forma como se fala, pois envolve relações, inter-relações sociais, nas quais o sujeito vai se construindo. Saveli (2006, p. 95) profere que essas narrativas “são resultados da inter-relação entre duas dimensões que se colocam como fundamentos ao homem: uma subjetiva, representada pelos sentimentos ou afetividade, e a outra, uma dimensão objetiva representada pelos desafios enfrentados no cotidiano da vida familiar e social”.

Assim, estudos voltados a narrativas possibilitam que os professores revejam, reflitam sobre sua experiência profissional e também pessoal, levando a uma nova interpretação do passado, visando ao melhor entendimento do hoje e também do futuro. Saveli (2006, p.97) aponta que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”.

Seguindo-se os pressupostos dessa metodologia e buscando-se respostas para as questões já mencionadas, o corpus desta pesquisa compreende quatro professores de Língua Inglesa de instituições diferentes (escola particular, escola pública, curso de idioma e EJA) e suas produções da dissertação sobre o seguinte tema: “Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino”

No capítulo I, é feito um breve relato sobre a história do ensino da LI no Brasil. São trazidos à tona aspectos relativos à formação dos professores de LI, diretamente ligados à maneira como o ensino do inglês é tratado nas salas de aula, a qual pode contribuir para uma sociedade alienada ou para se formarem sujeitos críticos e reflexivos, atuantes na sociedade e no mundo, para isso precisa-se discutir e rever o papel dos cursos formadores de professores.

Ainda no capítulo I, discorre-se sobre aspectos relacionados a abordagens de ensino, cuja importância jaz no fato de o professor ter de conhecer a fundo os preceitos que subsidiam seu fazer pedagógico a fim de ter consciência do que pretende atingir em suas aulas. Outros aspectos importantes relativos à formação do professor de LI tratados nesse capítulo são: a relação entre a teoria e a prática, o que muitas vezes é tratado separadamente nos cursos de licenciatura em Letras, resultando em professores que não conseguem associar a teoria estudada com a realidade da sala de aula; a questão dos professores reflexivos, já que ensinar uma língua não envolve somente aspectos linguísticos, mas também contribui para a (trans)formação da identidade dos sujeitos; as competências exigidas para ser um bom professor de LI, são elas: as competências aplicadas, teórica, implícita, profissional e linguístico-comunicativa, um professor bem preparado, de posse de tais competências, é capaz de apontar problemas e buscar soluções para os mesmos.

Discute-se, ainda, acerca das diretrizes que regem os cursos de licenciatura em Letras e também se analisam algumas grades curriculares referentes a esses cursos a fim de observar o número de disciplinas destinadas ao ensino da LI nos cursos formadores de professores de língua inglesa, bem como a carga horária destinada ao seu ensino. Com essa pequena análise, pretende-se comparar, tão somente a título de exemplificação, o tratamento dado por três diferentes IES (Instituição de Ensino Superior) à LE estudada, numa análise comparativa com a LM e com os pressupostos legais.

No capítulo 2, trata-se a questão da identidade do professor, primeiramente se expõem aspectos gerais sobre o assunto para então se discutir sobre as imagens e crenças acerca da figura do professor de LI, fatores que interferem profundamente na construção da identidade desse professor, uma vez que ela está em constante transformação e sofre larga influência pelas relações com o Outro. Na sequência, aborda-se a questão da atuação e identidade profissional do professor de língua inglesa, chamando atenção para o fato de que o percurso de vida do professor influencia sua maneira de ver a educação, bem como seu fazer pedagógico. Assim, faz-se necessário compreender como se dá o processo de construção da identidade desse profissional para que se formem docentes mais conscientes do seu papel,

mais críticos e reflexivos e que participem ativamente no processo de mudança do mundo globalizado de hoje. Para concluir o capítulo 2, traça-se um breve perfil dos diferentes locais e possibilidades de trabalho do professor de LI. Nesses locais serão convidados professores que se disponham a participar desta pesquisa.

O capítulo 3 aborda a questão do método a ser utilizado nesta pesquisa, o qual consistirá na análise de narrativas autobiográficas. Esse método foi escolhido por ter como foco de estudo o percurso de vida do sujeito. De acordo com o método, é fundamental o estudo da pessoa para compreender como se constrói seu lado profissional, sob influência de aspectos histórico, social e cultural. Esse método de pesquisa está bastante ligado à memória, uma vez que as vivências dos sujeitos são nelas depositadas.

O capítulo 4 compreende a análise das narrativas das professoras envolvidas na pesquisa. Nesse capítulo, visa-se observar os significados construídos pelos professores que derivam da relação social que estabelecem, das suas vivências e escolhas, que também são perpassados pelo dizer do outro, assim como pela cultura e pelos conhecimentos, há muito enraizados no grupo social a que pertencem. Esses significados mudam, dependendo da posição que o indivíduo assume em determinado contexto, contribuindo, dessa forma, para a (re)construção da identidade dessas professoras.

Para esse capítulo, foram elencadas quatro categorias, relacionadas com os objetivos da pesquisa, as quais surgiram da leitura dos textos autobiográficos produzidos pelas professoras. A primeira categoria refere-se a aspectos relativos às trajetórias pessoais e profissionais, já que o pessoal e o profissional estão intimamente relacionados. A trajetória pessoal de um indivíduo influencia diretamente sua escolha profissional. A segunda categoria tem como título: “Desvendando a realidade do professor de LI em seu cotidiano”. Por meio desse olhar mais profundo sobre o que o professor tem a dizer sobre sua realidade, é possível conhecer suas crenças, escolhas e dificuldades, que permeiam o seu fazer pedagógico, e entender como o social afeta o individual e, dessa forma, sua identidade.

A terceira categoria tem como título a influência da formação acadêmica na atuação docente dessas profissionais e visa observar em que extensão a formação

acadêmica influencia o fazer pedagógico atual dessas professoras, porém, considera-se que o professor esteja, constantemente, em formação por meio das relações que estabelece, e, assim, poder se afirmar que as identidades não sejam fixas, mas constantemente se (re)construindo.

Como quarta categoria, tem-se o olhar do professor sobre si mesmo. Nessa última, objetiva-se escutar a voz dessas professoras no tocante a como elas veem o papel que desempenham como professoras de LI e o que essa língua representa no contexto atual.

Para finalizar, vale trazer uma citação de Freire (2008, p. 17), a qual explica a busca constante do ser humano pelo conhecimento “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis”.

1. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO

Formar as mentes sem conformá-las, enriquecê-las sem doutriná-las, armá-las sem recrutá-las, comunicar-lhes uma força, seduzi-las verdadeiramente para levá-las à sua própria verdade, dar-lhes o melhor de si mesmo sem esperar esse ganho que é a semelhança.

Jacques Merlan

1.1 Um breve olhar sobre a história do ensino da língua inglesa

A humanidade desde sempre sentiu necessidade de se comunicar em outros idiomas, seja por finalidades bélicas, seja por pacíficas, conforme aponta Paiva (2003). No Brasil, a necessidade de se aprender a língua inglesa surgiu com a mudança da Corte Portuguesa para o país, devido às estreitas relações entre Portugal e Inglaterra, os ingleses tiveram a permissão para estabelecer casas comerciais no Brasil e assim passaram a exercer forte influência aqui. Para evitar manifestações nacionalistas, as companhias inglesas passaram a ofertar empregos para brasileiros com uma única condição: que dominassem a língua inglesa para entender instruções e receber treinamentos.

Todavia, somente em 1837, o ensino de inglês passou a fazer parte do ensino formal, com a criação do Colégio Pedro II. Esse ensino tinha a função de capacitar profissionais para o mercado de trabalho e, assim, contribuir para o desenvolvimento do país pelas relações estrangeiras tais como as estabelecidas com a Inglaterra. A metodologia desse ensino era a mesma utilizada para ensinar as línguas mortas e consistia basicamente na leitura e tradução de textos.

Em 1889, com a Proclamação da República, Benjamim Constant instaurou reformas educativas, excluindo o ensino de línguas do currículo. O ensino de inglês voltou a aparecer no currículo escolar, ainda que de modo facultativo somente em 1898, com o afastamento de Benjamim Constant e a sua substituição por Amaro Cavalcante.

O ensino do inglês tornou-se uma necessidade estratégica em 1930, devido às tensões políticas mundiais. Almeida Filho (2003) aponta que, apesar de esse ensino se tratar de uma oferta do currículo escolar regular, acontecia sem uma legislação ou supervisão de órgãos competentes. Data dessa época também a oferta do ensino de línguas no ensino superior, nos cursos de licenciatura para formação de professores de línguas, bem como o surgimento dos cursos livres. Em 1931, Francisco de Campos promoveu novas mudanças no ensino de línguas, mudanças não somente no conteúdo, mas também na metodologia utilizada. Passou-se a utilizar um método já conhecido na França, o Método Direto, o qual, segundo Leffa (1988), tinha e tem como princípio fundamental que o inglês se aprenda na própria língua inglesa, sem jamais recorrer à língua materna; os significados devem ser transmitidos por meio de gestos e gravuras; a técnica da repetição é largamente utilizada para a automatização da língua.

Com a Segunda Guerra Mundial e a influência econômica e cultural dos Estados Unidos no Brasil, o ensino da língua inglesa se intensificou, tornando-se a primeira opção no currículo escolar. Porém, houve grande insatisfação quanto aos métodos utilizados no ensino de línguas no ensino formal. Com isso, os cursos livres ganharam cada vez mais espaço e tornaram-se mais procurados por aqueles que desejavam aprender de fato o inglês.

Com a crescente demanda por cursos livres, novas metodologias começaram a ser utilizadas. Na década de 70, passou-se a utilizar a metodologia audiolingual, a qual, conforme aponta Leffa (1988), se funda na repetição e memorização das estruturas e vocábulos da língua. Essa metodologia tem como suporte a teoria behaviorista de Skinner, segundo a qual, o aprendizado da língua ocorre como um hábito condicionado que se adquire pelo processo mecânico de estímulo e resposta, o erro deve ser evitado e a resposta correta reforçada, pois o aluno que erra pode memorizar seu próprio erro. O foco de estudo está na própria frase, da qual se retira todo significado necessário a sua compreensão. Esse método visa à preparação rápida do indivíduo para o mercado de trabalho, sem se preocupar em levar os alunos a compreender, a pensar e refletir sobre a língua. Dessa forma estereótipos e preconceitos surgem facilmente para com a sua língua ou para com a língua estrangeira.

No final da década de 70, outro método vem à tona, o método comunicativo, cuja preocupação em aproximar o aprendiz de situações mais próximas do real, dá ao aluno a oportunidade de improvisar e entender a situação em que está inserido. O aluno e sua aprendizagem passam a ser o foco de ensino, dando oportunidade ao aluno de construir sua própria resposta, bem como usar seu conhecimento prévio e se tornar agente do seu aprendizado, sendo o professor o mediador deste. Consoante Leffa (1988, p. 225), “o objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua”.

Apesar do crescente interesse em aprender a língua inglesa e a descrença no fato de aprender esta língua no ensino formal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1962 retirou a obrigatoriedade do ensino da LE, porém, segundo Paiva (2003), esse fato aumentou ainda mais o prestígio da língua. A LDB de 1971, assim como a de 1961, não atribuiu importância ao ensino de LE nas escolas, contribuindo para “ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo país; a diminuição da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias”. (PAIVA, 2003, p. 59)

Essa verdade perdura até os dias de hoje, quando se percebe a idéia de que, no ensino formal, não se aprende inglês, tornando esse aprendizado um privilégio que fica reservado para classes privilegiadas, que têm condições de pagar por um curso de idiomas.

O fato de se julgar a escola formal inapta a ensinar uma LE se deve à carga horária reduzida, ao grande número de alunos em sala de aula, aos recursos didáticos escassos, bem como a ausência de professores com o domínio da língua em questão. Esses problemas são reconhecidos pelo próprio PCN:

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 de função social das LEs no país e também em termos de objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (p. 21).

O documento reconhece, dessa forma, a impossibilidade de ensinar outras habilidades, no concernente a LE no ensino formal, além da prática da leitura. Observa-se, então, conforme menciona Paiva (2003, p.65), que o documento “em vez de impulsionar mudanças na realidade para implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura [...]”.

A falta de atenção ao ensino da LE no ensino formal contribui para o abismo entre a educação dos mais privilegiados e a dos menos afortunados, os quais não têm a oportunidade de aprender outra língua. Somente em 1996, foi promulgada a nova LDB, a qual tornou obrigatório o ensino de LE no ensino fundamental. Porém, apesar do reconhecimento da importância da LE, a situação do ensino da mesma continua igual, sendo necessário repensar a sua prática para que ocorram mudanças efetivas. Esse repensar a prática docente requer uma reflexão acerca da formação dos professores de LI.

1.2 Aspectos relativos à formação dos professores de Língua Inglesa

Devido à longa prática baseada em metodologias centradas na figura do professor e, preocupadas, exclusivamente, com a aquisição da língua, o ensino de LI tem acontecido de forma bastante mecanicista, encarando o ensino como um espaço neutro, desprovido de ideologias, o que é uma ilusão, uma vez que a ideologia atua na construção dos significados das práticas discursivas, manifestando-se de variadas formas em grupos diferentes.

Conforme Fairclough (1992), ideologias são significações/construções da realidade, as quais são construídas em várias dimensões de forma e significado das práticas discursivas e as quais contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação. Assim sendo, o ensino não pode ser considerado não político. Segundo Freire (2008, p. 19), “a neutralidade frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”, resultando em uma atitude contra os homens e sua humanização por parte daqueles que se dizem neutros.

Atualmente, com a crescente discussão a respeito da pedagogia crítica, tem-se almejado por profissionais mais crítico-reflexivos no fazer pedagógico do ensino de LI. Ser mais questionador e oferecer espaço para reflexões, deixando de lado o modelo tradicional de ensino, o qual acaba por levar o educando a construir preconceitos e estereótipos acerca de sua cultura ou da cultura do outro, seja desvalorizando sua cultura e supervalorizando a do outro, seja desprezando tudo o que é do outro em razão de um nacionalismo exagerado. Hall (2006) argumenta que essas são consequências do evento da globalização sobre as identidades culturais. Segundo o autor, as três possíveis consequências da globalização (op. cit., p. 69) são:

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Assim, o professor precisa estar preparado para não reforçar preconceitos e estereótipos e contribuir, dessa forma, para a manutenção de uma sociedade alienada, mas levar seus alunos a compreender a realidade em que se encontram. Freire (2008, p.35) aponta que “o ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não sua própria realidade objetiva”.

O professor de LI deve estar muito bem preparado para que a admiração pela língua e/ou cultura estudada não seja vista como um deslumbramento ingênuo e inadequado, próprio de uma mente colonizada (LEFFA, 2003). É preciso ver o inglês como uma língua que ultrapassa limites geográficos, e não atrelada somente aos Estados Unidos ou Inglaterra. Hoje em dia, com a globalização, a falta da LI limita não somente o acesso à informação, mas também a sua transmissão. Leffa (2003) aponta que, de cada três pessoas que falam inglês, duas são falantes não nativos, isso prova que o inglês reflete a diversidade cultural. No entanto, não se pode negar a ideologia dominante dos países imperialistas sobre os periféricos, nesse ponto jaz a função do professor consciente e reflexivo que leva seu aluno a perceber todos

esses fatores e fazer um bom uso da língua sem se deixar influenciar ingenuamente pelas forças dominantes.

Assim, conforme Vasconcelos (2009, p. 19), “é preciso discutir não só a universidade que temos, mas a universidade que queremos”, para que esta instituição vá ao encontro do que a sociedade precisa, formando profissionais do ensino, que venham a cumprir seu papel junto a seus alunos.

Vasconcelos (2009) apresenta o perfil do professor que deve estar nas universidades para que cumpram efetivamente sua função. Este deve ser

[...] um profissional que conheça profundamente o campo do saber que pretende ensinar, detentor, no entanto, de necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o cerca, para fazer uma análise criteriosa do conteúdo a ser transmitido e suficientemente preparado para, com base nesse mesmo conhecimento e amparado na complementaridade da perícia de seus pares, ser capaz de produzir um novo conhecimento, inovando e criando (p. 21-22).

No entanto, tem-se constatado que há, no ensino superior, professores que estão muito preocupados em transmitir conhecimentos teóricos e se esquecem de que há outras atribuições que lhes cabem, como fazer uma ponte sobre aquilo que ensina a seus alunos e sua prática, incentivar seus alunos a se tornarem pesquisadores, bem como fazê-los entender que a formação é uma constante na sua vida, pois “não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim da carreira (...) formação é uma experiência permanente que não para nunca”², enfim, o professor, conforme declara Freire (1995, p. 12), deve ensinar a seu aluno competências que o tornem capaz de construir seu conhecimento. Demo (1993) apud Vasconcelos (2009, p. 23) declara que “o profissional que, durante o seu período de formação educacional, tiver ‘aprendido a aprender’ não será nunca descartado por sua obsolescência, atualizando-se sempre”; o fato de esse profissional ter capacidade de enxergar sua realidade e aquilo que é necessário para cumprir seu papel o torna diferente e essencial para a sociedade.

² FREIRE, P. *Crítico, radical e otimista*. In Revista Presença Pedagógica. Jan/ Fev. 1995.

Na falta do professor formador, que vá ao encontro do perfil mencionado anteriormente, formam-se professores que, conforme as palavras de Freire (2005, p. 10), “magicizam a força do conteúdo e acreditam que o educando se conscientiza à medida que engole as informações discutidas em sala e em páginas e mais páginas de livros”, professores que se limitam a reproduzir modelos de ensino gastos, contribuindo para fazer de todo mundo seres acomodados.

O autor questiona ainda a possibilidade de se formarem educadores sem uma excelente base de linguagem, do discurso, da história do seu país, da sua cultura. No contexto do ensino da LI, é de fundamental importância conhecer, além dos aspectos culturais dos países onde a língua estrangeira é falada, a história do seu próprio país e de seu povo, assim como sua cultura, para não se deslumbrar frente à história e cultura do outro, conforme já foi mencionado.

Encontra-se em Hall (2006) que a cultura nacional busca unificar identidade cultural dando a sensação de pertencimento a uma grande família nacional, não importando as diferenças de seus membros, seja de classe, de gênero ou de raça. No entanto, o autor sugere que essa afirmação está sujeita a dúvidas, pois se pode observar que as nações se constituíram de culturas separadas, que se unificaram ao longo de conquistas violentas. Também há o fato de cada nação ser composta de diferentes classes sociais, grupos étnicos e gêneros, e, ainda, a influência de nações ocidentais sobre as culturas dos colonizados. Assim, tem-se que a identidade cultural é uma forma de poder cultural.

Ainda segundo Hall (op. cit., p. 50), “a cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Destarte, a forma como as nações são imaginadas determina suas diferenças. Cabe ao educador consciente e crítico enxergar a realidade sem preconceitos e perceber as imagens culturais que são apresentadas aos sujeitos.

Ao refletir sobre esses pontos, vale abordar assuntos como a abordagem de ensino que mais vem sendo utilizada atualmente, o espaço que esta abre (ou não) para que surjam professores mais críticos e reflexivos, as dificuldades que os professores sentem para fazer a transposição da teoria para a prática, bem como as competências que estão atreladas a esse ensino.

1.3 Abordagem de ensino

Abordagem, segundo Almeida Filho (2005, p. 14), “equivale a uma filosofia de ensinar, a uma verdadeira força potencial que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar uma nova língua”. Destarte, é importante que o professor conheça a fundo e se identifique com a abordagem de ensino que orienta seu processo de ensinar para que tenha consciência daquilo que ensina, como ensina e que resultados espera de seus alunos. O mesmo autor alude que

Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser bem sucedidas na prática, mas são mestres mágicos, dogmáticos ou teoricamente inocentes, cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo eventual fracasso não podemos tratar teórica ou profissionalmente (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 16).

Atualmente a abordagem de ensino de LI amplamente divulgada, que muitos dizem seguir, é a abordagem comunicativa. Amadeu-Sabino (1994) sintetiza os princípios dessa abordagem, apontando que:

- é uma abordagem que deve partir da concepção da linguagem como comunicação;
- o objetivo de ensinar a língua é desenvolver competências comunicativas no aprendiz;
- o contexto deve estar sempre presente no ensino, juntamente com os interesses e necessidades dos alunos;
- as atividades devem ser significativas e envolver a comunicação real, bem como materiais autênticos;
- a comunicação deve ser estimulada desde o princípio;
- os papéis do professor e aluno devem ser consistentes com a proposta, o professor deve agir como conselheiro e não controlador, bem como o aluno deve dividir com o professor a responsabilidade pelo seu aprendizado;
- a motivação e o filtro afetivo dos envolvidos devem ser observados e a opinião e a individualidade de cada um devem ser valorizadas;

- a fluência deve ser mais estimulada que a precisão formal;
- os erros devem ser encarados com naturalidade, por fazerem parte do processo de aprendizagem.

Observando-se os princípios dessa abordagem de ensino, percebe-se que há uma grande mudança em relação à abordagem anterior. O foco passa a ser o aluno, enquanto o professor se torna apenas facilitador, e não mais visto um técnico treinado para empregar sempre as mesmas técnicas, independente do grupo de alunos, contexto e momento históricos.

Há algumas críticas em relação a essa abordagem de ensino, conforme declara Amadeu-Sabino (1994): a interpretação de que a função deve ser mais enfatizada que a forma leva o aluno a produzir enunciados apropriados, mas agramaticais; outra crítica trata do fato de que a ênfase na função possa produzir um tipo de linguagem muito neutra, limitando o vocabulário e, também, a interpretação de que o erro não deve ser corrigido leva a crer que erros podem se cristalizar, ficando difícil reverter o problema, entre outras.

No entanto, apesar das críticas feitas a essa abordagem, mesmo os seus críticos reconhecem que a partir dela começou-se a observar aspectos da língua que outrora eram ignorados. Começa a preocupação de ensino mais voltada ao aluno para tornar o aprendizado mais significativo. O ensino de LI começa a ser repensado, ao mesmo tempo em que deixa os professores angustiados pelo fato de essa abordagem não trazer técnicas prontas. É necessário construir algo sem nunca ter vivenciado antes; há o medo de encarar o imprevisto, de sair do conforto de ensinar da maneira que já se conhece e que, portanto, exige menos e corre-se menos risco de sofrer críticas.

Entretanto, o medo do inesperado e o comodismo em continuar ensinando como sempre se fez não são os únicos problemas, há aqueles professores que querem empregar o que lhes foi ensinado na teoria, mas não conseguem fazer a sua transposição para a prática.

1.4 Teoria X Prática

Dentre as questões surgidas quando se fala em formação de professores de LI, um ponto bastante discutido é a falta de coerência entre o discurso e a prática dos professores formadores. Tem-se de um lado o discurso sobre o que deve ser feito, as teorias que devem ser conhecidas, as novidades acerca dos estudos sobre o ensino de línguas, porém, do outro lado, tem-se a não aplicação desses discursos, não mostrando ao aluno como deve ser feito na prática, o que torna o aprendizado menos significativo, uma vez que se compreende muito melhor aquilo que é experienciado pelo exemplo.

Vale mencionar o fato de que esses discursos, muitas vezes, não condizem com a realidade futura do aluno, o qual pode se sentir desestimulado ou mesmo derrotado por não poder empregar o que lhe foi ensinado, ou então, pode acabar fazendo uma formação superior simplesmente para garantir o diploma e não refletir e questionar sobre a validade do que está sendo oferecido, terminando por reproduzir o que sempre foi feito, apoiando-se tão somente nas suas crenças.

O futuro professor tem o direito não somente de tomar conhecimento das teorias e refletir, discutir sobre elas, mas também de estar a par dos problemas que assolam seu bom desempenho profissional, tais como mencionados por Vasconcelos (2003):

- o número excessivo de alunos em sala de aula;
- o baixo nível de preparo desses alunos;
- a má remuneração do profissional, levando-o a dar um número excessivo de aulas;
- o pouco ou nenhum suporte ao seu trabalho docente;
- a precariedade das instalações e equipamentos;
- o desinteresse dos alunos.

Conhecendo sua realidade e tendo “aprendido a aprender”³, o futuro professor terá chances de provocar alguma mudança no ensino, pois conforme muito bem afirma Freire (1995, p. 11) “a mudança não cai do céu. É provocada pela luta”. Luta que representa a consciência do papel do professor, a vontade e insistência em tentar mudar, a reflexão acerca da realidade.

Em uma pesquisa com professores candidatos à área de metodologia e prática de ensino de uma universidade do norte do Paraná, Gimenez, Reis e Orteni (2000) apontaram algumas características frequentes nas atitudes de professores formadores de professores. Essa pesquisa mostrou uma tendência por parte desses professores formadores, em se perceberem como “detentores do conhecimento” a ser transmitido aos futuros professores. As autoras constatam que isso se deve a experiências anteriores com o ensino ou com ao contato com o mundo acadêmico por meio de cursos e leituras. No primeiro caso, os professores tendem a acreditar que ser professor é um dom, não dando espaço a reflexões e questionamentos acerca de sua prática, não aceitando sugestões ou críticas sobre o que vem sendo feito; já no segundo caso, os professores tendem a crer que a pesquisa acadêmica é a reveladora da verdade, dando pouco espaço para contribuições dos próprios alunos, restringindo-se a espaços ideais diferentes daqueles onde atuarão os futuros professores.

Dessa forma, o professor formador que se considera grande conhecedor das teorias que leciona e que ignora a sua aplicabilidade, seja por opção, seja por desconhecimento, transforma suas aulas em “exercícios de abstração, vazios de qualquer dignificado para a formação do jovem profissional” (VASCONCELOS, 2003, p. 41).

Ao abordar questões relacionadas à teoria e prática precisa-se ter bem claro que a prática sem embasamento teórico não é pertinente por permanecer atrelada somente a crenças populares, mas a teoria pura, sem a prática é igualmente improdutiva para quem precisa atuar na realidade das escolas de hoje.

Assim, para se criar o elo entre teoria e prática é necessário ir além do dar aula, é preciso refletir criticamente sobre o papel da docência e sobre o que os

³ VASCONCELOS, M. L. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

alunos esperam dela para que o ensino se dê “com o auxílio do professor e não apesar dele” (VASCONCELOS, 2003, p. 35). Com o auxílio de formadores mais críticos e reflexivos, espera-se que surjam também professores mais críticos e reflexivos.

1.5 Professores Reflexivos

A formação de professores reflexivos tem sido também alvo de debates. Perrenoud (2002, p. 13) menciona que “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão”. A partir dessas discussões, percebe-se que a função do professor de LI é bem mais complexa do que simplesmente a de reconhecer e empregar uma determinada metodologia de ensino, porém, apesar dessas constatações, há, na prática, dificuldades em se formar um professor reflexivo e crítico.

Certamente esse fazer reflexivo não se resume à formação inicial do professor, mas deve propiciar momentos para que se desenvolvam atitudes, hábitos e posturas reflexivas. Perrenoud (2002, p. 18) sugere que “é importante a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”. O autor afirma ainda que “a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e dobre o resultado de tudo isso”.

Entretanto, a crença ligada aos anos 60 e 70 de que só os saberes teóricos é que são pertinentes, leva os professores formadores de professores a optar por conteúdos densos, abstenendo-se desta outra atribuição que é a de formar professores mais capazes de refletir sobre sua prática. Essa ideia leva o sujeito a crer que é mais competente quanto mais conhecimento teórico possua, esquecendo-se de que é preciso entender esse conhecimento dentro de um contexto para poder aplicá-lo e

só então esse conhecimento dará frutos. Dessa forma, preocupa-se em demasia com a quantidade de conteúdos a serem transmitidos e deixa-se de lado a análise, a reflexão sobre o fazer e o pensar sobre o fazer. Deixa-se de lado a preocupação em se formar profissionais críticos, reflexivos e que saibam observar o outro e a si mesmo, bem como desvendar novos caminhos que levem à mudança.

Segundo Morin (2007, p. 27), “todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas [...] e todas as determinações culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios”. Assim, é mais cômodo permanecer de maneira segura nas teorias e ideias existentes do que se arriscar no novo, no desconhecido. Freire (2001) argumenta que a prática docente espontânea ou quase espontânea produz um saber ingênuo, de experiência feita, a que falta a rigorosidade metódica que é característica da curiosidade epistemológica do sujeito.

É voltando-se sobre si mesmo, refletindo sobre a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática, é fundamental aproximar o discurso teórico do concreto, bem como compreender o seu papel de educador e não de transmissor de conhecimentos para que se supere a ingenuidade docente. Freire (op. cit., p. 44) afirma que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-se, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Schön aborda três níveis de prática reflexiva: a) o conhecimento na ação; b) a reflexão na ação; e c) a reflexão sobre a ação.

O primeiro nível refere-se ao conhecimento do saber fazer, o qual ocorre espontaneamente e, por isso, muitas vezes não se é capaz de explicar esse conhecimento. A reflexão na ação se dá durante a atividade, levando o professor a agir de acordo com o momento, improvisando e tomando atitudes adequadas a situação vigente. A reflexão sobre a ação é aquela que acontece posteriormente, é quando se olha para trás e se analisa o que foi feito, como foram resolvidos os imprevistos. Essa etapa instiga o desenvolvimento do professor, levando-o a desdobrar novas formas de pensar, de agir e a construir sua própria maneira de conhecer.

Se há desejo de mudança não somente no ensino de LI, mas no ensino em geral, é necessário preparar professores reflexivos, os quais, conforme Nóvoa (1997, p. 27), “assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Assim, para a tomada de consciência dos problemas da própria prática de ensino, não deve o professor concentrar-se somente na transmissão de conteúdos, mas, conforme palavras de Perrenoud (2002, p. 18), “também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade”.

Atitudes como atribuir a culpa daquilo que não deu certo aos acontecimentos ou a falta de sorte ou tomar para si a culpa sob a acusação de incompetente não contribuem para um fazer reflexivo, o qual não surge com um toque de mágica, mas exige um trabalho de análise, de reflexão para agir, durante e depois da ação.

No entanto, tornar o fazer reflexivo em hábito não é tarefa fácil, torna-se necessário que o professor, já na sua formação inicial, seja levado a refletir sobre suas ações, para perceber o valor dessa prática. Esperar que o professor adquira essa postura mais tarde é perigoso, uma vez que, conforme Morin (2007), quanto mais os sujeitos forem envolvidos pelo mundo, mais difícil será para apreendê-lo, pois com a era das telecomunicações, da informação, da internet, a complexidade do mundo e as incontáveis informações sufocam as possibilidades de inteligibilidade do sujeito. O mesmo autor (2007, p. 31) argumenta, ainda, que “na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação”.

Nos cursos de formação de professores nota-se que há discussões acerca de como deve acontecer o ensino de LI, porém não se aprende a colocar esses saberes em prática e acaba-se repetindo o modelo de sempre. Segundo Nóvoa (2007, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade social”.

Gomés (1997) alerta para o fato de que a reflexão envolve a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, mundo que vem carregado de conotações, valores, correspondências afetivas, interesses sociais e políticos. Destarte, a formação do professor deve prepará-lo para ser capaz de imergir conscientemente no mundo, para ser capaz de participar dele, assim, o conhecimento acadêmico, teórico e científico só terá valor se for significativo para o indivíduo se for ao encontro da realidade em que vive. Dessa forma, “uma prática reflexiva não é uma competência a serviço dos interesses dos professores, é uma expressão da consciência profissional” (PERRENOUD, 2002, p. 50).

1.6 Competências

Associados aos fatores mencionados nos itens anteriores, a formação de um professor de LI deve promover o desenvolvimento de competências, as quais são fundamentais para um ensino eficiente. Segundo Almeida Filho (1993), as competências a serem desenvolvidas são: aplicada, teórica, implícita, profissional e linguístico-comunicativa.

A competência aplicada está relacionada à capacidade do professor de ensinar, conscientemente, com base em teorias e pesquisas na área. Essa competência está intimamente ligada às competências teórica e prática.

A competência teórica está ligada aos estudos e resultados das pesquisas de outros professores que juntamente com aquilo que o professor já articula aproxima sua maneira de ensinar daquilo que lê. Essa competência envolve o saber explicar como se dá o processo de ensino/aprendizagem por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas.

A competência implícita se refere ao “conjunto de intenções, crenças e experiências” (p.20), as quais o professor alcança durante o processo de formação. É uma competência intuitiva, a qual pode ser percebida em professores que ensinam LI e que não são da área.

A metacompetência profissional, segundo Almeida Filho, é a mais nobre das competências, pois está relacionada à consciência do professor sobre seus papéis, sobre a necessidade de aperfeiçoamento, bem como sobre o papel da LI na sociedade.

O gráfico abaixo representa a metacompetência profissional apontada por Almeida Filho (2004, p. 3):



Gráfico 1 - Metacompetência profissional

Essa competência abarca traços distintivos da profissionalização do professor, os quais devem ser, segundo o autor, profissionais com certificação e prática em formação especializada, além de possuírem postura observadora, aberta, crítica e flexível; intelectuais conscientes, comprometidos, éticos e abertos, dispostos a se pensar e pensar a profissão; leitores e interlocutores que valorizam o ser professor e estão preocupados com questões teóricas do processo de ensinar e aprender língua(s); professores que reconhecem seu valor, seus direitos e deveres, bem como se preocupam com seus colegas profissionais e se empenham em tornar os alunos melhores aprendentes.

O domínio da língua inglesa, tanto oral quanto escrita, é requisito fundamental para o professor de LI, mesmo que esse conhecimento, isoladamente, não indique que o professor seja um bom profissional, a falta dele implica um professor que não

conhece o que deve ser ensinado e que, portanto, não cumprirá seu papel de forma satisfatória.

A competência comunicativa se refere à capacidade do professor em usar a LI. A falta do desenvolvimento dessa competência durante a formação do professor de LI é uma das maiores queixas desses professores, levando-os a se sentirem inseguros e, por conseguinte, inseguros e amarrados a livros didáticos sem apresentarem condições de pensar sobre a língua.

O conhecimento sobre a língua e sua gramática é necessário para o professor de LI, mas esse conhecimento somente não garante seu ensino de forma eficaz. É necessário também desenvolver a competência linguístico-comunicativa, a qual atua sobre a estrutura e adequação da língua em uso.

Todas essas competências são de grande importância para a boa formação do professor de LI, mas com certeza, conforme declara Martins (2007), existem outros fatores que influenciam a aplicação do conhecimento lingüístico do professor em relação a sua prática, como personalidade, atitude, engajamento do professor e a importância que ele atribui a assuntos relacionados aos conteúdos.

Formar professores bem preparados, aptos a lidar com os problemas do cotidiano com destreza, conscientes de seu papel, bem como desejosos de mudança não é tarefa fácil, conforme declara Perrenoud (2002, p.181): “quando alguém se torna formador de professores, a construção de competências profissionais deve se transformar no verdadeiro desafio”. O mesmo autor aponta alguns desafios que devem ser superados pelo corpo de formadores a fim de contribuir com a formação de professores:

1. Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão.
2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência.
3. Trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las.
4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta.
5. Trabalhar os não ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos.
6. Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
7. Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
8. Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.

9. Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas.
 10. Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico.
- (Perrenoud, 2002, p. 170-171)

O enfrentamento desses desafios sugere a possibilidade de um avanço na profissionalização do professor formador, favorecendo a imagem da profissão deste.

Tais desafios não se referem a conteúdos a serem oferecidos aos professores. Trata-se de compreender a profissão dentro de sua complexidade, sem se preocupar com o domínio total da situação de aprendizagem, com o domínio baseado em saberes infalíveis.

A preocupação deve residir na tomada da consciência do papel da formação inicial e permanente, privilegiando a postura reflexiva, “reinventando coletivamente a formação tendo por base os limites de suas práticas pessoais em vez de almejam um modelo” (PERRENOUD, 2002, p.188).

Essa mudança não acontece sem o entendimento e o envolvimento dos sujeitos em questão. É preciso que se reconheça a posição que se está ocupando no momento, as condições de produção e sofram a “metamorfose”, assumam uma identidade de formadores.

Dessa forma, conforme palavras de Freire (2008, p. 30), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Para se compreender como e porque os cursos de licenciatura atuam dessa maneira é preciso conhecer as diretrizes que regem os cursos de Licenciatura em Letras, bem como o percurso percorrido até os dias atuais.

1.7 Os cursos de licenciatura em Letras

As lacunas existentes na formação do professor de LI se devem, em parte, às diretrizes que tem regido esse currículo desde sua criação. Paiva (2005) expõe que a primeira proposta de currículo mínimo para o curso de Letras data de 19 de outubro de 1962, essa previa a aprendizagem de cinco línguas e respectivas literaturas, esse conjunto de línguas foi posteriormente substituído por uma única língua para licenciatura dupla. Esse currículo vigorou por 34 anos e ainda hoje exerce grande influência nos currículos de licenciatura em Letras. O texto legal determinava o seguinte:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em resolução Especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Linguística
6. Três matérias escolhidas dentre as seguintes
 - a) Cultura Brasileira
 - b) Teoria da literatura
 - c) Uma Língua estrangeira moderna
 - d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
 - e) Literatura Latina
 - f) Filologia Românica
 - g) Língua Grega
 - h) Literatura Grega

Somente sete anos mais tarde, foi considerada a formação pedagógica, em 1969, como se observa no texto legal abaixo, citado por Paiva (2005)⁴:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da educação (focalizando pelo menos os aspectos da adolescência e aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.

⁴ PAIVA, V.L.M. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em 30/05/2010.

Art. 2º- Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

A parte pedagógica ficava a cargo de pedagogos que não conheciam a língua, não incluindo, portanto as reflexões teóricas acerca das atividades práticas, no concernente ao ensino da LE.

A LDB de 1996, pela lei 9.394, de dezembro de 1996, eliminou a obrigatoriedade dos currículos mínimos. Esses eram, até então, atribuição do extinto Conselho Federal, passando, dessa forma, a responsabilidade de elaborar as Diretrizes Curriculares para a Câmara de Educação Superior do conselho Nacional de Educação.

Segundo o Parecer 776 do CNE, as Diretrizes Curriculares devem se organizar em torno dos princípios gerais citados abaixo:

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla **liberdade na composição da carga horária** a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como **na especificação das unidades de estudos a serem ministradas**;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária dos cursos.
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular **práticas de estudo independente**, visando a uma progressiva **autonomia** profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o **aproveitamento do conhecimento**, habilidades e competências adquiridas **fora do ambiente escolar**, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

- Fortalecer a **articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

A elaboração das Diretrizes Curriculares tem o intuito de outorgar mais flexibilidade à estrutura curricular, visto que o grande detalhamento do currículo mínimo vigente até então dificultava a implementação de projetos pedagógicos voltados às exigências sociais: ir ao encontro das tendências contemporâneas de perceber a graduação como a etapa inicial da formação, que deverá ser contínua e a crescente heterogeneidade não somente da formação prévia dos alunos como das expectativas e dos seus interesses.

As Diretrizes Curriculares servem, dessa forma, para dar mais flexibilidade aos currículos e constituir-se em roteiro metodológico, sistematizando as áreas de conhecimento e resguardando a congruência e os paradigmas estabelecidos. Os paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais devem:

- “1. Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.
- “2. Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- “3. Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
- “4. Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- “5. Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação norteando os instrumentos de avaliação.

Quanto à proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001 (p.29), “leva em consideração os

desafios da educação superior diante das intensas transformações que tem ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional”.

Visando ao diálogo entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas, o documento estabelece que o Curso de Graduação em Letras deva ter estruturas flexíveis que:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimentos e de atuação no mercado de trabalho;
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (p.29).

Assim, o foco passa das disciplinas isoladas para um conjunto de atividades acadêmicas. Tem-se como conceito de atividade acadêmica curricular “aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador” (DCN, 2002, p.29).

O professor deve ser responsável pelo curso, ser seu orientador visando à qualidade da formação do aluno, além de dominar a língua em todos os sentidos, sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, como também reconhecer outras variedades linguísticas e culturais. O documento traz ainda que o professor “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação inicial como processo contínuo, autônomo e permanente” (p.30) e ainda associado a isso deve estar a pesquisa e a extensão.

As habilidades e competências determinadas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras são:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentem sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de deferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (p. 30).

Com o desenvolvimento dessas habilidades, o sujeito deve ter capacidade de atuar na área profissional, resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos variados saberes que abrangem a formação em letras.

Com relação aos conteúdos, as diretrizes (p. 31) destacam que: “os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”, acrescenta ainda que “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (p. 31).

Fica estabelecido também que as Diretrizes para a formação Inicial de Professor da Educação Básica em curso superior devem orientar os cursos de licenciatura. Quanto à carga horária mínima, a qual é de 2800 horas, divididas em 400 horas de prática, 400 de estágio curricular supervisionado e 1800 horas em aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Sem dúvida, a legislação mais flexível é um fator importante para a melhoria dos cursos de Letras, assim como todas as medidas estabelecidas nas Diretrizes

Curriculares certamente vieram impactar de maneira positiva a evolução dos Cursos de Letras. Porém, conforme Couto (2009 p.20), “muitos graduandos saem da universidade sem que sejam capazes de pensar de forma autônoma em sua própria carreira profissional, de expandir horizontes ou mesmo de refletir criticamente sobre os papéis que desempenham e como os desempenham”. No caso específico de Línguas Estrangeiras, ainda há muito a ser melhorado, a começar pelo pouco espaço na grade curricular, pelo menos metade das horas atribuídas a essas licenciaturas deveriam ser destinadas ao ensino da LE, a atividades que estimulem reflexões sobre aquisição, ensino e aprendizado da LE.

Outro ponto a ser considerado é o uso de novas tecnologias, o qual ainda é tímido, segundo Paiva (2005)⁵ “o tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimentos adequados ao novo milênio”.

Também contribui para a melhoria dos cursos de licenciatura o conjunto de procedimentos de avaliação, o qual não deve ser entendido como forma de punir, mas como ferramenta para sua melhoria, no entanto, a LE e a formação do docente de língua estrangeira não são objetos de avaliação, atribuindo-se, assim, menos valor a essa área.

1.8 Análise de grades curriculares de Cursos de Licenciatura em Letras (português-inglês)

Foram analisadas três grades curriculares de Cursos de Licenciatura em Letras (português-inglês) a fim de observar as disciplinas destinadas ao ensino da Língua Inglesa, bem como o número de horas destinado a esse ensino, já que esse curso é o passaporte para que indivíduos se tornem professores de LI. As universidades cujas grades foram analisadas são particulares⁶, sendo uma delas

⁵ PAIVA, V. L. M. de O. Novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>.

⁶ A recolha de três grades curriculares tem como objetivo tão somente exemplificar nossa análise, não havendo, portanto, intenção de esgotar todas as possibilidades. Da mesma maneira, justifica-se que as três instituições apresentadas sejam privadas, uma vez que 89% das IES brasileiras pertencem a esse segmento. De acordo com os dados do Censo divulgados em 2009, das 2252 Instituições de Educação Brasileiras 89, 52% (2016) são do setor privado e 10, 48% (236) do setor público.

confessional. Por meio da análise dessas grades curriculares pode-se ter uma ideia sobre as disciplinas que estão servindo de base para os futuros professores de LI, além do número de horas dispensado para essa formação. Fala-se em professores que deveriam dar conta da formação de novos professores, mas é importante observar também o cenário acadêmico em que estes atuam. Assim procura-se com essa análise destacar as disciplinas que se destinam ao ensino da Língua Portuguesa, aquelas que se destinam ao ensino da Língua Inglesa, bem como aquelas que tratam de assuntos gerais, referentes ao ensino, às teorias linguísticas e à relação com o cotidiano para poder detectar se esse cenário propicia uma boa formação a seus acadêmicos. Com as informações recolhidas foram elaboradas as tabelas e gráficos que seguem.

INSTITUIÇÃO 1

Tabela 1- Instituição 1 (Disciplinas agrupadas por área)

ÁREA	DISCIPLINA	CH/A
Disciplinas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa e respectivas literaturas	Língua Portuguesa I	160
	Língua Portuguesa II	160
	Língua Portuguesa III	160
	Língua Portuguesa IV	160
	Literatura Brasileira I	80
	Literatura Brasileira II	80
	Literatura Brasileira III	80
	Literatura Portuguesa I	80
	Literatura Portuguesa II	80
	Literatura Portuguesa III	80
	Produção de textos em Língua Portuguesa I	80
	Produção de Textos em Língua Portuguesa II	80
	Produção de Textos em Língua Portuguesa III	80
	Língua Latina	80
	Literaturas Infantil e Juvenil	80
	1520	
Disciplinas voltadas para o ensino da Língua Inglesa e respectivas literaturas	Língua Inglesa I	160
	Língua Inglesa II	160
	Língua Inglesa III	160
	Língua Inglesa IV	80
	Teorias e Técnicas de Tradução	80
	Literaturas Inglesa e Norte-Americanas	80
		720
Disciplinas sem referência à disciplina de Língua Portuguesa ou à de Língua	Didática e Currículo	80
	Didática Específica	80
	Teoria da Literatura	80

Inglesa	Introdução aos Estudos Linguísticos	80
	Linguística Textual	40
	Análise do Discurso	80
	Política e Organização do Sistema de Ensino	80
	Práticas e Projetos Educacionais	80
	Prática Educacional	480
	Tecnologia Educacional	80
	Cidadania e Questões contemporâneas	80
	Psicologia da Educação	80
	Filosofia da Educação	80
	Libras	40
	Atividades Complementares	240
	Estágio Supervisionado	480
		2160

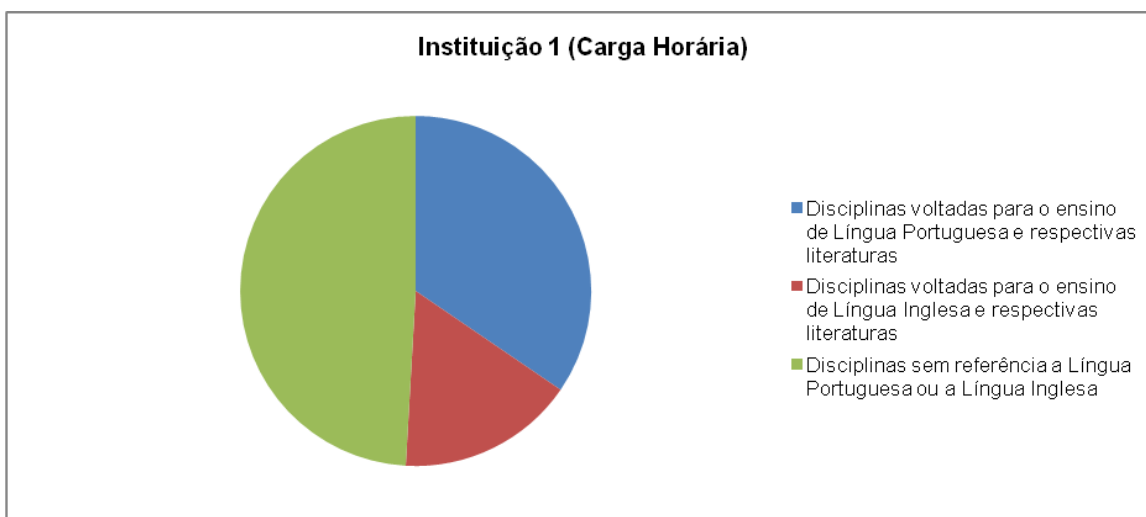


Gráfico 2 - Instituição 1 (Carga Horária)

INSTITUIÇÃO 2

Tabela 2 - Instituição 2 (Disciplinas agrupadas por área)

ÁREA	DISCIPLINA	CH
Disciplinas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa e respectivas literaturas	Cultura Clássica	140
	Ensino da Gramática da Língua Portuguesa	160
	Língua Portuguesa I	160
	Língua Portuguesa II	160
	Língua Portuguesa III	160
	Língua Portuguesa IV	160
	Língua Portuguesa V	160
	Literatura Brasileira I	160
	Literatura Brasileira II	160
	Literatura Brasileira III	160
	Literatura Brasileira IV	160
	Literatura infanto-juvenil	80

	Literatura Portuguesa I	160
	Literatura Portuguesa II	160
	Literatura Portuguesa III	80
	Literatura Portuguesa IV	80
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	160
	Produção Textual em Língua Portuguesa	80
	Projetos Educacionais para o Ensino de Língua Portuguesa	160
	Literatura de Expressão de Língua portuguesa	80
		2780
Disciplinas voltadas para o ensino da Língua Inglesa e respectivas literaturas	Língua Inglesa I	160
	Língua Inglesa II	160
	Língua Inglesa III	160
	Língua Inglesa IV	160
	Língua Inglesa V	160
	Língua Inglesa VI	160
	Literatura Inglesa I	80
	Literatura Inglesa II	80
	Literatura Inglesa III	80
	Literatura Norte-Americana I	80
	Literatura Norte-Americana II	80
	Literatura Norte-Americana III	80
	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa	160
	Produção de Texto em Língua Inglesa I	80
	Produção de Texto em Língua Inglesa II	80
	Projetos Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa	160
Disciplinas sem referência à disciplina de Língua Portuguesa ou à de Língua Inglesa	Didática	160
	Teoria da Literatura I	80
	Teoria da Literatura II	80
	Teoria da Literatura III	80
	Teoria da Literatura IV	80
	Linguística I	160
	Linguística II	160
	Linguística III	160
	Políticas Educacionais	160
	Metodologia Científica	80
	Trabalho de Graduação Interdisciplinar I	80
	Trabalho de Graduação Interdisciplinar II	80
	Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem	80
	Educação de Jovens e adultos	80
	Educação e Alteridade	80

	Tecnologia da Informação e Comunicação	80
	Ética e Cidadania I	80
	Ética e Cidadania II	80
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	80
	Fundamentos da Educação	160
	Libras	80
	Língua Espanhola I	160
	Língua Espanhola II	160
	Atividades Complementares	200
	Estágio Supervisionado	400
		3080

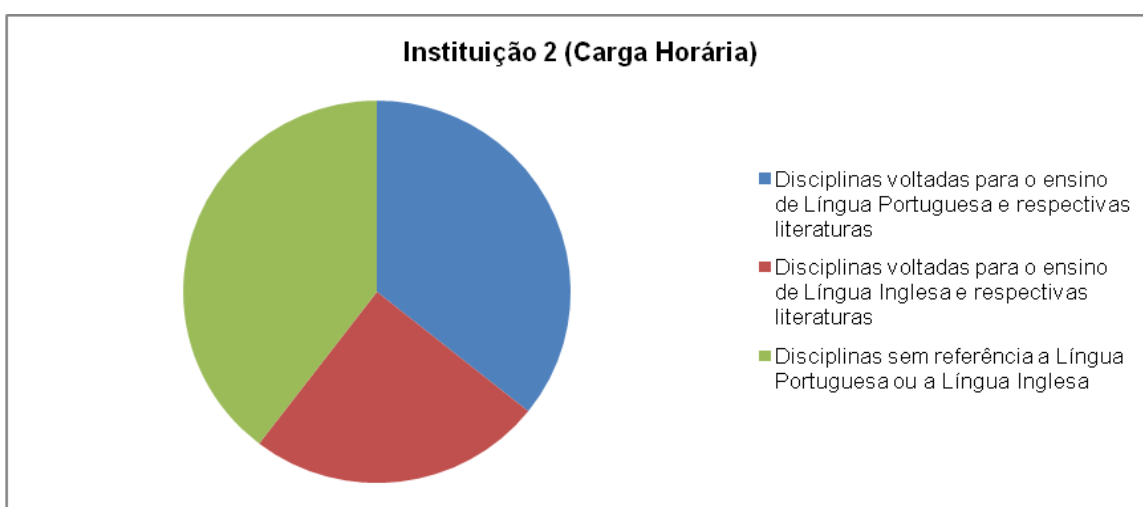


Gráfico 3 - Instituição 2 (Carga Horária)

INSTITUIÇÃO 3

Tabela 3 - Instituição 3 (Disciplinas agrupadas por área)

ÁREA	DISCIPLINA	CH
Disciplinas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa e respectivas literaturas	Teoria e Prática do Texto	160
	Introdução a Cultura Clássica	80
	Sintaxe da Língua Portuguesa	160
	Língua Latina	80
	Literatura Portuguesa: Poesia	80
	Prática de Ensino da Língua Portuguesa	80
	Morfologia e Léxico da Língua Portuguesa	160
	Literatura Portuguesa: Prosa	80
	Literatura Brasileira: Poesia	160
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa: Literaturas	80
	Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa	160

	Literatura Brasileira: Prosa	160
		1440
Disciplinas voltadas para o ensino da Língua Inglesa e respectivas literaturas	Língua Inglesa I: Prática Oral e Aspectos Sintáticos e Leitura I	160
	Língua Inglesa: Prática Oral e Aspectos Sintáticos e Leitura II	160
	Língua Inglesa: Prática Oral e Fonologia I, análise e Produção Textuais I	160
	Literatura dos povos de Língua Inglesa I	80
	Língua Inglesa: Prática oral e Fonologia II e Análise e Produções Textuais II	160
	Literatura dos Povos de Língua Inglesa II	80
	Prática de Ensino de Língua Inglesa	80
		880
Disciplinas sem referência à disciplina de Língua Portuguesa ou à de Língua Inglesa	Propostas Curriculares e Questões Didáticas	80
	Teoria Literária	160
	Introdução aos Estudos Linguísticos	80
	Linguística: Análise do Discurso	160
	Organização da Escola: Estruturas e Funcionamento	80
	Metodologia do Trabalho Científico	160
	Prática de Leitura e de Pesquisa	80
	Psicologia da Educação	80
	Libras	40
	Atividades Complementares	160
	Estágio Supervisionado	400
		1480

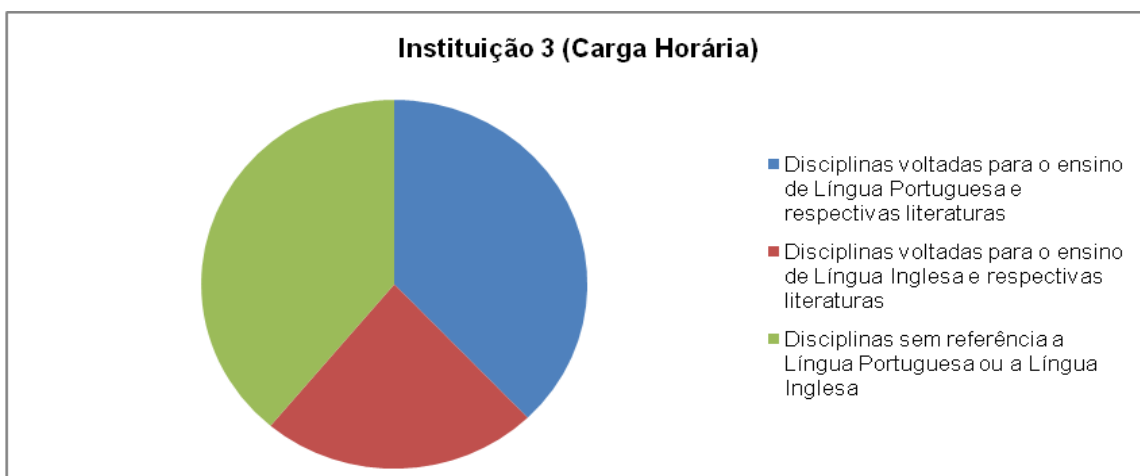


Gráfico 4 - Gráfico 4 - Instituição 3 (Carga Horária)

Com referência às tabelas, observa-se a grande variação dos currículos em diferentes instituições, podendo também variar o número de disciplinas destinadas ao ensino da LI. Porém, um fator comum é que, em todas as instituições, o número de horas destinadas ao ensino da LI é inferior ao número de horas determinado para o ensino da Língua Materna (LM). Considerando-se o fato de que as disciplinas sem referência a nenhuma das duas línguas privilegiam a Língua Materna, esse número se torna maior, não havendo, portanto, o mesmo espaço para reflexões acerca das práticas relacionadas ao ensino de LI. Apesar de serem currículos destinados a preparar professores de português e inglês, eles empregam uma ênfase muito maior ao ensino da LM, conferindo um status menos importante ao ensino da LI. Porém, vale ressaltar que mesmo na LM há uma defasagem com relação a disciplinas que levem à reflexão acerca do ensino.

O Parecer CNE/CES nº 83/2007 declara que, com base no Parecer nº 492/2001, é perfeitamente possível oferecer cursos de Letras com dupla habilitação, respeitando-se a carga horária de 2.800 horas, conforme estabelecido na resolução CNE/CP nº 2/2002, alega ainda que

“o detalhamento das subdivisões da carga horária lá previsto é excessivamente complexo e desnecessário, podendo comprometer a formulação das matrizes curriculares por induzir o uso de receitas padronizadas para o mero cumprimento da prescrição”.

Os argumentos trazidos a baila no Parecer CNE/CES nº 83/2007 são:

Introdução

[...] os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

* facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.

* Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

[...]

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso **da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.

[...]

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio **da língua estudada e suas culturas** para atuar como professores, pesquisadores, críticos, literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

* **domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos:

[...]

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidade específicas.

[...]

Apesar de o documento afirmar, com base nos excertos acima, fica claro a possibilidade de formar profissionais proficientes na LI, observa-se que isso é inviável dentro dos padrões estabelecidos nas grades curriculares ora analisadas. Paiva (2003, p. 76) declara que

sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: os cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos.

O foco desta pesquisa é o ensino da Língua Inglesa, mas constata-se também que mesmo havendo uma supremacia do idioma materno, esse não tem mostrado grandes avanços no seu ensino.

No concernente ao ensino de LI, Walker (2003, p. 44) afirma que

o mau aproveitamento dos sete anos de línguas estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e institutos de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, desse modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura.

Dessa forma, continuar-se-á formando professores de Língua Inglesa não aptos a ministrar aulas dessa disciplina, contribuindo, assim, cada vez mais, para que as diferenças sociais se ampliem, assim como possibilitará a manutenção da alienação em massa do povo, fazendo-os acreditar ou que tudo o que se refere aos países desenvolvidos é melhor, ou que não precisamos aprender outra língua, esquecendo-se de que é por meio dessa língua que um povo ganha voz no contexto globalizado de hoje, podendo participar ativamente da transformação não somente da sua sociedade, mas do mundo e deixar de ser um ser passivo que só cumpre regras impostas.

2. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: IDENTIDADE E ATUAÇÃO

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.

Paulo Freire

“Será que vou morrer de pé, com um giz na mão, diante da lousa?”, esta é uma questão levantada por professores entrevistados por Hubermas (1989, apud Perrenoud, 2002, p. 172). Perguntas desse padrão, assim como outras perguntas feitas por professores, mencionadas pelo mesmo autor, como: “Quem sou eu?”, “O que faço nessa profissão?”, “Será que isso é válido?”, “Sou capaz de ensinar sem perder minha alma?”, exemplificam a busca constante da identidade do profissional da educação. A investigação acerca da identidade dos professores e dos alunos é fator importante no cenário da educação, já que, conforme Freire (1997, p. 63), “a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem”.

Para o entendimento sobre a construção da identidade do professor, faz-se necessário compreender alguns aspectos relevantes sobre identidade de modo geral, temas sobre que os quais serão tratados no item seguinte.

2.1. Sobre identidade

Já ao nascer, há a necessidade de identificar o indivíduo, o qual recebe um nome, que é a representação de sua identidade. Com o passar do tempo, as atividades que todo indivíduo exerce passam a fazer parte da sua identidade, bem como os significados compartilhados pela sociedade; concomitantemente, o sujeito começa a ter consciência de si mesmo no processo de tomar consciência do outro, a identidade vai, então, assumindo diferentes formas. Ciampa (1987, p. 135) assinala que “o indivíduo não mais é algo: ele é o que faz”. Dessa forma, o fazer, o

relacionar-se com seus pares, atenta para o fato de o indivíduo estabelecer sua identidade em suas relações com outros. A urgência em se comunicar com o Outro gera a precisão da linguagem e da interpretação, tornando a língua elemento constitutivo da identidade. Nas palavras de Freire (1997, p. 13) “com a invenção social da linguagem, lado a lado com a operação sobre o mundo, alongamos o mundo natural, que não fizemos, em mundo cultural e histórico, produtos nossos, que nos tornamos animais permanentemente inscritos num processo de aprender e buscar”.

Destarte, a construção da identidade está ligada ao conceito de alteridade, ou seja, todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos. Nessa perspectiva, os sujeitos são reconhecidos como identidades fragmentadas e proteiformes, em constante transformação no mundo onde as referências são cada vez mais alteradas e fragmentadas e no qual os modelos fixos e perenes deixam de existir (GRIGOLETO, 2006).

A identidade foi, por muito tempo, entendida como algo fixo e imutável, porém, a concepção que se tem dela atualmente é a de que “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” (NÓVOA, 1995, p. 16). Sob o foco de que a identidade é o lugar de lutas e conflitos, Grigoletto (2006) traz à tona a identidade sob o enfoque da lógica agonística, em oposição a uma lógica da resolução, esta é teológica e acredita em um fim único, com a resolução dos conflitos; aquela reconhece os indivíduos como seres constituídos por tensões e conflitos constantes.

Essas tensões e conflitos surgem devido à imagem que o sujeito apresenta aos outros, a maneira como quer ser visto pelos outros, a imagem que tem de si mesmo, bem como, a imagem que se espera dele. Essa imagem, conforme declara Pollack (2002, p.5), não se constrói “isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros”, é um fenômeno que se dá em relação aos outros, condicionado a fatores de aceitabilidade, admissibilidade, credibilidade, os quais ocorrem por meio de negociações com os outros. Segundo Moita Lopes (2006, p.32) é “a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no

modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós”.

Os sujeitos são vistos e apresentam-se de maneiras diferentes em situações diferentes, dependendo do contexto. Woodward (2009, p.30), citando Bourdieu, menciona que os indivíduos vivem dentro de “campos sociais”, estes se referem a um número grande de instituições, como família, grupos de colegas, instituições educacionais, grupos de trabalho ou partidos políticos. Dentro de cada uma dessas instituições, os indivíduos exercem “variados graus de escolha e autonomia”, dependendo das posições que se pode tomar ou não. Os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar são construídos por discursos e representações disponíveis na sociedade. Hall (1990, p.222) declara que “nós todos escrevemos e falamos de um lugar e momento particulares, de uma história e de uma cultura que são específicas. O que dizemos está sempre ‘em contexto’ posicionado”.

O sujeito, por exemplo, quando desempenhando seu papel de professor, assume determinadas posturas frente aos seus alunos, as quais não são percebidas quando desempenhando seu papel de amigo, esposa, marido, etc. Dessa maneira, consoante Ciampa (1987, p. 157), uma identidade pode aparecer como “a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e constituída por uma história pessoal”, personagens essas que também são influenciadas pela estrutura social e pelo momento histórico vivido. Nas palavras de Woodward (2009, p. 11) “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”, embora se buscando o passado, se construa uma nova identidade, pois todas as práticas de significados acontecem ao longo da vida do sujeito, e passam a fazer parte da memória, que pode ser herdada ou adquirida.

Nas práticas sociais, os indivíduos são interpretados como sujeitos com identidades de um tipo particular, essas identidades são constituídas, inventadas à medida que se espera determinadas posições dos indivíduos. São, segundo Grigoletto (2006), invenções a partir do exterior e que, ao inserir o indivíduo em determinadas práticas, lhes conferem determinada identidade. Dessa forma, os indivíduos são seres produzidos por outros seres. Kitzinger (1989, apud Moita

Lopes, 2006, p. 35) afirma que as “identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”. Moita Lopes (2006, p. 37) complementa, ainda, que “as escolhas de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas”.

Assim, a identidade está ligada a relações de poder, que ao fixar determinada identidade estabelece formas de hierarquização, ou seja, divide, classifica. Woodward (2009, p. 18) menciona que todas as práticas que produzem significados envolvem relações de poder, definindo o que é incluído ou excluído. O autor, citando Rutherford (1990, p. 19), argumenta que “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”. Foucault (1972, apud Moita Lopes, 2006, p. 35) argumenta que “as identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas”. Assim, os sujeitos constroem sua realidade social e a si mesmos pelo discurso, é por meio da interação que as pessoas constroem significados com os quais convivem e estabelecem os papéis sociais que lhes cabem.

Nesse sentido, identidade não pode ser compreendida separadamente da diferença. Segundo Silva (2009, p. 74), identidade e diferença “estão em uma relação de estreita dependência”, por exemplo, quando se fala em identidade de brasileiro, várias negações estão implícitas, como: não ser argentino, não ser chinês, e assim por diante. Portanto, “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2009, p. 82).

A afirmação da identidade englobando as ações de incluir e excluir implica, ao se dizer o que se é, reconhecer o que não se é. Silva (op. cit., p. 83) afirma que “as relações de identidade e diferença ordenam-se – todas, em torno de oposições binárias: masculino/ feminino, branco/ negro, heterossexual/ homossexual”. Desse modo, estabelecer uma identidade como desejável, como um parâmetro é conveniente para se manter as relações de poder na forma como estão.

Blatyta (2005, p. 64), citando Bordieu (1991), menciona que

As pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gastos, etc., por virtude do habitus, ou seja, por um “conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”.

Segundo Ciampa (1986, p. 163), há uma “expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com suas predicções e, conseqüentemente, ser tratado como tal” e, quando este percebe como é visto, interioriza a personagem que lhe é atribuída e o sujeito acaba se identificando com ela.

No entanto, Grigoletto (2006, p. 22), mencionando Ellsworth, aponta que essas identidades exigidas pela sociedade “erram”, pois a projeção dela fica aquém do real, levando ao conflito entre aquilo que se espera do indivíduo e o que ele realmente apresenta. Segundo a autora, “essa perspectiva aponta para um sujeito dividido estruturalmente, que se constitui sem cessar na tensão entre o que se espera dele – e mesmo da imagem que faz de si, a partir do olhar do outro – e o fracasso (necessário) no processo de identificação”.

Nesse contexto, a formação do professor não trata somente de conteúdos, técnicas pedagógicas, pesquisas ou reflexão sobre sua prática, mas também de escolhas de vida e experiências, as quais têm influência sobre a construção da sua identidade profissional. Embora haja a tentação de personificar um modelo de identidade, conforme menciona Perrenoud (2002), não se podem controlar os processos de projeção ou identificação que cada sujeito evoca. A identidade do sujeito reflete os papéis sociais por ele desempenhados, a percepção do seu lugar na sociedade. Assim, a formação da identidade resulta da interação entre experiências pessoais, sociais e culturais que fazem parte da vida diária dos indivíduos. Ciampa (1986, p. 127) afirma que “uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia”, ainda segundo o autor, “as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela”.

Assim, por meio da interação e do discurso os sujeitos constroem e negociam significados, assumindo seus papéis sociais e construindo sua identidade social. Ao

se engajar em um discurso o sujeito influencia a (re)construção da identidade de seu interlocutor ao mesmo tempo em que é influenciado. A identidade social é, portanto, vista como em processo. Hall (1990, p.222) afirma que “ao invés de pensar sobre identidade como um fato concluído [...] devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação”.

A compreensão de que pelo uso da linguagem, se constroem as identidades sociais no discurso e de como os significados são constituídos na sociedade mantém os sujeitos como participantes desse processo, possibilitando dessa forma, segundo Moita Lopes (2006, p.55), “posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades não são fixas”.

Percebe-se, assim, a importância do papel do professor na construção da identidade social em sala de aula. Moita Lopes (2006, p. 79) argumenta que o papel do professor de línguas vai além dos conhecimentos de gramática, léxico ou estruturação discursiva da narrativa, mas ajuda “a construir um sentido de quem somos no mundo social”. Segundo Fairclough (1992, p. 63), “o discurso é um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente uma sobre as outras, tão bem quanto um modo de representação”.

Dessa forma, a construção da identidade do professor sofre grandes influências do meio em que este se encontra, da imagem e crenças que os outros tenham acerca deste, bem como do que é esperado dele.

2.2 Sobre as imagens e crenças acerca da figura do professor

A imagem social que se tem da profissão de professor está intimamente relacionada à construção da sua identidade profissional. No concernente ao ensino de línguas, existem alguns pré-conceitos que se apresentam com muita frequência no senso comum: o de que essa disciplina não é tão importante quanto as outras; de que o professor de inglês não domina a língua por não ter morado no exterior; de

que dar aulas de inglês, reforçando a ideia inicial de que a disciplina nem é tão importante, não passa de um “bico”; de que o professor de línguas é um alienado culturalmente por interessar-se por uma cultura que não é a dele. Essas são algumas das imagens projetadas, construindo, em decorrência, uma imagem negativa e estereotipada do professor de língua estrangeira. Também contribuem para essa imagem negativa do professor de inglês perante a sociedade, comprometendo, assim, sua própria autoimagem: o salário precário; as numerosas turmas; o fato de esse profissional ter de se dividir entre vários empregos; sem mencionar a formação superficial a que os futuros professores de LI vem sendo submetidos. Essa maneira como o professor de LI tem sido visto pela sociedade influencia diretamente na formação sua identidade profissional.

Conforme Holly (1995), há duas imagens dominantes a respeito dos professores em seu exercício profissional, os professores como técnicos e os professores como profissionais. A imagem dos professores como técnicos é dominante nas escolas, deste professor espera-se que seja formado com a capacidade de comunicar conhecimentos apropriados aos alunos e testá-los para garantir o conhecimento. Holly (1995), citando Habermas (1989), afirma que as escolas transformam-se em “fábricas de competências e exercícios práticos”. Do professor profissional, exige-se a criatividade, a atenção continuada aos processos de investigação, o desafio e a necessidade em desenvolver e utilizar as capacidades dos alunos, para esse professor haverá tanto a situação de definir o problema como o de resolvê-lo.

Com relação a essas duas imagens percebe-se que no contexto social, a imagem do professor como técnico é predominante, o professor é visto como o responsável por transmitir o conhecimento para seus alunos. Essa é a imagem que na maioria das vezes é esperada do professor ao chegar à escola, seja pelos pais dos alunos, pela direção, ou pelos próprios colegas, os quais já estão muito acomodados para tentar mudar. Assim, nesse contexto, o novo professor ao se deparar com a distância entre o ideal e a realidade da sala de aula, vai estabelecendo sua identidade dentro desse “campo social” para que seja aceito e corresponda à imagem que o Outro espera dele.

Conforme já mencionado anteriormente, a identidade está em constante transformação. Transformação esta que se dá nas múltiplas relações com o Outro: colegas, pais, alunos, coordenadores, negociando e renegociando significados. Dessa maneira, vão-se fabricando identidades e diferenças, as quais, segundo Silva (2009), não são parte do mundo natural, mas são fabricadas pelos sujeitos no mundo cultural e social. A marcação da diferença no processo de construção das posições de identidade é inevitável. Segundo Woodward (2009), ao perceber a diferença que o sujeito descobre-se como “eus” e “tus”, há uma forte tendência de reconhecer o diferente como inferior. Para Freire (1997), um dos desafios dos educadores progressistas é não se sentirem como se fossem inferiores com relação aos alunos das classes dominantes da rede privada, tão pouco se sentirem como superiores aos educandos da rede pública.

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, a imagem do professor se modifica dependendo da instituição de ensino em que ele trabalhe: escola particular, escola pública ou curso livre de idiomas. Segundo Paiva (1997), acredita-se que aprender inglês é privilégio da elite, pois frequentemente se ouve, em relação a sujeitos das classes populares, o argumento de que “se não sabem nem português, para que aprender inglês”. Segundo a mesma autora, esse preconceito pode ser encontrado até na música popular, como por exemplo, Carmem Miranda cantando “Alô, alô, alô boy/ deixa essa mania de inglês/ fica tão feio pra você, moreno frajola/ que nunca frequentou os bancos da escola”. Há também a crença de que as escolas públicas não são competentes para ensinar línguas estrangeiras, devido a pouca qualificação docente, a utilização de metodologias inadequadas.

Barcelos (2004) menciona a existência da crença de que o lugar ideal para se aprender línguas estrangeiras é no país da língua alvo, mas se a opção for estudar no Brasil, isso somente será possível em cursos livres de línguas e não na escola pública. A formação dessas imagens e crenças é condicionada, situacionalmente, dentro de um contexto. Nunan (2000, apud Barcelo, 2004, p. 138) menciona que:

[As] atitudes [dos alunos], crenças sobre, e abordagens em relação a aprendizagem de línguas representam momentos específicos em suas vidas como aprendizes e essas (crenças, atitudes e abordagens) foram contextualizadas dentro de interpretações de experiências de aprender línguas específicas em contextos

educacionais e sociais específicos. Sem conhecer o contexto fica difícil dar significado mais profundo a outras histórias.

Assim, ao observar-se o contexto da escola pública hoje, percebe-se que esta não é a escola de todos, ou da elite dos anos 50 e 60, mas a escola dos pobres, da qual se foge assim que se pode (ALMEIDA FILHO, 2004). Ainda segundo o autor, essas escolas têm sido, na maioria das vezes, depósitos de crianças e adolescentes, e ainda muitas vezes, mas nem sempre, não têm condições de disciplina, segurança e boa convivência estudiosa.

Barcelos (2004, p. 138) afirma que é muito comum ouvir dos alunos que o professor é responsável pela aprendizagem deles e, para melhor explicar o contexto do qual advém essa crença, a autora cita Breen (1998), o qual afirma que

Através do controle das práticas discursivas das aulas, através do uso de perguntas, explicações, instruções de procedimento, e crucialmente, de sua avaliação da linguagem produzida pelos alunos imediatamente após sua articulação, os professores constroem os alunos primariamente como participantes responsivos e passivos no discurso de sala de aula (BARCELOS, 2004, p. 138).

Tanto a experiência da sala de aula, como os dizeres a que os sujeitos são expostos na sociedade influenciam suas crenças, como pode ser observado no exemplo dado por Barcelos (2007), em que a autora fala da crença sobre o falar com sotaque britânico ou americano estar relacionado com o contexto socioeconômico do sujeito. Nesse sentido, pais e professores transmitem a mensagem de que, para ser respeitado e admirado, é preciso falar com sotaque. Junto a essa crença soma-se outra: “só se aprende a falar assim lá, no país em que se fala tal língua”.

Nessa perspectiva, tanto a formação da identidade como as crenças são dinâmicas e “não só influenciam o comportamento, mas são também influenciadas nesse processo” (BARCELOS, 2004, p.144). Assim como os fatores contextuais são fortes e exercem influências sobre as crenças dos sujeitos, essas crenças interferem na formação da identidade do professor, Barcelos (2006, apud Barcelos, 2007, p. 21) declara que “as crenças, necessidades e expectativas do aluno, parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática do professor e suas crenças e, talvez, a mudança em ambas”, e isso implica em mudanças na sua identidade.

A construção da identidade profissional do professor, não somente o de LI, mas dos professores em geral, inicia-se desde os primeiros anos de sua formação, quando vivenciam diferentes posições, alternando entre a identidade de aluno e de professor. Oliveira (2006, p. 28) menciona que a “construção da identidade profissional do professor toma como referência os saberes teóricos e práticos presentes em seu ‘quadro de referências’ e os conjuntos de valores que fazem justamente com que sua identidade não seja fixa ou imutável”.

Para se apreender como se constrói a identidade do professor de LI, é necessário levar em conta fatores do cotidiano do professor, a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, do medo que vai se transformando em coragem. Para uma visão mais densa sobre esse assunto vale abordar aspectos do papel de professor de LI que influenciam sua atuação e identidade profissional.

2.3 Sobre a atuação e identidade profissional do professor de Língua Inglesa

A atuação docente é influenciada tanto pelas características pessoais do professor como pelo seu percurso de vida. Holly (1995, p. 82), citando Sylvia Ashton-Warner afirma que “não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, ser professor

compreende a totalidade do eu – da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se e afectavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância. Se me sentia infeliz, a sala de aula sofria o castigo; se me sentia feliz, a sala de aula ganhava. Se pensasse que o meu marido não estava satisfeito comigo, não ensinava adequadamente, mas, se ele me beijasse de manhã antes de ir para a escola, ensinava de modo adequado. Quando meus filhos estavam bem, a classe estava bem, mas, se um deles estivesse doente, saía e ia para casa [...] (Ashton-Warner, 1967 apud Holly, 1995).

A citação anterior representa muito bem os vários fatores, que são intrínsecos aos professores e que afetam sua vida, sua maneira de agir sobre o mundo. Muitos fatores influenciam a atuação dos professores, como: seu modo de pensar, de

sentir, de atuar ao longo de sua vida profissional, o que são como pessoas, seus diferentes contextos biológicos e experiências, isto é, suas histórias de vida e contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 1995).

Há uma mistura de vontades, de gostos, de experiências que consolidam rotinas, comportamentos, com os quais os professores se identificam, assim, conforme Nóvoa (1995), as opções cruzam a maneira de ser com a maneira de ensinar e desvendam, na maneira de ensinar, a maneira de ser.

Nesse sentido, vale trazer à baila a afirmação de Nias (1991, apud Nóvoa, 1997, p. 25) “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Pode-se dizer, assim, que a formação do professor envolve também um investimento pessoal com vista à construção de uma identidade que, segundo o mesmo autor, é também sua identidade profissional.

A preparação e atuação dos professores sofrem influências das culturas que entram em competição na sociedade. Nóvoa (1995), citando Laborit (1992), menciona que desde o pós-guerra o papel da escola tem-se alterado no processo de reprodução social e cultural, o autor menciona o fato de as elites serem cada vez menos recrutadas com base em critérios escolares, levando a conseqüente diminuição do prestígio do professor. Os professores, então, ameaçados por utopias que pretendiam substituí-los por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal de sua profissão, percebem-se reduzidos em suas competências técnicas e profissionais.

Diante desse cenário, os professores tentam adaptar-se a novas situações a fim de cumprir o papel que lhes cabe. Porém, há um conflito de forças dentro desse panorama, têm-se um ensino tradicional, marcado pela transmissão de conteúdos, ao mesmo tempo em que subsiste uma nova situação que clama por mudanças na prática docente com o fito de satisfazer as novas demandas da sociedade. Holly (1995), citando Lortie (1975), aborda que o fato de os professores estarem ou serem isolados, conservadores, terem falta de capacidade para correr riscos e de capacidade crítica pode estar relacionado com as representações destes acerca de seus papéis e responsabilidades.

Enquanto, têm-se de um lado discursos sobre professores mais críticos, de outro, tem-se materiais e procedimentos restritivos e estandardizados, os quais devem ser utilizados pelos professores, tornando-os menos predispostos a desenvolverem sua capacidade profissional, a aprenderem com seus alunos, a buscarem recursos e desenvolverem a criatividade necessária a sua auto-afirmação (HOLLY, 1995). Assim, para se mudar o panorama educacional, não basta somente exigir que o professor mude, mas reformar toda a conjuntura que se relaciona com a educação.

Esse contexto vem ao encontro do que Pineau (1986) apud Moita (1995, p. 114) afirma:

A unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidade: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de uma pluralidade diacrônica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser. Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

Desse modo, a construção da identidade profissional do professor é perpassada por fatores históricos, sociais, culturais e pessoais que se desenrolam dentro de um contexto sociopolítico, do qual o professor quer se sentir parte. Conforme Moita (1995, p.115), “a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros”. Assim, ainda conforme o autor, a pessoa é um suporte de relações entre vários espaços, suporte que cresce em função do modo como o sujeito se apercebe dos seus espaços e se apropria deles.

Ao se tratar da construção da identidade do professor de língua inglesa, atenta-se para o discurso sobre uma nova abordagem de ensino, a qual visa tornar o aluno apto a se comunicar. No entanto, além da falta de esclarecimentos sobre esses princípios na prática, têm-se a incompatibilidade na sala de aula: alunos acostumados a certas práticas de ensino tradicionais, os quais não estão preparados para mudar, mas que já não se contentam com a mesmice de outrora, já que o mundo está diferente, as informações estão mais rápidas e o imediatismo se tornou uma característica da sociedade atual. Conforme Almeida Filho (2008), especificamente os alunos da escola pública podem estar indiferentes a aprender outra língua, ou ter expectativas distorcidas sobre a aprendizagem que inviabiliza o

processo, também não é incomum os pais de alunos possuírem objetivos distorcidos, esperando que o aluno domine fluentemente o idioma com uma carga horária reduzida. Assim, o professor é considerado culpado pelo fracasso desse aluno com relação a aprender uma LE.

Holly (1995, p. 97) declara: “muitos professores afirmam que querem compreender as pessoas que ensinam, no entanto, sentem-se pressionados a ‘transmitir conhecimentos’”. Assim, ainda de acordo com o mesmo autor, “manter um sentido de adequação pessoal, necessita, muitas vezes, ou de negar uma realidade externa ou interna” (p.102), pois ao se deparar com barreiras em seu caminho, o professor, para evitar tais conflitos, seja com a escola, seja com pais ou alunos, opta por satisfazer as expectativas deles e continuar sendo aceito pelo grupo. Essa situação leva o docente a se acomodar pelo fato de não ter o apoio necessário para fazer diferente. No entanto, além das dificuldades no âmbito do aluno, existem outras adversidades, as quais podem ser percebidas nas salas de aula, como a formação precária do profissional, o qual não domina a língua, nem a teoria e acaba por seguir fielmente o material didático.

Paiva (1997) aborda alguns conflitos que os professores de LI enfrentam ao ensinar a língua. O primeiro conflito assinalado pela autora é o fato de terem de ensinar uma língua que não falam e não praticam; o segundo tem a ver com os desejos dos aprendizes, os quais querem falar, e os objetivos do curso, os quais visam a gramática e a leitura, e o terceiro diz respeito à importância da disciplina, pois ao mesmo tempo em que se diz reconhecer sua importância, ela é desvalorizada, não recebendo o mesmo tratamento das outras disciplinas, além de ter sua carga horária reduzida.

No ensino de LI, além dos professores extremamente resistentes a mudanças, existem professores muito adeptos a modismos. Os facilmente influenciados por modismos acabam empregando qualquer técnica da qual tome conhecimento sem nem mesmo conhecer ou refletir a fundo sobre a sua teoria. Os professores resistentes à mudança acabam na mesmice de sempre, são professores que há tempos fazem uso de práticas, as quais costumavam “dar certo”, mas que já não vêm satisfazendo nem alunos e nem aos próprios professores. Muitas vezes, as teorias prévias de ensino e aprendizagem dos professores já não parecem ter

resultados satisfatórios na prática, levando-os a insatisfação e conseqüente baixa na autoestima. Ao se deparar com dilemas no seu processo de ensino, o professor tenta empregar técnicas que deram certo no passado, em vez de refletir e buscar o significado do ensino para seus alunos e para si próprio no contexto social, histórico e político em que se encontram.

Segundo Almeida Filho (2008) há no ensino de LI uma força que condiciona em parte o processo de ensinar/aprender. O autor esclarece que:

Uma tradição com traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender de uma dada escola, principalmente quando se tratar de grande escola, com um passado respeitável de ensino. Essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria abordagem. (p.11)

Uma pesquisa realizada por Paiva (1997) com um grupo de professores de 2º grau, sobre a importância do professor de LI na sociedade brasileira, revelou que os informantes atribuem grande importância ao idioma no que diz respeito à comunicação e à troca de experiência com o mundo: o fato de as pessoas não ficarem isoladas no contexto mundial, a possibilidade de dar ao aluno condições de ler propagandas e músicas, e também o fato de o inglês estar invadindo todas as áreas da cultura brasileira.

A maneira que o professor de LI vê a língua e a cultura alvo é crucial para sua atuação docente. Ao ensinar a LI, é importante que o professor tenha bem claro o que isso significa, é importante refletir sobre seu conceito, o qual, consoante a Almeida Filho (2008, p. 12) “pode significar a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica”.

Ao aprender uma nova língua, entra-se em contato com outras culturas, outras formas de perceber o mundo e, junto a isso, vem a ideologia desse povo, a qual, em se tratando da LI, representa um poder de domínio sobre outros povos, outras culturas. Almeida Filho (2008, p. 15) afirma que

ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades

específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua alvo, aos materiais, à profissão e a cultura alvo.

Outro fator que interfere no ensino da LI atualmente e, conseqüentemente, age sobre a identidade do professor é a forma acentuada com que novos fenômenos e tendências, como a globalização, o contato entre culturas, estão influenciando de forma direta a vida e o comportamento dos povos. A facilidade com que se pode acessar informações e hábitos, costumes do mundo todo tem relação direta com a forma com que muitos sujeitos agem no seu dia a dia. Segundo Rajagopalan (2003, p.27), “o multiculturalismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo”. Isso, ainda consoante o autor, se deu, em parte, devido às ondas migratórias no cenário mundial pós-guerra e, mais recentemente, devido à popularização da informática e à diminuição da distância entre continentes, possibilitando maior contato entre povos.

Esse contato entre povos implica, conforme Rajagopalan (2003, p.69), um processo de renegociação, de realinhamento de identidades, fazendo-se, assim, urgente a compreensão do processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma LE como parte de um processo de redefinição de identidades, já que “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”

Assim, a reflexão e criticidade do professor, a busca por novos conhecimentos e pela atualização constante é imperiosa, pois sua concepção sobre a língua alvo afeta a maneira de seu aluno ver a língua e a cultura em questão. Se o professor admira demasiadamente e percebe a LI e a cultura dos países de LI como superiores, não reconhecendo as diferenças culturais existentes entre aqueles países e o próprio, contribuirá para a instituição de uma sociedade alienada. Freire (2008, p. 35) aponta que “o ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios”, e deseja o outro país, lamentando ter nascido no seu. O autor declara, ainda, que “o erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica”.

Em parte, a alienação de tais professores deriva de sua aprendizagem no concernente à LI, pois muitos desses professores tiveram aulas acríticas, as quais enfatizavam tão somente o treino de estruturas rígidas, exigindo a pronúncia semelhante à do nativo. Mota (2004, p. 39) profere que “as práticas pedagógicas

levavam, assim, à apropriação de uma nova identidade, inculcada por valores de superioridade cultural”.

O professor ao transitar por diferentes línguas e culturas está constantemente reinterpretando sua maneira de ver o mundo e conseqüentemente renegociando sua identidade, portanto precisa “dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte de nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Ao se tornar um ser comprometido com o ensino da LI, o docente deve ser crítico ao interpretar a realidade, deve ter em mente que sua ação implica escolhas e riscos, as quais afetam diretamente sua prática, enfim, deve conhecer o mundo e compreender que as assimilações de culturas podem ser enriquecedoras se respeitadas, se vistas como diferentes, mas que nenhuma é superior ou inferior a outra, mas que, conforme Morin (2007, p. 65),

A diáspora da humanidade não produziu nenhuma cisão genética: pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos vêm da mesma espécie, possuem os mesmos caracteres fundamentais de humanidade. Mas ela levou à extraordinária diversidade de línguas, domínios. A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora.

Assim, considera-se que o ensino de uma língua estrangeira faz parte de todo processo educacional e da formação do indivíduo, já que as identidades estão em constante transformação. Esse ensino deve estabelecer atividades que fortaleçam o “eu” como forma de manter a identidade, para que como seres no mundo, possam buscar significados, conheçam a si próprios e aos outros, respeitem e compreendam as diferenças e compreendam melhor sua própria cultura a partir do conhecimento da cultura do outro e, com o redescobrimto do cenário multicultural que vigora atualmente, afastem-se de uma postura alienada ou segregacionista, e estabeleçam comprometimento com a transformação social.

Mota (2004, p. 47), citando Graman (1988), afirma que “a principal contribuição da pedagogia de Freire para o ensino de inglês como segunda língua é a ênfase dada no aprender a pensar por si próprio e a expressar suas ideias em linguagem autêntica”, não importando o idioma no qual se expresse. Embora Freire

não tenha direcionado seus estudos para o aprendizado de LE, suas ideias contribuem amplamente neste campo, já que se aplicam à educação em geral.

Sendo o professor de LI um educador, é importante conhecer os diferentes locais e alternativas de atuação deste, bem como suas possibilidades de trabalho, uma vez que tais condições interferem diretamente na ação educativa desse profissional.

2.4. Sobre os diferentes locais e possibilidades de trabalho do professor de LI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁷ de dezembro de 1996 faz diversas referências ao ensino de uma língua estrangeira moderna, como se pode observar nos trechos abaixo.

O Artigo 24 estabelece que

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares;

Encontra-se no artigo 26:

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição

O artigo 36 estabelece que

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

⁷ Lei nº 9.394/96 (LDB)

III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

No entanto, apesar da determinação legal do ensino de uma língua estrangeira, seu ensino ainda tem sido precário, além de que, nem sempre, as políticas públicas acompanham a legislação. Percebe-se a possibilidade de aplicação de tal sistema em algumas escolas particulares, porém, a possibilidade de empregabilidade deles nas escolas públicas é mais complicada, é, pode-se dizer, impossível dividir as turmas para o ensino de línguas, resultando em um alto número de alunos por turma, fato reconhecido pelos PCN, como se pode observar no excerto abaixo:

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.

Soma-se a isso o fato de a maioria dos professores terem um fraco domínio da língua estrangeira, além da formação precária. Outro ponto a ser considerado é a ênfase na habilidade da leitura expressa pelos PCN em função das habilidades de fala, escuta e escrita (p. 20):

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica

ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

O mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular da educação básica suscita, assim, algumas inquietações no plano da reflexão tais como: Qual a origem desse problema? A manutenção dessa situação interessa a quem? Ao professor que não precisa se capacitar e basta ensinar umas poucas coisas? À sociedade que quer manter os sujeitos com um baixo nível de instrução? Essas são perguntas que precisam fazer parte do processo reflexão do professor, para que ele possa buscar superar essa situação, bem como para que busque ações que o leve a se afirmar como professor de LI, porém não serão abordadas nesta pesquisa, tratando-se apenas de questionamentos retóricos com o intuito de levar à reflexão sobre a realidade e o fazer pedagógico atuais.

A realidade e o fazer pedagógico do professor de LI são diferentes dependendo da instituição de ensino em que atua. Há características e visões bem diferentes quanto ao ensino de LI nas escolas pública, particular, de idiomas e salas de EJA.

2.4.1. O ensino de LI na escola pública

Ao pintar-se um quadro do ensino do inglês nas escolas públicas, pode-se dizer que esse ensino, apesar de estar determinado legalmente, é relegado a segundo plano. De panorama geral, observa-se a ausência de materiais didáticos. Quando existem, são desatualizados, constituindo-se em verdadeiro desafio para o professor com precário domínio do idioma, que passa a utilizar o livro como instrumento de controle para suas aulas, ou ainda, na falta desse material, obriga-se o professor a passar a matéria no quadro para que os alunos a copiem. Miccoli

(2007, p.55) alerta que “o livro deve ser repensado para que o professor não se sinta nem preso a ele, nem perdido sem ele. O livro deve servir de apoio, deixando de ser um instrumento de controle às suas ações em sala de aula”. Os professores, se preparados para ministrar tais aulas, podem aderir à utilização da metodologia de ensino por projetos, o que é ainda pouco utilizado no contexto atual do ensino de LI.

Se há uma carência quanto ao material didático mais tradicional, não é preciso nem mencionar a falta de recursos tecnológicos, tais como acesso a computadores com internet e recursos multimídia, de muita utilidade no ensino de LI.

Outro problema enfrentado é, conforme já mencionado, as numerosas turmas de alunos, sem falar na sua heterogeneidade. Não se fala aqui somente da heterogeneidade com relação ao nível linguístico dos alunos, mas, conforme aponta Miccoli (2007, p. 75), pelo fato de que

os professores de escolas públicas lidam com um outro tipo de heterogeneidade – a que decorre de políticas públicas que levam a sala de aula alunos economicamente, culturalmente e intelectualmente sem a contrapartida de que seja oferecida à instituição e aos professores uma infraestrutura adequada.

Segundo a autora (op. cit.), em sua pesquisa com professores, foram constantes os relatos com reclamações dos professores quanto à indisciplina dos alunos, os professores falam de alunos hiperativos, mal educados, muitas vezes carentes e desinteressados, os quais se preocupam somente em passar de ano. Essa questão deveria levar o professor a refletir sobre outros problemas, tais como o valor dessas aulas para os alunos, se estão sendo significativas para eles, além do exercício de sua autoridade na sala de aula, pois se sabe que, ao invés de buscar uma solução para os problemas, é mais fácil usar do autoritarismo, é preciso ter autoridade sem autoritarismo. Freire (2001, p. 99) esclarece que

o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano.

Frente a esse quadro, o ensino de LI, principalmente nas escolas públicas, está desacreditado. Os professores já entram em sala de aula conscientes das condições precárias que lhe são oferecidas e sem esperança de que venham a

ensinar mais do que o verbo *to be*. Assim, a crença generalizada de que, na escola regular pública, os alunos não aprenderão muito mais do que o verbo *to be* vai tomando proporções irreversíveis, fato que se diferencia da escola particular devido à crença de que as instituições pagas oferecem melhores condições de ensino.

2.4.2 O ensino de LI na escola particular

A classe média brasileira busca as redes particulares de ensino, e por serem instituições pagas, os pais passam a exigir altos padrões de qualidade, inclusive no tocante ao ensino de LI. Essa exigência quanto ao ensino do inglês nas escolas particulares ocorreu, segundo Walker (2003), em razão do aumento das mensalidades escolares, o alto custo dos cursos de idiomas e a estagnação dos salários de muitos chefes de família.

Assim, as escolas passam a apresentar alternativas no concernente a esse ensino a fim de satisfazer seus clientes, mais precisamente a famílias, responsáveis por quitar as mensalidades. Algumas alternativas utilizadas pelas instituições privadas de ensino são a terceirização do ensino de LI, nesse caso, as escolas contratam institutos de idiomas para ministrar as aulas de inglês a seus alunos. Outra alternativa de que se valem essas escolas é dar oportunidade para que seus alunos façam cursos nas férias, em instituições no exterior ou mesmo cursos mais longos, através de intercâmbios. Também tomam como alternativa de solução os altos investimentos na informatização dessas escolas e a utilização de recursos de multimídia para o ensino de LI e, em menor número, o investimento nos professores por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento.

Porém, apesar dessas alternativas parecerem atraentes, constata-se a permanência de muitas dificuldades nesse ensino. Nas escolas onde esse ensino não foi terceirizado, as turmas são numerosas, a exemplo do que ocorre nas escolas públicas. Além do excesso de alunos, as turmas são heterogêneas e o que as diferencia da rede pública é que, nesse caso, trata-se da heterogeneidade linguística, existem alunos com um alto nível linguístico no tocante ao idioma e alunos que nunca estudaram inglês, fator que dificulta o trabalho do professor.

Além disso, a concepção da língua é trabalhada como um sistema estrutural de signos, sem proporcionar uma reflexão crítica acerca do conceito de língua, do papel da LI no contexto atual, bem como das diferenças culturais e do respeito e tolerância entre culturas. Miccoli (2007, p. 54) adverte que “em pleno século XXI é absurdo ainda não termos ultrapassado a concepção de língua como um sistema estrutural que precisa ser aprendido como um conhecimento sem aplicação”. Um ensino de línguas sem reflexão pode contribuir para a manutenção de uma sociedade alienada. Freire (2008, p. 35) aponta que “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto”.

Quanto ao uso de novas tecnologias, apesar de as escolas investirem em recursos tecnológicos seu uso ainda deixa a desejar, os professores, muitas vezes, não sabem fazer uso desses recursos, as aulas precisam ser revistas para se adequarem ao uso destes. No entanto, nem todo ensino privado dispõe de condições ideais e, em muitos casos, ainda não há disponibilidade desses recursos para utilização do professor.

Esses recursos tecnológicos são amplamente usados no ensino de LI nas escolas de idiomas, fato que contribui para diferenciar as atividades de ensino nessa instituição.

2.4.3 O ensino de LI nas escolas de idiomas

Há uma vasta gama de ofertas de cursos livres no Brasil, contudo, a qualidade dos cursos oferecidos por essas escolas varia, já que não há nenhuma supervisão por parte das autoridades educacionais quanto a essa modalidade de ensino. Com a crença de que “inglês não se aprende na escola”, há uma grande procura pelo ensino de inglês fora do ambiente da escola regular, tornando a concorrência cada vez mais acirrada e um aceleração do crescimento dos cursos de línguas, muitos dos quais organizados à base de franquias.

Existem escolas muito bem estruturadas para esse ensino, as quais contribuem para melhorar o padrão do ensino de inglês no Brasil. São pontos

positivos dessas escolas sua estrutura física, a oferta de aulas em turmas pequenas, é possível um olhar mais atento do professor a cada aluno individualmente. Oferecem também recursos tecnológicos mais modernos, os quais podem ser usados pelos alunos tanto nas aulas como para práticas fora da sala de aula.

Quanto ao método usado por essas escolas, este é diversificado, pois há uma variedade de métodos que surgiram através dos tempos, alguns dos quais foram comentados no capítulo 1 deste trabalho de pesquisa. O método mais divulgado atualmente é o chamado comunicativo, porém, muitas escolas se dizem comunicativas, sem atenderem aos pressupostos teóricos dessa abordagem. O problema jaz na falta de conhecimento dos clientes, os quais ficam à mercê do discurso do vendedor. Sim, porque tal método é vendido como um produto acabado, que a escola decide consumir.

No tocante aos professores, pode-se dizer que a grande maioria é proficiente na língua inglesa, porém não é exigência dessas escolas uma formação universitária para ministrar tais aulas. Fenômeno que resulta do fato de muitas escolas darem seu próprio treinamento para seus professores.

Desse modo, há nos cursos de idiomas um favorecimento de professores nativos, os quais, na maioria das vezes, não têm nenhuma bagagem pedagógica, ou professores que já tenham passado um tempo no exterior para aperfeiçoamento da língua. Não se pode negar que a fluência na língua é fator fundamental no ensino de línguas, porém também se pode esquecer de que a formação teórico-pedagógica do professor é imperiosa, visto que influencia na (trans)formação da identidade de sujeitos, os quais atuam na sociedade e podem vir a ser críticos e reflexivos com o objetivo de transformar o contexto ou simplesmente reproduzir o que a ideologia dos 'sociedades-sujeitos'⁸ articulam. Freire (2008, p. 34) alerta que “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”.

Vale mencionar também o fato de muitas escolas usarem livros didáticos importados, os quais claramente transmitem a ideologia de países dominantes. Essa

⁸ Freire, P. Educação e Mudança. 31^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

importação/inculcação de ideologia contribui para a submissão dos sujeitos aprendizes àqueles, mostrando hábitos e rotinas diárias vistas como ideais, oportunidades de empregos maravilhosas, enfim exaltando a outra cultura. Urge, assim, que o professor de LI leve seu aluno a refletir sobre essas situações, respeitando-as como diferentes, mas não como melhores.

2.4.4 O ensino de LI na EJA

O ensino do inglês na EJA não se diferencia muito do que foi exposto com relação às escolas públicas ou particulares. Trata-se de aulas expositivas guiadas por um material didático ou uma apostila, as quais seguem uma metodologia tradicional, na maioria das vezes pautada na tradução de textos e ensino de gramática. Esse ensino, produzido de forma mecânica, é desestimulante, uma vez que não leva em conta o (des)conhecimento do aluno, contribuindo, dessa forma, para reforçar crenças de que o ensino de LI não é frutífero nesse contexto.

Há, também, nesse cenário, a dificuldade de os professores trabalharem com esse grupo de estudantes por se tratarem de adultos, mas não daquele adulto estudante universitário, ou do profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada; fala-se do adulto que teve uma passagem curta pela escola, com baixo nível de instrução escolar e que retorna à escola em busca de capacitação para conseguir um emprego melhor.

De acordo com o SECAD⁹ (2006), frequentam as classes de EJA alunos com 15 anos de idade ou mais que não concluíram a educação básica. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais e estrutura de pensamento completamente variados.

Ainda segundo o SECAD (2006), na coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (p. 1), encontra-se que

⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC

apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino.

Assim, a dificuldade que o professor encontra nessa modalidade de ensino se dá devido a sua falta de preparo para tornar significativo o aprendizado para esses sujeitos, já que a experiência de vida desses estudantes é diferente; a maneira como eles pensam e aprendem também é diferente daqueles que frequentaram os bancos escolares desde crianças. Portanto, para se conseguir um ensino-aprendizagem efetivo nesse contexto são necessários professores preparados para tal, que tenham consciência e reflitam sobre as condições socioculturais dessas pessoas, as quais se encontram na condição de excluídos da escola.

Frente à reconhecida importância do domínio da LI no cenário mundial atual, essa ideia vai ao encontro dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos¹⁰, as quais apontam três funções para as responsabilidades da educação de jovens e adultos: função reparadora (restaurar o direito a uma escola de qualidade), equalizadora (restabelecer a trajetória escolar) e qualificadora (proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida).

Já na primeira página dos PCN para jovens e adultos, é mencionada a importância da LI no contexto do EJA como pode ser observado no excerto abaixo:

As economias mundiais, cada vez mais, mantêm entre si uma relação de interdependência, e o conhecimento de línguas estrangeiras torna-se imprescindível para desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido. Para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar.

A aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos. A língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea.

¹⁰ Parecer CEB 11/2000

O ensino da LI, nesse cenário, é ainda mais complicado, pois além da falta de material didático e o reduzido número de horas, há o fato de ser uma disciplina desvalorizada e vista como desnecessária, não somente por parte dos alunos, mas também dos professores. Desse modo, é necessário mostrar um ensino crítico e reflexivo que a LI torna possível o acesso a outras tecnologias, permite ampliar o conhecimento em diversas áreas da ciência, bem como participar ativamente do mundo globalizado, tornando possível a comunicação em outro idioma.

Dessa forma, pode-se constatar que apesar de reconhecida a importância do ensino da LI nos documentos legais, na prática ainda há um grande caminho a se percorrer para se chegar ao real entendimento sobre o que o ensino da LI representa no momento atual.

3 O MÉTODO

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

Clarice Lispector

3.1. O método autobiográfico

Após a década de 1980, houve um redirecionamento quanto aos estudos a respeito da formação docente e a ênfase sobre a figura do professor cresceu. Segundo Nóvoa (1992), o início das práticas da pesquisa com foco no professor se deu a partir da obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa* – de 1984. Após essa data, começaram a surgir vários estudos com foco na vida, na carreira e nos percursos profissionais dos docentes, o que havia sido, até então, ignorado enquanto se tentava estudar os fatores referentes à educação, excluindo-se a figura do professor como sujeito do seu fazer. O mesmo autor (p.15) aponta estudos recentes, conduzidos por Ball (1991), Goodson (1989) e Woods (1991), que descrevem os processos pelos quais os professores passaram em diferentes décadas. Eles se referem

aos anos 60 como um período onde (sic) os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados” sob o peso da acusação de contribuírem para a produção das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Dessa forma, cresce a necessidade de compreender melhor a vida cotidiana do professor, bem como a realidade educativa, na qual se encontram inseridos, assim, o método autobiográfico surge como alternativa para mediações entre o individual e o social. A pesquisa autobiográfica, tendo como suporte a questão da subjetividade, mostrou-se promissora, devido aos problemas e desgastes causados pela ineficácia dos instrumentos tradicionais de que se dispunha (BUENO, 2002). A promoção do método se ocorre pela insatisfação das ciências sociais com os métodos tradicionais, com relação ao tipo de saber produzido e seu caráter extremamente técnico, além da necessidade de uma renovação metodológica.

Porém, a inserção dessa abordagem no campo educativo tem enfrentado certas dificuldades. Nóvoa (1992, p.19) esclarece:

Do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das ciências da Educação provocam a necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas.

No entanto, apesar de todas as críticas feitas, principalmente por algumas correntes da Psicologia e da Sociologia, as pesquisas com base nas histórias de vida têm originado reflexões, entremeando várias disciplinas e mostrando novos caminhos. O mesmo autor citado anteriormente (p. 20) argumenta que “é preciso assumir todas as perplexidades das abordagens autobiográficas, não incentivando uma atitude defensiva que as fecharia no interior de fronteiras disciplinares”. As perspectivas de mudança derivam, na maior parte, da possibilidade de agregar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Alguns pontos que comprometem o valor dessa abordagem são, segundo Ferrarotti (2010), a tentativa de adaptá-lo aos métodos tradicionais, estabelecendo hipóteses prévias e procurando quantificar os produtos; a justaposição dos materiais biográficos, vistos como um concentrado de informações que servem para extrair elementos, problemas e hipóteses, cujas informações serão utilizadas dentro de um quadro interpretativo. O uso do método dessa maneira levaria do seu empobrecimento.

É a diversidade que dificulta a categorização dos estudos dessa abordagem. Para fins de compreensão, Nóvoa (1995) propõe agrupar esses estudos em nove categorias, as quais não devem ser consideradas como exclusivas frente à vasta gama de interesses, concepções e estratégias que se abrigam dentro da denominação “histórias de vida”. Essa categorização pode ser observada na tabela que segue:

Tabela 4 - Categorização dos estudos dentro da análise biográfica

Objectivos Dimensões	Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objectivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objectivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação
Pessoa (do professor)	1	4	7
Práticas (dos professores)	2	5	8
Profissão (de professor)	3	6	9

A categorização proposta pelo autor tem como base os objetivos e as dimensões que cada abordagem privilegia. As colunas assinalam os objetivos subjacentes aos estudos (investigação, formação e investigação formação); as linhas identificam as dimensões que os estudos se propõem a abranger (a pessoa do professor, as práticas dos professores e a profissão do professor). Porém, segundo o autor, essas categorias não devem ser encaradas como exclusivas, pois cada estudo centrado nas histórias de vida dos professores tem uma configuração própria, com base na preocupação de investigação, de ação e de formação, mas devem ser encaradas como uma maneira de compreender aspectos que são objeto de mais atenção.

Essa variada gama de perspectivas e estratégias ao mesmo tempo em que suscita críticas ao método pela dificuldade de categorização, é uma de suas principais qualidades, pois estimula um pensamento feito a partir de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados.

A subjetividade contida nesses materiais pode servir de objeto de conhecimento científico ao fazer a relação da prática humana com a estrutura social, explicitando o processo de interiorização ou de exteriorização, ou seja, cada ato do sujeito se manifesta como um compêndio da história social, sendo possível conhecer o social a partir da sua prática individual. Saveli (2006) esclarece que os resultados da inter-relação se dão entre duas dimensões: uma subjetiva calcada nos

sentimentos e afetividade, e outra objetiva referente aos problemas do cotidiano familiar e social. Dessa forma, a história de vida dos sujeitos envolve relações, ações, interações sociais a partir das quais o indivíduo vai construindo a si mesmo.

A biografia em si é uma micro-relação social (Bueno, 2002), pois ao narrar sua história de vida, o sujeito faz uma tentativa de comunicação, ele narra em função de um interlocutor, assim, evidencia-se o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa, com papéis estabelecidos, expectativas, normas e valores, portanto, o contexto em que acontecem tais narrativas não pode ser esquecido. Nessa vertente metodológica, é atribuído ao sujeito o papel de contador de histórias não sendo, essa metodologia, então, neutra, pois envolve um conteúdo, um destinatário e uma imagem. Conforme as palavras de Saveli (2006, p.15), “Nesse exercício de organização do pensamento nem o passado, nem o presente, permanecem fixos, neutros diante dessa reflexividade”.

Nesse sentido, ao procurar rever sua história, traçar uma versão de si mesmos, os professores vêm a se debater com problemas que os afligem. Esse processo reflexivo permite repensar suas atitudes tornando-os, portanto, mais conscientes de seus atos, de sua realidade. Nesse contexto, vale trazer à tona citação de Halbwachs (1968) apud Saveli (2006, p. 96), ao afirmar que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”, assim, os memoriais valem pelo que contam, pelos seus silêncios e também pelas suas lacunas.

Nesse processo, o sujeito encontra-se envolvido em uma problemática presente, porém com uma visão retrospectiva, a qual é considerada quando pensando no futuro. Isso implica uma reflexão sobre suas vivências, já que ao contar sua história de vida o sujeito toma um distanciamento delas, podendo rever e reviver acontecimentos. Freire (2001, p. 17) esclarece que “falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do dizer, de novo se diz”. Apesar de o relato de vida do professor não trazer somente o dito, mas também o sentido, o experimentado, o fato de reviver o vivido, que gerou tal situação, permite estabelecer ligações entre acontecimentos, suas causas e efeitos, sendo possível repensar criticamente sobre estes. Conforme aponta o mesmo autor (p. 19):

Às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros.

Outra questão de grande importância para esse caminho metodológico é o fato de se dar voz aos professores, possibilitando-lhes que atuem como sujeitos da investigação e não como meros objetos. É importante que, ao se estudar o mundo do professor, se escute o que ele tem a dizer. Goodson (1994) apud Bueno (2002) afirma que dar voz aos professores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contracultura seja produzida à medida que essa voz se constitua em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado. Esse ato promove uma “valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos”. O autor esclarece, ainda, que essa abordagem metodológica possibilita criar uma “contracultura”, portanto: “pode-se desenvolver entre os professores uma postura que irá funcionar como resistência às novas políticas que tentam fazer com que os docentes ‘voltem as sombras’, deixando de ser meros recipientes de conhecimentos advindos de pesquisadores profissionais”.

Dessa forma, por intermédio dessas novas abordagens, pode-se desenvolver uma consciência individual e coletiva dos professores, já que o que sentem e pensam sobre o que é realizado no âmbito educacional é ignorado pelos administradores educacionais. “Ouvi-los sobre os motivos que os têm levado a deixar o magistério, por exemplo, seria uma forma mais efetiva de se pensar as novas propostas de mudanças” (BUENO, 2002, p.25), tão necessárias à melhoria da qualidade da educação formal. Passando-se do entendimento do professor como profissional, mas considerando-o, também, como pessoa, permite-se conhecer aspectos da sua vida pessoal, que influenciam diretamente sua atuação, permite-se, ainda, mais reflexão por parte dos docentes sobre seu fazer pedagógico, levando-os a repensar certos conceitos e atitudes, por poderem reviver momentos de sua vida nesse processo de pesquisa. Por outro lado, ao se dar oportunidade a esses professores de contribuírem com as pesquisas, com as mudanças no âmbito profissional e não somente receber conhecimentos prontos de outros profissionais, estar-se-á oportunizando a esses profissionais tomarem para si a responsabilidade sobre essas mudanças.

Bueno (2002, p. 26) declara que pelos relatos autobiográficos, os professores reconstróem um modo próprio de se perceberem e de conceberem a relação existente entre teoria e prática no seu trabalho, criando uma contra-memória, a qual atuará no sentido de “demolir as ideias que lhes têm sido impostas pela memória oficial e pela literatura didático-pedagógica, possibilitando a formação de uma nova concepção sobre sua prática e o modo como se delinea e se estrutura”. Dessa forma, Freire (2007, p. 50) vem a contribuir com essa ideia ao afirmar que:

A integração (do sujeito) ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintonia de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha.

A abordagem autobiográfica leva em conta o sujeito na sua formação, a qual acontece mediante o seu percurso de vida, seja pessoal ou profissional. A vida é espaço de formação e tudo que passa por ela deixa marcas, a família, a escola, etc., assim, a questão levantada por Nóvoa (1995, p. 16) - “por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” - evoca uma variedade de experiências, de rotinas, de gostos que foram se incorporando à pessoa do professor. As atitudes, as decisões tomadas pelos docentes dialogam com sua maneira de ser e suas crenças, essas últimas perpassadas por uma variedade de vivências desse mesmo sujeito. Nesse processo de voltar ao seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o sujeito exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.

Observa-se, por conseguinte, que assim como os aspectos histórico, social e cultural, a memória exerce igualmente um grande papel nesse modelo de pesquisa, portanto, faz-se necessário trazer à baila o assunto da memória.

3.2. Memória

Todas as vivências e interações do sujeito estão depositadas na sua memória, bem como aspectos históricos e culturais, narrativas do outro, aspectos

que passaram a fazer parte de sua memória. Freire ilustra essa ideia quando afirma que:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossas histórias, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante, que de repente se destaca límpido diante de nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.

A memória pode ser construída de acontecimentos vividos pelos sujeitos como também podem fazer parte dela, uma memória herdada, a qual, segundo Pollack (1992), ocorre por meio de um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado devido à socialização política ou histórica. Por exemplo, um sujeito pode não ter vivido na Idade Média para que fatos referentes a esse período façam parte de sua memória, as referências históricas e o sentimento de verdade expressos nesses fatos são suficientes para que os sujeitos tenham conceitos formados acerca desse período.

A memória é, portanto, um fenômeno construído, o qual pode ocorrer de maneira consciente ou inconsciente, de forma individual ou social. Assim, a construção da memória estabelece uma estreita relação com o sentimento de identidade, já que essa última está em constante transformação, sendo largamente influenciada pelas situações que perpassam o sujeito. Segundo Pollack (1992), a imagem que uma pessoa adquire, ao longo da vida, com relação a ela própria é a imagem, que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, mas também pode ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. O autor acrescenta, ainda (p.5), que “ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudanças, de negociações, de transformações em função dos outros”. Seria difícil imaginar um sujeito fora de sua relação com o outro, o outro é fundamental na constituição do sujeito, e essa relação é que constitui a sociedade e suas regras.

Para Halbwachs (2006), não existe memória puramente individual, já que o indivíduo interage e sofre a ação da sociedade, nas diversas agências e instituições sociais, assim, estudar a parte implica em conhecer o todo. Destarte, pesquisas acerca das histórias de vida dos professores (NÓVOA, 1997) permitem descortinar aspectos sociais, culturais e ideológicos que interferem na atuação do professor.

Com vista aos pressupostos defendidos nesta pesquisa, com referência à necessidade de refletir, criticamente, sobre os acontecimentos do mundo globalizado de hoje, e conhecer o porquê de as circunstâncias serem de determinada maneira e não de outra, para que os sujeitos atuem na sociedade de forma ativa e não como meros telespectadores, o método autobiográfico ajusta-se perfeitamente aos propósitos desta pesquisa.

O presente trabalho de pesquisa visa apontar lacunas existentes na formação do professor de LI, as quais interferem na sua prática pedagógica, bem como intervêm na constituição de sua identidade profissional, levando ao conhecimento da realidade em se encontram esses professores em diferentes instituições de ensino, tais como escolas particulares, públicas e escolas de idiomas, identificando os problemas e formas de superação destes, assim como possibilitando conhecer a imagem que esses professores têm de si mesmos enquanto profissionais.

Para atingir tais objetivos, é necessário levar em conta o caminho percorrido por esses sujeitos, uma vez que a identidade está em constante transformação, em função das suas vivências e da maneira como cada um percebe e também da maneira como cada indivíduo vê o outro e é visto por ele, bem como as opções que cada um tem de fazer como professor cruza sua maneira de ser com sua maneira de ensinar e desvenda, na sua maneira de ensinar, a sua maneira de ser (Nóvoa, 1992). Assim, ainda conforme o autor citado (p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Outro argumento em favor do método de pesquisa aqui privilegiado é apontado por Goodson (1992, p. 75), ao afirmar que

os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Para a condução desta pesquisa, primeiramente, houve uma busca por informações acerca de aspectos que envolviam o ensino da LI no Brasil, tais como o histórico, os fatores relacionados à formação dos docentes nessa área, bem como a consulta a documentos legais e grades curriculares. Foi também pesquisado o conceito de identidade e algumas das várias crenças acerca da figura do professor de LI, sua atuação profissional e possibilidades de trabalho nos diferentes tipos de

instituições a servirem de palco para esta pesquisa. Esse embasamento teórico foi necessário para o desenvolvimento dos capítulos iniciais e servirá de base para a análise dos dados a serem obtidos pela pesquisa autobiográfica realizada.

Num segundo momento, a pesquisa aborda a análise de autobiografias, as quais foram solicitadas a professores de língua inglesa de diferentes instituições de ensino: escola pública, particular, escolas de idiomas e cursos de educação de jovens e adultos. Devido às características deste estudo se adequarem à pesquisa qualitativa, para constituir o *corpus* da pesquisa, foi solicitado a quatro professores de LI, um de cada instituição mencionada acima, que escrevesse uma dissertação com o seguinte tema: “Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino”.

Sobre a pesquisa qualitativa, Vasconcelos (2004 p. 12) esclarece que

A pesquisa, quando de natureza qualitativa, não requer o levantamento de hipóteses, no entanto, ao pesquisador, sempre se apresentam alternativas de trabalho, que posteriormente se configuram como adequadas, ou não, à compreensão do objeto estudado.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Santos Filho e Gamboa (2007) apud Couto (2009, p. 73) afirmam que esta

[...] está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, [...] seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações

Por meio desta pesquisa, procurou-se compreender mais a fundo o universo que cerca o ensino da língua inglesa, tendo como centro o professor, inserido em um dado contexto sócio, histórico e cultural, a partir do qual tem oportunidade de expressar sua história de vida. Espera-se que surjam, a partir desta pesquisa, reflexões acerca desse universo que venham a contribuir para a formação de professores mais críticos e comprometidos com o ensino de LI, atuando de forma a conhecer e participar do mundo globalizado e não de modo alienante e reprodutor dos ideais das classes/nações dominantes. Como desfecho, vale citar a declaração de Freire (2007, p. 51):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a

ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] E, na medida em que cria, recria e decide vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

4. PENSANDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS POR MEIO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito.

Ciampa

A prática docente resulta da inter-relação entre duas dimensões: uma que trata do mundo subjetivo do professor: suas ideias, crenças, aquilo que engloba o afetivo e o emocional, e outra que trata dos desafios profissionais: turmas grandes e heterogêneas, falta de material, alunos descomprometidos, baixos salários, etc, enfrentados na sua vida. São dimensões que definem o planejamento da conduta do professor, seja no âmbito docente, seja no pessoal (SAVELLI, 2006). Desse modo, ao ter de enfrentar problemas, os professores se deparam com pontos de tensões nos quais devem tomar decisões que se baseiam em significações tanto conscientes quanto inconscientes, resultantes de experiências vividas. Essas significações são fruto de um arranjo social, elas derivam de situações, de dizeres que fizeram parte da vida do indivíduo e por meio delas é possível perceber algumas crenças que estão presentes no grupo social do qual faz parte.

Essas crenças, muitas vezes, estão refletidas no pensamento da escola ou da sociedade como um todo. Bakhtin (1997, p. 117) explica que “a personalidade que se exprime apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total de inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”, destarte, o fazer e o dizer do professor de LI derivam de um campo social no qual se encontra o discurso do outro que influencia a construção do imaginário do sujeito, bem como as verdades com as quais se identifica.

Deve-se observar, também, a posição da qual o professor fala, pois o sujeito fala para alguém a partir de um contexto. Bakhtin (1997, p. 113) ilustra essa ideia dizendo que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de se dirigir para alguém. Ela constitui

justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Complementando essa ideia, Coracini (2007, p.17) afirma que “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. Dessa forma, o outro é peça fundamental na constituição da identidade do sujeito, o influenciando pelo seu discurso, do que espera do seu interlocutor e da imagem que quer transmitir. A imagem que o sujeito almeja passar depende da posição que assume em determinada situação, sendo esperado deste um comportamento determinado pelo campo social do qual faz parte. Assim, conforme Moita Lopes (2006, p. 32) “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”.

Destarte, toda ação do professor e sua tomada de decisões baseiam-se no seu mundo subjetivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos sociais. Na sua subjetividade estão presentes infinitas vozes, as quais podem ser percebidas nos relatos dos professores em que estão presentes os significados de determinadas ações, que fazem parte da cultura de um grupo, são significados baseados em conhecimentos enraizados que as pessoas usam para interpretar fatos e determinar diferentes maneiras de agir.

Ferraroti (2010) declara que o método autobiográfico atribui um grande valor à questão da subjetividade e critica a tentativa de encaixar esse método na lógica do método experimental, seja por estabelecer hipóteses prévias ou quantificar produtos, seja por conceber como um suporte de onde se extraem elementos problemas, hipóteses, utilizados para descrever ou verificar aquilo que já está estabelecido no modelo formal.

A subjetividade dos relatos autobiográficos pode se tornar objeto de conhecimento científico por se tratar do reflexo da práxis humana. Ferraroti (2010) conclui que toda práxis humana é reveladora das aproximações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante – reestruturante. Assim, a interiorização e a exteriorização explicam o caráter dinâmico da subjetividade no âmbito do pensamento, pois a interpretação e a apropriação do social acontecem no sujeito com base em suas experiências e vivências, além de seus interesses e expectativas. Cada um percebe o grupo a partir de uma

perspectiva individual. A vida humana, bem como seus atos é a síntese de uma história social.

Assim, nos atos e comportamentos dos sujeitos estão presentes aspectos do sistema social contidos na história individual de cada sujeito. A subjetividade se constitui, segundo Bueno (2002, p. 20), de “uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social”. A autora argumenta, ainda, que “a biografia é uma micror-relação social – o fato de narrar sua história para alguém implica uma tentativa de comunicação”, não se trata, somente, de uma narrativa de experiências vividas, o sujeito ao narrar sua história, escreve para alguém. Ferraroti (2010, p. 46) aponta que “uma narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida e a interação social em curso”.

Pode-se dizer que no ato de narrar, o lembrar é individual ao mesmo tempo que é social, conforme apresenta Chauí (apud Bosi, 1995, p. 84):

O modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordar, ao trabalhá-la, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, no que lembra e no como lembra (...). O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar.

Ao lembrar um fato, uma situação, o sujeito repensa suas experiências com uma visão diferente. O lembrar envolve um conjunto de representações que estão presentes na consciência atual do indivíduo. Possibilita, então, uma reflexão acerca das experiências vividas, tendo como fundo as percepções do presente, conforme argumenta Halbwachs (2006, p. 29), “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente”. É como se a lembrança fosse uma coletânea de vários testemunhos, assim, a visão de vida que o sujeito tem no momento de narrar a lembrança não está presente, mas a lembrança essencial do fato está presente.

Halbwachs (2006, p. 43) ilustra a afirmação de que lembrar é ação individual ao mesmo tempo em que é social ao afirmar que

é difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam.

A fim de compreender o que dizem os relatos é preciso encará-los como um espaço que não é neutro, pois, conforme já mencionado anteriormente, envolve um lugar do qual se fala e um alguém para quem se fala, estão presentes as intenções e a imagem que o sujeito quer passar de si para o outro. Dessa forma, conforme Savelli (2006, p. 98), os relatos “valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e pelas suas lacunas” e Ferraroti (2010, p. 46) complementa ao afirmar que

toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa.

Foram elencadas para essa pesquisa quatro categorias de análise: 1. trajetórias pessoais e profissionais; 2. desvendando a realidade do professor de LI em seu cotidiano; 3. a influência da formação na atuação docente desses profissionais e 4. o olhar do professor sobre si mesmo. Essas categorias emergiram da leitura dos textos autobiográficos produzidos pelos quatro professores que fizeram parte desta pesquisa e estão relacionadas com os objetivos descritos na introdução. As categorias serão, a seguir, detalhadas uma a uma.

4.1 Trajetórias pessoais e profissionais

Nos relatos coletados para esta pesquisa, nota-se que os professores se preocupam em dar sentido a sua trajetória profissional, estabelecendo relações entre suas experiências pessoais e suas opções profissionais. As trajetórias pessoais e profissionais estão intimamente ligadas, pois as vivências e experiências pessoais estão diretamente relacionadas às escolhas profissionais. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 17),

aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Dessa forma, a escolha por agrupar o pessoal e o profissional em uma só categoria se dá devido ao fato de que os estágios pessoais pelos quais a pessoa passa influenciam diretamente o seu trabalho profissional. Das escolhas, das tensões e das dificuldades, das resoluções de conflitos empregadas no decurso da vida e das pessoas marcantes na vida dos indivíduos é que as pessoas vão se formando e se modificando conforme os significados que os acontecimentos adquirem na vida dos sujeitos.

Os relatos mostram que os professores buscaram na sua memória remota - da infância e adolescência - aspectos relacionados à escolha de sua profissão, porém, essa interpretação se deu com os olhos direcionados às exigências do presente, já que, conforme mencionado anteriormente, a memória do indivíduo se adapta ao conjunto de percepções do presente. Nos excertos¹¹ seguintes percebe-se a valoração do esforço empregado no aprendizado na escola, característica muito bem vista aos olhos dos professores; a percepção de que é preciso ter vocação para ser um bom professor; outra questão levantada é a importância dada a LI como possibilidade de comunicação entre povos e também o entendimento de que para ser um bom professor é preciso gostar de trabalhar com pessoas.

Essas questões foram levantadas pelas professoras dado o entendimento e a compreensão que têm do aprendizado de uma Língua Estrangeira atualmente, da posição que ocupam como professoras de LI. Conforme Hall (1990, p.222), “nós todos escrevemos e falamos de um lugar e momento particulares, de uma história e de uma cultura que são específicas. O que dizemos está sempre ‘em contexto’, posicionado”.

Observem-se os excertos a seguir:

Acredito que esse processo de tornar-me professora de Língua Inglesa teve início muito antes de eu ingressar na faculdade de letras. Sempre gostei muito de línguas estrangeiras e me esforçava

¹¹ Os excertos apresentados ao longo desta pesquisa estão transcritos em conformidade com os originais, sem qualquer correção/alteração dos mesmos.

muito para aprender inglês na escola regular. Quando entrei no ensino médio, fui estudar espanhol, pois achava a sonoridade da língua muito bonita.

(...) Tive professores muito competentes que me propiciaram uma educação muito significativa. Tive uma professora que sempre dizia que eles (os professores), estavam nos fornecendo ferramentas para irmos em busca de maiores complementações e que o nosso saber não estava pronto e acabado. (Professora Escola Pública)

Atuar como professora não foi um objetivo que trouxe da minha infância, foi algo que decidi fazer após constatar que era essa a minha vocação.

Ao término do Ensino Médio a minha opção de carreira era jornalismo e assim foi até conhecer uma professora maravilhosa no cursinho, a qual ensinava literatura, que me fez apaixonar pelas letras. Assim, decidi prestar o vestibular para o curso de Letras e fui admitida pela Universidade de São Paulo. Ao término de um ano de curso (ciclo básico) optei pela Língua Inglesa como segunda habilitação. (Professora Escola Particular)

Simple assim. Apaixonei-me pela língua aos cinco anos. Antes disto, costumava ouvir canções cantadas nesta língua, mas tomar ciência da existência dela aconteceu quando estava no aeroporto de Congonhas (SP), vi duas crianças diferentes, falando uma língua diferente da minha. Pedi ajuda ao meu irmão mais velho e quando vi, estava perguntando o nome, procedência, idade, etc. Fiquei fascinada com esta possibilidade de me comunicar com outras pessoas de lugares diferentes. Estudei no primário e aos 12 anos pedi que minha mãe me matriculasse numa escola de idiomas. Estudei, fiz o FCE, tomei pau e decidi que faria Letras, tradutor /intérprete. (Professora Escola de Idiomas)

A escolha por estudar Língua Estrangeira foi motivada desde os primeiros contatos ainda na escola e o fato de adorar músicas estrangeiras. Ao terminar a faculdade de Bacharel em Tradução e Interpretação da Língua Inglesa, teria como 2ª opção o magistério. A escolha pelo magistério se deu ao fato de gostar de trabalhar com pessoas e poder passar o conhecimento de algo que gosto. (Professora EJA)

Nota-se, também, nesses excertos, a presença de pessoas e acontecimentos que exerceram grande influência na vida desses professores, no âmbito profissional e no pessoal, trata-se de uma característica presente no ambiente sociocultural, já que a história de vida dos indivíduos se constrói num campo relacional. Expostos a uma vasta gama de regras e discursos com os quais devem conviver e, conseqüentemente, influenciados por eles, assumem posturas aceitas pelo grupo social em que estão inseridos. Os indivíduos tomam, então, esses discursos como

seus e passam a se identificar com eles. Assim, conforme Dominicé (2010, p. 86) “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”.

Goodson (1995, p.72) afirma que essas pessoas fornecem um “modelo funcional”, além da possibilidade de influenciar a visão da pedagogia e, possivelmente, a escolha do próprio curso. Ainda conforme o autor (op. cit. p. 71) “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes – chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”. Nos trechos transcritos anteriormente se percebe a presença de professores tidos como maravilhosos, de pessoas que foram significativas devido à diferença linguística e cultural, que despertaram, em seus alunos, o interesse em estudar outra língua. Coracini (2007, p. 59) argumenta que “o que somos e o que pensamos ser estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros”.

A identidade dos sujeitos é, assim, um processo em constante (re)construção, continuamente influenciada por outras pessoas, outras situações, observando com outros olhos suas vivências passadas. Dessa forma, conforme Huberman (1997, p. 38) “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”.

É um processo, já que os indivíduos estão constantemente (re)formulando suas identidades a partir das relações sociais de que fazem parte. Nesse sentido, “mais do que refletir o social, (o indivíduo) apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (FERRAROTI, 2010, p. 44). Assim, pela percepção individual é possível chegar ao social, reconstruindo os processos que fazem do comportamento individual a síntese ativa de um sistema social.

Esse processo compreende uma articulação de períodos que foram importantes para a formação do sujeito. Josso (2010, p. 70-71) aponta que

o sujeito entra em contenda com uma dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nome de regras do jogo; mas

também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio.

Portanto, o sujeito está constantemente redefinindo sua identidade sob a influência de discursos e acontecimentos que foram significativos para ele.

Outro ponto observado no discurso desses professores, aliado à escolha da profissão, está o prazer, a paixão pela língua ou as possibilidades que o conhecer a Língua Inglesa traz. Assim, os professores projetam na profissão seus desejos e possibilidades, esperando da profissão o mesmo prazer e buscando realização pessoal. São recorrentes nos relatos trechos como: "... que me fez **apaixonar** (sic) pelas letras"; "**apaixonei-me** pela língua aos cinco anos"; "Fiquei **fascinada** com essa possibilidade"; "passar o conhecimento de algo que **gosto**"; "a escolha pelo magistério se deu ao fato de **gostar** de trabalhar com pessoas"; "... **adorar** músicas estrangeiras".

A escolha por palavras como apaixonar, fascinar, gostar, adorar, mostram que a escolha pela docência em LI se deu devido a experiências e vivências positivas e prazerosas para essas pessoas.

Assim, para compreender mais a fundo o fazer pedagógico do professor de LI, é necessário olhar mais de perto para o seu cotidiano, sua realidade, para, associado ao contexto em que se encontra, esclarecer suas crenças e escolhas. Conforme Goodson (1997, p. 75), esse olhar pode "ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo". É possível, por meio das narrativas, descobrir o geral pelo particular, entender como o social e o individual se afetam. Ferraroti (2010, p. 48) afirma que

o ato como síntese ativa de um sistema social, a história individual como história social totalizada por uma práxis: essas duas proposições implicam um percurso heurístico visando ao universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular

Dessa forma, para compreender o valor dos relatos autobiográficos e preservar suas principais características: subjetividade e historicidade, é preciso se

distanciar dos modelos tradicionais mecanicistas que conferem valor apenas aos aspectos generalizáveis dos acontecimentos.

Na próxima categoria, observar-se-á, nas narrativas, aspectos sobre a realidade atual desses profissionais.

4.2. Desvendando a realidade do professor de LI em seu cotidiano

Com relação ao cotidiano dos professores, aparecem nos relatos algumas dificuldades, as quais juntamente com outras vivências influenciam o fazer pedagógico do professor. Goodson (1995, p. 74) argumenta que “incidentes críticos na vida dos professores e, em especial, no seu trabalho, podem decididamente, afectar sua percepção e prática profissionais”.

No tocante à escola pública, a professora, cujo relato está destacado a seguir, relata certo descrédito por parte de muitos profissionais, levando-os a buscar instituições privadas ou mesmo outras áreas de atuação e a não se comprometer com o ensino nas escolas públicas, levando, assim, a um número reduzido de profissionais comprometidos com a educação pública, conforme se pode observar:

Muitos de meus amigos de faculdade não estão atuando na área educacional, alguns estão na educação privada e poucos na pública. Há diferentes motivos para muitos não acreditarem na educação, especialmente, a pública, mas se todos falam na construção de uma sociedade melhor e mais justa precisa dar sua contribuição e eu acredito estar fazendo a minha parte. (Professora Escola Pública)

O sentimento de revolta, de raiva é intrínseco ao ser humano e, reconhecido como justo, como um protesto contra a exploração e a violência, pode ser usado como ferramenta formadora, mas não pode perder os limites e os objetivos. Citando as palavras de Freire (2001, p. 84):

Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

Assim, a realidade não é inexoravelmente esta, está sendo esta (Freire, op. cit) e para se mudar esse cenário é preciso fugir do discurso da acomodação, pensar a realidade da educação e os discursos e os interesses que estão por trás de sua prática e, dessa forma, buscar uma mudança. O papel dos sujeitos no mundo não é só o daquele que constata os acontecimentos, mas também o de intervir na sua realidade.

Nesse sentido, Morin (2007, p. 35) afirma que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária uma reforma do pensamento”, é preciso compreender o que esses dados significam dentro do contexto para poder lutar contra a situação vigente.

A situação certamente precisa de mudanças em vários segmentos da sociedade, porém, para que isso seja possível, será preciso mais comprometimento no sentido de entender a realidade dos alunos e trabalhar com eles de forma a atingi-los de forma significativa e alertá-los quanto às ideologias que sustentam a sociedade, que não pode ser encarada como neutra.

Isso não significa que o professor sozinho mudará toda essa situação como num passe de mágica, mas significa propiciar espaço para que os alunos se tornem sujeitos críticos e conscientes do seu papel no mundo e não apenas recebedores e repetidores dos modelos existentes.

O desejo por mudança é outra questão abordada no relato da professora, ela mostra a preocupação em contribuir com a melhoria da sociedade, observa-se existir a crença de que é possível mudar. No entanto, no excerto que segue, a professora reconhece a dificuldade de lecionar inglês mesmo com a ajuda das tecnologias disponíveis atualmente.

Gostaria de ressaltar que não é nada fácil lecionar inglês no contexto atual mesmo tendo a possibilidade de utilizar todo o suporte das mídias eletrônicas que não existiam até o advento da internet.
(Professora Escola Pública)

O relato indica que o uso de novas tecnologias está presente na sala de aula de LI, mas, ainda assim, há problemas que estão além da competência do professor, problemas esses que podem apontar para diversas razões como equipamentos insuficientes, falta de preparo quanto ao uso dessa tecnologia em sala de aula, entre

outros. Quanto ao uso de novas tecnologias, Miccoli (2007) aponta para o fato de que esse uso deve ser discutido para que os professores que têm acesso à tecnologia possam fazer um bom uso dela. Mas sua falta não pode ser usada como justificativa para um ensino que “deixa a desejar”.

Certamente, o uso da tecnologia está presente na vida desses alunos ao ponto de se tornar algo corriqueiro, porém, na sala de aula, o aluno encontra, na maioria das vezes, aulas tradicionais e, quando a tecnologia está presente, esta não é bem utilizada. Isso demonstra quanto o trabalho dos professores precisa-se adequar à realidade dos alunos, plena das mais variadas tecnologias, realidade que está muito diferente da realidade das escolas. Perrenoud (2002, p. 190) afirma que:

Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, pois depende muito pouco do progresso técnico; a relação educativa obedece a uma trama bastante estável, e suas condições de trabalho e sua cultura estabelecem rotinas entre os professores. Por isso, a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz, *ipso facto*, em uma evolução das práticas pedagógicas.

O autor (op. cit.) fala ainda que a vontade de mudar a escola e democratizar mais o acesso aos saberes não é compartilhada por todos, limitando-se, com frequência, a meros discursos. A partir dessa afirmação, pode-se dizer que a mudança na educação não convém aos modelos de políticas existentes, os quais precisam de sujeitos acomodados e pouco críticos.

Em outro excerto, da escola particular, aparece a questão de ter de trabalhar em várias instituições para conseguir um bom salário. Percebe-se também a resistência em se entregar à profissão de professor e a dúvida em seguir a profissão se “arriscando” a ser professor em período integral.

Ao término da graduação eu já havia estagiado em todas as áreas possíveis relacionadas à minha carreira: revisão, magistério, secretariado bilíngue e tradução, sendo que a que mais me trouxe satisfação pessoal foi a área da educação. Entretanto, essa não era, nem de longe, a melhor remunerada. Por essa razão, atuei como secretária bilíngue por quatro anos até que, por fim, após constatar a minha infelicidade na área profissional, decidi largar tudo e arriscar ser professora em período integral e não mais dar uma ou outra aula em cursos de idiomas. Hoje sou professora em dois colégios de ensino regular, atuo como plantonista em uma escola de educação à

distância e tenho duas alunas particulares. (Professora Escola Particular)

Esse “arriscar-se” mostra que foi uma escolha difícil entre o querer, o gostar e a questão da remuneração. Huberman (1995, p. 40) traz à baila a abordagem psicanalítica ao argumentar que

a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, as outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.

A resistência da professora em se engajar na carreira de professor desde o início leva à percepção de que muitas pessoas veem essa profissão com maus olhos, devido, principalmente, à baixa remuneração e pouca valorização social. A questão da remuneração vai ao encontro da questão levantada pela professora da escola pública, no primeiro excerto levantado nesta categoria, quando aborda o fato de que muitos professores não querem atuar na rede pública de ensino. O relato deixa claro que há várias razões para isso e esta, certamente, é uma delas.

No trecho transcrito anteriormente, apesar do desejo por uma melhor remuneração, a professora se mostra satisfeita com sua profissão, pois experimentou outras atividades com as quais se sentiu infeliz, tendo decidido, então, partir para a carreira docente.

A professora de EJA traz no seu relato outro ponto para esta reflexão, a dificuldade com a falta de um programa definido para esse curso.

A dificuldade enfrentada no momento está na falta de uma definição no currículo, ou seja, um plano de conteúdos e habilidades a serem seguidos para que se tenha uma continuidade, pois no estado muda-se de turmas constantemente e a turma é alterada a cada semestre com novos alunos dificultando a continuidade e a sequência didática. (Professora de EJA)

Dos relatos obtidos pelas professoras, esse traz um cenário um pouco pior, a começar pelo currículo pouco consistente apresentado para esse segmento e pela falta de uma estrutura que dê suporte e promova possibilidades de dar continuidade a esse ensino, acarretando, dessa forma, em um ensino de pouca qualidade.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível que seus professores estejam bem preparados para trabalhar com esse público, o qual é composto por pessoas que iniciaram sua trajetória escolar depois de estarem, há muito tempo afastadas da escola, chegando à sala de aula com uma visão de mundo bastante peculiar, com suas crenças e valores já constituídos. Essa característica deve estar bem clara para os docentes dessa área, pois o fazer pedagógico na EJA não pode ter como referência as aulas dadas no ensino básico regular. No trecho seguinte, ao apontar o lecionar nas turmas de EJA como instigante, nota-se que a professora percebe que dar aulas na EJA é diferente de dar aulas no ensino regular.

Lecionar nas turmas de EJA é algo instigante, os alunos que ministram aulas são na maioria das vezes pessoas que estão afastadas a muito tempo da escola. (Professora EJA)

A professora menciona também a questão da heterogeneidade das idades nas turmas como uma dificuldade, pois, apesar de esse programa ser destinado a alunos com 15 anos ou mais são aceitos, nessas salas, alunos com idade inferior ao proposto.

Nesse momento melhorou um pouco em relação à idade dos alunos, algumas escolas ainda aceitam alunos em desacordo com a lei. (Professora EJA)

Essa atitude leva à conclusão de que não se está compreendendo o real objetivo dessas classes, dificultando, dessa forma, a atuação do professor em sala de aula. Pois ao se trabalhar com esses grupos, precisa-se levar em conta uma série de outros fatores, tais como o preconceito que esses alunos sofrem por não terem estudado quando jovens e disso resulta a vergonha pelo desconhecimento de certas habilidades de leitura e escrita na língua materna, assim, trabalhar a língua inglesa, nesse contexto, se torna um desafio para os professores.

A dificuldade trazida no relato da professora de escola de idioma trata, além da questão salarial, do reconhecimento desse profissional enquanto professor, pois as escolas de idiomas, com o intuito de pagar menos aos seus profissionais, os registram como técnicos. Contribui para isso, o fato de muitas pessoas sem formação na área atuarem como professores, somente o conhecimento linguístico é levado em conta nesse caso.

O desafio maior é a questão salarial e de registro trabalhista. Muitas escolas apreciam meu currículo, porém se recusam a pagar o salário que me compense o investimento feito durante o longo tempo: ter certificados em língua, ter morado fora, ser graduada em Letras com a licenciatura em plena, experiência. Outro fator é que muitas escolas não registram mais como professor e sim como técnico de ensino de idiomas. Outras pessoas que não têm a mesma bagagem e conhecimento também ensinam e se acham no direito de ter a mesma competência técnica que a minha. Ainda não iniciei meu mestrado e doutorado por causa desse receio. Pretendo fazer isto mais para frente, depois de ter mais experiência. Enquanto isso, participo de outros cursos, leio muitos artigos técnicos, etc.
(Professora de Curso de Idioma)

O fato de existirem muitos profissionais sem formação na área leva ao enfraquecimento da educação nessas instituições, pois a língua é tratada como um fim e não como um meio, ou seja, acaba-se por concentrar o ensino dos aspectos lexicais e gramaticais, e não na formação de cidadãos ativos, dispostos a transformar a sua realidade, isso sem contar com os múltiplos aspectos da formação docente que, certamente, estão ignorados.

O sentimento de desvalorização apresentado pela professora remete a um desânimo que interfere na sua busca por aperfeiçoamento, no caso, a entrada num curso de mestrado. Percebe-se, nesse relato, que a professora atribui grande valor ao fato de ter morado fora, pode-se dizer que ela confere a esse fato o mesmo valor da obtenção do certificado em língua e a sua graduação. No entanto, o morar fora nem sempre indica que o profissional esteja capacitado a dar aulas ou que uma pessoa que não tenha morado fora não seja proficiente na Língua Inglesa. O fato é que, com base no senso comum, a maioria das pessoas vê esse aspecto como determinante ou como o único fator importante para ser professor de LI. Essa situação corroborara a contratação de profissionais sem formação nessas escolas, tópico mencionado pela professora no trecho transcrito acima.

Nota-se nesses relatos que ao falar no momento atual em que se encontram esses profissionais, muitas dificuldades são trazidas à tona, apesar dos contextos diferentes em que atuam. Algumas dificuldades são comuns a todas como o fator da remuneração, porém, nota-se que, dependendo do contexto (particular, público, EJA, idiomas), há diferentes dificuldades que são mais significativas para cada profissional.

Quando se narra sobre a realidade em que estão inseridas as professoras, observa-se que elas se detiveram em mostrar as dificuldades por que passam e não mencionaram a participação de seus alunos na sua prática. É difícil pensar a realidade de um professor sem a presença de seus alunos. Segundo Freire (2001, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

O profissional docente nunca pode deixar de lado o seu compromisso com o aluno. Os discursos construídos na sala de aula têm profunda relevância na percepção de como os alunos se percebem. Assim, nas palavras de Freire (2001, p.25), é preciso que o professor tenha bem claro que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”. Destarte, educar não é transferir conhecimentos, mas transformar os alunos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ao lado do educador.

Pela escrita das narrativas, o sujeito toma certa distância do texto escrito, podendo observá-lo de outro ângulo e compreender aspectos de sua vida e, dessa forma, desencadear um processo reflexivo e, conseqüentemente, a busca por mudanças. Nóvoa (2010, p. 163) afirma que “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo–sujeito tornar-se ator de seu processo de formação¹², por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”.

Ao se contrapor essa categoria de análise com a anterior, percebe-se uma grande lacuna entre os motivos que levaram essas professoras a seguir a docência e a percepção atual delas. Embasando-se na fundamentação teórica desta pesquisa, pode-se dizer que tal lacuna deriva de uma falta de coesão entre o que é tratado no meio acadêmico, nos cursos de formação de professores e a realidade que se apresenta nas salas de aula das diferentes instituições de ensino, onde esses professores, depois de formados, vão desempenhar suas profissões. Os professores, ao se depararem com essa realidade, acabam por se sentirem impotentes e desestimulam-se ao não saber o que deve ser feito.

¹² Entende-se por formação o processo constante de busca de novos conhecimentos/saberes, inerente ao sujeito, e não somente aqueles aspectos relacionados à formação escolar.

Com base nesses relatos, percebe-se que o contexto social, as características das instituições, o contexto político ou econômico, assim como os acontecimentos da vida familiar são determinantes no modo de pensar e agir desses profissionais, interferindo, assim, na (re)construção da sua identidade dia após dia (HUBERMAN, 1995). O autor afirma, ainda, que “é possível, por exemplo, imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situações de sala de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o ‘questionamento a meio de carreira’”.

Na próxima categoria de análise, observa-se como esses profissionais encaram a questão da formação profissional no seu dia a dia em sala de aula.

4.3 A influência da formação acadêmica na atuação docente desses profissionais

A formação acadêmica, conhecida como inicial, deve servir como elo entre a prática e a teoria, levando os futuros professores a criar o hábito da reflexão e, conseqüentemente, a buscar por novas alternativas para a realidade em que atuarão, além do estímulo e interesse em continuar se aperfeiçoando por meio da formação continuada. No entanto, os sujeitos estão em constante formação, estão constantemente (re)construindo significados dentro das relações que estabelecem. Josso (2010, p. 71), referenciando Gattegno (1979): “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”. Desse modo, pode-se dizer que a formação é constante na vida dos sujeitos, que estes se formam nas suas relações, nas suas vivências diárias.

Nos relatos seguintes, evidencia-se a consciência da importância dada pelos professores à formação acadêmica.

Eu considero minha formação acadêmica muito boa, porém não considero que foi suficiente para eu conseguir dar conta da complexidade dos eventos de sala de aula. Estudei Letras – Português-Inglês, no [...].

Por não considerar que a faculdade me propiciou um saber acabado, desde que me formei venho buscando complementar a minha formação através de cursos de formação continuada. Não faz muito tempo que me formei, segundo semestre de 2004, e depois do meu primeiro ano de atuação no Ensino fundamental II, tive várias oportunidades de realizar cursos que me foram e são oferecidos pela Secretaria da Educação, fiz alguns e ainda continuo fazendo outros. Desde que sai da graduação continuo com a minha formação continuada tentando sempre melhorar e ampliar meus conhecimentos não só na área da minha disciplina específica, mas também na área educacional como um todo – pedagogias de ensino-aprendizagem. (Professora Escola Pública)

*Terminei o meu curso técnico de magistério (aqui em SP era 4 anos) e iniciei meu primeiro ano simultaneamente na [...]. No segundo ano completei a licenciatura em Inglês e quando iniciei o terceiro ano, consegui transferência para a [...] onde me graduei com a habilitação Inglês/português, além de concluir respectivas licenciaturas. Minha formação acadêmica continua sendo muito importante no desenvolvimento do meu trabalho. Acredito que só o fato de ter estudado o curso de Letras me deu muita base para o meu trabalho como aspectos históricos e culturais, pronúncia porque todas estas informações aprendidas ajudam na resolução das dúvidas entre os alunos. Não gostei muito da prática de Ensino de Língua Inglesa (feita na [...], eles não me deram dispensa na transferência). Achei muito teórica. Acredito que a parte de licenciatura que estudei na (...), inclusive a Prática de Ensino de Língua Inglesa foi excelente e mais realista. Isto me ajuda a enfrentar alguns problemas como às vezes, pouca informação (que preciso pesquisar sempre!) e seguir adiante na minha prática. (Professora Escola de Idiomas)
A formação foi suficiente quanto a didática e metodologias. (Professora EJA)*

Meu ingresso na área acadêmica como professora se deu por acaso, quando trabalhava em banco – setor de câmbio-importação e recebi um convite para ministrar aulas de inglês como substituta por apenas 2 meses mas foram suficientes para que percebesse que seria muito mais útil nesta área que em qualquer outra e certamente me realizaria como profissional. (Professores Escola Particular)

Observa-se, nos relatos das professoras de escola pública e de idiomas, que, apesar de reconhecerem o valor da formação acadêmica para a sua atuação como professoras, de afirmarem que tal formação serviu de suporte para sua atuação profissional e que essa base continua dando sustentação à prática, elas destacam a questão da dificuldade em relacionar a teoria com a prática: “...não considero que foi suficiente para eu conseguir dar conta da complexidade dos eventos de sala de aula”; “... achei muito teórica...”. Porém, reconhecem que as disciplinas que trataram

os conteúdos de forma mais realista foram mais significativas: “... foi excelente e mais realista. Isto me ajuda a enfrentar alguns problemas...”.

Constatou-se, pela análise de algumas grades curriculares de cursos de Letras, que existem poucas disciplinas destinadas ao ensino da LI, e as existentes enfatizam a proficiência do aluno, e não o levam a refletir sobre a língua e a prática em si. Conforme Félix (2005, p. 95), acaba-se restringindo a um receituário de atividades para a sala de aula.

Dessa forma, é fundamental que, no ensino superior, se pense em levar o aluno (futuro professor) a refletir sobre a sua futura prática, tendo a teoria como suporte e para isso, é preciso que o docente universitário, formador de professores, seja levado a refletir sobre a própria prática como professor e pense “por que ensina, para que ensina e para quem ensina” (VASCONCELOS, 2009, p. 39), para que seus alunos conheçam com profundidade o processo de ensino-aprendizagem na prática e revelem novas aplicações dos conhecimentos resultantes do pensamento reflexivo.

Outra questão, também abordada pela professora da escola pública é a consciência de que é necessário seguir uma formação continuada para ampliar conhecimentos e se manter atualizadas: “venho buscando complementar a minha formação através de cursos de formação continuada”. Esse tópico não apareceu nos relatos das outras professoras, porém trata-se de um caminho para manter-se em contato com diferentes práticas e refletindo sobre a realidade da educação. Josso (2010, p. 63) afirma que “um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonominação e, portanto, de iniciativa e de criatividade”.

A consciência de que é preciso pesquisar, ir em busca do conhecimento é um ponto importante para não se deixar cair no conformismo. Freire (2001) salienta que os sujeitos são seres condicionados, mas que, se conscientes de que também são seres inacabados, podem ir além desse condicionamento, sendo esta a diferença entre seres condicionados e seres determinados. Nas palavras do autor (op. cit. p. 61), “a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Essa busca deve acontecer de maneira crítica e a prática de como fazer isso deve iniciar-se na formação do professor por meio de atividades que propiciem a reflexão e o aprender a aprender. Conforme Perrenoud (2002, p. 48), com a prática reflexiva espera-se que

- compense a superficialidade da formação profissional;
- favorece a acumulação de saberes de experiência;
- propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- ajude a vivenciar um ofício impossível;
- ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- aumente a cooperação entre colegas;
- aumente as capacidades de inovação.

Um professor que se proponha a adotar um papel mais interativo, orientador e observador terá em sua sala de aula mudanças positivas.

No trecho abaixo, retirado do relato da professora de EJA, percebe-se a ênfase dada ao inglês instrumental.

O trabalho que realizo com as minhas turmas é focado nas estratégias de leitura para que possam observar e ver que são capazes de retirar informações de textos utilizando os conhecimentos de línguas, ou seja, de Língua Portuguesa, seja pelos “falsos amigos” e a observação de imagens. A gramática utilizada é apenas os pontos importantes que podem ser observados no texto. As estratégias são skimming, scanning e os textos utilizados, por exemplo, folder de turismo, receitas de culinária ou jornalísticos. (Professora EJA)

Esse tipo de aula está voltado para a leitura e interpretação de textos. Fica claro que não há uma reflexão quanto a necessidades e o contexto em que estão esses alunos, os quais segundo o SECAD (2006), “são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos”.

O fazer pedagógico dessa profissional vai de encontro à afirmação, retirada do seu relato: “eu tive uma boa formação”. Uma boa formação traria necessariamente a reflexão sobre a ação. No seu caso, no entanto, o piloto automático parece estar ligado, não havendo um questionamento acerca da validade

da sua rotina. Para mudar é imprescindível refletir sobre a ação e saber como buscar novas alternativas em função da realidade e contexto em que se encontra.

Muitas vezes, as teorias prévias de ensino e aprendizagem já não trazem muitos resultados na prática, não são satisfatórias e surgem, então, inconsistências e contradições na prática. O professor ao refletir sobre e investigar o significado do ensino, inicia uma tarefa árdua, tonificante e reconstituente de se localizar a si mesmo e aos seus alunos em contextos históricos e políticos diferentes (Holly, 1995). Dessa forma, de acordo com Freire (2008), para se assumir um ato comprometido, a primeira condição é ser capaz de agir e refletir. Ainda segundo o mesmo autor (p.17), “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”, assim, essa relação implica em transformação.

As experiências pedagógicas acusam como o ensino acontece na sala de aula, voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita, um ensino tradicional centrado no professor. Esse tipo de ensino traz dificuldades para o professor e resistências por parte dos alunos, já que não se apresenta como relevante para suas necessidades. Assim, conforme Miccoli (2007, p. 61)

abrir mão do controle, adotar um papel mais ativo e autônomo na sala de aula [...]. Abrir mão do controle, adotar um papel que permita aos estudantes uma contribuição mais significativa as atividades da sala de aula, deixar de ser o ator na sala de aula para ser o observador das realizações dos estudantes são iniciativas que devem ser encorajadas para que os estudantes sejam mais bem sucedidos, revendo inclusive seu papel passivo em sala de aula.

É preciso que os professores se percebam como seres da práxis, reflitam e compreendam sua realidade e não desanimem. O cansaço e o sentimento de rotina levam, muitas vezes, à estabilização e ao acomodamento e os professores acabam recorrendo a materiais muito restritivos e estandardizados, se tornando menos predisposto para desenvolverem sua capacidade profissional (HOLLY, 1995).

Segundo Freire (2005, p. 21), “o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”.

Nesse contexto, é urgente a necessidade de perceber como esses profissionais se veem dentro do contexto escolar, bem como qual seu papel frente aos alunos. Esse tópico será abordado na categoria a seguir.

4.4 O olhar do professor sobre si mesmo

Nessa categoria, é possível perceber como esses professores veem o papel que desempenham na sala de aula de LI e o que essa língua representa no contexto atual. Goodson (1995) aponta que no mundo do desenvolvimento do professor vem faltando a voz dele, vem se observando sua prática e agora se precisa escutar a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Nos excertos a seguir, nota-se que esses profissionais se percebem como pessoas que desempenham um papel importante na sociedade: “extrema importância”; “extremamente especiais”; “grandes responsabilidades”.

Vejo minha atuação no contexto atual de ensino de língua inglesa com de extrema importância tanto para meus alunos quanto para a sociedade (...)

Apesar de terem surgido novos métodos de ensino-aprendizagem e alguns outros serem (re)formulados de acordo com a mudança de paradigmas, e também pela facilidade com que qualquer pessoa que possua um computador com acesso a internet ter de se comunicar com outros em outros lugares do globo e também ter acesso a conteúdos em língua inglesa que não eram acessível a todos, há uma grande mudança na sociedade contemporânea e por consequência na comunidade escolar.

Dessa forma, é necessário percebermos a necessidade e importância de conhecermos melhor e mais de perto os nossos alunos para podermos acessar as necessidades deles e termos condições de aproximar o conteúdo necessário para uma aprendizagem mais próxima de situações reais e que seja significativa para eles. (Professora Escola Pública)

A opção pela Língua Inglesa estava associada não apenas a habilidades naturais e conhecimentos prévios, mas também por uma questão mercadológica, visto que há mais oportunidades de trabalho para professores desta língua do que para qualquer outra oferecida pela universidade.

Embora cansada e desejosa por mais reconhecimento, como todo professor, pois acredito que a educação é a maior arma contra a injustiça social e a ferramenta possível de inclusão. Nós professores, de qualquer área, trabalhamos por um ideal de sociedade e isso nos trona, não apenas profissionais, mas pessoas extremamente especiais. (Professora Escola Particular)

Disse que nunca me tornaria professora. Mordi minha língua.

E sou feliz assim. Dou aulas em escola de idiomas, empresas e particulares para crianças, melhor idade e sinto que tenho grandes responsabilidades:

- ajudar as pessoas a conquistarem seus objetivos profissionais, acadêmicos, pessoais e até afetivos.

- ajudar na inclusão de cada uma delas no contexto atual: mundo globalizado e como sobreviver nesta selva do mundo competitivo.

Não tenho pretensões em trabalhar na rede pública. Simplesmente não é para mim. Rede particular, só se for em escola bilíngue. Morei um ano em New Jersey (USA) e a muito custo tento manter minha fluência.

E esta sou eu ... simplesmente amo esta vida de nômade correndo para lá e para cá atrás dos meus aluninhos ... considero-os meus bebês, meus filhos e tenho um verdadeiro carinho por cada um deles. (Professora Escola de Idiomas)

Surge, nos relatos, a ideia de que a sociedade está mudando, o acesso a tecnologias, como a internet, está afetando o mundo escolar e é preciso, então, atentar para as necessidades dos alunos, para o contexto em que estão inseridos e dessa forma tornar o ensino mais significativo, conforme aferido pela professora da escola pública.

Essas mudanças modificam também as necessidades dos indivíduos, a visão que estes têm acerca do mundo. Moita Lopes (2006, p. 90) afirma que “essas mudanças têm sido responsáveis por novos modos de pensar o mundo como também as próprias pessoas em seus esforços para compreender o que está acontecendo em volta delas em seus embates cotidianos de construção de significados”.

Esse fato remete novamente à questão da formação dos professores, os quais, na maioria das vezes, não são preparados para acompanhar todas essas mudanças, se detendo a modelos de aulas ultrapassados, que não atendem, nem preparam seus alunos para atuarem na sociedade.

Perrenoud (2002) argumenta que seria um absurdo afirmar que, se a sociedade muda, a escola vai seguir ou mesmo antecipar essas mudanças. Com certeza, as evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais mudam os públicos escolares e as condições da escolarização, obrigando, assim, a escola a se adaptar a isso, promovendo a mudança no último minuto, de forma defensiva.

A questão da adaptação da escola à vida moderna, ou torná-la mais eficaz, implica elevar o nível de formação dos profissionais e, para formar profissionais de mais alto nível e atribuir-lhes mais responsabilidades, é preciso pagar-lhes mais. Porém, esse fator encontra resistência por parte de muitos, além do temor de que os professores que adotam a prática reflexiva, o envolvimento crítico se torne um incômodo para as políticas e práticas existentes.

Vem a complementar, nesse sentido, o alerta da professora da escola particular para o fato de que todos os professores têm papel essencial na formação dos alunos, já que por meio da educação pode-se lutar contra injustiças sociais. Na escola, o professor tem a obrigação de levar seus alunos a discutir sobre aspectos sociais vistos sobre diferentes pontos de vista. Segundo Bruner (1990), apud Moita Lopes (2006, p. 59):

A educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais.

Entretanto, muitos professores não veem essa obrigatoriedade no ensino da LI, preocupando-se somente com aspectos linguísticos e estruturais da língua, e perdem a possibilidade de contribuir para levar seu aluno a compreender sua realidade, levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções para transformá-la.

Apesar de cientes de que a educação é o caminho para a mudança, essa professora chama a atenção para o fato de estar cansada e desejosa por mais reconhecimento.

Huberman (1995) fala de fases na carreira do professor: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação, pôr em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e desinvestimento. Ao associar-se o dizer da professora com as fases, poder-se-ia dizer que se trata da fase 'pôr em questão'. Huberman (1995) afirma tratar-se de uma fase com múltiplas facetas:

para uns é a monotonia da vida cotidiana em sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram que desencadeia a “crise”.

Porém, o autor reconhece que uma afirmação de modo tão determinista não seria legítima e que há outros fatores que contribuem para tal cansaço, tais como as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar entre outros.

A professora de escola de idiomas reconhece seu papel no que concerne a contribuir para que seus alunos conquistem seus objetivos pessoais, acadêmicos e afetivos, inserir seus alunos no mundo globalizado, porém, não menciona nada a respeito do desenvolvimento de cidadãos críticos, que reflitam sobre o papel da LI.

Conforme Rajagopalan (2003), assume-se, com raríssimas exceções, que o único motivo de alguém querer aprender uma língua estrangeira é para ter acesso a um mundo melhor, para subir na vida. Dessa forma, os professores restringem-se a ensinar a língua e a cultura dos povos em questão e esquecem-se da função primordial da educação, que é preparar seus alunos para pensar e agir, sendo que para isso, os alunos não podem ser compreendidos como seres passivos que precisam ser preenchidos com conhecimento.

O autor citado anteriormente argumenta ainda que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”, dessa forma, esse ensino deve preparar seus alunos para

ouvir e receber informações, mas também falar e participar ativamente do mundo globalizado.

A professora de escola de idiomas também deixa claro sua descrença na escola pública e também na particular, no tocante ao ensino de LI. Conforme já foi abordado nesta pesquisa, são vários os fatores que contribuem para tal descrédito, muitos aspectos que precisam de mudanças, mas, antes de tudo, precisa-se mudar a visão, dada pelo senso comum, de que inglês não se aprende na escola e que é necessário morar no exterior para realmente aprender inglês.

Dessas narrativas, é possível perceber que a constituição do sujeito-professor requer que, além da identificação com a profissão nos modos de pensar e agir, que os modos de sentir sejam igualmente contemplados pela reflexão, pela autodeterminação e pela emancipação intelectual (SAVELI, 2006). No entanto, a constituição do profissional docente é atravessada por vários discursos, experiências e escolhas vividas pelo professor que vão contribuindo para a (re)construção da sua identidade. Por meio da interação com o outro, com a sociedade, o sujeito constrói os significados com os quais vive e se posiciona no mundo. Dessa forma, suas identidades estão constantemente sendo (re)formadas, sendo esse um processo que nunca acaba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender.

Paulo Freire

Com este trabalho, buscou-se conhecer as lacunas existentes na formação do professor de LI, as quais interferem na sua prática pedagógica e intervêm na constituição da sua identidade profissional, além buscar compreender a realidade em que se encontram os professores de LI em diferentes instituições de ensino (escola pública, particular, de idiomas e salas de EJA) e conhecer a imagem que esses professores têm de si mesmos como profissionais.

Não foi intenção desta pesquisa esgotar os questionamentos acerca do fazer pedagógico do professor de LI e a construção de sua identidade profissional, contudo sabe-se urgente discutir a esse respeito, trazer à reflexão algumas questões perenes e imprescindíveis, que sempre permeiam as discussões no tocante à educação.

Partiu-se da concepção de que a identidade do sujeito é um processo contínuo que se (re)constrói diariamente, a partir das relações que este estabelece com o outro. Nesse sentido, a pesquisa, por meio de narrativas autobiográficas, permitiu que os sujeitos da pesquisa narrassem o processo de vir a ser professor, possibilitando-lhes um discurso mais próximo de suas vivências, que deixou transparecer pontos de tensão e conflitos, bem como desejos e esperanças. Compreender o porquê de se ensinar e o como se ensina é o ponto de partida para reflexões e mudanças.

Ao longo deste trabalho, foi possível refletir sobre aspectos relevantes da formação da identidade do professor, de como a prática social influencia o individual e como esta prática volta para a sociedade, já que o indivíduo está sempre se formando e se transformando em contato com o mundo que o cerca. Este é um espaço de socialização que está marcado pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos nos quais se inserem os indivíduos, além

da interação constante com os acontecimentos históricos e culturais que guiam e modelam a sociedade.

Para as narrativas autobiográficas que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, foram elaboradas categorias que viabilizassem sua análise de maneira a contemplar os objetivos inicialmente propostos. As professoras escreveram livremente sobre o tema “*Como me tornei professora de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino*”, sem nenhuma interferência da pesquisadora.

Essa pesquisa abriu caminho para um melhor entendimento do funcionamento dos processos que fazem parte da formação dos indivíduos e da (re)construção de suas identidades, foi possível perceber como as professoras estão envolvidas na construção de significados, construindo, dessa forma, sua realidade social e a si mesmas. O fazer pedagógico do professor, nessa perspectiva, é também permeado por outros discursos, bem como é moldado pelas suas experiências tanto profissionais como pessoais. A maneira como os professores ensinam está diretamente ligada à maneira de ser destes.

Ao perceber-se o caminho percorrido pelo sujeito, como um conjunto de interações sociais constitutivas de sua identidade, constata-se uma série de processos mais específicos, os quais podem ser encontrados nas narrativas autobiográficas. Conforme Ferraroti (2010, p. 44), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual”. Assim, por meio das narrativas recolhidas foi possível perceber os dilemas profissionais das professoras e como estas se colocam dentro deles.

Dessa forma, ao se dar voz para que o docente fale e, conseqüentemente, reflita sobre o caminho percorrido, reconstrua, repense suas experiências do passado, pode-se descortinar como se estrutura a identidade profissional do professor, já que a pessoa do professor, suas identidade e cultura têm profundo impacto sobre a prática educativa.

A necessidade de levar o profissional docente a refletir sobre sua prática, assim como, sobre seu papel na sociedade, encontra, na narrativa autobiográfica, um instrumento de investigação para revelar o grau de apropriação do processo de formação, como também um instrumento pedagógico para reviver e refletir sobre

como se dá o processo de constituição das identidades dos sujeitos e, assim, sua prática pedagógica. Nóvoa (2010, p. 167) afirma que as histórias de vida, como um método de investigação, estimulam a autoformação “na medida em que o esforço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”.

A subjetividade presente nas narrativas permite apreender a visão e as aspirações que levaram o indivíduo a agir de certa maneira e não de outra. Assim, a partir do particular, é possível estruturar o todo e desvelar o porquê de determinadas práticas. Certamente, a intenção do sujeito, o lugar de onde ele fala e para quem ele fala interferem na pesquisa e devem servir como dados, já que nenhum discurso é neutro e livre de ideologias.

Atualmente, fala-se da necessidade de um profissional docente crítico reflexivo, capaz de tornar seu aluno proficiente na língua trabalhada. No entanto, pouco se ouve sobre as dificuldades que o professor enfrenta para que o ensino aconteça, bem como pouco se discute sobre como tornar esse professor sujeito de sua prática, para que venha reconhecer seu potencial, tendo em vista seu autodesenvolvimento profissional contínuo. Perrenoud (2002) argumenta que é preciso inserir uma postura reflexiva na identidade profissional dos professores, primeiramente, para livrá-los do trabalho prescrito e convidá-los a construir seus procedimentos em função de seus alunos reais, da sua prática, do contexto específico no qual se encontram e dos recursos disponíveis.

Nesse sentido, os cursos formadores de professores têm currículos que não atendem a necessidades futuras desses profissionais, ou seja, que não instrumentalizam o futuro professor para lidar com as situações futuras que, certamente, ocorrerão em sala de aula. Observou-se, pelas narrativas, que as professoras apontaram a questão da fragmentação das disciplinas e da desarticulação entre a teoria e a prática, decorrência de como se configuram os currículos universitários dos cursos de formação do professor. Há, assim, a necessidade de mudanças e ajustes com relação à capacitação dos professores pela inclusão nas grades dos cursos de disciplinas que privilegiem a reflexão crítica e propiciem situações para que os alunos aprendam a o seu futuro papel profissional.

Entretanto, a dificuldade em tornar a escola mais eficaz e condizente com as necessidades sociais atuais se dá devido à falta de comprometimento tanto político quanto profissional e, porque não dizer, pela falta de intenção, por parte de muitos segmentos da sociedade, de que haja uma mudança na educação, e que esta se torne, efetivamente, instrumento da igualdade social. Perrenoud (2002, p. 192) afirma que “as forças que querem adaptar a escola a evolução da sociedade são pouco numerosas e constituem uma aliança instável”.

Um fator que resulta da falta de preparo dos professores é a adoção de metodologias que não condizem com o que eles pensam ou falam. Os professores, ao se verem sobrecarregados de problemas em sala de aula, tendem a desacreditar das abordagens mais centradas nas necessidades dos alunos e optam por adotar uma abordagem mais centrada no professor, numa tentativa, quase sempre frustrada, de manter sua autoridade na sala de aula.

Muitas vezes, não sabem como agir frente às dificuldades e condições precárias de trabalho, tais como a falta de um currículo mais apropriado, a pouca disponibilidade de recursos e materiais didáticos, a falta de reconhecimento e as exigências cada vez maiores, impostas pela escola. Tudo isso sem falar na baixa remuneração que os obriga a trabalhar em várias instituições, com uma carga horária de trabalho máxima. No caso das escolas de idiomas, poder-se-ia excluir alguns pontos dessa lista, tais como, disponibilidade de recursos e materiais, porém, dever-se-á acrescentar a inobservância dos direitos trabalhistas como a falta de registro de seus professores.

Nas narrativas recolhidas, ao abordar a realidade em que estão inseridas, as professoras pouco ou nada relataram a respeito de como o ensino da LI acontece na sala de aula. No entanto, vale trazer à baila que o professor de LI deve ter muito clara a função da LI na construção da sua identidade e na de seu aluno, pois, é fundamental que o aluno aprenda a língua estrangeira com a clara concepção da sua cultura, da cultura do outro e da influência que uma exerce sobre a outra, para que se torne um cidadão crítico e consciente da sua realidade e pronto para nela engajar-se e buscar mudanças. Freire (2005, p. 11) afirma que “a mudança não cai do céu. É provocada pela luta. E, quando digo luta, é luta histórica”. Apesar de não aparecerem, nas narrativas, relatos envolvendo os alunos, percebe-se que as

professoras veem na educação o caminho para uma mudança e se percebem como peças fundamentais para que isso aconteça.

Ao se analisarem as narrativas das quatro professoras, que atuam em escolas diferentes, observam-se algumas aproximações, tais como as motivações que as levaram a escolher a profissão de professora de LI. Essas motivações surgem do gosto pela língua, de momentos prazerosos vividos em contato com a língua e de expectativas de crescimento e oportunidades de trabalho. A associação da escolha da profissão com experiências e pessoas marcantes na infância, misturadas a vontades, experiências e acasos foram consolidando rotinas e comportamentos dos professores. É aparente que a visão desses fatos sofreu mudanças, pois se nota que o juízo de valor do presente interfere na lembrança do passado, a percepção da infância se alterou devido a seus juízos de realidade e de valor atuais.

As professoras mencionaram, também, dificuldades, cada qual ressaltando a mais significativa no seu contexto profissional, como, por exemplo, a professora de escola particular, que abordou a questão do reconhecimento; a da escola pública, falou da descrença na educação por parte dos outros professores seus colegas e da dificuldade em dar aulas em situação tão precária como a por ela vivenciada; a da escola de idiomas, que falou da questão do registro profissional e a professora da EJA, que ressaltou a falta de um projeto efetivamente voltado para seus alunos. O discurso de todas elas, no entanto, deixou claro que elas não se sentem reconhecidas e nem valorizadas.

A desvalorização referida pelas professoras pode estar associada à não valorização da LI pela instituição de ensino, pela família dos alunos e pelas políticas governamentais, que não viabilizam ações para que esse ensino aconteça. Pode-se dizer que essa situação não é exclusiva do professor de LI, mas, nesse caso, se agrava por não se entender o ensino de Língua Inglesa como uma disciplina que vai além da língua, mas também influencia na (des)alienação dos sujeitos.

Vale mencionar que as professoras referiram, em seus relatos, a consciência de que estão na profissão certa, que gostam de ser professoras e que encontram satisfação na profissão. Contudo, essa satisfação não supera a frustração gerada por fatores já mencionados, tais como a falta de reconhecimento, a falta de condições para fazer um bom trabalho e a baixa remuneração.

O resultado desta pesquisa mostra lacunas que necessitam de intervenção e aperfeiçoamento. Os professores precisam ser mais bem preparados para trabalhar com seus alunos e aprender a buscar soluções para os problemas de sala de aula, sem deixar cair no conformismo e desânimo; na outra ponta, a sociedade e seus governantes precisam promover condições para que esses professores trabalhem adequadamente e venham a se sentir reconhecidos.

A partir desta pesquisa, alguns questionamentos sugerem uma reflexão mais acurada: como será possível formar profissionais críticos e reflexivos que se preocupem com a formação de seus alunos? Como criar um ambiente adequado, que dê suporte e segurança para que os professores realizem seu trabalho? A insatisfação e a desvalorização sentidas pelos professores podem ser superadas?

No entanto, deve-se refletir, também, sobre o comprometimento e o envolvimento do professor com sua prática, lembrando o que Freire (2008, p. 21) nos ensina:

Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação de especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seu conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

Sendo assim, a situação – e sua percepção – de que o ensino de LI não é o ideal, não deve impedir que os professores reconheçam suas dificuldades e busquem soluções, que eles se comprometam com seu ensino, sem se deixar acomodar com sua insatisfação. Esses professores não devem se contentar com respostas mínimas, mas procurar explicações para suas inquietudes e, dessa forma, contribuir com ações, por menores que sejam, para uma mudança e sentir prazer e satisfação ao perceber que faz parte da construção de uma história sofrida, mas também apaixonante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional*. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v.3, n.1, Brasília: Editora da UNB, 2004.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5^a ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2008.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. IEL/ Unicamp, 1994.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8^a ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRASIL, LDB. Lei 9394 de 2º de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em abril/2010.

BRASIL. Parecer 776 do CNE de 3 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em abril/2010.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 83/2007, de 29 de março de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf

BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan.-jun. 2002.

BARCELOS, A. M. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v.7, n.1, jan/jul. 2004.

_____. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. IEL/ Unicamp, 2001.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In ALMEIDA FILHO, J. C. *O professor de Língua Estrangeira em formação*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CIAMPA, A. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORACINI, M. J. *A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

COUTO, T. C. *Formação pedagógica do professor de Letras*. Dissertação de Mestrado UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2009.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª Ed, Campinas, SP: Pontes., 2005.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, P. *Crítico, radical e otimista*. In: Revista Presença Pedagógica. Jan/ Fev. 1995.

_____. *Educação e Mudança*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIMENEZ, T.; REIS, S.; Ortenzi, D. *Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês*. DELTA, 16, n 1, p. 129 – 138, 2000.

GÓMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: Magalhães, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

HALBWACHS, M. *A memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006

HALL, S. Cultural Identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. *Identity: community, culture, difference*. Londres, Lawrence e Wishart, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC. p. 211 – 236, 1988.
- LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STENVES, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- MARQUES, S. M. K.; MARGONARI, De. M. *Repensando a formação de professores de língua inglesa: percursos e perspectivas*. In: Anais do I seminário de história do ensino de línguas. Universidade Federal de Sergipe, novembro de 2009.
- MARTINS, T. H. B. *Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira*. Edubase (UNICAMP), v. X, p. 195-203, 2007.
- MICCOLI, L. *Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa*. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.47-86, jan.-jul. 2007
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Alunas e Alunos da EJA*. Caderno 1, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>. Acesso em Setembro de 2010.
- MOITA LOPES, L. P. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHERYERL, D.

Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras. Salvador: EDUFBA, 2004.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.. *Os professores e a sua formação*. Lisboa:Publicações Don Quixote, 1997.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (Re) visitando teorias dialógicas. In: Magalhães, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

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

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STENVES, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

_____. O Novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em 30/05/20210.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POLLACK, M. *Memória e identidade social*. In Estudos Históricas, 5 (10). Rio de Janeiro: 1992. (<http://WWW.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>)

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAVELLI, E. L. *Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v.1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun 2006.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VASCONCELOS, M. L. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

_____. A formação do professor do ensino superior: discussões e encaminhamentos.. Tese de doutorado, FE-USP, 2004.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STENVES, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXO A

PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI

Formação acadêmica: Letras Português - Inglês

Tempo de atuação no ensino de Língua Inglesa: 8 anos

Atualmente trabalha em escola () particular () pública () de idiomas (X) EJA

Escreva uma dissertação sobre o tema:

Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino.

A escolha por estudar Língua Estrangeira foi motivada desde os primeiros contatos ainda na escola e o fato de adorar músicas estrangeiras. Ao terminar a faculdade de Bacharel em Tradução e Interpretação da Língua Inglesa, teria como 2ª opção o magistério. A escolha pelo magistério se deu ao fato de gostar de trabalhar com pessoas e poder passar o conhecimento de algo que gosto.

A minha formação foi suficiente quanto a didáticas e metodologia.

Lecionar nas turmas de EJA é algo instigante, os alunos que ministro aulas são na maioria das vezes pessoas que estão afastadas a muito tempo da escola. O trabalho que realizo com as minhas turmas é focado nas estratégias de leitura para que possam observar e ver que são capazes de retirar informações de textos utilizando os conhecimentos de Línguas, ou seja, de Língua Portuguesa, seja pelos “falsos amigos” e a observação de imagens. A gramática utilizada é apenas os pontos importantes que podem ser observados no texto. As estratégias são skimming, scanning e os textos utilizados por exemplo folder de turismo, receitas de culinária ou jornalísticos.

Neste momento não há material fornecido pela SEF para ser desenvolvido para EJA. As dificuldades enfrentadas no momento está na falta de uma definição no currículo ou seja um plano de conteúdos e habilidades a serem seguidos para que se tenha uma continuidade, pois, no estado muda-se de turmas constantemente

e a turma é alterada a cada semestre com novos alunos dificultando a continuidade e a sequência didática.

Nesse momento melhorou um pouco em relação a idade dos alunos, algumas escolas ainda aceitam alunos em desacordo com a lei (Dúvidas?).

Eu gosto de ministrar aula na EJA, tenho alunos interessados que perderam tempo e querem recuperar esse tempo perdido.

Obs. Inglês Instrumental.

PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI

Formação acadêmica: Letras – Português e inglês

Tempo de atuação no ensino de Língua Inglesa: 1 ano e 6 meses

Atualmente trabalha em escola (X) particular () pública () de idiomas () EJA

Escreva uma dissertação sobre o tema:

Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino.

Atuar como professora não foi um objetivo que trouxe da minha infância, foi algo que decidi fazer após constatar que era essa a minha vocação.

Ao término do Ensino Médio a minha opção de carreira era o jornalismo e assim foi até conhecer uma professora maravilhosa no cursinho, a qual ensinava literatura, que me fez apaixonar pelas letras. Assim, decidi prestar o vestibular para o curso de Letras e foi admitida pela Universidade de São Paulo. Ao término de um ano de curso (ciclo básico) optei pela Língua Inglesa como segunda habilitação.

A opção pela Língua Inglesa estava associada não apenas a habilidades naturais e conhecimentos prévios, mas também por uma questão mercadológica, visto que há mais oportunidades de trabalho para professores desta língua do que para qualquer outra oferecida pela Universidade.

Ao término da graduação eu já havia estagiado em todas as áreas possíveis relacionadas a minha carreira: revisão, magistério, secretariado bilíngüe, e tradução, sendo que a mais me trouxe satisfação pessoal foi a área da educação. Entretanto, essa não era, nem de longe, a melhor remunerada. Por essa razão atuei como secretária bilíngüe por quatro anos até que por quatro anos até que, por fim, após constatar a minha infelicidade na área profissional, decidi largar tudo e arriscar ser professora em período integral e não mais dar uma ou outra aula em cursos de idiomas.

Meu ingresso na área acadêmica, como professora, se deu por acaso, quando trabalhava em banco – setor de câmbio – importação e recebi um convite

para ministrar aulas de inglês como substituta por apenas 2 meses mas foram suficientes para que percebesse que seria muito mais útil nesta área que em qualquer outra e certamente me realizaria como profissional.

Hoje sou professora em dois colégios de ensino regular, atuo como plantonista em uma escola de educação à distância e tenho duas alunas particulares. Estou muito feliz com a minha decisão, embora cansada e desejosa por mais reconhecimento, como todo professor, pois acredito que a educação é a maior arma contra a injustiça social e a ferramenta possível de inclusão. Nós professores, de qualquer área, trabalhamos por um ideal de sociedade e isso nos torna, não apenas profissionais, mas pessoas extremamente especiais.

PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI

Formação acadêmica: Letras – Português/ Inglês

Tempo de atuação no ensino de Língua Inglesa: 5 anos e 6 meses

Atualmente trabalha em escola () particular (X) pública () de idiomas () EJA

Escreva uma dissertação sobre o tema:

Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino.

Acredito que esse processo de tornar-me professora de Língua Inglesa teve início muito antes de eu ingressar na faculdade de letras. Sempre gostei muito de línguas estrangeiras e me esforçava muito para aprender inglês na escola regular. Quando entrei no ensino médio, fui estudar espanhol, pois achava a sonoridade da língua muito bonita.

Vejo agora que ao entrar na faculdade já tinha iniciado minha preparação para ser professora mesmo não tendo identificado no início o do meu curso esse desejo. Quando eu estava no último ano da graduação prestei o concurso público PEBII e passei, assim que terminei meu curso de graduação fui chamada para assumir o cargo e estou neste cargo até hoje.

Eu considero minha formação acadêmica muito boa, porém não considero que foi suficiente para eu conseguir dar conta da complexidade dos eventos de sala de aula. Não sei se havia mencionado antes, mas estudei Letras – Português-Inglês, no Mackenzie. Tive professores muito competentes que me propiciaram uma educação muito significativa. Tive uma professora que sempre dizia que eles (os professores), estavam nos fornecendo ferramentas para irmos em busca de maiores complementações e que o nosso saber não estava pronto e acabado.

Por não considerar que a faculdade me propiciou um saber acabado, desde que me formei venho buscando complementar a minha formação através de cursos de formação continuada. Não faz muito tempo que me formei, segundo semestre de 2004, e depois do meu primeiro ano de atuação no Ensino Fundamental II, tive várias oportunidades de realizar cursos que me foram e são oferecidos pela Secretaria da Educação, fiz alguns e ainda continuo fazendo outros cursos.

Desde que saí da graduação continuo com a minha formação continuada tentando sempre melhorar e ampliar meus conhecimentos não só na área da minha disciplina específica, mas também na área educacional como um todo – pedagogias de ensino-aprendizagem.

Um dos motivos que me fizeram dar continuidade a minha formação foi o meu primeiro contato com a sala de aula, senti muitas dificuldades em lidar não só com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mas também com aquilo que eu achava que sabia, e na prática “real” tive um grande susto, direi assim.

Dando continuidade, vejo minha atuação no contexto atual de ensino de língua inglesa como de extrema importância tanto para os meus alunos quanto para a sociedade, pois considero que tive uma boa formação acadêmica e acho importante poder dar a minha contribuição na construção de uma sociedade mais equânime. Muitos de meus amigos de faculdade não estão atuando na área educacional, alguns estão na educação privada e poucos na pública. Há diferentes motivos para muitos não acreditarem na educação, especialmente, a pública, mas se todos falamos na construção de uma sociedade melhor e mais justa precisa dar a sua contribuição e eu acredito estar fazendo a minha parte.

Gostaria de ressaltar que não é nada fácil lecionar inglês no contexto atual mesmo tendo a possibilidade de utilizar todo o suporte das mídias eletrônicas que não existiam até o advento da internet.

Apesar de terem surgindo novos métodos de ensino-aprendizagem e alguns outros serem (re) formulados de acordo com a mudança de paradigmas, e também pela facilidade com que qualquer pessoa que possua um computador com acesso a internet ter de se comunicar com o outras em outros lugares do globo e também ter acesso a conteúdos em língua inglesa que antes não era acessível a todos, há também uma grande mudança na sociedade contemporânea e por conseqüência na comunidade escolar.

Dessa forma, é necessário percebermos a necessidade e importância de conhecermos melhor e mais de perto os nossos alunos para podermos acessar as necessidades deles e termos condições de aproximar o conteúdo necessário para uma aprendizagem mais próxima de situações reais e que seja significativa para eles.

PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI

Formação acadêmica: Letras – Inglês- Português

Tempo de atuação no ensino de Língua Inglesa: 13 anos

Atualmente trabalha em escola () particular () pública (X) de idiomas () EJA

Escreva uma dissertação sobre o tema:

Como me tornei professor de LI e como vejo minha atuação no contexto atual de ensino.

Simple assim. Apaixonei-me pela língua aos cinco anos. Antes disto, costumava ouvir canções cantadas nesta língua, mas tomar ciência da existência dela aconteceu quando estava no aeroporto de Congonhas (SP), vi duas crianças diferentes, falando uma língua diferente da minha. Pedi ajuda ao meu irmão mais velho e quando vi, estava perguntando o nome, procedência, idade, etc. Fiquei fascinada com esta possibilidade de me comunicar com outras pessoas de lugares diferentes. Estudei no primário e aos 12 anos pedi que minha mãe me matriculasse numa escola de idiomas. Estudei, fiz o FCE, tomei pau e decidi que faria Letras, tradutor /intérprete. Terminei o meu curso técnico de magistério (aqui em SP era de 4 anos) e iniciei meu primeiro ano simultaneamente na PUC. No segundo ano completei a licenciatura em Inglês e quando iniciei o terceiro ano,consegui minha transferência para a USP onde me graduei com a habilitação em Inglês/Português além concluir respectivas licenciaturas. Disse que nunca me tornaria professora. Mordi minha língua. Estagiei no departamento de tradução da CESP (Companhia de Energia de São Paulo) e vi que não era minha praia ficar trancada em um escritório mofando e trabalhando com as mesmas pessoas, os mesmos assuntos. Achei entediante e decidi que continuaria com o trabalho de tradução, mas como free-lancer.

Minha formação acadêmica continua sendo muito importante no desenvolvimento do meu trabalho. Acredito que só o fato de ter estudado o curso de Letras me deu muita base para o meu trabalho como aspectos históricos e culturais, pronúncia porque todas estas informações aprendidas ajudam na resolução das dúvidas entres os

alunos. Não gostei muito da prática do Ensino de Língua Inglesa (feita na FEUSP e eles não me deram dispensa na transferência) . Achei muito teórica. Acredito que a parte de Licenciatura que estudei na PUC-SP, inclusive a Prática de Ensino de Língua Inglesa foi excelente e mais realista. Isto me ajuda a enfrentar alguns problemas como às vezes, pouca informação (que preciso pesquisar sempre !) e seguir adiante na minha prática. O desafio maior é a questão salarial e de registro trabalhista. Muitas escolas apreciam meu currículo porém se recusam a pagar o salário que me compense o investimento feito durante ao longo do tempo: ter certificados em língua, ter morado fora, ser graduada em Letras com a licenciatura plena, experiência. Outro fator é que muitas escolas não registram mais como professor e sim como técnico de ensino de idiomas. Outras pessoas que não têm a mesma bagagem e conhecimento também ensinam e se acham no direito de ter a mesma competência técnica que a minha. Ainda não iniciei meu mestrado e doutorado por causa deste receio. Pretendo fazer isto mais para frente, depois de ter mais experiência. Enquanto isto, participo de outros cursos, leio muito artigos técnicos, etc.

E sou feliz assim. Dou aulas em escola de idiomas, empresas e particulares para crianças, melhor idade e sinto que tenho grandes responsabilidades:

- ajudar as pessoas a conquistarem seus objetivos profissionais, acadêmicos, pessoais e até afetivos.
- ajudar na inclusão de cada uma delas no contexto atual: mundo globalizado e como sobreviver nesta selva do mundo competitivo.

Não tenho pretensões em trabalhar na rede pública. Simplesmente não é para mim. Rede particular, só se for em escola bilíngüe. Morei um ano em New Jersey (USA) e a muito custo tento manter minha fluência.

E esta sou eu ... simplesmente amo esta vida de nômade correndo para lá e para cá atrás dos meus aluninhos... considero-os meu bebês, meus filhos e tenho um verdadeiro carinho por cada um deles.

ANEXO B

GRADES DE DISCIPLINAS: CURSOS DE LETRAS (LICENCIATURA)

INSTITUIÇÃO 1

Disciplinas:

Letras – Português/Inglês

1º ANO

Introdução aos Estudos Lingüísticos

Língua Inglesa I

Língua Portuguesa I

Literatura Brasileira I

Literatura Portuguesa I

Produção de Textos em Língua Portuguesa

Teoria da Literatura

Teorias e Técnicas de Tradução

2º ANO

Cidadania e Questões Contemporâneas

Didática e Currículo

Língua Inglesa II

Língua Portuguesa II

Língua Brasileira II

Literatura Portuguesa II

Políticas e Organização do Sistema de Ensino

Produção de Textos em Língua Portuguesa II

3º ANO

Libras

Língua Inglesa III

Língua latina

Língua Portuguesa III

Linguística textual

Literaturas Inglesa e Norte-Americana

Psicologia da Educação

Tecnologia Educacional

4º ANO

Análise do Discurso

Didática Específica

Filosofia da Educação

Língua Inglesa IV

Língua Portuguesa IV

Literatura Brasileira III

Literatura Portuguesa III

Literaturas Infantis e Juvenil

Práticas e Projetos educacionais

Produção de Textos em Língua Portuguesa III

Estágio Supervisionado

Prática Educacional

Atividades Complementares

INSTITUIÇÃO 2

Disciplinas:

Letras – Português/Inglês

Avaliação do Processo de Ensino – Aprendizagem

Cultura Clássica

Didática

Educação de Jovens e Adultos

Educação e Alteridade

Ensino da Gramática da Língua Portuguesa

Ética e Cidadania I

Ética e Cidadania II

Fundamentos da Educação

Libras

Língua Latina I

Língua Latina II

Língua Espanhola I

Língua Espanhola II

Língua Inglesa I

Língua Inglesa II

Língua Inglesa III

Língua Inglesa IV

Língua Inglesa V

Língua Inglesa VI

Língua Portuguesa I

Língua Portuguesa II

Língua Portuguesa III

Língua Portuguesa IV

Língua Portuguesa V

Linguística I

Linguística II

Linguística III

Literatura Brasileira I

Literatura Brasileira II

Literatura Brasileira III

Literatura Brasileira IV

Literatura de Expressão de Língua Portuguesa

Literatura Infanto-Juvenil

Literatura Inglesa I

Literatura Inglesa II

Literatura Inglesa III

Literatura Norte-Americana I

Literatura Norte-Americana II

Literatura Norte-Americana III

Literatura Portuguesa I

Literatura Portuguesa II

Literatura Portuguesa III

Literatura Portuguesa IV

Metodologia Científica

Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Produção de Textos em Língua Inglesa I
Produção de Textos em Língua Inglesa II
Produção Textual em Língua Portuguesa
Projetos Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa
Projetos Educacionais para o Ensino de Língua Portuguesa
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
Tecnologia da Informação e Comunicação
Teoria da Literatura I
Teoria da Literatura II
Teoria da Literatura III
Teoria da Literatura IV
Trabalho de Graduação Interdisciplinar I
Trabalho de Graduação Interdisciplinar II

INSTITUIÇÃO 3

Disciplinas:

Letras – Português/Inglês

1ª SÉRIE

Teoria Literária

Teoria e Prática do Texto

Introdução aos Estudos Linguísticos

Organização da Escola: Estrutura e Funcionamento

Introdução à Cultura Clássica

Prática de Leitura e de Pesquisa

Língua Inglesa I: Prática Oral e Aspectos Morfossintáticos e Leitura I

2ª SÉRIE

Sintaxe da Língua Portuguesa

Língua Inglesa: Prática Oral e Aspectos Sintáticos e Leitura II

Língua Latina

Linguística: Análise do discurso

Literatura Portuguesa: Poesia

Propostas Curriculares e Questões Didáticas

Prática de Ensino da Língua Portuguesa

3ª SÉRIE

Morfologia e Léxico da Língua Portuguesa

Literatura Portuguesa: Prosa

Literatura Brasileira: Poesia

Língua Inglesa: Prática Oral e Fonologia I, Análise e Produção Textuais I

Prática de Ensino de Língua Portuguesa: Literaturas

Psicologia da Educação

Literatura dos Povos e de Língua Inglesa I

4ª SÉRIE

Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa

Língua Inglesa: Prática Oral e Fonologia II e Análise e Produções Textuais II

Literatura Brasileira: Prosa

Literatura dos Povos de Língua Inglesa II

Metodologia do Trabalho Científico

Prática de Ensino de Língua Inglesa