

MARIA WALESKA SIGA PEIL MARTINS

SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS LIVRES: IDENTIFICAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Texto, discurso e relações sociais.

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral.

Pelotas  
2014

MARIA WALESKA SIGA PEIL MARTINS

SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS LIVRES: IDENTIFICAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Texto, discurso e relações sociais.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral – UCPel – Orientador

---

Prof. Dr. Hilário I. Bohn – UCPel

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karina Giacomelli – UFPel

À minha avó, Aida da Silva Martins (*In memoriam*), pelo  
exemplo, coragem e incentivo ao longo de  
nossa jornada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por sempre orientar meu caminho nos momentos mais difíceis de minha caminhada.

Aos meus avós e padrinhos, Ruy Armando Peil (*In memoriam*) e Eny Siga Peil (*In memoriam*), por continuarem ao meu lado como anjos da guarda protegendo meu caminho.

À minha amada mãe Maria Eny e meu irmão Mauro, pela compreensão e apoio ao longo desses quase dois anos de Mestrado. Serei sempre grata em tê-los como minha família e companheiros de jornada nesta vida.

À CAPES pela oportunidade de realizar meu sonho e continuar minha vida acadêmica.

Aos professores Adail Sobral, Adriana Fischer, Andreia Rauber, Aracy Ernst, Carmen Matzenauer, Eliane Campello, Hilário Bohn e Vilson Leffa pela experiência ímpar de participar de diálogos que certamente me enriqueceram tanto como indivíduo quanto profissional.

À Rosângela por sempre estar disposta a ajudar no que fosse necessário e pela alegria que trouxe à secretaria.

À Juliana Thomaz pela atenção e alto astral durante minhas passagens pela secretaria.

À professora Carmen Lúcia Barreto Matzenauer pelo carinho com que sempre me recebeu desde as primeiras informações referentes ao programa até durante as manhãs já enquanto sua aluna. Serei sempre grata pela atenção assim como carregarei como exemplo a competência que exerce a profissão.

Ao professor Hilário Bohn pelas ricas discussões sobre identidade que me permitiram crescer, acima de tudo, como ser humano. Sinto que nunca serei capaz de agradecer tamanha oportunidade de ter sido sua aluna.

Ao professor Vilson Leffa pelo acolhimento enquanto ainda era aluna especial no programa de pós-graduação. Ter sido sua aluna me faz querer ser uma professora melhor.

À minha primeira professora de inglês na vida, Ana Lourdes Fernández, pelas ótimas aulas que tive enquanto sua aluna. Agradeço pelo nosso reencontro, já na Faculdade de Letras, e incentivo enquanto futura professora

Ao querido professor Guido Fernandes (*In memoriam*) pela oportunidade de ter sido sua aluna na graduação e ter aprendido tanto em termos de conhecimento, humildade e sabedoria de vida. Serei sempre grata por esse encontro.

Ao meu orientador, professor Adail Sobral, por aceitar o desafio de orientar alguém que já estava um pouco afastada do universo acadêmico. Agradeço por me iniciar na pesquisa e me fazer acreditar que sou capaz. Também quero agradecer pelos diálogos e pelas trocas que construímos ao longo da pesquisa, assim como pela relação de amizade e confiança que pudemos estabelecer ao longo do Mestrado. Tenho orgulho de ter sido sua orientanda.

Aos meus colegas de mestrado pelas experiências divididas ao longo do caminho. Em especial: à querida Lenita Vargas pelo carinho e amizade que levarei para o resto da vida; à Nairana Sedrez pela pessoa amiga e transparente que é; à Priscilla Soares pela companhia durante as aulas e pelas discussões sempre interessantes; à Maria da Graça Cunha pela amizade e por proporcionar alegres reuniões em sua casa; à Daiane Winter pela ajuda, coleguismo e amizade enquanto eu ainda era novata no programa; à Lisandra Rodrigues e Leandra da Silva pela dupla querida que sempre me acolheu; ao Alexander Córdoba pela parceria de trabalho e às doutorandas Maria do Socorro Farias, Luciana Domingo, Luiza Silva, Olga Pereira, Marta Bandeira, Camila Santos, Jossemar Theisen, Aline Neuschrack e Evanir Piccolo Carvalho pelo apoio e conselhos durante as aulas.

Aos meus sujeitos de pesquisa, professores de inglês e colegas de profissão que tornaram minha dissertação de Mestrado possível. Agradeço a todos pelo tempo, disponibilidade e confiança em mim depositada.

## RESUMO

“Adapte-se ou fique para trás” parece ser a ordem do dia na sociedade pós-moderna e estar pronto para mudanças passa a ser requisito em um mundo relativamente estável. É a partir dessas constatações que se traz a discussão para o âmbito educacional, mais especificamente, ao campo do ensino de língua inglesa. Quem é o professor de inglês da pós-modernidade e como este se representa diante das várias possibilidades entre o ser e o estar? Uma pesquisa sobre identidade voltada para o perfil profissional dos professores de língua inglesa em cursos livres, centrada em como esses profissionais se relacionam com sua atividade de ensino da língua, se faz importante devido à crença de que só se aprendem línguas em cursos livres, sendo esse, portanto, o provável lócus para um bom aprendizado do idioma, segundo o senso comum. Ao mesmo tempo, como as universidades continuam a formar professores de língua que por vezes encontram dificuldades na prática, a comparação entre professores de cursos livres com e sem formação pode servir de dado inicial para uma futura avaliação da situação atual na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, em termos do valor do treinamento prático e da formação acadêmica da perspectiva do desempenho profissional de professores dessa modalidade de cursos. Uma pesquisa preliminar não revelou estudos que cobrissem o universo pretendido. Nesse sentido, percebe-se que “ao mesmo tempo em que as línguas estrangeiras foram desvalorizadas nos currículos das escolas públicas, no setor particular aumentou massivamente, nos últimos anos, o número de redes de cursos de línguas estrangeiras” (MOITA LOPES, 2006, p. 129). Portanto, é necessário dar voz a esses diferentes profissionais, para que possam representar-se mediante seus relatos e experiências vividas na profissão e, assim, revelar o quadro atual de sua atuação. A pesquisa, que parte de textos específicos acerca de professores de língua (CELANI, 2006; LEFFA, 2006, por exemplo), está fundada nos principais pressupostos dos estudos culturais e de identidade Bauman (2004) e Hall (2012), com ênfase na de professor, pretendendo verificar as representações que esses professores de inglês fazem do valor do treinamento prático e da formação específica e se e como essas representações de sua capacidade profissional influenciam sua atividade de ensino da língua. Com base nos elementos já expostos, apresenta-se o seguinte problema: de que forma os professores de língua inglesa, com e sem formação específica, se autoidentificam e avaliam seu perfil profissional e que benefícios e dificuldades encontram no exercício do ensino da língua a partir de sua formação teórica e de seu treinamento prático? O corpus é constituído por relatos de professores de cursos livres, com e sem formação específica, sobre suas observações referentes à profissão de professor de inglês e sobre como o ensino da língua é, ao ver deles, afetado ou não por suas identificações no que diz respeito a seus respectivos perfis profissionais.

Palavras-chave: identidades, formação de professores, Estudos Culturais.

## ABSTRACT

“Adapt or get left behind” appears to be the order of the day in the post- modern society and being ready for changes become a requisite in a relatively stable world. From these verifications the discussion is brought to the educational field, more specifically, to the English language teaching field. Who is the English teacher from the post modernity and how one is represented in front of the many possibilities in between the state of being? A research involving identity toward to the professional profile of English teachers in private English courses, focused on how these professional relate with their teaching activity, is important due to the belief you can only learn foreign languages in private courses, therefore, the most likely place to a good language learning process, according to the common sense. As the universities continue to graduate English teachers that sometimes find difficulties in their practices, the comparison between English private course teachers with and without the graduation degree may serve as an initial data for a future estimation of the current situation in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul, considering the practical coaching and academic education from the perspective of the professional performance in this type of course. In this manner, it is perceived that “the same time foreign languages were devaluated at public schools curriculum, there was a massive increase in the number of foreign language courses chain-like in the private sector in the last years” (MOITA LOPES, 2006, p. 129). Therefore, it is necessary to hear these different professionals, so they can represent themselves through their narrations and experiences lived in the profession, thus reveal the current portrait of their performance. The study starts from specific texts involving language teaching training (CELANI, 2006) and (LEFFA, 2006) and it is grounded in cultural studies and identities (BAUMAN 2004) and (HALL, 2012) as well with emphasis on teacher identity, with the intention of verifying the representations that these English teachers have of the practical coaching and academic education value and if and how these representations of their professional capacity influence on their language teaching activity. Based on the elements already exposed it is presented the following matter: in which ways English teachers, with and without the specific education, self-identify and evaluate their professional profile and what benefits and difficulties they find in the language teaching exercise from their theoretical education or practical coaching? The corpus is composed by different discourses from private language courses teachers with/without the language degree and their reflections on teaching English and how the language teaching is affected or not by their identifications considering their respective professional profiles.

Keywords: identities, teacher education, Cultural Studies.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE: UM LEVANTAMENTO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Essa tal identidade.....	15
2.2 O sujeito dialógico.....	19
2.3 Entre o “ser” e o “estar” das profissões.....	23
<b>CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE DE PROFESSOR DE INGLÊS.....</b>	<b>27</b>
3.1 O panorama atual.....	27
3.2 Aspectos sobre a formação do professor de língua inglesa.....	29
3.3 Professor de língua inglesa: <i>ocupação X profissão</i> .....	35
<b>CAPÍTULO 4 – CONTEXTO DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>44</b>
4.1 Os cursos livres e a legislação.....	44
4.2 Quem são os profissionais dos cursos livres.....	47
<b>CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
5.1 Definição da metodologia.....	49
5.2 Princípios de análise do corpus.....	50
5.3 A pesquisa qualitativa.....	51
5.4 Contexto da pesquisa.....	52
5.5 O corpus do estudo.....	53
5.6 Critérios de seleção e participação da pesquisa.....	54
5.7 Caracterização dos participantes.....	54
5.8 Os participantes da pesquisa.....	54
5.9 Instrumentos e procedimento de coleta.....	60
5.9.1 Primeira etapa.....	60
5.9.2 Segunda etapa.....	60
5.9.3 Terceira etapa.....	61
5.9.4 Quarta etapa.....	62
5.10 Considerações sobre o processo de transcrição das entrevistas.....	62
<b>CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>63</b>
6.1 Análise do corpus: tópicos compondo temas.....	63
6.2 Memoriais: memória e identidade profissional.....	63
6.3 Entrevista: o sujeito diante da colega pesquisadora.....	65
6.4 Uma síntese de perfis individuais.....	70
6.5 Os dizeres durante a entrevista.....	83



<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
ANEXO A – termo de consentimento livre e esclarecido.....	137
ANEXO B – Modelo de escritura de memorial.....	139
ANEXO C – Memorial descritivo.....	140

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia e o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada para o perfil profissional de professores de inglês se deve à minha própria vivência e experiência na profissão. Se minha pesquisa de mestrado tivesse ocorrido anos atrás, certamente o assunto não seria o mesmo, pois o olhar muda; ele percorre o outro, amplia-se e evolui, assim como as pessoas e as experiências, concomitantemente com a caminhada de cada um de nós.

A figura do professor de inglês sempre exerceu um grande fascínio sobre minha pessoa. Tenho convicção ao dizer que fui influenciada por todos aqueles que lecionaram esse idioma que me é tão caro e que, de alguma forma, define parte de quem sou. O professor de inglês era aquele ser diferente na escola. As aulas possuíam certos elementos que as tornavam únicas, mágicas e esperadas. É claro que também havia aqueles alunos que simplesmente não se interessavam ou tinham dificuldades com o conteúdo que era desenvolvido e, portanto, eram resistentes aos encantos das aulas de inglês. Quem diria que um dia seria eu em frente de rostos por vezes angustiados e curiosos, esperando ou, ousado dizer, torcendo para que eu pudesse fazer alguma diferença em suas vidas?

Os cursos livres vieram um tempo depois em minha vida; porém, bastou um primeiro encontro para que fosse amor à primeira vista. Após muita insistência, aos 11 anos de idade, finalmente frequentava o famoso “cursinho de inglês”. Lá, falávamos em inglês, escutávamos nativos conversando, e todos pareciam muito interessados em aprender e ensinar. As aulas de inglês da escola ainda eram boas, mas sentia que agora eram apenas um complemento para o aprendizado que ocorria paralelamente no curso livre.

Alguns anos depois, já graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas, deparo novamente com essa mesma realidade; entretanto, agora como professora, tentando, quem sabe, encontrar aqueles mesmos elementos que tanto me fascinavam como aluna na época de escola e que, também, encontrara na figura daqueles profissionais.

Ser professor de inglês em cursos livres é diferente. Há possibilidades e realidades que, na maioria das vezes, não são encontradas na escola, por exemplo. A diversidade encontrada nesses ambientes faz com esses cursos tenham um diferencial que parece agradar os alunos, e prova disso é a expansão desses cursos pelo país afora. Por outro lado, a ampliação desses ambientes parece caminhar lado a lado com o processo de declínio do ensino do inglês nas escolas, sejam estas da rede pública ou particular de ensino.

Minha trajetória como professora de inglês também perpassa essa realidade mediante minhas experiências. Após a graduação fui trabalhar como professora de língua inglesa em uma escola particular. Após pouco tempo, pude perceber a dura realidade que apenas ouvia falar os colegas de profissão e que outrora pareciam tão distantes. Quase dois anos se passaram, e eu já não possuía mais aquela vontade de antes ao adentrar uma sala de aula.

Por uma virada do destino, fui convidada a trabalhar no curso livre onde havia sido aluna quando criança, agora sob a direção de uma ex-professora. Foi o que eu precisava para retomar minha satisfação em dar aulas e exercer a profissão que escolhi. Havia vontade, incentivo e reconhecimento no ser professor de inglês naquele ambiente. Os alunos, de diferentes faixas etárias, chegavam entusiasmados, comentavam suas dúvidas, queriam mais e eu também queria sempre mais. Muitas vezes questionei e ainda questiono o porquê de não haver a mesma realidade nas escolas regulares.

A aula de inglês parece ter perdido seu papel educador, fato em parte devido ao descaso dos governos em relação à política atual de ensino do idioma nas escolas. O número de períodos vem sendo reduzido ao longo dos anos, assim como o número de horas-aula. Os professores, sentindo a crescente desvalorização da educação como um todo, procuram outros caminhos para realizar-se tanto profissionalmente como financeiramente e, assim, o ensino do inglês foi ficando a cargo dos “famosos” cursos livres.

Ao registrar a realidade atual do ensino do inglês que no momento corre o risco de ser tirado da grade curricular até o ano de 2015, caso a câmara aprove um projeto inicial do deputado federal Francisco Praciano que considera o ensino da disciplina “irrelevante”, tenta-se justificar o porquê de realizar uma pesquisa que envolva os profissionais que trabalham em cursos livres.

O trabalho tenta não somente formar uma imagem de tais professores, como também revelar de que maneira é dividido e ocupado esse espaço tão procurado nos dias atuais. Ao mesmo tempo, como as universidades continuam a formar professores de língua que por vezes encontram dificuldades na prática, a comparação entre professores de cursos livres com e sem formação específica pode servir de dado inicial para uma futura avaliação da situação atual do valor do treinamento prático e da formação acadêmica de professores de línguas. Após conviver por um longo período com profissionais que possuíam uma diversificada bagagem profissional, pude observar, em diferentes situações, o quanto essa diversidade parecia somar em suas próprias práticas docentes. A minha própria formação em Letras era

questionada por mim, já que observava no meu dia a dia que muitos colegas de trabalho não tinham a formação específica e, no entanto, desempenhavam seus papéis com eficácia e propriedade. Seria esse o aspecto que contribuía para o tal fator diferencial encontrado nos cursos livres?

Uma pesquisa sobre identidade voltada para o perfil profissional dos professores de língua inglesa em cursos livres, centrada em como esses profissionais se relacionam com sua atividade de ensino da língua, faz-se importante devido à crença de que só se aprendem línguas em cursos livres, sendo este, portanto, o provável *locus* para um bom aprendizado do idioma, segundo o senso comum, bem como devido ao fato de os cursos de Letras serem o *locus* privilegiado de formação de professores de línguas, com ênfase no inglês.

Nesse sentido, percebe-se que “ao mesmo tempo em que as línguas estrangeiras foram desvalorizadas nos currículos escolares das escolas públicas, no setor particular aumentou massivamente, nos últimos anos, o número de redes de cursos de línguas estrangeiras” (MOITA LOPES, 2006, p. 129). Sendo assim, é necessário dar voz a esses sujeitos específicos, aqui estudados, pertencentes ao microuniverso de alguns cursos livres da cidade de Pelotas, para que eles possam representar-se mediante seus relatos e experiências vividas na profissão e, assim, revelar o quadro atual de sua atuação, segundo as especificidades de seu perfil profissional: com e sem formação universitária de professor.

Ao propor aos professores de cursos livres a elaboração de um memorial, seguido de uma entrevista semiestruturada, procurou-se encontrar o que se entende por “fragmentos descosturados que, num dado momento, pela linguagem e pela força da racionalidade, se unem para fazer um” (CORACINI, 2008, p. 14).

Com a escritura de si, mediante um memorial, objetivou-se traçar um quadro geral dos professores participantes da pesquisa e, logo depois, traçar o perfil encontrado durante o momento da entrevista. Acredita-se que os dois momentos da pesquisa possam contribuir para uma melhor representação do *self* (GOFFMAN, 1980) dos participantes da pesquisa, revelando, assim, o sentimento que têm em relação a si mesmos, ou seja, a sua autoimagem, bem como o que pensam que são a partir de sua identidade socialmente construída em atividades nas quais estão engajados em suas rotinas e que incluem as diferentes redes sociais como família, escola ou trabalho.

Dessa forma, embora separados quanto a ter ou não uma formação acadêmica e pelas ambivalências de suas diferentes identificações, os profissionais investigados compartilham o

traço mais representativo de todos, que é o de ser professor. Portanto, essa pode ser a base necessária para que se estabeleça uma relação de troca ou, inclusive, de busca do lugar em que a falta se dá, dado que “a diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (WOODWARD, 2012, p. 50).

Diante disso, o principal objetivo do trabalho consiste em investigar de que forma professores de língua inglesa, de diversos cursos livres da cidade, com e sem formação específica, avaliam seu perfil profissional, e que benefícios e dificuldades identificam em seu exercício de ensino da língua a partir de sua formação teórica e de seu treinamento prático.

Com isso, procura-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar como professores de inglês, com formação específica, definem seu papel profissional do ponto de vista de seu desempenho profissional.
- b) Verificar como professores de inglês, sem formação específica, definem seu papel profissional do ponto de vista de seu desempenho profissional.
- c) Identificar que benefícios e dificuldades os que têm formação específica veem no fato de terem tido formação teórica sem terem tido um treinamento prático compatível com as necessidades profissionais e como isso afeta ao ver deles sua performance.
- d) Identificar que benefícios e dificuldades os que não têm formação específica veem no fato de terem tido apenas um treinamento prático sem ter tido formação específica e como isso afeta ao ver deles sua performance.

A dissertação compreende seis capítulos. No primeiro capítulo, *A Identidade na Pós-Modernidade: Um Levantamento*, discuto questões teóricas no que tange aos estudos culturais e identitários: a sobreposição das identidades, o papel da linguagem na construção do sujeito e a liquidez dos tempos no mundo atual. No segundo capítulo, *Identidade de Professor de Inglês*, apresento questões referentes à formação do professor de inglês, bem como o aparente caráter transitório de ora profissão, ora ocupação. No terceiro capítulo, *Contexto da Pesquisa e Geração de Dados*, discuto a legislação dos cursos livres e apresento os profissionais que atuam nesses ambientes de ensino e foram meus sujeitos de pesquisa. No quarto capítulo, *Metodologia da Pesquisa*, descrevo o processo de investigação, detalhando as diferentes etapas percorridas e os critérios de seleção e análise dos dados coletados. No quinto capítulo,

*Apresentação e Discussão dos Dados*, apresento, analiso e interpreto os dados obtidos sob a perspectiva teórica utilizada. No sexto e último capítulo, *Considerações Finais*, justifico as contribuições deste trabalho e sugiro questionamentos para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 2 – A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE: UM LEVANTAMENTO

Neste capítulo, *A Identidade na Pós-Modernidade: Um Levantamento*, apresento o arcabouço teórico que norteia a presente pesquisa. Na seção 2.1, considero noções de identidades sob o aparato dos Estudos Culturais de Hall (1997, 2012) e Woodward (2012), assim como a liquidez e a fugacidade da vida moderna atual de acordo com Bauman (2009) e suas consequências no processo de trabalho para os indivíduos, amparado pelas ideias de Harvey (1992) e Dubar (2009). Na seção 2.2, discuto o sujeito dialógico e o quanto o indivíduo constrói e é construído pela linguagem e, finalmente, na seção 2.3, abordo a instabilidade do mundo pós-moderno que parece também assolar as relações humanas no trabalho.

### 2.1 Essa tal identidade

Se procurarmos por um conceito final de identidade, estaremos agindo contrários à própria definição dele, que nos escapa. De acordo com Hall (2012, p. 106), “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção”. Partindo da afirmação do autor, é, portanto, possível sustentar que não se pode encontrar uma versão final para o conceito de identidade. É necessária a união de vários aspectos individuais, sociais e culturais para que se construa uma identidade, e, por isso, ela não se encontra pronta em uma prateleira de alguma loja nem está a um clique do mouse de um computador. A identidade deve trabalhar em parceria com o tempo.

Ainda considerando Hall, a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, mas define-se historicamente, variando de acordo com as representações e interpelações culturais. O sujeito é constituído a partir de diferentes universos ou aspectos da realidade, que se vinculam, assim, a aspectos da identidade que, por vezes, são contraditórios entre si. Em suas palavras:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 1997, p. 12).

Partindo da perspectiva dos Estudos Culturais<sup>1</sup>, as identidades são múltiplas, estabelecidas de acordo com a situação e modeladas/construídas segundo o contexto nos quais elas são relevantes, “produzidas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2012, p. 39).

A perspectiva adotada neste trabalho é também amparada em Dubar (2009), e na ideia de identidade como algo não necessariamente idêntico, mas resultado de uma identificação contingente. Para o autor, o processo de identificação opera a partir de diferenciação e generalização, considerando estas duas operações na origem do paradoxo da identidade.

Aliada também ao frágil conceito de identidade, a liberdade, vinculada ao mundo pós-moderno, parece permitir que os indivíduos determinem seus destinos e também criem suas histórias. Dessa forma, a reconstrução do indivíduo parece ser um conceito fundamental dentro das formações identitárias no mundo pós-moderno. Partindo dessa afirmação, pode-se questionar se haveria, então, a possibilidade infinita de se reinventar ou de se criar novas e diversas identidades, posto que o indivíduo social atual é quase que compelido diariamente a usufruir de sua liberdade, seja ela no âmbito pessoal ou profissional.

Em contrapartida, há também a possibilidade de estas diferentes formações identitárias se relacionarem em perfeita harmonia, considerando que o indivíduo pós-moderno não espera pelo amanhã e sabe que, através de muitos papéis identitários, é possível viver muitas outras vidas e até mesmo usufruir de tantas outras experiências. Em outras palavras, o ser moderno, além de ser livre, é incentivado a agir como tal. Contudo, de acordo com Harvey (1992), ele se encontra em um ambiente de aventura, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo, mas que, ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo o que temos, sabemos e somos.

Portanto, tamanha liberdade também pode vir a acarretar sentimentos como a insegurança e a instabilidade. Assim, no momento em que despir-se completamente de quem somos torna-se possível, também parece ser possível ocorrer um descomprometimento com relação àquilo em que dedicamos por tanto tempo. Não há mais tantas razões para investir com afinco em apenas um projeto. O que vale, então, são as sementes deixadas em diferentes solos e a espera para que estas, com sorte, frutifiquem.

O sociólogo polonês, radicado na Grã-Bretanha e autor de dezenas de obras que refletem sobre a fugacidade do mundo atual, Zygmunt Bauman, também discorre sobre esse

---

<sup>1</sup> Os Estudos Culturais são caracterizados por sua natureza interdisciplinar e por sua transitoriedade, qualidade já implícita no próprio nome, estudos, que remete a algo em constante transformação.



movimento de pouco ou quase nenhum investimento por parte do indivíduo pós-moderno. De acordo com o autor, há uma crescente demanda pelo que se pode chamar de “comunidades guarda-roupa”:

As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las (BAUMAN, 2004, p. 37).

Ao identificar a atual falta de comprometimento dos sujeitos, Bauman chama a atenção para o curto período de duração de seus atos ou de seus investimentos. O tempo já não passa mais da mesma forma de antes e, assim, também, muda sua relação com e entre os indivíduos.

Por outro lado, a necessidade inquieta de criar e recriar novas identidades por parte da humanidade talvez se deva à eterna busca da identificação com o outro. Para a psicanálise, por exemplo, a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Dentro de uma mesma perspectiva, corrobora-se a ideia de não identidade, mas sim de identificações, ao afirmar que o sujeito é sempre necessariamente constituído pelo outro, assim como, nesse sentido, “inevitavelmente estrangeiro ou estranho a si mesmo” (CORACINI, 2003, p. 151).

Portanto, parece mais assertivo referir-se não mais a identidade e sim a identificações com diferentes papéis identitários (SOBRAL, 2012<sup>2</sup>), pois se o fio condutor que perpassa todos esses traços identitários ainda remete às mesmas pessoas, o que muda, então, são os contextos em que os indivíduos se relacionam e se apresentam.

Estabelecendo a valoração do sujeito e seu estatuto ontológico<sup>3</sup> na teoria discursiva do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>, Sobral compreende que:

A objetivação afeta a apropriação porque os sujeitos encontram um mundo já transfigurado, mas também é afetada pela apropriação, pois resulta das diversas apropriações feitas por sujeitos diferentes. Se os sujeitos mudam *na* sociedade, eles

---

<sup>2</sup> Comunicação proferida em um encontro da disciplina “Produção textual”, no primeiro semestre de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

<sup>3</sup> O conceito de sujeito sob a perspectiva dialógica será aprofundado na próxima seção.

<sup>4</sup> Nome do qual ficou conhecido o grupo composto por estudiosos russos de diversas formações e atuações profissionais como Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

também mudam a sociedade, uma vez que esta não preexiste às relações entre eles e estas relações são, como vimos, mutáveis e mutantes (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 208).

Embora não se possa apreender um significado que defina a identidade, dado que os sujeitos vão agindo e se auto constituindo no mundo, é notável que esta existe através de pelo menos um traço identitário. Quanto a essa questão, Hall afirma que:

As identidades têm a ver com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como ‘o mesmo que se transforma’ (HALL, 2012, p. 109).

É possível, então, a partir de suas palavras, estabelecer a ideia de que não somente podemos definir quem somos, como também criar ou recriar o conceito que possuímos de nós mesmos. O futuro pode ser afetado de acordo com as posições assumidas no presente. Entretanto, o que muda é que não há nada que obrigue a manutenção dessas identidades, pois da mesma forma que se dá no mundo globalizado, as posições identitárias também mudam o tempo todo, assumindo um caráter transitório e instável que permite a flexibilidade e o engajamento em diferentes papéis sociais.

Essas posições identitárias transitórias podem ser encontradas como parte integrante da identidade de professores, assim como de seus repertórios profissionais, como podemos ver no relato a seguir:

[...] tento usar a minha criatividade e a minha energia em outras áreas, mas tudo o que eu penso em fazer envolve ensinar. Acho que não sei fazer outra coisa que não seja dar aula. Hoje eu procuro canalizar essas áreas do meu interesse como, história geral, gastronomia, economia, em minhas aulas de inglês<sup>5</sup>.

A profissão de professor parece permitir a esse sujeito que englobe o mundo em diferentes papéis identitários mediante a identidade de professor. O relato apresentado

---

<sup>5</sup> Trecho do corpus da pesquisa (escritura do memorial).

demonstra o amálgama envolvido no vasto repertório dessa profissão. Como descrito pelo sujeito de pesquisa, o professor pode ser um pouco historiador, *gourmet*, economista etc. Essa mobilidade de papéis é permitida e, por vezes, incentivada por parte das direções e instituições que contratam esses profissionais, visto que quando “formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos” (LEFFA, 2006, p. 356). E parece ser a própria capacidade de adaptação e transformação que define o sujeito antes mesmo de ele vir a ser professor:

Todos os sujeitos vêm a ser, ou, melhor, estão sempre se tornando algo, com base em suas relações com outros sujeitos. Mas cada um o faz de uma maneira individual. [...] estamos sempre mudando de acordo com as relações em que entramos. Nossa subjetividade vai se formando continuamente em novas relações com os outros e em nossas relações com os outros (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 210).

Portanto, pensar identidade no mundo pós-moderno significa não fixar-se e, ainda assim, ser capaz de adaptar-se. É a era do “sujeito camaleônico”, termo utilizado por Coracini (ECKERT-HOFF, 2008), capaz de mudar constantemente de forma e de cor.

## 2.2 O sujeito dialógico

Pensando assim nas contradições encontradas na constituição do indivíduo surge, então, a inevitável questão: quem é esse sujeito capaz de tantas adaptações ao longo de uma única vida?

Para responder a este questionamento, parto da concepção de sujeito dialógico segundo o Círculo de Bakhtin. O conceito, que nasce fundamentalmente das ideias do Círculo, institui que o indivíduo é estabelecido por suas relações e interações com o ambiente social enquanto o constitui e é constituído por ele.

Com a finalidade de melhor auxiliar o leitor na compreensão desse sujeito dialógico, apresento algumas características essenciais do sujeito do Círculo, segundo Sobral (2009, p. 51-52):

- É dotado de uma constituição psíquica que explica sua identidade relativamente fixada, os elementos que lhe permitem perceber uma dada

continuidade psíquica em si mesmo, aquilo que ele mesmo identifica como seu “eu”. Dizemos “relativamente fixada” para mostrar que, se a consciência do sujeito permanece com certa continuidade, nem por isso ela deixa de se modificar: o sujeito por mais diversas que sejam as suas relações com outros sujeitos, não deixa de ser ele mesmo, mas naturalmente vai se alterando a partir dessas relações e, nesse sentido, também é uma entidade em mutação.

- Traz na constituição de sua condição de sujeito, de sua “subjetividade”, as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade, de sua “intersubjetividade”, que vão se integrando gradativamente à sua identidade, a partir do reconhecimento de eu ser pelo outro, a partir dos deslocamentos de duas posições individuais que as relações com os outros provocam etc.

- Age sempre (o que inclui todos os atos; cognitivos, verbais etc.), segundo uma avaliação/valoração daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza e o faz a partir tanto da identidade que forma e vê reconhecida como das coerções que suas relações sociais lhe impõem ao longo da vida e que vão alterando essa identidade que ele veio a formar.

Assim, embora exista, conforme nos mostra Sobral (2009), uma dada permanência nas características do sujeito bem como daqueles com quem esse sujeito se relaciona, o indivíduo também é um ser ativo que molda e é moldado pelo ambiente social que o permeia. A identidade relativamente estável serve como um fixador no processo dialógico das vozes sociais, o sujeito, embora alterado pelo ambiente social, ainda reconhece sua própria voz no evento enunciativo.

O sujeito dialógico é constituído por valorações sociais, ideológicas, históricas e linguísticas, e é a partir dessas diferentes formações que esse indivíduo fragmentado toma corpo. É mediante o jogo social, que ocorre no interior de suas relações, que o sujeito vive, ama, trabalha e sobrevive. Esse ser, como definido pelo conceito bakhtiniano, é um sujeito responsivo, isto é, participante de um evento enunciativo, sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais.

Todavia, essa relação intrínseca que se dá entre locutor e interlocutor de modo algum é estática, posto que o interlocutor “não pode e nem deve jamais ser considerado como um ser

inerte, mas sim como um sujeito ativo, responsivo e reflexivo que também produz discursos e é social, histórico e ideologicamente demarcado” (BESSA; PINHO, 2011, p. 146). Sendo assim:

Os discursos ocorrem, podendo ser aprovados, contestados, transformados, construídos e reconstruídos. Nesse sentido, o sujeito, ao elaborar o seu discurso sofre as influências discursivas do outros e assim passa a considerar o interlocutor, tanto na constituição do seu discurso, como nos processos de construção das enunciações (Ibid, p. 148).

Para o Círculo, no que diz respeito ao locutor e interlocutor, ambos têm o mesmo peso como “toda enunciação é uma resposta, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma pergunta, uma interpelação a outras enunciações” (SOBRAL, 2009, p.33).

O que fica evidente é que, se o próprio indivíduo passa a ser fragmentado, valorado e relativamente estável, o mesmo pode-se dizer a respeito da linguagem pela qual o sujeito é perpassado. Para Bakhtin (2003), aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos seu gênero pelas primeiras palavras.

Dessa forma, o sujeito quando engajado em determinado assunto expressa também suas dualidades e contradições perante suas enunciações. Brait (2006) ressalta as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, em que está incluído o extralinguístico, intradiscursivizado, não como contexto exterior.

É possível observar esse extralinguístico pertencente ao discurso na fala dos professores participantes da pesquisa, quando questionados sobre suas identidades de professores de inglês:

Resolvi me dar ao luxo de procurar uma nova escola de idiomas onde me sentisse mais à vontade e não preso. Uma metodologia que fosse ao encontro das minhas ideias. E, felizmente, consegui. **Hoje sou professor, não mais instrutor**<sup>6</sup>. Hoje eu exerço a minha profissão, não sou um mero trabalhador reprodutor de métodos<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Grifo meu.

<sup>7</sup> Trecho pertencente ao corpus da pesquisa relativo à primeira etapa do levantamento de dados (escritura de um memorial).

Como podemos observar no trecho apresentado, há um extralinguístico no relato que retoma outros discursos relacionados às críticas no que tange metodologias e o papel do professor de inglês em alguns cursos livres. Quando o professor diz “Hoje sou professor, não mais instrutor” sugere a existência de outras nomenclaturas e papéis assumidos e desempenhados por aqueles que atuam nesses ambientes.

Quanto à análise de dados, Sobral (2006, p. 29) afirma que “o olhar do pesquisador se empenha em identificar (inter-) discursividades e (inter-) genericidades, mais do que apenas (inter-) textualidades, claro que partindo da materialidade textual”. Nesse sentido, Cereja (2006) reafirma o ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin ao dizer que a palavra não é neutra, pois reúne em si diferentes vozes de todos que a utilizam ou a utilizaram no curso da história:

Assim, levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, a palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente constituídas (CEREJA, 2006, p.204).

Portanto, já houve tempo, e pelo que é relatado no fragmento ainda há, em que o professor apenas reproduz métodos e, mesmo os instrutores sendo, muitas vezes, a mão de obra dominante nos cursos livres, a nomenclatura parece não representar efetivamente o que é ser professor.

Embora pareça que todos os professores estejam atuando em condições de igualdade perante a instituição em que trabalham, as relações identitárias parecem ter o poder tanto de incluir quanto o de excluir. As palavras no relato revelam que ser professor não permite agir apenas como um mero instrutor, ou seja, alguém que apenas reproduz algo ao invés de criar. Com isso, pode-se supor a ideia de que língua e identidade caminham juntas, considerando o peso que a palavra “instrutor” carrega, gerando assim, um sentimento de não pertencimento, de “não-identidade”, o que também corrobora a visão de Bakhtin ao compreender a linguagem como parte constitutiva inalienável do universo da interação humana.

Podemos dizer que é a partir da natureza complexa das relações humanas que moldamos o uso que fazemos da língua. O caráter histórico ocupa, como vimos, um lugar de importância nessas relações, o que Faraco (2001) define como a possibilidade de conectar o

agir do homem com uma linguagem fundamentalmente plástica, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana.

Assim, quando o ser humano age e fala, ele também se conecta a discursos anteriores, retomando a possibilidade de criar ou recriar seu próprio universo a partir do uso de seu bem mais particular que é a linguagem. Ao mesmo tempo, ele projeta, em seus enunciados, possíveis enunciados-resposta. Com isso, observa-se a relação de parceria que ocorre no processo enunciativo, considerando que mesmo sem o interlocutor fisicamente presente, o sujeito age como que indagando e respondendo a enunciados anteriores e futuros, permitindo que uma nova realidade se forme assim como a reafirmação de sua própria identidade. Nesse sentido, a língua também funciona como geradora de conflitos, visto que:

Para conviver temos então que provocar uma mudança; ou em nós mesmos ou nos outros. Se formos o lado mais forte, que mude o outro; se o outro for mais forte, mudemos nós. Se falo a língua do império, os outros que aprendam a minha; caso contrário, sou eu que tenho que aprender a língua do outro (LEFFA, 2013, p. 377).

O autor ainda afirma que o único indivíduo capaz de resolver esse conflito, em nosso caso, é o professor de língua estrangeira. “Qualificado para tal incumbência, o professor tem o privilégio de habitar entre duas línguas, de conhecer de perto o poder da inclusão e o da exclusão, assim como o de não usar a língua como instrumento, mas investir-se nela como sujeito” (LEFFA, 2013, p. 377).

### **2.3 Entre o “ser” e o “estar” das profissões**

Dando continuidade à ideia de fragmentação e inconstância das relações humanas atuais, pode-se dizer que, se as identidades dos indivíduos estão sendo afetadas pela velocidade e instabilidade do mundo contemporâneo, o mesmo pode ser mencionado sobre um dos aspectos que constituem o homem: o seu trabalho.

Em entrevista concedida a Vecchi, Bauman (2004) discute o colapso do estado de bem-estar social e o posterior crescimento da sensação de insegurança, com a corrosão do caráter que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade.

Em contrapartida, a relação entre homem e trabalho sempre se caracterizou pela busca da estabilidade do indivíduo na sociedade. Aquele que tivesse encontrado a profissão ou trabalho adequado estaria garantido na vida. A profissão providenciava o status do homem e também era responsável por sua categorização na sociedade. Ao médico caberia prover o

bem-estar de uma comunidade e ao advogado, a regulamentação das leis e a ética. Era essencial assumir uma posição que se pudesse definir, pois, caso contrário, o indivíduo estaria localizado na periferia da comunidade na qual vivia. Sobre a ascensão e queda do trabalho, são estas as palavras de Bauman:

Um jovem aprendiz que tivesse seu primeiro emprego na Ford poderia ter certeza de terminar sua vida profissional no mesmo lugar. Os horizontes temporais do capitalismo pesado eram de longo prazo. Para os trabalhadores, os horizontes eram desenhados pela perspectiva de emprego por toda a vida dentro de uma empresa que poderia ou não ser imortal, mas cuja vida seria, de qualquer maneira, muita mais longa que a deles mesmos (BAUMAN, 2001, p. 168).

É possível, então, avaliar o quanto o trabalho servia de referência na identificação social do homem, considerando que “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2009, p. 118). Ter um emprego garantiria a segurança não só de um indivíduo como também de sua família. A base de toda a estrutura familiar era a função que o chefe de família exercia na esfera social.

Porém, diante de uma nova era, surge também uma nova mentalidade ancorada na ideia de curto prazo. A busca pelo acúmulo de experiências agora se faz necessária, tornando, assim, a perspectiva de longo prazo algo fora de moda ou não mais tão necessária quanto antes. Os jovens que ocupam o mercado de trabalho devem formar-se e acumular o máximo possível de vivências em quantos empregos ou empresas forem necessários. Palavras como flexibilidade e adaptação devem fazer parte do vocabulário daqueles que almejam seu lugar ao sol nos dias de hoje.

Com vinte e poucos anos, esses jovens são os representantes da chamada “geração Y”. Entretanto, além de fazer parte de uma geração adepta da velocidade de informações, esses jovens também querem um sentido para suas vidas sem perder sua liberdade.

A geração Y, também chamada de geração da internet, é caracterizada pela inquietude. Segundo a matéria publicada na revista *Galileu*, por Rita Loiola (2009), esses jovens de vinte e poucos anos estão provocando uma revolução silenciosa. De acordo com Anderson Sant’Anna, professor de comportamento humano da Fundação Dom Cabral, “tudo é possível



para esses jovens, que querem dar sentido à vida rápido, enquanto fazem outras dez coisas ao mesmo tempo” (2009, s/p<sup>8</sup>)

Talvez essa incessante busca pela liberdade seja o fator que leve a geração Y a manter o frenético ritmo em busca de seus objetivos pessoais. No trabalho, de acordo com a reportagem, é comum os recém-contratados pularem de um emprego para o outro, tratarem os superiores como colegas de turma ou baterem a porta quando não são reconhecidos.

Ainda segundo o estudo desenvolvido por Ana Costa, Miriam Korn e Carlos Honorato, apresentado em julho de 2009 e publicado na revista *Galileu*, a geração Y está dando problema para os pais, professores e ao departamento de RH das empresas. De acordo com Korn, esses jovens não são revoltados e têm valores éticos muito fortes, priorizam o aprendizado e as relações humanas. Mas é preciso, segundo a reportagem, antes de tudo, aprender a conversar com eles para que essas características sejam reveladas.

A geração atual é a mesma habituada a desempenhar várias funções ao mesmo tempo, e, quando tal tarefa não é exigida, parece experimentar uma espécie de desapontamento. É preciso considerar que a chamada geração Y foi a primeira que não precisou aprender a dominar as máquinas, pois já nasceu com televisão, computador e comunicação rápida dentro de casa. É a era dos “indivíduos multitarefa”. Ao mesmo tempo em que estudam, são capazes de ler notícias na internet, checar as redes sociais, escutar músicas e ainda acompanhar a conversa ao lado.

Como já afirmava Bauman (2009), o segredo do sucesso parece ser a capacidade de ser você mesmo e não ser como todo mundo. O que torna os indivíduos especiais é a sua capacidade de vender melhor a diferença e não a uniformidade. Ainda de acordo com o autor:

Já não basta ter conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, que também são dominadas pelos que já desempenharam ou que são candidatos a desempenhar o mesmo ofício. É bem provável que isso seja, aliás, uma desvantagem (BAUMAN, 2009, p. 53).

Essa mudança na velocidade das ações dos indivíduos é também resultado da última fase da globalização, já que houve “uma compressão espaço-tempo acarretando a aceleração dos processos globais” (HALL, 1997, p. 69). Dessa forma, os acontecimentos e ações passam

---

<sup>8</sup> O artigo da revista *Galileu*, bem como outros que aparecerão ao longo da dissertação, foi lido em sua versão online, portanto não há numeração de páginas.

a ter mais visibilidade no mundo como um todo, enquanto os indivíduos correm para integrar-se e fazer parte dos movimentos sociais.

Seguindo, assim, as considerações de Bauman (2001), a flexibilidade é o “slogan do dia” e, quando aplicado ao mercado de trabalho, augura o fim do emprego como o conhecemos, anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos. É a vida de trabalho saturada de incertezas, nas palavras do autor.

Dubar (2009) também afirma que cada vez mais adultos enfrentam mudanças, sejam elas de emprego, de casa, de parceiro, de meio de vida, e, assim, pequenas crises são instauradas. Ainda de acordo com autor, toda mudança, portanto, requer um trabalho sobre si mesmo, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação de rotinas anteriores.

O ser e o estar passam a ser permeados por uma linha tênue, em que não há garantias capazes de manter a estabilidade em um cargo em uma empresa ou mesmo na profissão que se escolhe desempenhar. Não há mais a necessidade de se estabelecer raízes, pois o mundo está em constante evolução, sendo que se agarrar a determinadas posições parece ser inútil perante o movimento inconstante e incontrolável que nos rodeia.

Diante dessas constatações, percebe-se o quanto os indivíduos encontram-se fragmentados não somente diante dos próprios ideais de existência como também de seus traços identitários, envolvendo suas profissões, no caso, a profissão de professor de inglês de cursos livres. Com isso, avanço em busca de um esboço de identidade de professor de inglês que, construída no atual caráter transitório global do mundo, pode apontar para um tipo de profissional diferenciado daquele que se espera de um egresso do ambiente acadêmico assim como para um indivíduo com características híbridas, possuidor de vasto repertório de atuação construído ao longo de sua vivência de mundo e contato com diferentes bagagens profissionais, em vez de apenas treinado em serviço ou formado teoricamente pela universidade.

## CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE DE PROFESSOR DE INGLÊS

Neste capítulo, *Identidade de Professor de Inglês*, apresento aspectos que envolvem a identidade dos professores de inglês, assim como onde e como estes se formam e se encontram na atualidade. Na seção 3.1, apresento o panorama atual da situação dos docentes no país. Na seção 3.2, aprofundo o referencial teórico no que tange à formação acadêmica dos professores de inglês e, por fim, na seção 3.3, apresento o caráter divergente da profissão de professor de inglês, onde a docência parece ser, por vezes, transitória e encarada apenas como uma ocupação.

### 3.1 O panorama atual

Se o mundo parece abalado pela falta de certezas, a situação também se torna desafiadora para aquele que há pouco carregava o dever de trazer a estabilidade para a sociedade: o professor. Sendo assim, torna-se necessário refletir o quão instável é o trabalho do professor nos dias atuais e o que afeta o caráter identitário da profissão, que passa a estar em constante construção. Para discutir aqui as bases do que é ser professor, inicio citando Bohn (2012, p. 288) e sua problematização da profissão, sendo necessário, portanto, falar sobre suas “identidades, o intelectual, o educador, conhecimento, ensino, metodologia, tecnologias, currículo, política educacional e pessoal”.

A difícil situação em que os professores se encontram perpassa diferentes questões como piso salarial, condições das escolas, do ensino, questões de ordem políticas e, ainda, a própria mudança nas gerações atuais que parece dificultar o trabalho para toda a classe de professores. Bauman (2009) afirma que a história da educação conheceu muitos momentos de crise, porém a atual parece ser diferente daquelas do passado.

É importante, assim, levando em consideração o cenário atual de crise, voltar o olhar para aqueles que ocupam os cursos de licenciatura das universidades nos dias atuais. O que ainda mantém alunos em busca do ideal de ser professor? Seria a vocação, a falta de opção a busca por segurança em um diploma de ensino superior?

Diante de inúmeras perguntas, começo a encontrar algumas possíveis respostas para uma melhor compreensão da questão:

A maioria dos alunos que procuram o curso de Letras Inglês nas duas universidades públicas onde ensino não quer ser professor de língua inglesa. Não é novidade para ninguém que a maioria dos alunos escolhe o curso por ser mais fácil de passar no vestibular e, com um diploma de nível superior pode se candidatar aos milhares de concursos públicos, que também povoam o imaginário nacional (OLIVEIRA, 2013, p. 45).

São muitos os questionamentos e conjecturas sobre o que leva um indivíduo a perseguir a carreira de professor nos dias de hoje. Em um mundo em que as dificuldades são compartilhadas e nada passa impune, é difícil imaginar que aqueles que estão em uma sala de aula não tenham conhecimento prévio da realidade que devem enfrentar logo após o período da formação acadêmica.

Continuando a discussão levantada anteriormente e a trazendo agora para o campo do ensino de línguas estrangeiras, questiona-se o que mantém alunos dos cursos de licenciaturas em Letras em busca da formação do seu ideal de professor de línguas e, ainda, formando-se como professor de língua inglesa.

Embora a profissão de professor esteja desvalorizada e esteja passando por dificuldades, ser professor de língua estrangeira, no caso, língua inglesa, parece promover um status diferenciado no imaginário das pessoas, o que evidencia a construção de certa imagem acerca do ser professor de inglês assim como o que a própria língua inglesa representa:

Infelizmente, no Brasil não vejo uma sociedade que valorize este profissional a não ser quando, em conversas informais, revelamos a nossa profissão. “Sou professora de inglês.” [...] Existe, ao meu ver, um mito no imaginário social de que é preciso aprender inglês (OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Com relação a esse imaginário, a respeito do professor de inglês, pode-se observar uma atitude “exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa” (MOITA LOPES, 2006, p. 36). O autor ainda afirma que a atitude colonizada por parte dos professores de língua inglesa no Brasil não surgiu simplesmente do nada, e que os professores não parecem estar sozinhos: essa posição parece estar latente no Brasil.

Contextualizando as origens do ensino do inglês no Brasil, para que se tente compreender a gênese de tal atitude, citada por Moita Lopes, pode-se dizer que seu ensino como língua estrangeira teve início nos tempos do império.

De acordo com Leffa (1999), o ano de 1808 marca o início da evolução do status do ensino das línguas modernas com a chegada da Família Real ao país. Entretanto, foi também

durante esse período que teve início problemas como falta de metodologia correta e problemas de administração. O estudo do idioma era feito mediante tradução de textos e análises gramaticais, enquanto administrativamente as decisões curriculares eram centralizadas o que dificultava o “gerenciamento da complexidade do ensino de línguas”. Ainda de acordo com o autor, foi nesse período o início da “decadência do ensino de línguas, junto com o desprestígio crescente da escola secundária, onde parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de exames” (LEFFA, 1999, p. 5).

Conforme Celani (2006), a decisão N.29 – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, datada de 14 de julho de 1809 – cria, acompanhadas das disciplinas de aritmética, álgebra e geometria, uma cadeira destinada ao ensino de francês e outra ao ensino de inglês. Para Celani, o estado justifica a criação das cadeiras mediante o reconhecimento da utilidade das línguas francesa e inglesa em benefício do desenvolvimento do país.

Sendo assim, já naquela época é possível reconhecer o status de melhoramento público e social no estudo e conhecimento das línguas estrangeiras. Contudo, o ensino e aprendizagem do idioma ainda eram restritos às questões políticas, enquanto a apreciação e beleza do idioma eram o principal objetivo. Questões como globalização e a necessidade de inserção no mercado de trabalho somente viriam fazer parte da pauta alguns séculos depois.

### **3.2 Aspectos sobre a formação do professor de língua inglesa**

Toda a discussão prévia sobre a trajetória e a problemática do ensino escolar de língua inglesa serve como uma possível forma de compreender como o ensino do inglês migrou para as salas de aula dos cursos livres e como esses ambientes tornaram-se uma referência no ensino e aprendizagem da língua nos dias de hoje, dado que “os cursos de inglês crescem de forma assustadora em todo o país, e a busca por cursos de inglês no exterior aumenta a cada dia” (OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Um primeiro exemplo de descaso para com o ensino da língua inglesa ocorre já na primeira república, por exemplo, em que é possível identificar a redução acelerada da carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. O inglês e o alemão passam a ser oferecidos exclusivamente, enquanto “a frequência livre permaneceu, de certa maneira, desoficializando o ensino, que era substituído por uma prova de estudos” (LEFFA, 1999, p. 6).

Já durante a Reforma de 1931, o ensino de línguas passou por mudanças tanto de conteúdo quanto de metodologia. Chama a atenção o trabalho do professor Carneiro Leão, que se destacou ao introduzir o método direto no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Posteriormente, com a Reforma Capanema, seguiu-se o uso do método direto, chamando atenção para um ensino pronunciadamente prático, embora deixando claro que “o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais, mas também para objetivos educativos e culturais” (LEFFA, 1999, p. 10).

A grande mudança só ocorre, então, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1971, na qual o ensino de línguas estrangeiras sofre uma drástica redução nas horas de aulas. Um parecer posterior ainda agravou a situação ao indicar que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Em função do ocorrido, muitas escolas tiraram a língua estrangeira de sua grade curricular. Quinze anos depois, no dia 20 de dezembro de 1996, é publicada uma nova LDB, em que o ensino de uma língua estrangeira se faz obrigatório a partir da 5ª série, enquanto no ensino médio é obrigatório o ensino de uma língua e uma de segunda em caráter optativo.

Já com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, chegando aos professores no ano de 1997 como forma de complementar a nova LDB, é inserido o princípio da transversalidade, no qual o ensino da língua estrangeira é relacionado ao contexto em que a comunidade escolar está inserida como também assuntos que tratem da diversidade cultural, juventude, realidade escolar, violência, movimentos sociais, para citar alguns.

A questão da metodologia é deixada de forma mais livre, embora seja proposta uma abordagem sociointeracional, com ênfase no ensino e desenvolvimento da leitura, justificado pelas necessidades dos alunos e pelas condições da aprendizagem. Ou seja, a questão da oralidade e da fluência, como parte do processo de aprendizagem da língua inglesa, são deixadas de lado para que os alunos foquem em leitura de textos no idioma, permitindo assim que as demais habilidades fossem deixadas de lado ao longo do tempo.

Embora o foco na leitura tenha sua justificativa na preparação do aluno durante o ensino médio para sua posterior entrada na universidade, habilidades como a oralidade ou a escrita perderam seu papel dentro das aulas de língua inglesa nas escolas, enquanto textos e questionários envolvendo a leitura passam a serem atividades obrigatórias na preparação das aulas dos professores de inglês.

As condições do ambiente de ensino muitas vezes não favorecem a aprendizagem das demais habilidades; entretanto, por outro lado, não deveriam servir de justificativa para o estado de estagnação que se encontra o ensino da língua nas escolas atualmente. Na opinião de alguns autores, talvez seja mais produtivo “realizar um ensino mais pragmático, com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados” (MOITA LOPES, 2006, p. 36). Contudo, pensando dessa forma e encarando o ensino da língua inglesa como ferramenta para a aprendizagem de habilidades específicas, como a leitura, por exemplo, é possível começar a entender o porquê de o ensino do inglês ter ficado a cargo dos cursos livres de idiomas.

A oralidade, habilidade que de uma forma ou de outra passou a ser relegada ao limbo nas escolas, perde sua importância e passa a ser exclusividade oferecida nos cursos livres. É comum observarmos slogans publicitários que evidenciam a importância da fala na aprendizagem da língua estrangeira, e, talvez, seja, essa uma das razões que justifiquem a importância adquirida por tais cursos.

Moita Lopes (2006) nota que ainda há uma grande ênfase nas habilidades orais ou exercícios de repetição por parte dos professores. O autor atribui essa prática aos resquícios deixados pelo método audiolingual<sup>9</sup>, que dava ênfase ao uso da língua mediante padrões de repetição. Porém, demonstra ressalvas quanto à insistência do ensino da oralidade nas escolas. Para ele, deve-se ter em vista o contexto brasileiro, assim como incentivar “uma motivação instrumental como abordagem muito mais coerente com a realidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 39).

Já para Coracini (2003), é preciso repensar a escola, em especial, as aulas de línguas, para garantir ao aluno movimentos de significação e de ressignificação, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui. Aprender a se comunicar em outra língua pode servir como um profundo processo de autoconhecimento, em que avaliamos nossos desejos, preocupações e vontades que, muitas vezes, não ousamos expressar em nossa língua materna.

Assim, embora não seja do interesse do presente trabalho o processo do ensino de inglês nas escolas regulares, abre-se um parêntese para o quão interessante poderia ser pensar novas formas de reintroduzir a oralidade nas aulas de inglês nas escolas. Porém, não da forma como já foi experimentado, mas sim trazendo o mundo para a escola de maneira que os alunos

---

<sup>9</sup> Método que tem por objetivo levar o aprendiz a comunicar-se na língua alvo através do condicionamento de padrões, ou estruturas e da formação de novos hábitos linguísticos.

realmente possam interagir com tecnologias e o mundo globalizado. A escola pode e deve estar inserida nesse contexto.

Não é objetivo deste trabalho questionar exclusivamente as políticas atuais de ensino de língua estrangeira nas escolas ou procurar culpados para a situação que o ensino em geral se encontra. Entretanto, para que se chegue até os cursos livres, é necessário compreender e refletir sobre as políticas de ensino atuais, até para que se possa compreender como o ensino e aprendizagem da disciplina de língua inglesa foi delegada indiretamente à ambientes que fogem do contexto da escola regular.

É preciso refletir se foi apenas a escola e os alunos que mudaram ou se mais acontecimentos são responsáveis pelo processo de migração e valorização da aprendizagem do inglês em um contexto novo, especializado e profissional como dos cursos livres. Nunca se valorizou tanto a língua inglesa, e é comum que se incentive sua aprendizagem já no início da vida da criança.

Aprender inglês é estar em contato com o mundo globalizado e “não perder o bonde da história” (DAMIANOVIC, 2006). Moita Lopes (2005) também relembra que o discurso de diferentes esferas da vida como o das finanças, internet, canais de TV, eventos esportivos e congressos é em língua inglesa, fato que torna a língua presente na vida de inúmeras pessoas ao redor do mundo.

Para Rajagopalan (2004), a língua inglesa é um grande negócio no Brasil assim como nos demais países da América Latina. É possível, assim, pensar que ao aprender e dominar a língua inglesa, o indivíduo passa a ser inserido em um contexto de poder que o torna habilitado para transitar no mundo globalizado. Essa globalização, porém, é considerado um termo escorregadio para Kumaravadivelu (2006). Em suas palavras, a globalidade da língua, “sua conexão com o mundo econômico e o poder do império anglófono continuarão a assegurar a supremacia do inglês” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 16). Porém, o que isso significa, por outro lado, é o fortalecimento do status dominante daqueles que falam e estudam a língua.

Assim, é possível reafirmar que não somente a escola mudou como também o mundo em que vivemos. Aprender a língua inglesa ou ser proficiente nela tornou-se um objetivo necessário àqueles que almejam melhorar sua posição de vida e integrar-se ao movimento global existente. Se já era mais possível encontrar a possibilidade de aprendizagem plena do



idioma na escola, tornou-se urgente, então, a criação de um ambiente que não compartilhasse da problemática existente no ambiente escolar e, assim, surgiram os cursos livres.

Sua expansão em muito se deve ao fato de que falar inglês é praticamente obrigatório na sociedade atual. É a língua presente em diferentes contextos, como já foi descrito anteriormente por Moita Lopes, que permite que diferentes indivíduos acessem variadas plataformas sociais com mais facilidade. A partir disso, pode-se até questionar se a criação dos cursos livres contribuiu com maior velocidade no declínio do ensino do inglês nas escolas.

De acordo com Oliveira (2013), existe um mito no imaginário social de que é preciso aprender inglês. Dessa forma, os cursos de inglês crescem de forma “assustadora” e com isso as escolas podem se isentar da responsabilidade de um melhor ensino do idioma, posto que ambientes mais propícios ao aprendizado estão disponíveis aos alunos, considerando que muitas vezes os professores de inglês nas escolas também lecionam em outros turnos nos próprios cursos livres, “pois não se espera que a escola média cumpra essa função” (PCNs, 1998, p. 149).

É também comum os próprios alunos perceberem a diferença no ensino do inglês na escola em comparação ao ensino dos cursos livres. Os que podem arcar com os cursos sentem, muitas vezes, que o inglês da escola perde o sentido ou já não é mais tão importante quanto à língua estudada fora dali. Em contrapartida, aqueles que não podem usufruir do ambiente dos cursos livres sofrem com o pouco que aprendem em um período semanal de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

Volta-se, então, para a questão do aprendizado da língua inglesa ser vinculado ao poder de consumo e o quanto essa valoração é reforçada pela existência dos cursos livres. A língua que deveria ser ensinada por direito a todos os alunos nas escolas tornou-se símbolo de poder aquisitivo, já que pagar um “cursinho” de inglês faz parte, atualmente, das despesas da grande maioria dos pais de alunos nas escolas.

O que muitas vezes é pago com sacrifício é visto como um bem maior que será refletido no futuro dos alunos, considerando que a língua está por toda a parte e é requisito básico na maioria dos empregos, uma vez que o ensino de línguas já na infância está em expansão tanto em escolas de idiomas quanto em escolas de rede primária, em todo o mundo (BREWSTER et al , 2002).

Portanto, conclui-se que não conhecer a língua inglesa pode servir como uma ferramenta de exclusão social, visto que, como afirma Kanavillil Rajagopalan, o *World English*<sup>10</sup>, termo usado como uma variedade democrática do inglês é o idioma encontrado em “balcões de *check-in*, corredores e salas de embarque dos aeroportos mais movimentados do mundo durante encontros de negócios multinacionais, jogos olímpicos ou copas do mundo, feiras internacionais de comercio e conferências acadêmicas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 112).

Corroborando as ideias de Rajagopalan (2004) a respeito da importância e do status cosmopolita que o idioma carrega, Bohn (2003) argumenta que, na situação econômica e educacional atual, não saber inglês é uma maneira de ser excluído das competições local, nacional e internacional no mercado de trabalho. Ou seja, fugir ou renegar sua importância somente acarretaria em alienação pessoal e profissional ao longo dos anos. Portanto, a língua inglesa foi estabelecendo-se como primordial no aprimoramento dos indivíduos, caso estes realmente desejem melhorar suas condições de vida.

Todavia, se olharmos para o descaso, já citado ao longo do trabalho, no que tange ao ensino da língua inglesa nas escolas pode-se começar a especular sobre o verdadeiro motivo do desinteresse do ensino da língua por parte das políticas públicas. O fato de alguns governantes almejarem a retirada do idioma da grade curricular pode denunciar um interesse na manutenção do descaso das políticas de ensino do inglês atual.

Ora, se aprender a língua inglesa é considerado nada menos do que necessário para que se melhore as oportunidades de vida dos cidadãos, seu não-aprendizado poderia servir somente ao interesses daqueles que lucrarão com isso. Um povo articulado, em contato com diferentes eixos globais pode representar não somente o crescimento de um país como também sua libertação, considerando o que a educação e o conhecimento podem trazer para aqueles que os possuem.

Assim, chama-se a atenção novamente para a importância do papel do professor de língua inglesa como língua estrangeira seja no contexto escolar ou no de cursos livres. Este, se afinado com os paradigmas atuais no que diz respeito ao ensino da língua, pode ter em suas mãos o papel social no processo de ascensão profissional e social que o aprendizado da língua parece proporcionar.

---

<sup>10</sup> Na concepção de Rajagopalan, O World English (WE) pertence a todos os seus falantes.

Segundo Osler (2005), os professores de línguas possuem uma posição privilegiada e podem contribuir significativamente para uma educação voltada para a cidadania democrática. Dessa forma, o papel do professor de inglês parece exercer relevância que vai além de metodologias ou livros didáticos. Ser professor parece perpassar tanto visões pessoais quanto experiências didáticas que, assim, acumulam-se durante a vida dos docentes e transformam a vida de seus alunos.

### **3.3 Professor de língua inglesa: *ocupação x profissão***

Partindo, então, do pressuposto de que os professores de línguas possuem sua posição de valor e destaque entre os demais docentes, é necessário esclarecer alguns aspectos relativos à formação desses profissionais. Afinal, se o professor de inglês parece ser aquele que compartilha e vivencia as mudanças mundiais no globo, o que tem a se dizer sobre como e onde se forma?

Ao traçar o perfil do educador do ensino de línguas estrangeiras em 1996, Celani considerava o professor de línguas estrangeiras como:

Um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem, ou seja, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico específicos (CELANI, 2006, p. 23).

As palavras de Celani são de extrema importância na medida em que levam em consideração a busca por um profissional não somente capaz de reproduzir modelos como também de reconhecer os mecanismos de funcionamento da linguagem que trabalha com seus alunos. Porém, a autora, refletindo anos depois sobre o perfil do profissional que se quer e que o país precisa, pontua uma constatação que afeta de maneira direta aquele profissional idealizado por ela mesma em 1996:

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalhos para

professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. Talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável (CELANI, 2006, p. 36).

As constatações da autora apenas reconhecem uma realidade que há muito faz parte do cotidiano do profissional de línguas estrangeiras, em especial, o de língua inglesa em contexto de cursos livres, embora seu relato também possa ser aplicado ao contexto de escola pública, como já foi discutido anteriormente. A falta de professores em determinadas áreas permite que outros assumam disciplinas das quais possuem algum conhecimento. Não é incomum ver um professor de biologia, por exemplo, assumir a disciplina de inglês por este conhecer o idioma ou estudar em cursos livres<sup>11</sup>.

Embora os esclarecimentos tragam certas explicações aos fatos, ainda é relevante a busca por maiores explicações ao questionamento levantado por Celani (2006). Considerando que, de fato, os profissionais responsáveis pelo ensino de língua inglesa em cursos livres estão embasados legalmente, a discussão que se fomenta não é mais o porquê de dividirem o espaço com os demais profissionais que possuem formação específica e sim como esse espaço é compartilhado.

Se as identidades encontram-se fragmentadas e isso envolve quem podemos nos tornar, é possível aplicar as mesmas ideias no contexto dos profissionais que ensinam sem formação específica? De que forma estes profissionais tornam-se professores, a partir de um bom conhecimento linguístico e domínio da metodologia instaurada nos cursos livres?

Moita Lopes chama a atenção para a questão ideológica existente como pano de fundo para o ensino de língua inglesa no país. Para o autor, existe um “sentimento de adoração e também de alienação por parte dos professores de língua inglesa. E não somente os professores seriam responsáveis por essa realidade, como estão sendo correspondidos pelos materiais didáticos existentes” (MOITA LOPES 2006, p. 38).

Outras questões de ordem ideológicas também parecem contribuir para a perpetuação da excelência em ensino do inglês nos cursos livre. Paiva (1997), revelando alguns dos mitos dos quais os professores de inglês acreditam, cita a crença de que o curso livre é o lugar ideal para se aprender línguas estrangeiras. Segundo a autora, o senso comum reforça esse mito,

---

<sup>11</sup> Caso relatado à pesquisadora por um aluno de curso livre.

como mostra o seguinte depoimento em reportagem publicada no Estado de Minas de 30 de Abril de 1995:

A abertura do mercado para os cursos de inglês foi estimulada pelo próprio sistema oficial de educação, tanto nas escolas públicas quanto privadas. O ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal. Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinam a traduzir, não ensinam a falar, que é a base para aprender a ler e a escrever. (Estado de Minas, 1995 apud PAIVA, 1997, s/p)

O depoimento acima, de Marcio Mascarenhas, também contribui não somente para mostrar um mito que se perpetua na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras de que falar é a base para o resto como também um pressuposto do senso comum sobre o papel do professor e de sua identidade enquanto profissional em determinados ambientes educacionais. Se o ambiente dos cursos livres parece ser o melhor para o processo de aprendizagem de línguas, logo os professores que ali atuam também devem possuir características que os tornem mais especiais do que aqueles atuantes no ensino público, não importando de onde venham.

Entretanto, “esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal e o lócus privilegiado para essa educação é a universidade” (CELANI, 2006, p. 37). A autora parece ser enfática na importância da universidade em formar futuros professores. Assim, é “também papel da universidade realizar uma formação bem articulada de professores de língua estrangeira” (LLOBERA, 1993, p. 139). Contudo, deve-se também considerar aqueles muitos outros profissionais que não passaram por tal lócus e, que, mesmo assim, parecem dar conta da tarefa de ensinar e constituem-se, quer se queira ou não, professores.

Essa realidade parece trazer à discussão ainda outras questões pertinentes para o trabalho que, de certa forma, levanta dúvidas quanto à posição defendida por autores como Celani (2006) e Llobera (1993). Seria mesmo a universidade o único local adequado para a formação dos professores de língua inglesa? Seria possível transferir a responsabilidade de se criar uma identidade de professor mediante uma licenciatura com duração média de 4 anos? Afinal, a quem compete a formação de professores de língua estrangeira?

De acordo com Volpi (2006), a questão tem sido muito discutida em âmbito acadêmico. Entretanto, na visão da autora, pouco dessas discussões tem sido levado em conta

na elaboração dos currículos para que possam melhorar de forma efetiva a preparação dos futuros docentes ou daqueles que já atuam em sala de aula.

Além de questionar a quem compete a formação dos professores de inglês, também é necessário que se pense quais aspectos, portanto, seriam importantes na construção pedagógica do aluno enquanto estudante do curso de Letras, considerando que “a formação dos professores de línguas estrangeiras deveria abranger o âmbito linguístico, pedagógico e personalógico” (VOLPI, 2006, p. 139).

Volpi (2006) define que o âmbito linguístico envolveria tornar o aluno proficiente na língua que ensina, assim como consciente das teorias sobre como se aprende uma língua. O âmbito pedagógico teria o objetivo de “levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la.” Com isso, pontua-se aqui uma questão que envolve diretamente a questão da atuação de professores de língua inglesa sem formação acadêmica.

É possível questionar até que ponto estes profissionais, extremamente proficientes na língua que ensinam, conhecem os mecanismos de funcionamento da língua ou se ainda estes veem importância nesses conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse mesmo viés, Moita Lopes também advoga por uma formação teórico-crítica para o professor de línguas, que no seu entender envolve um “conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 2006, p. 181).

Por fim, como último âmbito citado por Volpi (2006), encontra-se o personalógico. A autora, apoiada nas ideias de Scherbakov (1979), defende as qualidades personalógicas do professor, pois embora se busque um profissional com formação integral e abrangente este também deve ser “aperfeiçoado enquanto pessoa”.

É provável que a autora, ao enfatizar o caráter pessoal na construção profissional e pedagógica do docente, queira chamar a atenção para o papel social que pode ser construído ao longo da trajetória do professor de línguas. Ao lidar com as diferentes culturas e realidades que o ensino do idioma oferece em sala de aula, o professor “toca o ser humano na sua essência” (LEFFA, 2006, p. 353). Do mesmo modo, pode também acessar questões como igualdade, liberdade e diversidade, contribuindo assim, para o caráter social não só do ensino de línguas como da profissão de professor.

Todavia, enquanto se defende a formação do professor de línguas estrangeiras no lócus acadêmico, é também necessário ressaltar que os ideais de segurança e instituição foram abalados diante da instabilidade que assola o mundo contemporâneo. Portanto, parece ser necessário questionar se o lócus universitário ainda é capaz de abarcar todos os aspectos necessários da formação de professores, ou ainda assim, se os que passam por tal lócus possuem características que os distinguem significativamente dos profissionais que atuam sem formação.

Nas palavras de Moita Lopes, “o professor de inglês recebe uma formação pautada por dogmas” (MOITA LOPES, 2006, p. 180). Os alunos que passam pelo curso de Licenciatura, experimentam um modelo de formação que, muitas vezes, não os habilita a exercitar a prática da língua estrangeira de maneira adequada e tampouco possibilita a relação entre a aprendizagem de língua e cultura e os construtos didáticos e pedagógicos, importantes na formação de futuros educadores.

Ao vivenciarem “um modelo unívoco de formação docente” (CASTRO, 2006, p. 319), os alunos de cursos de Letras não aprendem a dar conta das múltiplas e complexas situações de ensino-aprendizagem que fazem parte da realidade das salas de aula. Sendo assim, pode-se pensar que o professor de línguas estrangeiras que passa pelo curso de Letras não é mais a certeza de um profissional completo e apto para a prática de ensino.

Embora a qualificação seja sempre um adendo em qualquer profissão, especialmente na área de ensino, somente a graduação pode não pode mais ser o diferencial entre o profissional com formação específica e aquele que possui outras formações, como vivência no exterior ou proficiência na língua estrangeira a ser ensinada:

Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da Universidade é uma ilusão, necessária ou não. Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho. Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade (LEFFA, 2006, p. 361).

Portanto, embora somente o lócus universitário não sirva como garantia para uma preparação definitiva na profissão, ainda se faz necessária uma formação em que se aprende a ser professor na prática, uma vez que a universidade também possui o papel de iniciar o desenvolvimento profissional de seus alunos.

Um bom exemplo dessa prática de professores em formação seria os cursos de extensão que são oferecidos em algumas universidades e que permitem o exercício da futura prática em um ambiente controlado e supervisionado por docentes da instituição. Dessa forma, questões metodológicas ou pedagógicas como a preparação de aulas podem ser discutidas e refletidas ainda nas universidades, provocando assim momentos de reflexão e melhoramentos da prática.

Em entrevista à Daniela Almeida, publicada na Revista Nova Escola (2012), a professora Antonieta Celani, fundadora, em 1970, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada, o primeiro do gênero no Brasil, e atual coordenadora do Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, acredita que a graduação deve oferecer a prática e o uso da língua de várias maneiras além de formação reflexiva ao contrário das velhas receitas já conhecidas.

Ainda falando à revista, Celani afirma que os professores recém-formados sentem-se perdidos ao chegarem na sala de aula, pois além da desvalorização da disciplina, estes parecem não compreender o valor inclusivo do idioma. A autora também defende a importância da formação continuada na carreira do docente, entendendo que este deve atuar continuamente como pesquisador da própria prática.

Celani atualmente participa de um Programa de educação continuada para professores de inglês da PUC de São Paulo, em parceria com a Cultura Inglesa. Lá, os educadores têm aulas de aperfeiçoamento linguístico, reflexão sobre a ação, além de estudarem os aspectos didáticos sobre questões da prática de sala de aula. Após, unidades são preparadas para que os educadores trabalhem em suas próprias salas de aula.

Embora programas como este venham a somar e contribuir para a continuidade do processo de formação de professores, volta-se a discussão para de que forma a Universidade possa contribuir na formação dos futuros professores enquanto estes ainda são discentes.

Para Castro (2006) é necessária uma mudança no contexto dos cursos de Letras. Com isso, almeja-se que os alunos experimentem outras situações de aprendizagem que não aquelas embasadas por um modelo unívoco de ensino, e “examinar e discutir suas formas de organização e seus porquês e para quês” (CASTRO, 2006, p. 309).

Assim como diversos âmbitos do mundo moderno atravessaram e ainda atravessam mudanças, na universidade não é diferente. Da mesma forma que se exige uma prática reflexiva e holística do professor quando este já atua como responsável por sua sala de aula, o



mesmo pensamento deveria ser o norteador dos cursos de Licenciatura em Letras. Se a formação inicial do professor de inglês já for “pautada por dogmas” mais difícil será desenvolver e por consequência cobrar uma prática questionadora desses professores.

Formação esta que, para Paiva (1997), muitas vezes, é resultado do esforço próprio, já que os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira. O resultado dessa fórmula seria o aparecimento de dois grupos distintos de profissionais em Minas Gerais, como observado e relatado pela autora.

Nesse contexto, Paiva chama a atenção para a existência de um grupo de profissionais com boa fluência oral, adquirida em viagens, intercâmbios e que não possuem formação pedagógica. Enquanto que, de outro lado, há aqueles que são egressos do curso de Letras, porém não possuem pleno conhecimento do idioma e, muitas vezes, a formação pedagógica precária.

A autora atenta, também, para onde se encontram esses distintos grupos profissionais. Na maioria dos casos, os de boa fluência encontram-se nos cursos livres de idiomas enquanto que os demais atuam no ensino fundamental e médio. Embora citando um caso específico do estado de Minas Gerais, é possível, no entanto, que se amplie suas constatações para uma generalização em termos de país.

Paiva ainda revela a situação dos professores que possuem dupla licenciatura em português e inglês, por exemplo, que sofrem pressão para cumprir a carga horária dos professores de inglês por diversos motivos, ao completando, assim, com “aulinhas de inglês.” Situações como esta, são reafirmadas mais tarde, mediante as preocupações, já citadas no presente trabalho, de Celani (2006) quanto à invasão da área de ensino do inglês por profissionais sem formação específica.

Parece, então, justificável que o provável local de trabalho dos futuros professores de inglês venha a ser o curso livre, já que este só tende a crescer nos últimos tempos e também segue atuando embasado por antigas crenças no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, mantendo de certa forma o ciclo que parece assombrar o ensino de línguas no Brasil.

Em relação aos chamados cursos livres, Ialago (2007) cita estes ambientes como um parassistema escolar bem estabelecido no Brasil. No arcabouço teórico de Ialago, as mesmas questões parecem ser abordadas no que se diz respeito à realidade dos professores de inglês. A falta de domínio do idioma, o descaso do governo e as políticas de ensino parecem

justificar a procura por um ensino de qualidade no curso livre. Ialago ainda reflete o papel secundário que os professores de cursos livres desempenham na maioria das pesquisas. Embora estes estejam centralizados, no presente momento, no que diz respeito ao ensino de inglês no país, a falta de pesquisas diretamente focadas nesses ambientes aponta para uma necessidade de dar voz a esses profissionais, até para que se traga à discussão o ensino do inglês no país, a partir de diferentes perspectivas e novas vozes, e num novo contexto.

Dito isso, é importante ressaltar que grande parte destas vozes dialoga com questões já debatidas sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, o que de acordo com Bakhtin, corrobora a ideia de enunciação como evento sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais. Esta questão será aprofundada no *Capítulo IV – Metodologia da pesquisa*, para que se compreenda de que forma as diferentes vozes dos professores contribuem ou não para a manutenção de certas práticas e dizeres no que diz respeito à identidade de professores de inglês.

Autores como Chimim (2003) e Ialago (2007), procuram afirmar a importância de se pensar e refletir a atual situação do ensino de inglês que, quer queira-se ou não, está nas mãos dos profissionais que atuam nos cursos livres. Portanto, considera-se necessário que os mesmos tenham a oportunidade de relatar suas práticas e experiências vividas na profissão.

Mais do que isso, espera-se encontrar nos relatos, pistas ou fragmentos do discurso para uma possível compreensão do que torna os cursos livres ambientes tão apreciados e diferenciados no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, este trabalho de dissertação também dialoga com o compromisso e a preocupação com questões pedagógicas que, a meu ver, pode servir como auxílio para futuras pesquisas e demais reflexões.

É notória a procura por cursos livres para a aprendizagem da língua inglesa em detrimento da escola como única fonte de aprendizado. Por outro lado, a partir de uma visão otimista do que essa realidade pode trazer, entende-se que os fatores que possam ser considerados como positivos no processo de aprendizagem da língua possam também ser transpostos para outras realidades de ensino de língua inglesa.

Além de profissionais que, por vezes, não possuem a formação superior no curso de Letras ou o ambiente metodologicamente pensado e estruturado dos cursos livres, espera-se encontrar outros fatores que também possam contribuir para o aprendizado da língua. Assim, o trabalho cumpre com questões que vão além de demagogias ou lugar comum e trabalha

efetivamente para um pensar-agir que visa contribuir para uma melhor atuação de professores, incluindo aqui, até mesmo os que não compartilham da realidade dos cursos livres.

## CAPÍTULO 4 – CONTEXTO DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, *Contexto da Pesquisa e Geração de Dados*, apresento brevemente o ambiente dos cursos livres, o modo como funcionam e a legislação responsável por seu funcionamento. Em seguida, menciono algumas categorias de profissionais que atuam como professores de inglês nos cursos livres estudados. Com o objetivo de compreender a trajetória assim como os traços identitários destes profissionais, exploro de forma detalhada as características e crenças dos professores mediante seus relatos apresentados previamente nos memoriais escritos por eles como sujeitos de pesquisa.

### 4.1 Os cursos livres e a legislação

Os cursos livres podem ser considerados como o atual *locus* de aprendizado da língua inglesa no Brasil. Embora sua criação não seja recente, sua expansão se dá concomitantemente com o desenvolvimento do país, assim como com o avanço da tecnologia que atinge o mundo como um todo. Falar inglês tornou-se urgência e para isso era necessário um ambiente voltado único e exclusivamente para a aprendizagem do idioma.

Para que se contextualize o ambiente dos cursos livres, é de extrema importância que alguns esclarecimentos, de ordem legislativa, sejam feitos com o objetivo de ajudar a explicar tal realidade. Conforme Ialago (2007), o parecer n. 1.114/79 do Ministério da Educação e Cultura cita pareceres do antigo Conselho Nacional de Educação, os quais registram grande carência de professores de língua estrangeira no início do século passado.

Sendo assim, foi permitido que portadores de diplomas de proficiência em inglês emitidos pela Universidade de *Cambridge, Michigan* ou *Nancy*, pudessem participar do curso de Didática, na qualidade de alunos avulsos, para obter o registro de professor da língua estrangeira a que se referia o diploma. Com isso:

O advento da primeira lei de diretrizes e bases, em 1961, provocou a emissão de novos pareceres, os quais reiteraram o direito dos diplomados pelas referidas Universidades a se submeterem aos exames de Didática prestados perante Faculdade de Filosofia para obter seu registro profissional (IALAGO, 2007, p. 59).

A autora também afirma que a partir da extinção do curso de Didática, professores passaram a ter o direito de cursar matérias pedagógicas em cursos de Licenciatura, recebendo um Certificado de Complementação Pedagógica, assim como uma licença para lecionar a língua estrangeira e sua literatura na educação básica.

Portanto, a partir disso, passou a ser política dos cursos livres contratar “instrutores” nativos ou que tivessem apenas fluência no idioma. A formação acadêmica específica, ou seja, a graduação no curso de Letras foi deixada em segundo plano enquanto que a proficiência e treinamento oferecido eram suficientes para a prática docente nesses ambientes. Assim, os professores possuíam pleno conhecimento da língua enquanto falantes, porém eram desprovidos de qualquer formação pedagógica quanto ao processo de ensinar uma língua estrangeira.

Ainda em torno da falta de uma legislação que exija a formação específica do professor de inglês nos cursos livres, vemos que:

A administração de cada instituição decide que tipo de docente quer ter: se é o graduado em Letras com licenciatura em inglês ou se é aquele que é fluente no idioma, não importando sua formação. Como consequência de ausência de legislação específica, encontramos uma carreira profissional descaracterizada e sem respaldo de uma lei que a especifique e que defina seus contextos de atuação. Com isso, o interesse pela qualidade de formação do professor de inglês fica somente a cargo da instituição, que em muitos casos, como já explicitado, não vê a formação como requisito principal (CHIMIM, 2003, p. 33).

Com o passar das décadas, pode-se observar que os cursos livres, embora ainda mantenham semelhanças físicas com a sala de aula convencional, passaram a adquirir cada vez mais um perfil empresarial diante de seus alunos/clientes. Frases como: “você faz seus horários” ou “você decide quando aprende” passam a ideia de que aquele que utiliza este ambiente também tem a possibilidade de comandar seu processo de aprendizagem.

Assim, torna-se cada vez mais comum observar o quanto o professor atua meramente como um prestador de serviço. O professor dos cursos livres, muitas vezes torna-se apenas o “instrutor” ou “monitor”, nomenclaturas estas, também, por vezes, assinadas na carteira de trabalho. Dessa forma, a publicidade envolvida na venda dos cursos livres parece exaltar a metodologia oferecida, a flexibilidade de horários e o tempo estimado no desenvolvimento do aluno enquanto que o professor atua em segundo plano.

Este sistema de comercialização do ensino pode ser amparado sob a perspectiva pós-moderna do trabalho, onde:

Cada assalariado deve considerar-se como fornecedor de um ou vários clientes e cliente de um ou vários fornecedores. Essa relação cliente-fornecedor é o centro dos dispositivos de “qualidade total”. É também a justificativa das reorganizações da gestão da produção e, para além desta, da empresa inteira. Já não se trata de produzir primeiro e tentar vender em seguida o que foi produzido. Trata-se de responder às demandas do mercado, de pôr o “cliente final” no centro das atividades, de reagir às evoluções de seus desejos, de antecipar seus comportamentos de aquisição e de tentar suscitá-los (DUBAR, 2009, p. 137).

De acordo com Mareco (2009), a Associação Brasileira de Franchising (ABF) relata a existência de mais de 35 franquias de escolas de idiomas no Brasil, considerando que este número aumenta gradativamente, devido às questões financeiras e econômicas, assim como culturais. Esta constatação corrobora, portanto, a expansão dos cursos livres como área da educação no âmbito empresarial e que contribui inevitavelmente para a criação de um ambiente empresarial diferenciado de forma a atrair mais consumidores.

Durante uma análise, contemplando *slogans* de diferentes cursos de idiomas, Mareco (2009, p. 6) confirma o objetivo empresarial que é visado por estes cursos a partir de campanhas de Marketing. Frases de efeitos como: “É mais que inglês, é cultura”, “Aprender é bem legal” ou “A escolha de quem é apaixonado pelo sucesso” demonstram o quanto a aprendizagem é atribuída ao diferencial que esses cursos podem oferecer.

Enquanto o inglês ensinado na escola fica relegado ao “inglês de colégio”, o do curso livre parece significar também aprender a cultura. Se aprender inglês na escola é chato, a aprendizagem nos cursos livres é legal, como citado no *slogan*. O ato de escolher entre tantas opções também parece ser decisivo no aprendizado, de acordo com as campanhas de publicidade. E onde está a figura do professor nos anúncios publicitários dos cursos livres? Como hipótese, é possível pensar que a imagem, já desgastado dos professores do ensino regular, não é bem-vinda nas campanhas, já que estes remetem à escola, ou seja, o ambiente onde a aprendizagem parece não mais funcionar.

Foi com grande surpresa que pude tomar conhecimento, durante as entrevistas, de ambientes que fogem ao conhecido padrão de franquias de escolas de idiomas. Ambientes que demonstram ser construídos levando em conta aspectos como questões pedagógicas e

educacionais, assumindo, assim, preocupação com o ensino da língua inglesa e não somente com questões institucionais ou financeiras.

Essa descoberta revela o quanto o molde dos cursos livres ainda é desconhecido e, por outro lado, propõe uma nova forma de se pensar este ambiente presente já há algum tempo no sistema de ensino de língua inglesa no Brasil.

#### **4.2 Quem são os profissionais dos cursos livres**

É importante ressaltar que o objetivo do trabalho é o de destacar a importância dos profissionais que atuam nestes ambientes assim como sua atuação independente da formação profissional ou ordem institucional que estes seguem. Entretanto, acreditou-se ser necessário contextualizar em um primeiro momento os ambientes de trabalho onde os protagonistas desta pesquisa atuam, considerando que, de certa forma, as instituições onde os professores trabalham moldam e caracterizam suas práticas profissionais e suas representações docentes.

O corpo docente encontrado nos cursos livres caracteriza-se por apresentar representações profissionais diversificadas. Pode-se encontrar como professores de inglês em cursos livres profissionais graduados no curso de letras, alunos que completaram o curso livre e ao final do processo foram convidados a dar aulas na instituição em que atuam, indivíduos que moraram no exterior e retornaram ao país, graduados em outras áreas, mas que possuem fluência na língua inglesa e até mesmo nativos do inglês atuando como professores do idioma.

Esta diversidade talvez seja um fator decisivo na estrutura e funcionamento dos cursos livres e no modo como adquiriram um caráter tão diferenciado com o passar dos anos. Com o objetivo de abarcar tamanha diversidade no microuniverso analisado, procurou-se trabalhar com indivíduos que apresentassem diferentes formações profissionais contribuindo, assim, para uma visão mais ampla dos profissionais que atuam nessa área, de forma a registrar os diferentes perfis de professores de inglês em cursos livres.

Cabe também salientar que essa vasta diversidade se deve ao fato de não haver uma legislação ou padronização na contratação dos professores que atuam nos cursos livres. Cada curso tem o direito de adotar padrões próprios no que diz respeito à escolha dos profissionais, deste modo, contemplando “padrões distintos e, às vezes, contraditórios entre si, que vão desde a formação específica até questões bastante pessoais, envolvendo hábitos e estilos pessoais dos candidatos” (MARZARI, 2005, p. 65).

Entretanto, é justamente por acreditar que a identidade não se dá no idêntico, conforme Dubar (2009) e é construída na diferença, que se foi buscar o intercâmbio de ideias entre pessoas com vivências profissionais tão diferentes e que aparentemente pareciam dividir unicamente o traço identitário de professor de inglês.

Como instrumento de geração de dados foram usadas duas técnicas distintas: memorial descritivo e entrevista semiestruturada. O uso dessas duas técnicas em diferentes momentos tornou-se necessário para que, inicialmente, os professores tivessem suas vozes narradas a partir de suas próprias memórias e posteriormente, durante a entrevista, seus discursos construídos a partir de questões envolvendo suas visões de professor de inglês, profissão de professor e de suas práticas docentes, fossem ouvidos e confrontados com os memoriais, tendo em vista haver aí diferentes situações enunciativas.



## **CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada ao longo da pesquisa. Em um primeiro momento descrevo brevemente a metodologia adotada, os contextos e participantes da pesquisa. Posteriormente descrevo as etapas e os instrumentos utilizados. Por fim, explico os procedimentos e as categorias de análise e interpretação dos dados coletados.

### **5.1 Definição da metodologia**

Os professores participantes da pesquisa qualitativa interpretativa, que envolveu a análise de relatos escritos e entrevistas semiestruturadas, pertencem a diferentes cursos livres da cidade de Pelotas. O foco do estudo não está nos cursos livres e sim nos professores que atuam neste ambiente de ensino, pois a pesquisa diz respeito ao perfil dos professores de inglês que lá atuam e aos modos como estes agem e interagem em sua prática. As instituições as quais os profissionais pertencem, assim como as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa, não serão reveladas. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL.

A escolha dos sujeitos de pesquisa considerou diferentes tipos de professores e suas variadas bagagens profissionais por acreditar no enriquecimento dos memoriais e entrevistas posteriormente analisados. O critério para a seleção dos seis profissionais foi que todos deveriam atuar em algum curso livre e residir na cidade de Pelotas, além disso, três professores deveriam possuir formação específica, enquanto os outros três professores poderiam possuir formações em outras áreas. Com isso, espera-se identificar se há diferenças entre o professor que possui a formação acadêmica específica e aquele que adquiriu seus saberes apenas na prática ou se haverá uma complementaridade de traços entre os profissionais com diferentes formações.

O corpus é constituído por relatos e entrevistas dos professores de cursos livres, com e sem formação específica, sobre suas observações referentes à profissão de professor de inglês e sobre como o ensino da língua é, ao ver deles, afetado ou não, por suas identificações, ou seja, como se veem e julgam que são vistos, no que diz respeito às suas respectivas formações profissionais.

Os dois instrumentos utilizados para a coleta de dados são a escritura de uma memorial, partindo de cinco tópicos previamente escolhidos por mim para a construção do texto e uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de levantar questões envolvendo suas visões de professor de inglês, profissão de professor e de suas práticas docentes. A análise considera a unidade dos dizeres dos sujeitos em termos de sua convergência para o tema do “ser professor”.

## **5.2 Princípios de análise do corpus**

Por se tratar de uma pesquisa de cunho investigativo em contexto definido e por focar o ser humano em suas relações sociais, a metodologia da pesquisa está fundada nos princípios da pesquisa interpretativista, com base qualitativa, que busca compreender como professores de inglês, de cursos livres, com e sem formação específica, se autoidentificam e exercem o ensino da língua a partir de suas diferentes identificações.

Autores como Bauman (2004) e Hall (2012) contribuíram para uma explanação geral no que tange os diferentes conceitos de identidade. Em seguida, autores como Moita Lopes (2006), Leffa (2006) e Celani (2006), representaram o embasamento teórico no que diz respeito aos aspectos de formação de professor de inglês.

Outro aporte teórico consiste nos princípios da análise dialógica do discurso, de Mikhail Bakhtin (1929/1999), tal como apresentado por Brait (2006) e Sobral (2009), que detalham a concepção dialógica da linguagem em sua incidência num conceito de interação que leva em conta posições enunciativas, sociais e históricas, dos sujeitos envolvidos .

De acordo com Brait, “um dos maiores ensinamentos de Bakhtin é a atitude diante da linguagem”, que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas numa atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado (BRAIT, 2005, p. 20-21).

Assim, a análise dialógica do discurso enfatiza a amplitude do conceito de interação de Bakhtin, já que:

Uma análise do discurso fundada nas teses do Círculo pressupõe o texto, mas não se restringe a seus segmentos, nem à sua totalidade, em termos autônomos, pois o texto só se organiza nos termos de um dado discurso e suas significações só podem ser

entendidas se pensadas em termos dos temas a que servem no discurso (SOBRAL, 2012, p. 10<sup>12</sup>).

A análise leva em conta as marcas enunciativas<sup>13</sup> no discurso dos sujeitos que permitam reconstituir uma autorrepresentação deles como profissionais, não se restringindo a conteúdo, mas considerando também o modo como esse discurso sobre si é apresentado. Em outras palavras, vai levar em conta o dito e o dizer e a junção dos ditos de cada sujeito e de todos os sujeitos numa unidade temática definidora de identidade profissional. Essa unidade temática é constituída pelo conjunto de tópicos abordados nos instrumentos de produção de dados usados na pesquisa, o todo de que são partes.

Para fins de análise, serão usados igualmente os princípios da análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006), com ênfase no conceito de gênero discursivo tal como abordado por Sobral (2009) mais especificamente a noção de unidade temática e de projeto enunciativo, considerando a situação específica de ser sujeito de uma pesquisa sobre identidade profissional que recorre à técnica de entrevista semiestruturada.

Os relatos e entrevistas, coletados durante a pesquisa, servem de base fundamental para a compreensão de como os professores entendem seu papel docente e como este influencia seu agir no contexto particular de cursos livres. Para isso, foram analisados os enunciados e seus elementos que, ao se repetirem, constituem o tema desses relatos e discurso do ponto de vista da posição enunciativa dos sujeitos e de sua valoração do tópico tratado, o de sua identidade profissional.

### 5.3 A pesquisa qualitativa

A definição e a escolha de uma pesquisa do tipo qualitativa se dá pelo fato de valorizar, na posição de pesquisadora e professora, tanto os dados coletados assim como o

---

<sup>12</sup> Retirado do texto *Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos*, utilizado nas aulas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, ainda não publicado pelo autor.

<sup>13</sup> Designo por marcas enunciativas os elementos que revelam a valoração que fazem os sujeitos daquilo que dizem ao enunciar. Segundo Sobral, em texto inédito usado em sala de aula, essas marcas vão além das chamadas ‘marcas linguísticas’ (que são parte do sistema da língua) e das chamadas ‘marcas discursivas’ (por vezes restritas a modalizações) porque, com base nas significações na língua, e a partir da situações enunciativa, assinalam a posição valorativa dos sujeitos, servindo assim à criação de sentidos que não se restringem ao dito, mas indiciam a posição do sujeito sobre esse dito.

processo ocorrido durante as etapas da pesquisa e também por acreditar em uma relação de empatia, confiança, igualdade e neutralidade entre pesquisador e sujeito pesquisado. Embora tenha consciência da importância dos resultados obtidos mediante as informações providas dos memórias e das entrevistas com os professores pesquisados, também creio na importância do processo em si ocorrido em cada etapa necessária para esse trabalho:

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Assim, objetivou-se examinar não somente os discursos e narrativas de vida profissional dos professores como também analisar de que forma certas identificações são validadas ou, ainda, quais poderiam ser as razões que justificam comportamentos e atitudes revelados durante o processo de investigação da pesquisa.

Outra característica considerada importante na pesquisa qualitativa é a análise dos dados ocorrer de forma indutiva (BODGAN e BIKLEN, 1994). Com isso, não se espera coletar dados com o objetivo de confirmar hipóteses apenas; o que se almeja é construir abstrações a partir de dados ou informações individuais que vão surgindo ao longo do processo. Com isso, é mediante o agrupamento dos dados dos diferentes sujeitos da pesquisa que se inicia a elaboração da análise e finalmente, formula-se a discussão destes dados, em nosso caso considerando especificamente o discurso dos sujeitos com relação a suas representações como profissionais.

#### **5.4 Contexto da pesquisa**

O contexto da pesquisa compreende o perfil profissional de seis professores de língua inglesa de cursos livres localizados na cidade de Pelotas. Os cursos onde os participantes trabalham não serão revelados por questões éticas. Porém, visando o levantamento de informações acerca de suas práticas e identificações envolvendo a profissão de professor, entende-se que esses ambientes contribuem de forma efetiva na execução de determinadas práticas e/ou discursos apresentados pelos professores ao longo da pesquisa. A partir dos relatos dos professores participantes, foram encontrados dois tipos distintos de cursos livres

no que tange a administração, material ou ordens institucionais e por essa razão julgo necessário apresentar a descrição mais específica acerca destes variados contextos<sup>14</sup>.

A categorização a seguir não segue nenhuma bibliografia específica e foi criada pela pesquisadora com a intenção de facilitar a compreensão acerca dos ambientes onde atuam os profissionais participantes da pesquisa, com base nos dados levantados.

O curso livre do tipo “A” possui um proprietário, mas não é ligado a uma rede ou franquia de ensino. Não segue padrões de grandes franquias e é geralmente gerenciado e administrado por um profissional graduado na área de Letras. Este tipo de curso livre traz características de uma escola regular como o uso de materiais didáticos escolhidos ou desenvolvidos pelo professor e dono do curso. Preocupações pedagógicas e de ordem afetiva envolvendo os alunos assim como reflexões profundas por parte do corpo docente acerca da prática do ensino de língua inglesa também são características encontradas nesse tipo de curso.

O curso do tipo “B” caracteriza-se como uma instituição do tipo franquia de escola de idiomas. Os professores desse tipo de curso livre devem seguir ordens institucionais específicas no que tange aspectos como material didático, metodologia adotada e ideologia acerca do ensino da língua inglesa. Dentro dos cursos do tipo “B” pode haver uma variação envolvendo metodologias e o quanto o professor pode ou não interferir nas etapas que envolvem o ensino da língua. Alguns dos cursos desse tipo permitem que o professor insira referências externas em suas aulas ou que trabalhe o livro adotado da forma que achar melhor. Enquanto isso, outros cursos do tipo “B” não permitem uma liberdade na execução das lições apresentadas e o professor deve seguir passos previamente estabelecidos para que a aula aconteça.

## **5.5 O corpus do estudo**

O corpus deste estudo compreende um memorial e entrevistas semiestruturadas de professores de língua inglesa envolvendo suas visões de professor de inglês, profissão de professor e suas práticas docentes nos ambientes de cursos livres.

---

<sup>14</sup> Por razões éticas, os nomes das instituições onde atuam os participantes da pesquisa não serão revelados e serão identificados como curso livre do tipo “A” e curso livre do tipo “B”.

## **5.6 Critérios de seleção e participação da pesquisa**

A escolha dos participantes deste estudo teve como critério de seleção professores que possuíssem a formação específica assim como aqueles que atuassem como professor de inglês com outras formações profissionais. Todos os professores deveriam atuar em diferentes cursos livres e residir na cidade de Pelotas.

Outros critérios como receptividade, comprometimento e responsabilidade também foram considerados durante a seleção dos participantes da pesquisa. Como estes profissionais atuam em longas jornadas de trabalho durante as semanas, muitos encontros foram marcados, desmarcados e remarcados ao longo da pesquisa. Entretanto, todos que eventualmente participaram mostraram-se comprometidos com seu trabalho de professor e com o caráter colaborativo e construtivo da profissão.

## **5.7 Caracterização dos participantes**

A primeira das duas etapas da pesquisa teve como objetivo conhecer melhor os participantes deste estudo. Entre os pontos esclarecidos nos memoriais estão: como ocorreu o primeiro contato com a língua inglesa, o porquê de começar a dar aulas e qual era a motivação para isso, o porquê de se achar capaz de exercer tal atividade e como o participante se avalia como professor de língua inglesa.

A caracterização dos participantes da pesquisa<sup>15</sup> é importante para a futura análise dos dados, já que mediante a escritura do memorial foi possível identificar diferentes perfis e narrativas de vida que de alguma forma contribui para suas identificações atuais como professores de língua inglesa assim como suas práticas docentes em torno da profissão.

## **5.8 Os participantes da pesquisa**

É importante ressaltar que, aqui e sempre, não se usam os nomes verdadeiros dos sujeitos de pesquisa ao longo do trabalho. Os nomes foram escolhidos por mim de forma aleatória.

---

<sup>15</sup> Por razões éticas, os nomes apresentados são fictícios de forma que os participantes da pesquisa não possam ser identificados.

**Luís** tinha doze anos de idade quando começou a ter aulas de inglês na escola. Suas lembranças com o primeiro contato com a língua parecem ser positivas e expressam sentimentos de conforto e de estar à vontade com o aprendizado do idioma. Já em idade escolar, Luís conta que achava importante aprender a língua inglesa e teve negado por seus pais seu pedido de cursar uma escola de idiomas diversas vezes. Luís acredita que a escolha pelo curso de Letras foi correta por não imaginar-se exercendo outra atividade. Quando criança, sua brincadeira preferida era a de ser professor e inclusive era elogiado pelos professores da escola em que estudava que achavam que este “levava jeito” para dar aulas.

Na faculdade, Luís relata em seu memorial a convivência com excelentes professores que o ensinaram “na subjetividade” o que fazer, assim como o que não deveria ser feito. Luís sempre teve em mente que o curso de Letras é um curso de formação de professores e não o de ensino de línguas e foi justamente ao perfil de formação ao qual este apegou-se fortemente para concluir seus estudos acadêmicos.

Ao longo de seu texto, Luís relata pontos positivos que acredita fazer parte de seu trabalho enquanto professor de inglês. Entretanto, Luís também descreve uma experiência negativa acerca do antigo local de trabalho, outro curso livre da cidade. De acordo com suas palavras, Luís não estava à vontade com a metodologia e sentia-se obrigado a trabalhar de acordo com o que o curso do tipo franquía estabelecia, o que de acordo com Luís era “uma coisa bem produto da McDonaldisação do setor do ensino de idiomas.” Essa situação o fazia deixar a desejar enquanto pessoa e profissional, além da problemática convivência entre profissionais com a formação específica e aqueles que possuíam outras formações. Certos discursos por parte de professores sem a formação o deixaram chocados, como: “eu não ensino nada dessas coisas de sons da língua, para que isso, né?” Como Luís sempre demonstrou interesse por fonologia, esse tipo de discurso era um motivo de insatisfação permanente e de tensões em seu local de trabalho.

Cansado da situação em que se encontrava, Luís resolveu procurar um novo curso livre onde pudesse se sentir mais a vontade e “não preso” a valores institucionais. Atualmente, Luís trabalha em um curso livre do tipo “A” e considera-se um professor e não mais um instrutor. Em suas palavras, Luís hoje “exerce sua profissão e não é mais um mero reprodutor de métodos”.

**Patrícia** teve seu primeiro contato com a língua inglesa aos doze anos de idade a partir de uma coleção de livros para o estudo do idioma em casa. Na escola seu primeiro contato

com a língua foi aos catorze anos no ensino médio onde o estudo da língua passou a ser obrigatório. De acordo com suas lembranças, estudar inglês na escola era “maravilhoso” e Patrícia sempre levava letras de músicas e textos para que as professoras da escola pudessem tirar suas dúvidas. Ela relata sempre ter feito mais do que apenas o necessário para passar de ano.

Em seu memorial, Patrícia revela ter pensado cursar Letras quando chegou o momento do então vestibular, mas pela falta de conhecimento do mercado de trabalho resolveu trilhar outro caminho e acabou formando-se em outro curso. As lembranças de professores na época escolar, não somente os de língua inglesa, e as queixas com a situação do ensino público e da necessidade de trabalhar exaustivamente para alcançar uma melhor condição financeira parecem ter influenciado sua escolha, já que naquela época Patrícia acreditava que ser professor era somente aquilo que era vivido e relatado por seus professores diariamente na escola.

A partir do período universitário, a língua inglesa passou a ter um papel secundário em sua vida, embora nunca tenha desaparecido definitivamente. Após sua formatura, aos vinte e cinco anos, Patrícia decidiu estudar inglês em um curso livre do tipo “B” pela primeira vez em sua vida. Com essa nova experiência, houve um encontro de método, pessoas e língua. A dedicação da época de escola foi transferida como aluna de curso livre, já que ela relata sua disposição em fazer as atividades além de tirar suas dúvidas com o material extra oferecido pela instituição. Um ano após sua entrada como aluna no curso, houve o convite para atuar como professora no local. O convite inesperado é atribuído por Patrícia à sua dedicação. A crença de que fazemos bem aquilo que gostamos é o que parece tornar Patrícia capaz de exercer plenamente seu papel de professora. Em conversa com a coordenação pedagógica do curso sobre o perfil profissional dos professores desta instituição, Patrícia acredita ter atributos que a encaixam no perfil procurado. Para esse curso livre, os professores devem ser comunicativos, versáteis e estarem sempre dispostos a aprender e prontos para lidar com novas experiências. Essa mudança de área e de vida parece ter sido uma atitude natural para Patrícia, que atribui a experiência a uma mudança completa de vida pessoal e profissional. Esta ainda afirma ter vontade de completar a experiência adquirida com a prática de sala de aula e cursar Letras ou cursos de especialização no exterior porque sente que são necessários em função do embasamento teórico adquirido. Patrícia acredita ser uma boa professora porque considera o método utilizado muito bom e muito bem estruturado. Ela ainda afirma ter



consciência de que precisa aprimorar seus conhecimentos por nunca ter passado pela experiência de ser professora fora de um método “tão fechado”.

**Felipe**, terceiro professor desta pesquisa, relata seu primeiro contato com a língua inglesa como sendo muito cedo devido ao fato de seus pais gostarem de cinema e músicas em língua inglesa. Este fato fez com que sua curiosidade e vontade de aprender a língua aumentassem com o passar dos anos e despertasse o interesse em aprofundar esse conhecimento. Felipe acredita ter sido impulsionado pelo caráter primário das traduções de músicas e legendas de filmes, pois naquela época as traduções de expressões idiomáticas, gírias e figuras de linguagem não eram feitas corretamente, o que as tornavam confusas, já que não faziam sentido no contexto da obra. Portanto, Felipe sabia que para entender completamente o que estava sendo dito, deveria estudar a língua.

A vida escolar e as lembranças desta época também parecem ter influenciado sua escolha profissional. O encontro com ótimos professores durante o período escolar reafirmou a importância da profissão de professor enquanto que a timidez foi usada como um motivo para começar a dar aulas já que Felipe acha que ensinar o ajudava a trabalhar sua timidez. Embora tenha começado a faculdade de Letras e cursado até o terceiro semestre, Felipe teve que trancar o curso devido a problemas pessoais. A prática de sala de aula teve início ainda dentro da universidade e mesmo depois não mais aluno do curso de Letras, Felipe ainda tinha vontade de ensinar inglês. Em suas palavras, “ensinar se tornou uma atividade ainda mais especial para mim pela conscientização do caráter único da profissão de professor”.

Felipe acredita ser capaz de exercer a profissão de professor devido à consciência do papel transformador do professor e da relevância da língua inglesa em virtude de seu caráter global. Atualmente, Felipe trabalha em um curso livre do tipo “B” e não pretende terminar a graduação em Letras.

**Carina** tinha nove anos quando começou a frequentar um curso livre de inglês. Apesar de não lembrar exatamente quantos semestres foram cursados ao longo dos anos, ela ainda recorda as peças teatrais que eram apresentadas no final do ano como atividade curricular. No entanto, Carina lembra de certo momento ter cansado de estudar o idioma e ter pedido à mãe para parar de frequentar as aulas. Depois de ter seu pedido negado, continuou com as aulas de inglês até uma mudança de cidade onde também continuou a estudar a língua, porém desta vez teria total liberdade para escolher o curso onde estudaria. Carina relata que não sentia

confiança no processo de aprendizagem e de entendimento da língua e por isso resolveu interromper as aulas faltando pouco para finalizar o curso.

No ano de 1997, Carina inesperadamente decide ir para os Estados Unidos para estudar inglês, fato que ela classifica como “coisas do destino”. Lá residiu por aproximadamente uma década, além de estudar inglês em cursos livres e se graduar em dois diferentes cursos por duas universidades norte-americanas. Embora Carina sempre tenha gostado da profissão de professor, até o ano de 2007 ela jamais havia pensado em se tornar ela própria uma professora, já que sua mãe não concordava com sua vontade de cursar Letras. Carina relata que grande parte da recusa em aceitar que a filha virasse professora se dava ao fato de sua mãe ser também uma professora e, assim, conhecer de perto os desgostos da profissão. Antes de seu retorno ao Brasil, Carina resolve dar um novo rumo em sua vida profissional e decidiu cursar uma especialização em ensino de inglês para estrangeiros ainda nos Estados Unidos. A experiência parece ter rendido frutos, já que Carina relata ter adorado as aulas, os professores assim como o curso. De volta ao Brasil, Carina se estabelece na cidade de Pelotas e começa a dar aulas de inglês em um curso livre onde fica por dois anos. Nesse meio tempo, também inicia seu ingresso no curso de Letras enquanto ainda mantém alunos particulares.

No ano de 2009, Carina também assume duas escolas particulares enquanto sua paixão pela profissão cresce. Atualmente, Carina cursa pós-graduação na área e mantém um curso livre do tipo “A” com outros professores graduados em Letras.

**Joana** conta que teve seu primeiro contato com a língua inglesa já na escola durante a 1ª série. Aos treze anos de idade, após participar de uma promoção na cidade, ela relata que ganhou uma bolsa de estudos para estudar inglês em um curso livre por um semestre e que desde então nunca mais parou de estudar o idioma. Foi durante esse período que Joana percebeu o quanto tinha facilidade para aprender o idioma. Por seis anos, ela estudou inglês no curso livre e também durante esse tempo ocorreu sua primeira experiência como professora em um projeto voluntário por um ano para crianças de seis e sete anos de idade. Essa experiência parece ter afetado Joana de forma positiva já que esta afirma que jamais havia pensado em ser professora em sua vida.

Entretanto, após experimentar a profissão de professora por um ano, Joana foi convidada para ser monitora do curso livre onde estudava. Como monitora, ela deveria dar atenção aos alunos faltosos, que precisavam de reforços assim como aqueles que ingressavam

no curso após o início do período letivo. Joana conta que dado seu interesse pelo inglês e agora pelo ensino, ela resolveu cursar Letras – português e inglês. Durante sua passagem pela universidade, ela pôde vivenciar diferentes experiências, atuando como professora no curso de extensão oferecido à comunidade pela universidade, em cursos livres e também em cursos pré-vestibulares.

Joana acreditar ser capaz de exercer a profissão de professor, pois considera prazeroso ter contato com algo que antes só lhe era proporcionado como aluna. Em sua opinião, ser uma “teacher” permite aprimorar e expandir o conhecimento dentro da área em que se atua. Ela também afirma ser capaz de se aproximar mais dos alunos por ser falante da língua portuguesa, língua nativa dos alunos, e dessa forma entender as dificuldades que enfrentam. Atualmente, Joana trabalha em uma escola particular e também atua como professora de inglês em um curso livre do tipo “B”.

**Pedro** foi o último professor a ser contatado e em virtude do tempo, foi o único a não escrever previamente seu memorial. Com o objetivo de obter todos os dados e informações dos professores de maneira uniforme, foi pedido ao professor que antes de responder às perguntas durante a entrevista semiestruturada também respondesse os tópicos utilizados como forma de orientar a escrita dos memoriais. Esses tópicos foram transformados em questionamentos no momento da entrevista para que a pesquisa fosse capaz de dar conta de todas as informações necessárias. Considero, assim, não ter havido nenhuma perda ou desvantagem nos relatos do professor Pedro.

O professor relata seu primeiro encontro com a língua inglesa através do contato com músicas no idioma, ainda enquanto criança. O professor também estudava o idioma na escola e tinha uma boa relação com os professores e com a forma que o idioma era ensinado. Aos catorze anos, Pedro começou a frequentar um curso livre de inglês e logo percebeu sua facilidade em dominar a língua. Ele recorda ser elogiado por seus professores e de ter uma boa memória.

O professor teve sua primeira oportunidade de atuar como professor de inglês no próprio curso livre onde era aluno, mediante um processo seletivo interno oferecido pelo curso. Pedro, então com dezessete anos, passou a trabalhar como professor de inglês enquanto ainda era também aluno do curso onde era contratado. O professor afirma ter cogitado cursar Letras, porém desistiu da ideia após tomar conhecimento de que não seria possível ser dispensado das aulas de língua inglesa. Pedro não sentia necessidade de passar mais quatro

anos estudando o que afirma já ter conhecimento na época, portanto optou por graduar-se em outra área, mesmo jamais ter parado de atuar como professor de inglês em cursos livres.

Pedro sempre acreditou ser capaz de exercer a profissão de professor por considerar ter uma facilidade para aprendizagem assim como uma identificação com os demais professores do curso livre, já que a maioria, de acordo com seu relato, eram tão jovens quanto ele. O professor também acredita possuir o dom para atuar como professor.

## **5.9 Instrumentos e procedimentos de coleta**

Este estudo envolveu quatro etapas distintas de coleta dos dados para posterior análise, conforme descrevo abaixo.

### **5.9.1 Primeira etapa**

Em um primeiro momento, comecei a entrar em contato com alguns profissionais de diferentes cursos livres da cidade, a fim de selecionar aqueles que possuíssem o interesse em participarem da pesquisa. O objetivo inicial era que seis profissionais fossem selecionados, considerando que três deveriam possuir a formação específica em Letras enquanto os demais poderiam ser habilitados em demais cursos de graduação ou simplesmente trabalharem com o idioma, atuando assim como professores de inglês.

Após aceitarem participar da pesquisa, foi solicitada a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo CEP da UCPEL (ANEXO A) pelos participantes e assinatura deste. Durante essa etapa, procurei esclarecer algumas dúvidas pertinentes ao trabalho assim como tranquilizá-los a respeito de seus relatos, identidades e locais de trabalho que seriam preservadas ao longo deste trabalho.

### **5.9.2 Segunda etapa**

Após os termos serem devidamente assinados e as dúvidas e perguntas esclarecidas, foi enviado aos professores o pedido de escritura de um memorial (ANEXO B), via correio eletrônico, de modo que os participantes pudessem discorrer sobre suas experiências envolvendo o primeiro contato com a língua inglesa até o presente momento como

professores de inglês. Durante a elaboração do pré-projeto havia sido escolhido somente uma entrevista semiestruturada como instrumento único de coleta de dados.

Entretanto, enquanto selecionava os professores participantes da pesquisa, entendi que seria necessário conhecê-los primeiramente para que então pudesse compreender suas trajetórias. Durante a leitura dos memoriais, percebi o quanto era importante proporcionar um primeiro momento de reflexão dos professores com suas próprias narrativas para que estes relembassem as razões de estarem ali como professores de inglês participantes de uma pesquisa que visa conhecer os diferentes perfis existentes na profissão.

### 5.9.3 Terceira etapa

Posteriormente à escritura dos memoriais e o retorno destes, via correio eletrônico, foi marcada uma entrevista semiestruturada (ANEXO C) com o objetivo de esclarecer certos aspectos e relatos presentes nos memoriais além de aprofundar outras questões pertinentes à vida e profissão de professor.

Nessa fase da pesquisa, tive a oportunidade de deparar com momentos surpreendentes e de grande emoção, em que alguns professores revelaram seus sonhos, angústias e as dificuldades que enfrentam como professores de inglês em cursos livres. Porém, acredito que após a primeira etapa de escritura do memorial alguns professores sofreram uma catarse ao perceberem como, muitas vezes, foram suas primeiras experiências escolares acerca da língua inglesa que determinaram de certa forma o presente momento em que se encontram. Foram muitas as lembranças relatadas sobre os primeiros professores de inglês da escola ou como os participantes da pesquisa eram incentivados por seus próprios professores na época escolar.

Acredito que, na maioria dos casos, a primeira semente plantada foi na época escolar onde muitos relatam um sentimento de bem estar em aprender algo em que, muitas vezes, de acordo com seus relatos, os demais não valorizavam ou não compreendiam. Essa fase da pesquisa serviu não somente como um momento de análise de suas próprias práticas e identificações, já que como pesquisadora também dividi momentos semelhantes aos relatados, mas também como um momento de autorreflexão do que estamos fazendo como educadores em um contexto que ultrapassa as paredes de uma sala de aula ou de um curso de idiomas. Essa troca me fez questionar se estamos de alguma forma modificando a vida dos alunos com quem lidamos da mesma forma daqueles professores de inglês que passaram por nossas vidas.

#### 5.9.4 Quarta etapa

Por fim, nessa etapa da pesquisa, as entrevistas foram transcritas para que se iniciasse a análise e interpretação dos dados com base nas sequências analisadas e nos memoriais escritos.

#### **5.10 Considerações sobre o processo de transcrição das entrevistas**

Durante o processo de transcrição das entrevistas feitas com os professores participantes da pesquisa procurei ser fiel a todos os relatos que me foram feitos assim como manter o compromisso de dar voz a esses profissionais. As entrevistas foram feitas em clima descontraído de forma a deixar os professores livres para que pudessem expressar suas opiniões. Com isso, seus relatos foram registrados em linguagem informal. Para a análise, foi considerado o conceito de estudo da conversação como prática social que desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real (MARCUSCHI, 1998). Também foram consideradas as pausas, os silêncios e as hesitações dos entrevistados assim como seus discursos de forma integral e não de forma sistêmica. Por fim, foi decidido não incluir as transcrições das entrevistas como anexo de forma a evitar a identificação dos sujeitos de pesquisa.

## **CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesse capítulo analiso e interpreto os dados de acordo com o referencial teórico adotado e com os relatos e segmentos discursivos construídos pelos professores participantes da pesquisa.

As perguntas iniciais, como dados de partida para a criação do memorial, serviram de base para a construção da unidade temática da pesquisa. Dessa forma, será analisado de que forma os questionamentos foram respondidos ao longo de seus memoriais e como seus relatos de vida profissional influenciam em suas práticas e identificações docentes. Os dados gerados serão agrupados de acordo com os temas ou unidades temáticas *ser professor de inglês, vida de professor* e *ser professor de inglês em cursos livres*.

### **6.1 Análise do corpus: tópicos compondo temas**

Ao propor a escritura de um memorial aos professores participantes da pesquisa, esperava-se cobrir determinados *temas* acerca do universo dos professores considerando *tópicos* que perpassam desde o primeiro contato com a língua inglesa até os modos como este profissional se avalia como professor de inglês. Entretanto, por se tratar de uma escritura de si que não somente traz à tona lembranças e memórias (CANDAUI, 2012), mas constitui um momento de criação e não somente de reprodução do indivíduo, foi possível constatar o surgimento de outros questionamentos que, embora não fossem esperados, no sentido de previstos antemão pela pesquisa, vão ao encontro de algumas questões levantadas durante a construção da pesquisa.

Em função do surgimento dessas questões não esperadas, porém trazidas pelos próprios participantes da pesquisa, não foram propostas categorias de análises específicas como instrumento de exame dos dados. O que era esperado mediante o memorial era a convergência ou divergência de determinados tópicos incluídos nos textos e a partir disso, a construção de um tema, melhor entendido como “unidade temática” que, de acordo com Sobral (2009), é definido como “o conjunto integrado de elementos únicos que se manifestam na enunciação concreta, os elementos não reiteráveis e não-idênticos da enunciação.”

### **6.2 Memoriais: memória e identidade profissional**

A pesquisa tem como tema, melhor compreendido aqui, unidade temática, a identidade de professor que os professores constroem sobre si mesmos. Para que houvesse a convergência ou não de determinadas identificações e crenças acerca desta unidade temática foram criadas perguntas a serem feitas aos professores participantes da pesquisa com o objetivo de serem respondidas na escritura de seus memoriais. A partir das respostas dadas às perguntas foi possível, então, iniciar o delineamento envolvendo o perfil dos professores de inglês atuantes em cursos livres. As perguntas e seus respectivos objetivos esperados são detalhados a seguir.

➤ **Como ocorreu seu primeiro contato com a língua inglesa?**

Essa pergunta tem por objetivo traçar uma trajetória que remonta à época escolar do professor participante da pesquisa. A tendência durante a escritura de um texto autobiográfico é que se situe no aqui e agora, deixando de certo modo de lado os acontecimentos prévios que, quer queira-se ou não, são responsáveis por onde nos encontramos no presente. Remetendo os professores às primeiras experiências com o aprendizado da língua inglesa na época escolar pôde-se compreender melhor qual é o papel do objeto de trabalho destes professores em suas vidas e até que ponto suas escolhas profissionais foram influenciadas ou não pelos exemplos e experiências vividas durante essa fase de suas vidas.

➤ **Por que você começou a dar aulas? Qual era a sua motivação?**

Essa pergunta visa compreender de que forma a identificação com o ser professor foi ocupando a vida dos professores participantes da pesquisa. Os motivos que levaram cada professor até a sala de aula podem ajudar a compreender o que significa ser professor na visão desses profissionais. Motivos como dar aulas para ganhar dinheiro extra, diferem consideravelmente de motivos como ser convidado para dar aulas no cursinho onde era inicialmente aluno, por exemplo. As motivações intrínsecas revelam justificativas que vão além do que é relatado; elas podem ajudar a definir o que é a atividade ou profissão de professor em suas vidas.

➤ **Por que você acreditava ser capaz de exercer tal atividade?**



De onde vem o embasamento teórico do professor participante da pesquisa? Esse é o questionamento subjacente feito aos professores atuantes em cursos livres. Seria a formação específica e os conhecimentos adquiridos, referente ao lócus acadêmico, a força motriz que faz o profissional seguir adiante como professor de inglês ou é a prática adquirida com a experiência de sala de aula ano após ano que o habilita a exercer a atividade de professor? Questiona-se até que ponto a formação acadêmica é capaz de formar o professor de inglês, porém também é necessário descobrir o que aquele profissional que atua sem a formação pensa a respeito do lócus acadêmico e do curso de Letras como formador de professor de línguas.

➤ **Como você se avalia como professor de língua inglesa?**

A partir dessa pergunta, tenta-se promover o caráter reflexivo dos professores participantes da pesquisa e como estes enxergam o exercício de suas práticas como uma extensão das identificações herdadas a partir de outros professores, das instituições em que atuam ou das políticas de ensino vigentes etc. Pretende-se verificar o quanto os profissionais se veem responsáveis pelas suas próprias práticas e sendo assim, o que fazem para melhorar enquanto educadores segundo sua identificação.

### **6.3 Entrevista: o sujeito diante da colega pesquisadora**

Com o objetivo de aprofundar as questões respondidas e demais assuntos levantados durante a escritura dos memórias, foi utilizada como última etapa da pesquisa o processo de entrevista, considerando essa uma técnica de extração de dados de caráter semiestruturado. A entrevista foi dividida em três momentos, ou temas: *trajetória*, *curso livre* e *concepção da profissão* (no sentido de como o sujeito vê sua atividade docente). No primeiro momento da entrevista, que chamei de *trajetória*, o professor é convidado a relatar seu primeiro contato com a língua inglesa, assim como também tenta estabelecer uma coerência em seus primeiros passos profissionais até o presente momento. Já as perguntas do momento *curso livre* têm como objetivo elucidar o ambiente em que esses profissionais atuam, suas opiniões acerca do ensino de línguas e como estes se sentem sendo professores de inglês de cursos livres. Finalmente, no momento *concepção da profissão*, concentro o foco em questões que abarcam o senso comum acerca do ensino de línguas e como os professores participantes da pesquisa

se veem na profissão em que atuam. As perguntas e seus respectivos objetivos esperados são detalhados a seguir a partir da explicação do roteiro prévio de entrevista semiestruturada que foi utilizado.

➤ **Há quanto tempo você é professor de inglês?**

Considerando o fato de que nem todos os professores citam o tempo de atuação como professores de inglês em seus memoriais, julguei importante estabelecer o período em que cada professor exerce a profissão. Com isso, esperava traçar diferentes perfis que venham, ou não, a ser influenciados pelo seu tempo de atuação.

➤ **Como você decidiu ser professor de inglês? Você sempre quis isso?**

O objetivo da questão aqui é corroborar os argumentos previamente descritos no memorial com relação às motivações iniciais que os levou à profissão de professor de inglês. A questão também serve como aparato para o maior aprofundamento em questões iniciais sobre como suas trajetórias os trouxe até o presente momento.

➤ **Você tem formação específica?**

A pergunta serve para diferenciar os professores que possuem o curso de Letras dos que têm diferentes vivências profissionais ou formações acadêmicas outras.

➤ **Se sim, conte um pouco da experiência acadêmica. Foi necessária e importante para você? O que você mudaria ou acrescentaria, se pudesse, com o objetivo de melhorar sua prática e formação acadêmica?**

Pergunta específica para os professores graduados no curso de Letras. Os professores com outras formações não responderam esta pergunta. O questionamento aqui tem por objetivo coletar relatos com possíveis críticas ou argumentos que justifiquem uma formação teórica e formal da profissão e que, assim, de certa forma, justifique a atuação dos profissionais sem a formação específica.

➤ **Quais pontos você indicaria como sendo diferenciais no ensino de língua inglesa nos cursos livres? A que você atribui a atual expansão e procura por esses espaços para a aprendizagem do idioma?**

Ambas as perguntas servem como questionamento para a questão atual do ensino de língua inglesa no país. A questão também tem por objetivo identificar qual é a visão dos professores que atuam nos cursos livres a respeito de seus ambientes de trabalho e o porquê de tamanha expansão desses locais.

➤ **Fale de que forma os seguintes fatores influenciam seu trabalho como professor de inglês de curso livre.**

Nesta questão, cito alguns fatores que norteiam o trabalho dos professores de cursos livres assim como peço que descrevam até que ponto são guiados em seus trabalhos por tais fatores que são apresentados a seguir:

*- As determinações do instituto em que você trabalha*

Os cursos livres são conhecidos por serem, em sua maioria, franquias ou empresas de grande porte sob a direção de representantes, responsáveis pelo andamento dos cursos. Os representantes devem seguir determinados parâmetros de atuação. Sendo assim, a ideia central da pergunta é esclarecer até que ponto as práticas docentes dos profissionais que atuam em cursos livres são dirigidas ou até mesmo tolhidas no que tange à sua atuação.

*- O livro didático utilizado*

Esta pergunta tem como objetivo investigar se há liberdade no processo de elaboração dos materiais ou se o professor deve se adaptar ao material já existente no curso livre. Com isso, visio esclarecer se há participação efetiva dos professores na execução e/ou elaboração dos materiais didáticos.

*- Sua própria visão sobre o que é aprender e ensinar inglês*

O objetivo da presente questão é verificar se há preocupação com a visão crítica do exercício da profissão por parte dos professores e se estes até mesmo são consultados e questionados a respeito de suas práticas em sala de aula.

*- Suas experiências anteriores como estudante*

A pergunta tem como objetivo identificar se os professores entendem o processo de alteridade como parte integrante do ensino e aprendizagem de línguas e se relacionam de

alguma forma suas próprias experiências como estudantes de língua inglesa e sua prática de ensino do idioma.

*- Sua formação universitária*

Questiona-se aqui até que ponto a formação formal do curso de Letras os diferencia ou não daqueles que possuem outras experiências, formações acadêmicas e bagagens profissionais, objetivando averiguar se a vivência adquirida durante a universidade é de fato valorizada ou não no ambiente dos cursos livres.

*- Os cursos que você já fez*

A pergunta tem como objetivo identificar até que ponto a formação continuada exerce importância na atuação docente em cursos livres.

*- Os eventos dos quais já participou*

Mesmo objetivo da questão anterior, mas com relação a eventos específicos da área como congressos, encontros, seminários, etc.

*- Sua vivência em países de língua inglesa*

Considerando o fato de muitos cursos livres contratarem profissionais com vivência no exterior, a pergunta serve para identificar até que ponto essa vivência no exterior influencia a docência ou até mesmo a contratação do professor no curso livre.

*- O que acontece à sua volta*

O objetivo da pergunta é identificar até que ponto a metodologia adotada pelo curso livre permite que o professor dialogue com pontos da atualidade e dos acontecimentos que permeiam sua vida assim como a dos alunos.

*- O objetivo do aluno e a sua satisfação e independência com o idioma*

Os cursos livres, além de serem escolas de idiomas, são também instituições privadas, portanto, são, acima de tudo, empresas que oferecem produtos aos seus clientes, ou seja, seus alunos. Com o questionamento proposto pretende-se verificar se os professores são de alguma

forma levados a seguir determinadas estratégias de marketing para cumprir os objetivos pedagógicos ou metas financeiras dos cursos com relação a seus alunos.

*- O seu conhecimento sobre ensinar inglês seria útil em outros contextos educacionais, como escolas, aulas particulares, etc.*

O objetivo da questão é verificar até que ponto os professores estão vinculados à metodologia de ensino dos cursos onde atuam e se estes se consideram capazes de atuar fora do ambiente dos cursos livres.

*- Como você avalia o espaço compartilhado em cursos livres entre profissionais com formação específica e aqueles com outras formações, como vivência no exterior, proficiência no idioma, conhecimento da metodologia, etc.*

Com essa questão, tenta-se estabelecer o tipo de relação entre os diferentes profissionais atuantes nos cursos livres e se há indícios de uma possível rivalidade ou situação de desconforto entre os profissionais que atuam lado a lado.

*- Na sua opinião, quais os conhecimentos, qualidades ou qualificações foram predominantes para que você fosse selecionado para trabalhar na instituição em que vocês está atualmente?*

Com esse questionamento, espera-se desvendar se a formação específica foi fator determinante e diferencial na contratação dos professores pelos cursos livres e se estes acreditam no valor da graduação.

*- Quais os acontecimentos mais importantes que devem ser dominados por um professor de inglês, independente de seu contexto de trabalho?*

Com essa pergunta espera-se identificar até que ponto os professores vinculam a formação específica com os conhecimentos que devem ser adquiridos na profissão ou se esses conhecimentos podem vir a ser adquiridos na prática.

*- Para você o que é ser professor de inglês?*

A pergunta visa identificar como os professores veem a si mesmos na profissão de professor e de que forma eles encaram o papel transformador do professor na sociedade.

- *Como e onde se formam os professores de inglês?*

A pergunta tem como objetivo esclarecer se os professores julgam necessária a formação acadêmica para atuar como professor de línguas e como poderia ser uma formação alternativa em sua opinião.

#### **6.4 Uma síntese de perfis individuais**

Com o objetivo de traçar um delineamento para a construção de seis perfis individuais de professores de inglês, apresento uma síntese, com base nos memoriais dos professores, para que se inicie o processo de análise dos dados da pesquisa. A síntese está dividida em dois momentos, sendo o primeiro a respeito dos três professores graduados em Letras e o segundo, no que tange aos professores com outras formações. Os nomes verdadeiros dos sujeitos de pesquisa não serão revelados.

##### Professores com formação específica

###### **Luís**

Primeiro contato com a língua inglesa aos doze anos na escola

Sentia-se importante por estar aprendendo uma língua estrangeira na escola

Não se imagina cursando outra graduação, pois sempre brincava de ser professor enquanto criança

Atribui essa facilidade a um dom

O curso de Letras é um curso de formação de professores e não de ensino de línguas

Tem convicção de seus pontos positivos enquanto professor de inglês

Trabalhou em um curso livre onde deveria agir de acordo com a franquia “produto da Mcdonaldização de ensino de línguas”

Procurou outro curso onde pudesse exercer sua profissão de professor e não mais de um instrutor.

###### **Carina**

Primeiro contato com a língua inglesa aos nove anos em um curso livre

Não gostava de estudar o idioma, pois era forçada pela mãe a estudá-lo

Sempre teve admiração pela profissão de professor desde a infância, mas a mãe não aprovava seu desejo de cursar Letras – a mãe era professora de português

Após uma viagem aos EUA para estudar inglês decidiu cursar uma especialização em ensino de inglês para estrangeiros

Lá, apaixonou-se pelas aulas, pelos professores e alunos

Acredita que os acontecimentos em sua trajetória são coisas do destino  
 De volta ao Brasil, trabalhou em cursos livres sem a graduação em Letras  
 Após dois anos decidiu cursar a graduação, pois acreditava na importância da  
 formalização do conhecimento e também pela questão de concursos  
 Atualmente é proprietária de um curso livre não vinculado à nenhuma rede ou  
 franquia de ensino

### **Joana**

Primeiro contato com o inglês durante a primeira série do período escolar  
 Jamais havia pensado em tornar-se professora  
 Começou a frequentar um curso livre aos treze anos de idade  
 Teve sua primeira experiência como professora de inglês mediante projeto vinculado  
 ao curso livre onde ainda era aluna  
 Passou a atuar como monitora do curso livre onde estudava  
 Decidiu cursar Letras para estar em contato com o que tinha enquanto aluna

A partir dos memoriais, de onde vieram esses dados (ANEXO C), é possível observar que dois dos professores graduados em Letras, sendo a exceção a professora Carina, revelam um gosto pela língua inglesa anterior ao período escolar ou aos cursos livres:

**Luís:** Lembro que me sentia muito à vontade com a língua e também me achava super importante por estar aprendendo uma língua estrangeira, pois várias vezes tive negado meu pedido de cursar uma escola de idioma.

**Joana:** Foi neste período que percebi o quanto gostava da língua inglesa e tinha facilidade com ela.

As palavras do professor Luís parecem demonstrar que embora o ensino de língua inglesa exista na escola, ainda se faz necessário frequentar um curso livre de idiomas para que se realmente aprenda a língua (CHIMIM, 2003). Embora Luís gostasse das aulas e achasse divertido falar inglês, ele também afirma que “[...] sempre faltava algo, sempre havia uma ou outra habilidade que não estava bem trabalhada e eu já tinha noção das habilidades de produção e de recepção, ambas orais e escritas”.

Em suas palavras, Luís faz uma crítica quanto ao ensino limitado da língua inglesa no âmbito escolar, o que engloba tanto aqueles alunos que já possuem o conhecimento prévio da língua quanto os que estudam paralelamente em cursos livres e que, portanto, sentem a defasagem existente no ensino do inglês da escola. A vontade de se tornar professor também parece ter raízes na fase escolar, já que Luís revela costumar brincar de professor enquanto criança, o que chamava a atenção dos professores:

Meus professores diziam que eu levava jeito para dar aula quando eu apresentava seminários e trabalhos em grupo. Acho que é um dom, não sei bem descrever. Na faculdade eu tive excelentes professores que me ensinaram na subjetividade o que fazer, mas também o que não fazer.

É notável em seu relato a ideia concebida acerca do que é o ensinar. Para Luís a profissão de professor parece estar vinculada a características inatas, que nascem com o indivíduo e que ele mesmo define como um dom. Essa ideia é também corroborada quando este afirma que durante a universidade foi orientado sobre o que fazer e o que não fazer na *subjetividade*, ou seja, não por livros ou ensinamentos técnicos, mas sim por atitudes e ações que devem guiar intuitivamente o agir de um professor. É necessário aqui refletir sobre o quanto a formação universitária pode oferecer como adendo na formação de professores de inglês, considerando que os ensinamentos universitários citados por Luís dizem respeito a conceitos subjetivos ao invés dos epistemológicos, como ele mesmo afirma: “sempre procurei ter em mente que o curso de Letras é um curso de formação de professores e não de ensino de línguas e foi justamente ao perfil de formação ao qual me apeguei fortemente para concluir meus estudos”.

A escolha pelo curso de Letras também parece ter sido guiada pela vocação ou pelo dom citado por Luís. O professor afirma não se imaginar fazendo outra coisa que não fosse dar aulas, o que tornou a escolha pela habilitação em língua inglesa um caminho natural.

No que diz respeito à escolha profissional, o mesmo pode ser dito a respeito da trajetória da professora Carina, embora esta tenha relatado em seu memorial o relacionamento negativo com a aprendizagem da língua inglesa inicialmente:



[...] Não lembro quantos semestres cursei, mas lembro de pedir à minha mãe para não ir mais às aulas, pois não estava gostando das mesmas. Ela, no entanto, me obrigou a continuar cursando as aulas de inglês.

Embora Carina tivesse o desejo de não mais continuar estudando a língua inglesa, é notório a importância dada à aprendizagem do idioma por parte de sua mãe que, de acordo com Carina, mesmo com a mudança de cidade durante sua adolescência ainda insistia com as aulas do curso livre que mais tarde ela não terminaria, embora faltando pouco para o término do curso já que segundo Carina, “[...] eu não tinha interesse nem motivação” ou ainda: “[...] não sentia confiança do meu entendimento e aprendizado da língua inglesa”.

Em seu relato Carina demonstra que o estudo do inglês embora precoce durante sua infância e adolescência não foi relevante, em sua opinião, considerando que não havia escolha entre cursar ou não as aulas de inglês do curso livre. A mãe de Carina também desempenha um papel importante em sua história com o ensino e aprendizagem do idioma quando insiste em matriculá-la semestre após semestre no curso, o que corrobora a ideia de Moita Lopes (2005) quando este diz que a língua inglesa está presente em diferentes esferas da sociedade e o que, conseqüentemente, torna a sua aprendizagem uma necessidade. Tal atitude também reafirma o mito no social imaginário de que se deve aprender inglês (OLIVEIRA, 2013).

Entretanto, Carina revela que a vontade de ser professora já aparecia como um desejo latente em sua vida:

Até o início de 2007, não pensava em me tornar uma professora de inglês, mesmo tendo gosto pela profissão desde minha infância, mas, novamente, minha mãe não aprovava meu desejo de me formar em Letras, pois ela é professora de português.

A professora faz referência a algo já citado anteriormente, tal como apresentado na seção 3.1 do capítulo 3 *Identidade de Professor de Inglês*, que é o descaso atual não somente do ensino de línguas no país, como também dos professores em suas atividades diárias nas escolas. A reprovação da mãe de Carina em relação à escolha da filha se deve ao fato da própria conhecer a realidade que um professor enfrenta, o que acarreta no desejo de querer um destino diferente para sua filha. Assim, com sua vontade tolhida, Carina resolve estudar inglês no exterior e também gradua-se em universidades estrangeiras.

O que parece ter levado Carina ao encontro de sua primeira vontade de ensinar foi a necessidade de dar um novo rumo em sua vida profissional com seu retorno ao Brasil. Preocupada em como se manteria no país, Carina decide, ainda no exterior, cursar uma especialização em ensino de inglês para estrangeiros. O curso parece ter aflorado seu desejo inicial de ser professora “[...] Lá, me apaixonei pelas aulas, pelos professores, pelo estágio e, claro, pelos alunos”.

Entretanto, o dom, enfatizado pelo professor Luís ou as “coisas do destino” da professora Carina não parecem ser fatores presentes na trajetória de Joana que, já no início de seu memorial, afirma:

Minha resposta à famosa pergunta “o que queres ser na vida?” sempre foi “ainda não sei, mas professora, jamais.” Entretanto, hoje atuo como professora da área de língua inglesa e gosto muito do que faço.

Para Joana, a profissão de professor foi algo conquistado na prática, mediante suas próprias experiências enquanto aluna de inglês em um curso livre. Joana teve sua primeira oportunidade de atuar como professora de inglês em um projeto voluntário vinculado ao curso onde estudava.

Essa oportunidade de adentrar a sala de aula e assumir a posição de professor pela primeira vez parece ter sido o fator decisivo no destino profissional de Joana. Após um ano, como professora no projeto, Joana foi convidada pelo curso livre a trabalhar como monitora da escola:

[...] a coordenação do curso onde eu estudava me ofereceu uma vaga como monitora de escola e passei a atender alunos faltosos, que precisavam de reforço e também alunos que iniciavam o curso depois da data oficial.

Contudo, é importante observar que, segundo o relato de Joana, o cargo de monitora não permitia que ela fizesse parte plena do corpo docente no curso livre em questão. Sua função era apenas a de reforçar pontos gramaticais ou lidar com as dúvidas dos alunos. Joana não possuía turmas nem era chamada de professora.

Sendo assim, é também importante esclarecer de que forma a nomenclatura *monitor* dialoga com diversas significações, relevantes na identificação desses professores, sejam na valoração da carteira de trabalho, no tratamento perante os colegas de trabalho ou na própria autoidentificação do caráter da profissão de professor, como relatado anteriormente no memorial do professor Luís “[...] hoje eu sou professor, não sou mais instrutor”. Esse fato dialoga com a ideia de signo ideológico, partindo da visão de linguagem bakhtiniana, onde a língua é construída no discurso entre o homem e sua realidade, o que, de fato, é capaz de alterar a forma como os indivíduos se veem e se representam em seus intercâmbios, já que a mudança de designação é mudança de posição valorativa do sujeito sobre sua atividade.

Dessa forma, Luís também reforça suas próprias ideias sobre o que é ser professor de inglês e sobre o caráter reflexivo que a profissão exerce. O uso de palavras como *professor* versus *instrutor* aponta também para nomenclaturas que geralmente são usadas na carteira de trabalho dos professores de atuam em cursos livres. Essas nomenclaturas, no entanto, às vezes parecem desvalorizar, de acordo com Luís, aqueles profissionais devidamente graduados no curso de Letras, como demonstrado nas palavras do professor, relatadas em seu memorial. Há também um posicionamento em seu discurso quando esse afirma que hoje exerce sua *profissão* ao invés de ser um *trabalhador que reproduz métodos*. Pode-se inferir aqui uma crítica à mão de obra rotativa dos professores que atuam em cursos livres, o que, de certa forma, não permite que os professores exerçam plenamente o exercício de sua profissão, sendo, portanto, apenas reprodutores, instrutores e não professores, donos de suas práticas.

De maneira geral, pode-se observar que os três professores graduados em Letras acreditam ser capazes de exercer suas atividades de professor de inglês assim como demonstram seu amor pela profissão:

**Luís:** Eu tenho convicção de alguns pontos positivos do meu trabalho enquanto professor de inglês.

**Joana:** Acredito ser plenamente capaz de lecionar essa língua, visto que me é prazeroso uma vez que proporciona contato contínuo com algo que antes eu só tinha como aluna.

**Carina:** Amo a minha profissão e pretendo, com minha pesquisa, ajudar outros professores a melhorarem suas práticas em sala de aula.

Os excertos dos três professores graduados em Letras parecem reafirmar suas identificações como professores de inglês assim como também tornam suas escolhas profissionais significativas.

#### Professores sem formação específica

##### **Patrícia**

Primeiro contato com a língua inglesa aos doze anos em casa

Estudar inglês na escola era maravilhoso e era participativa nas aulas

Cursar Letras era uma opção, mas pela falta de conhecimento do mercado de trabalho optou por outro curso universitário

Lembra do discurso das professoras que reclamavam da situação do ensino e da necessidade de trabalhar longas jornadas

Achava que ser professor era somente o que elas viviam

Após graduar-se decidiu estudar inglês em um curso livre pela primeira vez

Apaixonou-se pelo método, pelas pessoas e ainda mais pela língua

Foi convidada a atuar como professora de inglês após um ano como aluna no curso livre

Pensava que seria uma boa professora por acreditar que fazemos bem o que realmente gostamos

Considera-se uma boa docente no curso livre onde atua, pois o método é bom e bem estruturado

Pretende cursar Letras porque sente necessidade do embasamento teórico aliado à experiência adquirida em quase dois anos de sala de aula

##### **Pedro**

Primeiro contato com a língua inglesa ocorreu em casa ouvindo músicas

Começou a frequentar um curso livre aos 14 anos

Sempre teve muita facilidade para aprendizagem e boa memória

Tinha uma identificação com os professores de inglês do curso livre e sentia que tinha o dom para executar tal atividade

Começou a trabalhar como professor de inglês aos 17 anos no curso livre onde era aluno

Cursar Letras foi sua última opção, pois sabia que não seria dispensado das aulas de língua e não queria passar quatro anos estudando o que já sabia

Graduou-se em outra área, mas sempre continuou atuando como professor de inglês em cursos livres

Embora formado em outra profissão, Pedro se identifica como professor pois é o que faz e o trabalho que tem

Considera-se um bom professor de inglês porque conta com sua experiência

Acredita que se aprende mais sobre como aprender inglês em um curso livre do que em um curso universitário, já que existe a obrigação de ensinar por ser considerado um negócio

### **Felipe**

Teve seu primeiro contato com o idioma mediante músicas e cinema

Com isso, sua curiosidade pelo idioma aumentou e tornou-se autodidata

Estudou a língua inglesa também na escola

Começou a trabalhar como professor de inglês em um curso pré-vestibular antes de atuar em cursos livres

Cursou Letras até o terceiro semestre do curso

Acredita ser capaz de exercer a atividade de professor em função do papel transformador da profissão e da relevância global da língua inglesa

Não pretende terminar a graduação em Letras

Assim como os professores graduados em Letras, o gosto iniciado pela infância na aprendizagem do idioma também é relatado pelos professores com diferentes graduações:

**Patrícia** Para mim, estudar inglês na escola era maravilhoso e eu sempre levava letras de música e textos que eu tirava dessa coleção de livros para minhas professoras tirarem minhas dúvidas. Sempre fiz mais do que era necessário simplesmente para “passar”.

**Pedro** Comecei a fazer um curso de inglês com catorze anos e no primeiro semestre o professor comentou que eu tinha muita facilidade, que eu tinha uma memória muito boa e que eu aprenderia muito rápido e foi mesmo.

**Felipe** Fui apresentado à música e aos filmes e isso fez com que a minha curiosidade e vontade de aprender a língua aumentasse com o passar dos anos e despertasse o interesse em aprofundar esse conhecimento.

Felipe relata em seu memorial a dificuldade em adquirir materiais que o ajudassem com as traduções de músicas. Essas experiências parecem ter ficado apenas no plano do lazer enquanto a atividade de professor só apareceria mais tarde na vida de Felipe. Durante seu

período escolar, o professor relata ter tido ótimos professores de inglês que lhe mostraram “a importância da profissão de professor”. A personalidade tímida também é citada como um dos fatores que o levaram até a sala de aula para trabalhar com o ensino. De acordo com Felipe, a atividade de ensinar o ajudava a trabalhar com sua timidez.

Patrícia também relata suas impressões positivas acerca do ensino do idioma na escola assim como seu relacionamento com as professoras. A identificação com a atividade docente aparenta estar presente desde a época escolar, embora mais tarde a professora tenha optado por outra formação.

Embora não relate sua identificação na época escolar, Pedro também comenta uma proximidade entre seus professores do curso livre e os alunos e que talvez tenha influenciado seu primeiro passo em direção à atividade de professor:

Achava que seria interessante dar aulas, até porque meus primeiros professores eram muito jovens, pessoas de dezessete, dezoito anos e eu acho que eu me espelhava nisso. Eu tinha catorze anos e eles com dezessete, dezoito e eles eram adolescentes também. Eu gostava disso.

Nesse caso, tanto os professores graduados em Letras quanto os professores com diferentes formações parecem identificar-se, seja com seus professores escolares ou com os que lecionavam em cursos livres e foi essa identificação que, de certo modo, os levou até onde encontram-se atualmente. O que muda, entretanto, são as diferentes visões compartilhadas acerca da profissão por parte dos professores. Os professores graduados em Letras parecem evitar ou, pelo menos, não trazem para a discussão a temática da dificuldade da profissão no presente momento. Entretanto, os professores que não passaram pela graduação em Letras parecem ter maior consciência ou abertura para tratar da dificuldade da profissão de professor na atualidade. O que fica claro é que os professores com outras formações relatam as dificuldades da profissão com mais frequência em seus discursos, assim como lançam mais críticas ao sistema de ensino, o que, talvez, justifique suas decisões de não investir plenamente em uma formação formal, como o curso de graduação em Letras.

Felipe até chegou a cursar três semestres do curso de Letras, porém devido a fatores pessoais foi obrigado a trancar o curso. Sua primeira experiência de sala de aula se deu

justamente ao longo desse terceiro e último semestre cursado quando começou a dar aula em um curso pré-vestibular.

Portanto, após superar a timidez, o ato de ensinar se tornou uma atividade ainda mais especial para o professor “pela conscientização do caráter único da profissão de professor”. Já ao ser questionado se hoje, após quase dez anos do trancamento de sua matrícula, consideraria terminar a graduação em Letras, Felipe diz que não, embora afirme ser algo bastante pedido no curso livre onde atua como professor de inglês:

Sinceramente eu não sei se eu voltaria. Talvez eu tivesse interesse em fazer outra coisa na qual eu pudesse utilizar Letras, como Relações Internacionais que tem total relação com a profissão de professor, como a desenvoltura e a segurança de sala de aula, elementos que eu acho que tu tens que usar dentro dessa profissão.

Portanto, Felipe afirma que se voltasse para a universidade agora não terminaria o curso de Letras, pois tentaria investir em outra carreira:

Eu já tenho esse conhecimento acadêmico parcial. Acho que eu procuraria outra formação até para abrir outros caminhos para que meu leque de opções fosse maior, até porque a gente sabe como funciona a profissão de professor no Brasil e é muito amor à camisa, como dizem, porque é difícil.

As palavras de Felipe demonstram sua crítica à já conhecida desvalorização dos professores no país, entretanto também acabam por revelar um afastamento entre o ser professor e a atividade que Felipe exerce em sua vida. Embora atue quase uma década como professor, ele não vê a necessidade em formalizar seus conhecimentos na graduação. Felipe parece ter adquirido seus conhecimentos na prática, desde sua infância, ainda autodidata. Talvez esse afastamento identitário do ser professor se deva justamente à lacuna deixada pela graduação incompleta.

Essa visão a respeito da crise do sistema educacional atual também é dividida pela professora Patrícia em seu memorial. A professora afirma ter sentido vontade de cursar Letras durante a universidade, mas relata ter desistido da ideia após lembrar os desabafos de suas professoras em sua época de escola:

Fazer Letras era uma opção, mas pela falta de conhecimento do mercado de trabalho, acabei optando por uma área completamente diferente. Eu via minhas professoras reclamarem muito sobre a situação do ensino público e da necessidade de trabalhar exaustivamente para conseguir ganhar um pouco melhor. Acabei optando por outra área por achar que ser professor era somente aquilo que elas viviam.

Patrícia reflete o quanto o discurso descontente de suas professoras acabou por influenciar em sua escolha profissional. Embora houvesse o desejo de trabalhar com a língua e exercer a profissão de professor, Patrícia optou por outra área, afastada da licenciatura, o que, não a impediu, anos mais tarde, de exercer a profissão que sempre desejou.

Assim como Felipe e Patrícia, Pedro tenta justificar sua escolha em não cursar Letras, mesmo atuando como professor de inglês. Diferentemente dos outros dois professores, Pedro afirma ter desistido da graduação na área por não querer estudar o idioma durante mais quatro anos de sua vida:

Eu pensava que não aguentaria as aulas, que eu já sabia na época que eu não seria dispensado das aulas de língua e eu pensava que não passaria quatro anos estudando uma língua que eu já fiz.

O relato de Pedro demonstra uma visão equivocada do professor e, muitas vezes, do senso comum, em encarar o curso de Letras como um curso de ensino de línguas ao invés de um curso de formação de professores. Essa visão difere significativamente do professor graduado, Felipe, que defende o curso de Letras como um “curso de formação de professores”.

Independentemente das diferentes justificativas apresentadas pelos três professores, o que fica evidente é a decisão consciente, em suas visões, de não cursar a graduação em Letras e, ainda, o que essa negação acarreta em suas próprias visões identitárias acerca do que é ser professor. Todos os três professores não graduados reafirmam em seus relatos a importância da profissão, embora nenhum demonstre o investimento necessário para cursar a graduação em Letras. O ser professor para Felipe, Patrícia e Pedro parece ser um estado transitório ou de



incompletude, já que suas práticas são o que aparentemente constroem suas identificações enquanto professores. O que legitima suas práticas não é o diploma ou título universitário, mas sim a vivência diária em um ambiente onde lhes é permitido, legalmente, atuar como professor.

Esse olhar fronteiro entre o ser e o estar, entre um diploma ou outra formação parece permitir que esses profissionais vivenciem a profissão como um estado, que pode mudar rapidamente ou ainda se desfazer a qualquer momento como a liquidez tratada por Bauman (2001) e tão debatida nos estudos identitários. Os professores com diferentes formações definem-se inegavelmente como professores genuínos, embora estes revelem também encarar a profissão como um trabalho, um aspecto de uma ação que executam como relata Pedro:

Eu estou dando aulas de inglês, tanto no curso livre quanto particular, mas se eu mudar de emprego eu vou dizer alguma outra coisa, mas é o trabalho que eu tenho então é o que eu respondo.

Essa combinação de papéis identitários profissionais entre ser graduado em uma área e atuar como professor de inglês no dia a dia parece não afetar sua autoidentificação enquanto profissional ou indivíduo, já que Pedro afirma: “fiz a graduação em cinco anos e durante esse tempo todo dava aulas. Era maleável, dava aulas no horário livre. Não era nada conflituoso, para mim era muito lógico”.

É importante ressaltar que, diferentemente de Patrícia, o professor Pedro nunca optou ou desistiu de sua outra formação, considerando que este sempre atuou como professor de inglês até mesmo durante sua graduação. Por outro lado, Patrícia parece ter encontrado sua verdadeira vocação ao reencontra-se com a sala de aula durante o período como aluna no curso livre, o que faz alusão ao “dom” já citado por outros professores:

Não pensei duas vezes em mudar completamente de vida. Deixei claro que gostaria muito de trabalhar nessa escola e que esperaria o término do meu contrato de trabalho atual para ficar exclusivamente no curso.

O relato da professora não sustenta a ideia de dualidade encontrada no discurso do professor Pedro. Tornar-se professora de inglês foi uma mudança de vida, em suas próprias

palavras, o que fez com que fosse necessário reconstruir completamente sua identidade profissional. Patrícia não mais poderia ser a antiga profissional que conhecia; era preciso reconstruir sua identidade profissional para redefinir e recomeçar uma nova trajetória. E é justamente Patrícia a única professora a assumir a vontade de futuramente cursar a graduação em Letras. Para ela, a profissão de professor deve ser construída, mesmo que o processo seja feito de forma contrária, do fim ao início, como em seu caso:

Para complementar a experiência adquirida eu pretendo cursar Letras e fazer cursos no exterior como o *TESOL* porque sinto a necessidade do embasamento teórico aliado à experiência adquirida nesse um ano e dez meses de trabalho em sala de aula.

As palavras de Patrícia apontam em direção a uma formação universitária que forma professores e não ensina o idioma apenas, o que difere dos comentários de Pedro acerca do valor da formação universitária. Já Felipe, embora não tenha completado a graduação, também afirma a importância da formação universitária, sendo que foi durante esse período que ele teve sua primeira experiência como professor em sala de aula.

A ideia que começo a desenvolver aqui é que os professores, com diferentes graduações, embora reconhecendo muitas vezes o caráter e importância da formação universitária, parecem não identificar o curso de Letras como um formador de professores e, sendo assim, suas práticas passam a ser validadas apenas pelo treinamento oferecido pelos cursos livres onde atuam. Os professores Pedro e Felipe, que atuam há pelo menos uma década parecem ter essa experiência como motivo para suas decisões de não cursar a graduação. Já Patrícia, atuando por quase dois anos como professora, sente a necessidade de aliar sua prática ao conhecimento formal que a universidade deveria oferecer. Seriam o tempo e o atual descaso da educação as possíveis justificativas para não graduar-se em Letras? O que faz um professor ser professor, então? É na prática que se constrói de fato o ser professor?

Para Pedro a resposta parece ser afirmativa:

Ele se forma na prática, mesmo tendo aprendido muitas coisas na universidade, mas é na prática que vais aprender a ensinar. No dia a dia. Conheço pessoas que dão aulas em escolas públicas ou privadas de inglês e não são professores. Não é porque a pessoa cursou uma licenciatura que vai ser professor.

No próximo momento continuo a desvendar as múltiplas formas do ser professor, assim como aprofundo demais questões durante as entrevistas feitas com os seis professores participantes da pesquisa.

### 6.5 Os dizeres durante a entrevista

O segundo momento de levantamento de dados se deu, como eu disse, durante a entrevista semiestruturada. Os professores já haviam redigido seus memoriais que estavam em minha posse e, assim, o encontro ocorreu de forma tranquila e descontraída de forma a evitar que eles se sentissem intimidados ou constrangidos durante suas falas. Nesse momento, procuro desvendar certos enunciados já ditos em seus memoriais assim como identificar outros discursos presentes em suas falas.

Comecei as entrevistas sempre perguntando há quanto tempo os entrevistados eram professores de inglês, e, já no primeiro momento, pude identificar uma amplitude de respostas. Quando perguntado há quanto tempo era professor de inglês, obtive a seguinte resposta do professor Luís após certa hesitação:

**Pesquisadora:** Há quanto tempo tu és professor de inglês?

**Professor Luís:** mhm...

**Pesquisadora:** Ou há quanto tempo tu te consideras professor de inglês?

**Professor Luís:** Pois é, já ia te perguntar, eu dou aula de inglês já faz bastante tempo. Eu acredito que em torno de uns seis, sete anos, mas o processo de me considerar professor de inglês mesmo veio bem depois, questão de, sei lá, dois anos que eu me sinto mais do ano passado para agora professor.

Como se pode observar, a simplicidade da pergunta causou estranheza ao professor, já que este considera o ato de ser professor, um processo, um constante vir a ser e tornar-se, o que, de certa forma, vai ao encontro das ideias dos estudos identitários no que tange à construção de quem somos, nesse caso, professor de inglês. Por meio de marcas enunciativas como “eu dou aulas de inglês” e “processo de me considerar professor de inglês”, pode-se identificar uma diferença tangível entre dar aulas apenas e ser um professor. O primeiro nada

mais é do que uma atividade, já executada há bastante tempo, enquanto o ser professor se dá em um processo que não ocorre de um dia para o outro, mas após um longo período.

Questionei o professor posteriormente a respeito dessa mudança ocorrida em sua opinião nos últimos dois anos de sua vida:

**Pesquisadora:** E por que desses dois anos para cá? O que tu achas que mudou?

**Professor Luís:** Antigamente, quando eu comecei a trabalhar eu trabalhava no curso de extensão, eu acho que não estava com a formação definida ainda, estar no processo de graduação, não estar graduado não me tornava professor, eu achava que ainda tinha muito o que aprender até atingir um nível do que acontece em sala de aula, aí acho que eu não tinha esse domínio ainda, de dar uma aula, de saber lidar com as situações de sala de aula, problemas com alunos, perguntas que os alunos viessem me fazer e eu talvez não soubesse responder, como uma pessoa que refletisse sobre isso, o próprio comportamento.

Novamente, o professor chama a atenção para o processo de vir a ser um professor. Esse período de dois anos, citado por Luís, parece ter relação com o próprio amadurecimento do professor enquanto indivíduo, assim como sua capacidade de lidar com situações que ocorrem em sala de aula com mais tranquilidade e que, de certa forma, somente torna-se possível com o passar do tempo e à medida que o professor adquire confiança em sua própria prática.

A professora Joana também parece creditar sua visão a respeito das diferenças entre o ser professor e a atividade de dar aulas. Quando questionada sobre o tempo em que dava aulas, ela respondeu:

**Pesquisadora:** Então, há quanto tempo tu és professora de inglês?

**Professora Joana:** professora de inglês oficialmente ou extra oficialmente?

**Pesquisadora:** desde quando tu te sentes professora...

**Professora Joana:** desde os meus dezessete anos que foi quando eu comecei a atuar como voluntária e foi a primeira vez que eu coloquei meu pé numa sala de aula, com crianças.

É possível notar novamente, mediante as marcas enunciativas, no enunciado da professora, certo distanciamento entre a atividade de dar aulas e o ser professor, evidenciado em seu discurso: “*professora de inglês oficialmente ou extra oficialmente*”. Para Joana, ser professora, graduada ou não, acarreta diferenças na forma como esta se auto-identifica enquanto professora. Considerando que Joana começou a dar aulas ainda aluna de um curso livre e sem ser formada em Letras, diferentemente de sua situação atual, é possível observar uma divisão de águas entre atuar sob o caráter oficial da profissão, isto é, ser graduada, e atuar sem o diploma. Entretanto, quando identificada certa dúvida acerca de como responder a pergunta, questionei-a então desde quando Joana sentia-se professora. Com isso, a professora revelou sua primeira experiência em sala de aula quando ainda não era graduada.

A professora Carina responde ao questionamento de forma semelhante, pois considera o início de seu período como professora o curso de especialização feito no exterior. Com isso, pode-se notar que tanto Joana quanto Carina tendem a vincular suas primeiras experiências em sala de aula no papel de professora com a gênese de suas trajetórias enquanto professoras de inglês, mesmo antes de estarem graduadas em Letras.

Já os três professores não graduados em Letras responderam à pergunta de forma bastante direta, sem apontarem diferenças entre a atividade de dar aulas e o sentir-se professor. Felipe relata ser professor de inglês há nove anos, lembrando que sua prática teve início ainda durante a graduação não terminada em Letras. Patrícia já havia respondido o questionamento durante o seu memorial e atua como professora há quase dois anos. Já Pedro contabiliza dezoito anos atuando como professor de inglês em cursos livres.

Dando seguimento ainda à primeira parte da entrevista relativa às trajetórias dos professores de inglês, volto à questão inicial sobre suas decisões em tornarem-se professores. Essa questão é também uma forma de aprofundar outros aspectos presentes em seus memórias, como a questão do dom, e que chamaram minha atenção:

**Pesquisadora:** E como você quis ser professor? Você sempre quis isso? Olhando teu texto, tu afirmas que sempre te imaginou professor e quando criança costumava brincar de ser professor. Na escola os professores diziam que levavas jeito, tu escreves: “*acho que é um dom, não sei bem descrever*”.

**Professor Luís:** É, então, quando criança a gente sempre pensa, o que tu queres ser quando crescer, “*ah eu quero ser bombeiro, quero ser a profissão do meu pai ou a profissão da mãe*” ou de alguém na família com quem tu te identificas. Na verdade meu pai era funcionário público e minha mãe também, então eu não tinha ninguém

com quem me identificar a respeito de ser professor ou não, não tem nenhum professor na minha família, a não ser eu. E não sei o porquê, não sei te definir ainda, mas eu sempre gostei dessa coisa de ser, de estar no centro, num lugar aonde eu possa falar e ensinar algo para alguém, sabe? As brincadeiras eram sempre voltadas para isso

Quando retorno à questão que envolve as razões que o levaram a torna-se um professor, Luís reafirma que as brincadeiras em torno da profissão eram frequentes e que era o que pensava em ser quando crescesse. Embora o professor afirme não haver ninguém mais na família que seja professor como ele, ele ainda não sabe definir o que realmente o levou a esse caminho. Contudo, suas marcas enunciativas deixam algumas pistas sobre o que o atraíram na profissão como: *“essa coisa de ser, estar no centro, lugar onde eu possa falar e ensinar algo para alguém”*. Por meio de seu discurso, pode-se identificar sua visão de que o professor é o ser que está em destaque e deve estar no centro da atenção de seus alunos. Essa ideia a respeito da profissão de professor também demonstra uma visão positiva e de destaque em torno do docente.

Entretanto, nem todos os professores tinham uma visão positiva no que tange à profissão de professor, mesmo tendo escolhido seguir esse caminho após alguns anos. Joana já havia afirmado em seu memorial que jamais tinha pensado em tornar-se professora:

**Pesquisadora:** E como foi a decisão de se tornar professora? Sempre foi um desejo?

**Professora Joana:** Nunca! Não! Não tenho professores na família e eu achava assim, em sala de aula, que era algo muito trabalhoso o que o professora fazia, aquele monte de alunos juntos, tanta responsabilidade, tens que dar atenção, um te chama aqui, outro acolá e eu achava minhas professoras sobrecarregadas. Isso lá no ensino fundamental e quando me perguntavam o que eu queria ser eu dizia: *“ah, vou ser juíza”*, *“vou fazer direito”*, olha a ideia, completamente diferente, sei lá, eu vislumbrava alguma coisa assim, mas eu achava que ser professor dava muito trabalho.

A professora Joana, assim como Luís, não tinha nenhum outro professor na família para que pudesse seguir os passos; porém, sua própria visão em torno da profissão não era de destaque, como bem enunciou Luís, e sim de muito trabalho. Seu discurso revela uma

preocupação acerca das responsabilidades exigidas pela profissão que abarcam tanto alunos quanto outras questões presentes em sala de aula.

Embora hoje já formada, Joana ainda compartilha a mesma ideia sobre a atribulada vida de um professor:

**Pesquisadora:** então as tuas lembranças iniciais eram de que ser professor era uma coisa trabalhosa...

**Professora Joana:** Isso, que demandava tempo demais porque eu tinha uma ideia de que professor não para de trabalhar nunca, nem nas férias, porque ele está de férias na praia e qualquer coisa é: “ah, eu posso usar aquilo ali!”. Hoje eu vejo que é assim, tu nunca estás livre, nunca para. Tu vêes alguma coisa na internet e pensa que aquilo pode servir de base, é impressionante porque tu não para. Então minha ideia de início era essa, “*nossa, como trabalha!*”, olha ali corrigindo provas, que horror, *não vou ser professor nunca* (risos).

Patrícia parece dividir a mesma opinião de Joana no que tange à vida atribulada dos professores:

**Pesquisadora:** como tu decidisses ser professora de inglês? Sempre foi teu desejo?

**Professora Patrícia:** eu tinha vontade de ser professora desde nova, eu me afastei desse objetivo pela questão financeira mesmo. Só que desde nova eu tenho muita paciência para explicar coisas para as pessoas. [...] Quando eu era pequeninha eu brincava de escola e ensinava e eu tinha vontade de ser professora. Só mudei de rumos pela questão financeira mesmo. Mas eu lembro meu ensino médio e ver as professoras, era triste ouvir elas falarem, tu te desestimulas de querer ser professor. E falavam para mim que era aluna, imagina entre elas o que elas falavam. Tinha esse discurso de que ser professor não dá dinheiro, tu vais morrer de fome.

Patrícia denuncia em seu discurso não somente o aspecto difícil da profissão, como a situação econômica a que estão sujeitos a maioria dos professores. Embora ela apresentasse a vontade de ser uma professora desde cedo, seus caminhos foram distanciados em virtude do aspecto financeiro que a profissão parece acarretar.

Na realidade, o que Joana e Patrícia revelam em seus enunciados é a eterna junção entre aspecto pessoal e profissional, uma relação de simbiose recorrente na vida da maioria

dos professores. O caráter agregador da profissão faz com que aqueles que lecionam nunca deixem de serem professores completamente. O professor será o professor em sala de aula, mas também será o professor na feira, em uma loja ou na praia. Uma vez professor, torna-se quase impossível desatrelar-se da responsabilidade da profissão.

Por outro lado, ter um professor na família não garante um apoio na profissão de professor, como relatou Carina em seu memorial e também durante a entrevista:

**Pesquisadora:** Tu relatas no memorial que tinhas gosto pela profissão de professor...

**Professora Carina:** É, mas sempre tinha o bloqueio da minha mãe, porque ela era professora de português e foi bem complicado. [...] Eu recebi e-mails sobre uma pós, estudar nos Estados Unidos e depois ir para outros países ajudar a falar inglês e achei interessante. Fiz o *TESOL* e dali parece que abriu outro mundo que eu já queria e estava procurando e os professores perguntavam se eu nunca tinha dado aula ou me encantado por aquilo, mas eu nunca tive a chance, até porque aqui não é reconhecido. Foi bem legal ter contato com professores americanos.

É interessante observar a trajetória da professora Carina no que tange à sua visão acerca da profissão de professor. Enquanto estava no Brasil, ela não recebia apoio familiar, embora tivesse uma professora na família, sua própria mãe. Esta impedia que Carina seguisse em direção à carreira, como aponta a marca enunciativa presente em seu enunciado. A professora também revela sua concepção de valorização do professor no Brasil ao ser questionada sobre o porquê de nunca ter lecionado antes em seu país de origem. Foi necessário que Carina se deparasse com uma realidade diferente da sua para que tivesse outra visão do que a profissão poderia oferecer. Carina afirma ter tido uma experiência positiva em seu contato com os professores estrangeiros.

Ainda no quesito trajetória referente à entrevista, passo a aprofundar as lembranças escolares dos sujeitos de pesquisa tanto sobre seus professores de inglês quanto sobre o ensino da disciplina na escola. Meu objetivo era o de relacionar as memórias positivas ou negativas como parte integrante na construção identitária do que é ser professor de inglês e até que ponto esse aspecto pode ter influenciado em suas escolhas profissionais. Ao ser questionada sobre sua época escolar, Joana revela um fato inusitado a respeito de seu professor de inglês da escola:



**Pesquisadora:** Tu comentas no teu texto, o teu contato com o inglês desde a primeira série. Como era a relação com os professores e com a disciplina?

**Professora Joana:** Foi muito interessante porque esse professor foi meu professor da primeira série até a oitava série e embora sempre trabalhando estruturas muito básicas, eu adorava as músicas em inglês, cantar e cantar que eu sempre gostei. Mas também foi muito engraçado porque quando eu ingressei no curso de Letras esse mesmo professor era meu colega de graduação e eu não entendi nada! Eu perguntei o que ele estava fazendo ali e ele respondeu que agora estava fazendo sua graduação! E eu rapidamente pensei que enquanto ele me dava aulas ele não tinha a graduação ainda! “*Olha que legal!*”

Joana conta que seu professor escolar não era graduado em Letras. Uma informação que pode ser considerada como um adendo no que tento desvendar com minha pesquisa. Embora o professor de Joana não fosse graduado e as estruturas vistas fossem consideradas *básicas*, na visão da professora, ela afirma gostar muito das aulas dadas pelo professor não graduado. Para seu espanto, ela viria a ser sua colega de graduação, anos depois, no curso de Letras, o que foi aceito positivamente por Joana:

**Pesquisadora:** E como tu recebesse essa nova informação?

**Professora Joana:** Não me chocou, porque como professor vai sempre ser aquele meu professor, como pessoa eu passei a conhecer até pela convivência, mas eu nunca questionei a competência dele porque quando tu tens a formação de cursos livres, e qualquer cursinho particular te dá aquela formação de curso livre, tu és autorizado a dar aulas em escolas particulares e era o caso porque eu estudava em uma escola particular, então ele trabalhava sem problemas. E ele ensinava muito bem, aprendi muitas coisas com ele e foi legal. Acho que foi por isso que eu nunca questionei muito.

A visão de Joana a respeito da competência de seu professor escolar não foi afetada pela nova informação que obteve ao saber que aquele não era um graduado em Letras, como se pode identificar nas seguintes marcas linguísticas: “não me chocou” e “ele sempre vai ser aquele meu professor”. Joana refere-se a uma memória afetiva com relação às suas lembranças sobre seu primeiro professor de inglês, o que é muito comum à medida que

reafirma certos aspectos ideológicos sobre o imaginário da profissão (MOITA LOPES, 2006, p. 38).

Joana defende a falta da formação específica de seu professor escolar justificando a formação oferecida pelos cursos livre aos seus professores. Hoje, como professora de inglês de curso livre, Joana tem conhecimento do treinamento prático que os cursos livres oferecem para que professores com diferentes formações possam atuar normalmente e não somente aqueles professores graduados em Letras. Joana também atenta para professores de cursos livres não graduados atuando em escolas particulares como algo aceito no sistema escolar, algo semelhante ao que já havia sido compartilhado por Celani (2006) no que tange ao ensino de inglês no sistema escolar.

Já as lembranças de Carina sobre seus professores de inglês na escola parecem ter sido afetadas pela aversão que tinha do estudo da língua desde cedo em cursos livres:

**Pesquisadora:** E durante tua época escolar, tu te interessavas pela língua inglesa?

**Professora Carina:** Eu lembro de uma professora bem velhinha, não lembro o nome dela. Mas eu tinha pavor de inglês porque eu era forçada a estudar nos cursos livres. Depois mais velha pude escolher até outro curso, mas eu saí antes de terminar e não sabia nada. Até que eu fui para os Estados Unidos e foi um baque. Um professor na época do cursinho livre até me disse que eu não estava evoluindo mais, só que eu odiava e não queria mais. Sempre tinha a vontade de dar aulas só que nunca pude regar essa plantinha pelo bloqueio e quando cheguei nos Estados Unidos era muito difícil ser professora de inglês lá, então acho que tudo veio no tempo certo. Estou muito feliz com a minha escolha, sei das dificuldades, mas é isso que eu quero.

Carina até relembra uma professora de inglês da escola, mas não de forma clara. Essas memórias quase apagadas podem ter sido enfraquecidas pela experiência negativa que Carina relata durante o tempo que estudava em cursos livres. Entretanto, ela reafirma mais uma vez sua vontade de ser professora mesmo sem o apoio familiar: “*nunca pude regar essa plantinha pelo bloqueio*”, concluindo que faz o que gosta assim como tem consciência do difícil caminho da profissão: “*feliz com a minha escolha*”, “*sei das dificuldades*”.

As memórias escolares dos professores não graduados parecem positivas no que diz respeito às identificações que tiveram com seus professores de inglês na escola. Felipe chega a relatar algo bem relevante quanto a isso:

**Pesquisadora:** Tu sempre quis ser professor? Eu sei que algumas coisas já foram escritas no teu texto, mas eu quero voltar lá para o início, da tua relação com a língua inglesa, chegando até hoje. Como foi esse início?

**Professor Felipe:** Por causa dessa influência eu decidi fazer Letras, pelo papel que alguns professores tiveram na minha vida também, e por acreditar que eu poderia fazer a diferença, a mesma diferença que alguns professores tiveram na minha vida eu poderia fazer na vida de outras pessoas também.

Embora esse professor não tenha finalizado sua graduação em Letras, Felipe atribui sua escolha ao papel que alguns de seus professores tiveram em sua trajetória enquanto aluno. Felipe acreditava ser capaz de exercer a mudança através da docência. As lembranças acerca das aulas propriamente ditas também são identificadas de forma construtivas:

**Pesquisadora:** Tu comentas no teu texto sobre a tua boa relação com teus professores na tua época de escola. Tu lembrás como eram as aulas, os professores nessa época?

**Professor Felipe:** A experiência foi positiva. A maioria dos professores dos quais eu me refiro tinham um compromisso muito grande com o que eles faziam. As aulas eram sempre muito interessantes, bem preparadas, esquematizadas, tinham todos aqueles momentos que a gente espera de uma aula, da forma que a gente espera que seja interessante. Toda essa parte de envolver o aluno e fazer com que ele saia dali com um conhecimento a mais.

Essa preparação e envolvimento com as aulas também podem ser identificados no discurso da professora Patrícia:

**Pesquisadora:** Conta um pouco das aulas de inglês da escola...

**Professora Patrícia:** Eram maravilhosas, as professoras eram boas. Era como um casamento, eu gostava e os professores também eram bons. A limitação é que não tem como ensinar uma coisa para uma pessoa sem ter base nenhuma então eu passei

os três anos do ensino médio vendo o verbo *To Be*. Quando tu começavas a dar um passo maior chegava outra professora. Eu tive três professoras diferentes no ensino médio e a outra não sabia ao certo onde tínhamos parado, mas eu pedia muitas coisas.

Embora Patrícia relate uma boa relação com as professoras de inglês que passaram por sua época escolar, ela também reflete sobre o avanço limitado do ensino do idioma na escola, onde a troca constante de professores dificultava a aprendizagem do inglês, assim como o fato de a maioria dos alunos não possuírem uma base necessária para que o conteúdo pudesse ser expandido.

Pedro, em seu discurso, também deixa entender que o aprendizado da língua na época escolar era limitado:

**Pesquisadora:** Tu estudasses em escola pública ou particular?

**Professor Pedro:** Escola pública e eu não sei a partir de que ano, acho que quinta ou sexta série que a gente costumava ter aula de inglês. Aquele inglês de escola, aula de escola e esse foi meu segundo contato.

**Pesquisadora:** Mas tu gostavas?

**Professor Pedro:** Sim, eu tinha professores e eu acho que eu tinha aquela coisa da música e todos que eu tive usavam música e a gente lia as letras e o que me interessava em saber inglês naquela época era entender aquelas coisas.

A referência ao chamado “inglês de escola” surge novamente e identifica a limitação encontrada do ensino do idioma na escola básica.

Como última pergunta no mapeamento de trajetória, questiono os professores graduados sobre o período de graduação em Letras e o quanto a formação formal foi importante para suas práticas docentes:

**Pesquisadora:** Conta um pouco da tua experiência acadêmica. O que tu gostarias de mudar se pudesse, tu achas que tem alguma coisa que melhoraria tua prática ou incrementaria a tua formação?

**Professor Luís:** Bom, eu sempre gostei mais da área da linguística, muito mais do que a literatura, a literatura veio para mim como, sei lá, estava ali, eu tinha que fazer

aquelas disciplinas, mas se pudesse não teria feito nenhuma! E o que acontece, eu acho que a Universidade, na época, ela sempre proporcionou mais projetos, com certeza, de 98% dos projetos na área da literatura e quase nada na área da linguística. Então, eu não me envolvi em projetos da literatura porque eu não queria literatura, embora eu ache que eu pequei muito nesse quesito de estar envolvido em projetos de pesquisa que iriam com certeza abrir outros horizontes, mas como a universidade não oferecia tantos projetos, eu inclusive falei com alguns professores e eles diziam: “*ah, me manda alguma coisa que a gente pensa nisso*”, mas eu também não sentia nada da universidade em si e eu não mandava os projetos.

Quando questionado sobre sua experiência acadêmica, Luís faz uma crítica sobre a carga horária das disciplinas de literatura que, em sua opinião, era a área de mais apelo de projetos. Esse fato faz com que Luís perceba uma lacuna em sua própria formação, já que ele mesmo revela seu desejo de ter participado mais na área de pesquisa durante a graduação, embora também revele uma falta de incentivo e iniciativa por parte da universidade em si. Sua crítica vai ao encontro do que Bonini (2013) chama de lógica engessada da universidade que o autor afirma fazer do curso de Letras refém das hierarquias, departamentos, dos interesses restritos dos campos e dos grupos de pesquisa.

Contudo, a parte referente à extensão universitária parece ter oferecido um adendo importante em sua formação docente, como revela o professor:

**Pesquisadora:** Mas tu achas que em questão de prática de sala de aula, a universidade te preparou bem? Ela te dava subsídio para isso, a possibilidade de estar em aula?

**Professor Luís:** Isso, nesse caso sim. Eu lembro sim que na extensão<sup>16</sup> eu estava começando meu segundo ano de faculdade quando uma professora me ofereceu uma vaga na extensão e aí eu aceitei, um pouco temeroso, mas fiquei dois anos trabalhando. Na época, nos três primeiros semestres que eu trabalhei na extensão não era remunerado e eu sabia disso e estava ali porque eu queria, eu queria aquela prática, eu acho que aquilo ali, esse evento realmente fez toda a diferença para eu seguir sendo professor, para eu botar na cabeça que é isso ai mesmo que eu quero e depois a gente tem algumas outras disciplinas práticas que a gente ministrou, cursos livres para a comunidade e eu achei bem interessante trabalhar de novo fora da

---

<sup>16</sup> Projeto de ensino vinculado à universidade que permite que alunos atuem como professores em cursos de línguas oferecidos à comunidade.

extensão, mas dentro de uma disciplina, com uma metodologia, sendo bem preparada, bem elaborada, bem orientada também e toda orientação que eu tive foi muito boa, muito proveitosa.

É importante observar que, embora o professor sinta uma lacuna no que tange o campo da pesquisa universitária, há um reconhecimento no campo da extensão oferecida pela universidade. Luís revela sua primeira oportunidade de adentrar a sala de aula já no segundo ano de graduação, atividade que nem mesmo era remunerada, mas ainda sim contribuiu de forma satisfatória para a prática do professor quando este revela: “*esse evento realmente fez toda a diferença para eu seguir sendo professor*”. A possibilidade de exercer a profissão já no início da graduação, mediante o projeto de extensão, corrobora e acaba por manter a ideia de prática como construção identitária do professor, considerando as marcas discursivas evidenciados no enunciado acima.

O professor também relembra outras práticas docentes durante a universidade que possibilitaram um melhoramento, segundo ele, de sua prática de sala de aula. Cursos oferecidos à comunidade também são alguns exemplos da complementação que a formação universitária pode dar aos futuros professores, apoiados por disciplinas que fundamentam a prática e ofereçam teorias de ensino e linguística a seus alunos. Esse tipo de formação visa à construção de não somente um professor capaz de executar a tarefa de dar aulas apenas como também de refletir acerca de sua prática, embora as pesquisas atuais, acerca das licenciaturas não correspondam a esse ideal de formação docente.

A própria trajetória de Joana diverge do que muitos veem como escolha fácil em seguir uma licenciatura (OLIVEIRA, 2013). A professora reconhece durante a entrevista sua trajetória não convencional:

**Pesquisadora:** Então já que falastes sobre a tua graduação, me fala se tu achas que foi importante e necessária ou o que tu mudarias ou até mesmo acrescentaria a tua experiência?

**Professora Joana:** A minha experiência acadêmica começou porque eu não segui aquela sequência formal, sabe? Finalizar o ensino médio e depois fazer o vestibular. Não, eu fui entrar na universidade já com os meus vinte e dois anos, já era um pouco tarde e por questões pessoais eu fui fazer minha graduação quando deu. Eu pensei “*gosto tanto de língua inglesa*”, já tinha seis anos de curso livre como aluna, com

todo prazer do mundo e ninguém me obrigou a fazer, eu ganhei uma bolsa e depois meu pai continuou pagando. Então tinha esse gosto pela língua e quando eu ingressei no curso eu pensei que iria fazer porque eu gosto muito do inglês, só por isso, aí tu entras na faculdade e te depara com as aulas de português e não é só aulas de línguas, tem sociolinguística, a área da linguística, e coisas que tu nem imaginas e eu pensei que o curso exigia muito, mas eu fiz com o maior prazer e eu consegui só estudar já que eu não precisava trabalhar. Então eu fiz minha graduação muito tranquila e isso é importante porque tu não tens que te dividir. Depois eu comecei a dar aulas, mas boa parte do meu tempo era da graduação. Eu acho que o meio acadêmico é um pouco de tudo, é que eu fui fazer faculdade de uma forma diferente, eu não tinha nada para fazer, para teres uma noção eu poderia me acomodar pela minha situação econômica, mas eu pensei que podia fazer alguma coisa para ocupar meu tempo, então eu entrei lá para ocupar o tempo e porque eu gostava de inglês. Depois vem aquela fase de estágio, sala de aula, mas eu não tive medo nenhum e eu fiquei porque eu quis. Não vou negar que teve um momento que eu pensei “*o que eu estou fazendo aqui?*” acho que todo mundo pensa, “*por que eu tenho que aprender isso?*”, mas eu fui até o fim.

Joana divide algumas informações reveladoras não somente no que envolve o que leva alunos até o curso de licenciatura assim como sua própria visão a respeito do curso de Letras. Embora o curso de graduação em Letras não seja um curso de línguas, essa visão é amplamente difundida pelo senso comum assim como pela professora Joana, como evidenciado pelas marcas discursivas: “*quando eu ingressei no curso eu pensei que iria fazer porque eu gosto muito do inglês, só por isso, aí tu entras na faculdade e te depara com as aulas de português e não é só aula de línguas*”. A visão inicial de Joana vai ao encontro do imaginário de muitos alunos que adentram o curso de Letras, pensando em não somente aprender um idioma como também adquirir um diploma, já que “a maioria escolhe o curso por ser mais fácil de passar no vestibular” ou “porque quer aprender inglês gratuitamente” (OLIVEIRA, 2013, p. 45).

A professora também afirma o quanto é exigido pelo curso, tanto nas áreas das línguas quanto da linguística, fato que a fez questionar se seria capaz de terminar o curso: “*Não vou negar que teve um momento que eu pensei “o que eu estou fazendo aqui?”*”, assim como também revela suas críticas em torno do aprendizado de certos conceitos: “*por que eu tenho*

*que aprender isso?*”. Entretanto, Joana acreditava estar certa de sua escolha e seguiu até o final da licenciatura.

Embora Joana não estivesse trabalhando em nenhum curso livre durante sua graduação, a professora também afirma, assim como Luís, o caráter positivo da experiência que a universidade lhe proporcionou:

**Pesquisadora:** Tu achas que a universidade melhorou tua prática já que tu atuavas como professora anteriormente?

**Professora Joana:** Claro. O que mais me ajuda é fonética e fonologia que eu vi na graduação com aquela professora maravilhosa que esmiuçou todos os detalhes. Ajuda e auxilia a nós que somos falantes de português, pegar um dicionário e entender aquela transcrição fonética, é outro nível. E tem toda questão pedagógica, sociolinguística também de considerar certas coisas que antes não se pensava de como tu abordas os alunos, por exemplo, o aluno A e o aluno B. O aluno A sabe tudo e o B tem um estilo diferente de falar, tudo isso ajuda em sala de aula.

Ainda que Joana não cite o programa de extensão universitária, a professora cita duas disciplinas, fonética e fonologia, como fundamentais na sua formação como professora de inglês. Mesmo não apresentando o caráter prático do curso de extensão, as duas disciplinas são úteis para sua formação, já que este tipo de conhecimento mais específico é característico da formação universitária e compõe o vasto leque que todos os professores de línguas deveriam ter como parte do repertório, uma vez que elas “constituem um importante saber ao professor” (BONINI, 2013, p. 39).

Outro aspecto relatado por Joana é a parte pedagógica do curso de Letras, que, de certa forma, ajuda o professor a pensar e a lidar com as diferentes situações que venham a surgir em sala de aula. Ambos os fatores, linguísticos e pedagógicos, são parte integrante na formação universitária dos futuros professores, complementando-se no que se refere à teoria e à prática.

Com relação ao alinhamento entre teoria e prática, a professora Carina também discorre a respeito do que chama de *formalização* de seu conhecimento:

**Pesquisadora:** Conta um pouco da tua experiência acadêmica e se tu achas que foi importante...



**Professora Carina:** Acho que foi importante até para estimular e desenvolver as coisas que eu não tinha, porque na pós até se aprende didática, contato direto de como proceder em sala de aula, mas foi importante essa formalização que a academia me deu, trabalhar com pesquisa, voltar a escrever em português foi muito importante para mim, foi difícil voltar à língua materna. Foi importante dividir experiências e conhecer professores. Eu acho importante a graduação até para fazer um concurso ou para seguir na área acadêmica e quando eu voltei para o Brasil as pessoas me diziam muito que eu não poderia fazer concurso público sem graduação, então decidi me graduar e veio até a vontade do mestrado e doutorado que eu teria que ter uma base em Letras ou linguística.

Embora tenha começado sua trajetória como professora de inglês de forma contrária, já que iniciou seus estudos pela pós-graduação, a professora Carina sempre achou importante entrar em contato com a teoria e viver experiências na área da pesquisa, o que somente a academia poderia proporcionar. Outro motivo apontado como decisivo no momento de cursar Letras foi o imaginário acerca dos concursos públicos, questão já levantada por Oliveira (2013), e que permitiria a Carina um diploma e a oportunidade de concorrer a uma vaga em instituições públicas.

A graduação também foi importante para desenvolver desejos maiores acerca de sua profissão, posto que, com o passar do tempo, Carina começou a pensar em um futuro mestrado e doutorado, o que mostra o seu caráter reflexivo não somente com relação à profissão como também ao que a universidade pode proporcionar aos seus alunos em termos de especialização e melhoramento de suas práticas.

Embora a pergunta sobre a experiência acadêmica tenha sido feita apenas aos professores graduados em Letras, resolvi incluir o professor Felipe, por ele ter três semestres cursados no curso de Letras não finalizado. Por isso, julguei importante questioná-lo a respeito de como via o mundo acadêmico e se este foi relevante para sua atuação como professor de inglês de curso livre:

**Pesquisadora:** O que tu lembrás da experiência acadêmica, tu achas que ela foi necessária, foi importante, acrescentou alguma coisa, se tu pudesses mudar alguma coisa na formação do professor de inglês, o que tu mudarias?

**Professor Felipe:** Eu acho que acrescentou muito, é imprescindível que haja essa formação, embora eu não tenha a formação completa, mas eu acho que a parte da

didática é muito importante, porque não adianta saber a língua simplesmente, se tu não sabes como ensinar, como passar esse conhecimento adiante. Não adianta tu saber como falar, te expressar se tu não conheces a linguística, os detalhes da língua, como tu vai trabalhar com essa ferramenta, como é que tu vais te instrumentalizar?

É importante observar que, mesmo o professor não tendo finalizado sua graduação em Letras, as marcas deixadas pelos três semestres cursados parecem estar presentes no seu discurso. Embora Felipe reconheça não ter a “formação completa”, o quê, em suas palavras, revela que a graduação é responsável por formar os professores, ele acredita na importância da formação específica na construção dos saberes de um professor ou, como sua própria posição enunciativa revela, sua *instrumentalização*. Contudo, o professor também atenta para a formação que se dá na prática, no dia a dia de sala de aula dos professores:

**Professor Felipe:** Então, eu acho que é muito importante a parte da graduação, do conhecimento teórico, acadêmico mesmo para dar a base, claro que experiência de sala de aula, cada uma vai ter a sua a partir do primeiro dia que entrar em sala de aula, a partir do primeiro dia que encarar os alunos, encarar as dúvidas e se sentir preparado para isso. Isso é uma coisa que não tem como ensinar na universidade, não tem como ensinar no meio acadêmico. Tu instrumentalizas. Tu ensinas a pescar, mas não dá o peixe.

Com isso, pode-se dizer que a importância dada à formação prática dos professores é maior do que a formação teórica recebida pela academia, embora o professor não tire o mérito dos conhecimentos adquiridos na universidade. Ele, entretanto, pensa que esta formação seja apenas a base do que será construído ao longo de suas práticas, isto é, a experiência de sala de aula, e que não pode ser ensinado no curso de Letras.

Com esses enunciados a respeito de suas trajetórias, pode-se dizer que houve manutenção de posicionamentos já assumidos durante a escritura dos memórias e que também foram aprofundados durante o momento da entrevista. É possível observar que a vontade de ser professor era algo já presente na infância de Luís, Carina e Patrícia, com exceção da professora Joana, que atribui o afastamento à preocupação com a quantidade de trabalho exercido pelos professores, assim como Patrícia, que relata seu descontentamento com o

aspecto financeiro da profissão. O gosto ou facilidade pelo idioma também foram compartilhados por todos os professores.

Embora todos os seis sejam professores de inglês de cursos livres, o que os torna diferentes entre si são suas trajetórias até a graduação ou, no caso dos professores não graduados, até a sala de aula. Seja por vontade, oportunidade ou curiosidade, Luís, Joana e Carina defendem suas formações acadêmicas e avaliam positivamente os conhecimentos que foram adquiridos durante o período de graduação, assim como Felipe, embora este não seja um professor graduado. Foram esses conhecimentos adquiridos, seja na universidade ou na prática, que estabeleceram o tipo de professores que eles são hoje e a forma como estes atuam e se veem em suas salas de aulas de cursos livres.

No segundo momento da entrevista, parto de questões acerca dos cursos livres e aspectos referentes a esses ambientes de ensino. Continuo este momento de análise ainda com os seis professores: Luís, Joana e Carina, os três graduados em Letras, e Felipe, Patrícia e Pedro, não graduados em Letras.

Para adentrar o quesito curso livre, começo questionando o porquê, em suas opiniões, da tamanha expansão e procura por esses espaços:

**Pesquisadora:** As pessoas procuram os cursos livres por diversas razões, mas o que tu achas que contribui para essa expansão de cursos livres, porque não temos somente aquelas cadeias que são famosas há anos. Temos cursos online de inglês, várias outras opções. Por que esse espaço é tão valorizado e tão diferenciado?

**Professor Luís:** Eu acho que tem uma procura muito grande de pessoal, de público para adquirir uma segunda língua ou uma terceira língua ou quantas línguas forem possíveis, porque o ensino público não dá esse subsídio, né? São aquelas aulas de colégio, que a gente já coloca a nomenclatura: inglês de colégio, né? Ele já tem parece um título: “eu tenho inglês de colégio”. E não é suficiente. Se comparar em outros países do mundo é muito bom, mas aqui infelizmente nós não temos, duvido muito que um dia a gente chegue a tal patamar, a ter um ensino de qualidade. Ensino envolve vários fatores, econômicos, financeiros, parte do governo, parte do pessoal, a sociedade em si, para a desvalorização do professor, então eu acho que o professor se sente valorizado dentro desses cursos livres, porque envolve economia também, o aluno vai ali, vai investir e o professor vai ganhar um dinheiro que muitas vezes é bem mais alto que a rede pública e o trabalho é muito mais satisfatório, porque em alguns lugares tu podes usar muito bem a tua criatividade, os locais te dão bastante subsídio para que tu cries, outros não te dão tudo isso, mas de qualquer forma é bem

pago. Não o que se esperaria que fosse, mas em comparação com o ensino público, né?

Vários aspectos são citados por Luís quando este se refere à procura e à expansão dos cursos livres. A posição dos enunciados revela um descontentamento com o atual sistema de ensino regular da escola, que acaba por não satisfazer as necessidades de ensino dos alunos. Luís também demonstra uma descrença quanto ao possível melhoramento do ensino, evidenciada pelas marcas discursivas: “*inglês de colégio*”, “*não é suficiente*” ou “*duvido muito*”. Esse discurso coloca em evidência, dentro da perspectiva bakhtiniana, as críticas já feitas ao longo dos anos a respeito do ensino de inglês na escola e que hoje reflete no projeto de lei que pretende retirar a disciplina do currículo escolar por ser considerada irrelevante. Portanto, o professor reitera ditos passados que são perpassados em seu enunciado, reforçando a ideia de que o inglês na escola não funciona, sendo essa a razão para que se procure um curso livre.

Luís também reforça o imaginário acerca da valorização da aprendizagem do inglês e o quanto este sofre com a desvalorização atual da escola. O curso livre, porém, é capaz de colocar o professor de volta ao seu patamar de destaque: “*o professor se sente valorizado dentro desses cursos livres*”, o que na visão de Luís e de acordo com seus relatos, é onde o professor deve estar. A criatividade e o fator econômico também são citados pelo professor, o que corrobora a ideia de que os cursos livres podem ser espaços de atuação mais dignos para os professores exercerem sua profissão.

Carina, que também é proprietária de um curso livre não vinculado à franquia, expressou sua opinião acerca da atual expansão e procura dos cursos livres:

**Pesquisadora:** Bom, hoje tu és proprietária de um curso livre próprio. Na tua opinião quais seriam os fatores que tu atribui a essa busca pelos cursos livres?

**Professora Carina:** Eu acho que os cursos livres, quem vem está afim de estudar, claro que isso aumentou muito agora do que dez ou vinte anos atrás e a base curricular da escola básica não permite que o professor trabalhe as quatro habilidades, é muito difícil, há possibilidades, mas é um trabalho completamente diferente do que eles estão fazendo hoje. Muitos vêm pela necessidade de aprender porque não estão aprendendo na escola, na universidade, em lugar nenhum. Por exemplo, nós temos aqui alunos do curso de Hotelaria, Letras, para aprimorar o inglês e esses cursos livres focam no objetivo do aluno, se o objetivo é viagem,

escrita, ler melhor, aqui é um pouco diferente como focamos no objetivo do aluno, enquanto que nas franquias já vem tudo imposto, então ou tu entras naquele esquema ou tu não é um bom aluno para aquela escola. Tu podes ver, embora cursos franquias continuem, acredito que muitos estão perdendo alunos devido a essa especialização que está ocorrendo e que eles não estão seguindo.

Carina aponta dois motivos que podem ser considerados na vasta procura pelos cursos livre na atualidade. Motivação é uma das razões citadas, até se considerarmos que os alunos estão pagando por um serviço que esperam receber em troca, e o fracasso do sistema de ensino escolar seria o outro motivo, visto que não dá conta de abarcar o ensino das quatro habilidades no ensino do inglês. O que o enunciado de Carina acrescenta às palavras de Luís, no entanto, é a procura de alunos de cursos universitários como Hotelaria, por exemplo, no qual a aprendizagem do idioma é necessária assim como o próprio curso de Letras, já relatado aqui, visto muitas vezes como um curso de línguas em que os alunos entram esperando aprender o idioma, o que nem sempre acontece.

Ainda referente à justificativa pela procura desses ambientes, pode-se identificar um discurso não mais de professora somente, mas de proprietária de curso livre, quando esta critica o sistema de ensino que ocorre nas franquias. Essa mudança de enunciatador pode ser corroborada pelas seguintes marcas enunciativas: *“aqui é um pouco diferente, como focamos no objetivo do aluno, enquanto que nas franquias já vem tudo imposto”* ou *“especialização que esta ocorrendo e que eles não estão seguindo”*. O discurso de Carina aponta para uma crítica à forma de ensino homogênea que ocorre em algumas franquias, em que os objetivos e questionamentos dos alunos não são levados em conta devido ao caráter fechado da metodologia de ensino.

Carina também revela um movimento atual em busca de cursos livres que não seguem franquias e apenas atuam sob o formato de um curso livre. Essa prática parece reproduzir o ambiente escolar, com reuniões periódicas, táticas para desenvolver o bem estar dos alunos, assim como reflexão sobre as práticas e sobre os materiais didáticos escolhidos sob uma proposta que visa a uma aprendizagem comunicativa. Todos esses fatores me causaram grande surpresa durante a pesquisa, posto que desconhecia parte dessa realidade no que tange aos cursos livres e por ter tido experiência como professora somente em franquias de ensino.

Ainda refletindo sobre a temática de como os espaços dos cursos livres, por vezes, reproduzem a sala de aula, porém com mais motivação também e interesse por parte dos alunos, Joana observa quais seriam a seu ver os fatores que levam tantas pessoas a procurar o aprendizado da língua inglesa nos cursos livres:

**Pesquisadora:** Com relação ao curso livre, quais são os pontos que tu consideras como diferenciais no trabalho do curso livre? Considerando a grande expansão desses espaços...

**Professora Joana:** Começa pelo número de alunos que é reduzido. No curso livre tu tens no máximo doze alunos e numa sala de aula tu colocas trinta alunos quase quarenta. É outra realidade, eu acho que quando tu vais para o curso livre tu queres aprender a falar e no colégio é diferente, é uma disciplina do currículo e o aluno pensa que não quer aprender inglês. Eu tive que ouvir de um aluno *“Para que isso vai me servir na vida?”* e eu nem me dei o trabalho de responder. Isso foi durante meu estágio em uma escola particular que é onde eu ainda trabalho hoje. Ele me disse isso porque ele não gostava da língua, achava a aula chata e preferia ter aula de educação física.

Joana aponta outra razão para a procura pelos cursos livres para a aprendizagem do inglês: o número reduzido de alunos. Diferentemente da realidade encontrada na escola, os cursos livres optam por trabalhar com um número reduzido de alunos por turma, o que, na maioria dos casos, atrai os alunos, tanto que também é usado como fator alvo nas campanhas de *marketing*. Outro fator apontado por Joana vai ao encontro do que Carina já havia dito a respeito do maior repertório de habilidades que é possível desenvolver no curso livre enquanto na escola a dificuldade é maior, como se pode observar no enunciado: *“no colégio é diferente, é uma disciplina do currículo e o aluno pensa que não quer aprender inglês”*. O que se compreende mediante a enunciação de Joana é que o inglês na escola é apenas mais uma disciplina a ser estudada, enquanto no curso livre seu aprendizado passa a ter lugar de destaque, pois se dá a devida importância e status para o idioma, em um local específico e pensado para que o aprendizado ocorra.

A professora também retoma questões envolvendo motivação e o fracasso atual do ensino de inglês na escola, como já destacado na seção 3.1 *O Panorama Atual*, por meio das seguintes marcas enunciativas: *“no curso livre tu vais aprender enquanto que não escola isso não acontece”* e *“começa com essa cultura de que o inglês não é importante, importante é*

*passar em português ou matemática porque essas matérias podem rodar, inglês não!*”. As palavras de Joana expressam a ideia geral do que realmente acontece em sala de aula durante as aulas de inglês: o ensino não acontece. As políticas educacionais vigentes também contribuíram para que a situação chegasse a tal ponto, vide a carga horária reduzida e o deslocamento do ensino para o curso livre, onde aprender é mais garantido.

Quando questionado também a respeito dos pontos diferenciais dos cursos livres, obtive uma resposta diferente do professor Felipe:

**Pesquisadora:** Chegando aos cursos livres que é onde tu trabalhas atualmente, o que tu consideras como diferencial, a que tu atribui essa massificação desses ambientes. Qual é o diferencial de um curso de línguas?

**Professor Felipe:** Acho que no Brasil a gente tem um problema muito grande e é meio geral, falta de, talvez não falta, mas é muito difícil que as pessoas cheguem até a universidade, a maioria das pessoas, e que conseguem terminar essa formação, então eu acho que o grande diferencial do curso livre é o fato do curso aceitar pessoas que não tenham a academia ou que não tenham terminado a academia, que demonstrem a experiência, a vontade ou competência para trabalhar com aquilo sem necessariamente ter um título por trás.

Quando perguntei a respeito dos cursos livres, tinha o objetivo de esclarecer tamanha procura por esses espaços e o que havia acontecido com o sistema educacional para que houvesse o deslocamento do ensino do inglês para o curso livre. Entretanto, Felipe entendeu minha pergunta como se esta fosse direcionada aos professores de inglês que lá atuam e não aos alunos que procuram esses locais. Esse “equivoco” tornou minha análise mais rica, à medida que permitiu um relato somador ao meu trabalho. Muito do que foi dito pelo professor refere-se à sua própria trajetória como professor de inglês. Felipe não terminou sua graduação, portanto atua sem o diploma. Esse fato torna sua prática limitada, visto que não poderia atuar em escolas públicas ou em outros âmbitos educacionais. O curso livre, assim, passa a ser seu local de trabalho, onde ele é aceito. A posição enunciativa do professor revela mais do que apenas o porquê, do ponto de vista de seus funcionários, desses locais serem tão procurados. Felipe pode não ter a formação universitária formal, mas possui qualidades que o tornam tão aptos a atuar como professor de inglês quanto aqueles que são graduados. Por meio de marcas enunciativas como: “*a experiência, a vontade ou a competência*”, o professor esclarece seus

próprios pontos positivos, em sua visão, a respeito de suas habilidades profissionais. Felipe também deixa claro que essas habilidades podem existir sem a graduação em Letras, como seu caso, já relatado anteriormente “*sem necessariamente ter um título por trás*”.

Patrícia, assim como Felipe, não graduada, também compartilha da opinião do professor sobre o possível fator que contribui para a atual expansão dos cursos livres:

**Pesquisadora:** Os cursos livres estão em plena expansão já há algum tempo. O que tu acreditas ser diferencial nesses ambientes?

**Professora Patrícia:** Bom, lá no curso onde eu trabalho meu chefe sempre diz que quem segura o aluno é o professor. O comercial pode ser bom ou ruim, mas se o aluno resolveu ficar foi pelo professor. Eles sempre dizem isso lá e o quanto deve se investir no professor. Eu acho que os cursos livres investem muito nisso e as pessoas se enxergam nos professores e querem ser como eles. O professor é um modelo, tanta na educação básica ou no curso livre, independente.

Patrícia reconhece no papel do professor o alicerce que mantém os cursos livres como principais referências no ensino do inglês na atualidade. No momento em que Patrícia recorre ao discurso de seu chefe, pode-se identificar uma linguagem de marketing como: “*sempre diz que quem segura o aluno é o professor*”. Com isso, Patrícia chama atenção para a questão da valorização que os professores encontram nesses espaços. Para ela, o professor deve atuar como um modelo, independente do contexto de atuação. Com relação a essa valorização, Patrícia continua seu pensamento:

**Professora Patrícia:** Como o professor do ensino fundamental ou médio às vezes passa por essa situação de ganhar pouco, trabalhar muito e os alunos não estarem interessados, o professor perde um pouco do brilho. A rotina acaba massacrando o professor e no curso livre é o contrário, há investimento. Se a educação básica investisse nisso as pessoas teriam mais prazer em ir para aula. Talvez nem precisasse existir os cursos livres. Talvez as crianças até se inspirassem.

Com essa explicação, Patrícia reitera seu posicionamento assim como suas memórias envolvendo a profissão no contexto de escola básica: os professores não são valorizados e, com isso, perdem o interesse ou, como em suas palavras, *o brilho*. É possível identificar um



contraponto entre tudo o que a escola não é e tudo aquilo que o curso livre pode ser. O investimento do curso livre na figura do professor e no ensino revive o papel do professor satisfeito com sua prática. Entretanto, a realidade poderia ser diferente para a educação básica se, assim como acontece no curso livre, houvesse investimento. Como consequência disso, os cursos livres talvez nem existissem, como mencionado por Patrícia, pois não haveria necessidade para tal. O que Patrícia afirma em seu discurso corrobora o posicionamento dos outros professores entrevistados. É a crise do atual sistema educacional que cria e impulsiona os cursos livres a atuarem como referência de ensino da língua inglesa.

Levando em consideração que os professores apontam para a dificuldade de ensino e aprendizagem do inglês na escola, julguei necessário questioná-los sobre até que ponto o curso livre em si influenciava suas práticas de ensino. Foram levantadas questões institucionais, relacionadas aos materiais e às políticas dos cursos de forma a investigar se suas visões e práticas a respeito do ensino e da profissão de professor são influenciadas ou não pelo curso em que pertencem:

**Pesquisadora:** Voltando para os cursos livres e com relação à instituição em que tu trabalhas, até que ponto tu achas que a instituição influencia teu trabalho? Influencia muito, não influencia?

**Professor Luís:** Bom, quando eu fui fazer a primeira entrevista, com a minha chefe atual, ela deixou claro que o compromisso da escola é: ensinar inglês, ensinar inglês e ensinar inglês. Ela disse que eu poderia usar o que fosse desde que meu aluno aprendesse inglês. Ela disse: “tu podes fazer o que quiseres, eu te dou todo subsídio que precisares, eu só quero que meu aluno saia daqui falando inglês. E outras coisas também ela me disse como: “se tu queres muitas turmas, temos turmas e também damos aulas particulares. Se tu vens para cá pelo dinheiro, temos dinheiro”. Então são vários os fatores que me motivaram. Os horários, tu fazes do jeito que tu quiseres. Então, me oferece muitas vantagens.

A resposta do professor a respeito de quanto o curso livre onde atua influencia seu trabalho revela uma liberdade para com suas práticas docentes contanto que o professor cumpra com que lhe é exigido, ou seja, ensinar o aluno a falar inglês. Esta cobrança imposta pelo curso corrobora o que já foi relatado pela professora Joana sobre o diferencial do curso livre: ali o aluno fala a língua. Embora o professor também reflita a respeito de melhores salários e horários flexíveis, considerei como resposta à minha pergunta o fato de o professor

ter liberdade no curso onde trabalha, lembrando que Luís atua em um curso não vinculado à franquia. O professor também revela a possibilidade de escolha do material didático utilizado pelo próprio professor de acordo com sua turma:

**Pesquisadora:** E o livro didático? É algo imposto pelo curso?

**Professor Luís:** Não, não é.

**Pesquisadora:** Eu fiquei com essa dúvida quando li teu texto, porque parecia que havia uma flexibilidade com relação ao preparo das aulas, porque geralmente os cursos livres possuem materiais que vem da franquia de origem...

**Professor Luís:** É, como antes, quando eu trabalhava em um *Mcdonald's* da língua inglesa.

Nesse momento da entrevista, entendi que deveria questionar o que esse *Mcdonald's* da língua inglesa significava para o professor:

**Pesquisadora:** Com isso tu queres dizer, uma franquia?

**Professor Luís:** É, uma franquia, um curso de línguas onde há passos a seguir e tu não podes inverter os passos, mas é mesmo uma *mcdonaldização* do ensino, porque tu tens o pão, o hambúrguer, alface, tomate e o pão, não podes inverter a ordem dos ingredientes. É aquilo ali, só que tu não tens clientes que tenham o mesmo gosto sempre. Tu podes tirar, acrescentar ingredientes de acordo com o gosto do cliente e chegar ao mesmo produto final. Mas lá não se tratava o aluno pelo aspecto subjetivo, isso não era levado em conta, então tratava todo aluno como uma coisa só. Onde eu trabalho atualmente, não. Eu posso escolher o livro que eu vou usar, mas eu tenho um período para usá-lo. As definições dos livros são feitas no início do ano. Os livros são utilizados por ano. Então se eu tenho um grupo *elementary*, eu vou usar um livro elementar.

Com isso, a posição do enunciador revela a falta de abertura da metodologia vigente em alguns cursos livres do tipo franquia e que não enxergam o ensino como um processo individual e holístico. Tal colocação é evidenciada pelas marcas enunciativas do professor: “*lá não se tratava o aluno pelo aspecto subjetivo, isso não era levado em conta, então tratava todo aluno como uma coisa só*”. Já no curso atual onde o professor atua, não vinculado à

franquia, há liberdade e confiança nos professores na escolha dos materiais, em que os livros são escolhidos anualmente de acordo com o nível de aprendizagem das turmas.

O mesmo pode ser dito quanto ao curso onde Carina atua como professora e é proprietária. A professora afirma que o curso tem um projeto pedagógico que é discutido com os professores, estabelecendo assim, uma semelhança com o ambiente escolar, porém focado no objetivo de fazer com que o aluno fale inglês. Carina responde os questionamentos com relação ao curso livre tanto na posição de professora quanto de proprietária, mas mesmo assim revela seu cuidado com os professores, ambos colegas e funcionários, no que tange à liberdade de práticas docentes e escolha de materiais didáticos:

**Pesquisadora:** De que forma o livro didático é escolhido?

**Professora Carina:** Geralmente por mim, mas levando em conta o que os professores pensam. Nós vamos às feiras para conferir as novidades e avaliamos o que é melhor para nossos alunos, claro que no começo era só eu porque comecei sozinha, mas sempre conto com a opinião dos professores.

Embora Carina administre um curso não vinculado à franquia e tenha que tomar determinadas decisões administrativas como proprietária, ela ainda tem o cuidado de dar voz aos professores que lá atuam, o que talvez possa ser justificado pela sua própria formação em Letras, visto que a ideia de colaboração talvez seja um dos pilares no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Por outro lado, a professora Joana, pertencente a um curso livre do tipo franquia, revela não se incomodar com as políticas que envolvem esse tipo de estabelecimento de ensino:

**Professora Joana:** Bom, por exemplo, nos não temos autonomia sobre o livro didático utilizado. O material chega pronto com um livro de sala de aula, de atividades e o do professor e esse livro vem com muitas sugestões. Para mim não é ruim, eu acho bom e eu posso trazer coisas de fora e é até pedido pelo curso que se traga o *plus*. O livro é o bolo e o professor a cobertura.

Como é possível observar, embora Joana lecione em um curso livre do tipo franquia que não lhe dá autonomia sobre o material didático, a professora afirma não se incomodar com isso, visto que, mesmo com o material vindo pronto, é possível que se traga outras referências pelos professores, com o incentivo da instituição. Joana compara o livro a um *bolo*, ou seja, a base, o fio condutor que estrutura o andamento da aula. Porém, é o professor, na opinião de Joana, que traz a *cobertura*, o complemento e o diferencial para fazer de sua aula uma experiência mais rica. Essa visão de Joana corrobora sua formação acadêmica e a ideia de professor que constrói ao mesmo tempo em que é construído ao longo de sua prática.

Sendo assim, as crenças e visões acerca do que é ensinar e aprender inglês também parecem ser acolhidas de forma semelhante pelos três professores graduados em Letras:

**Pesquisadora:** E as tuas visões sobre a língua são levadas em conta?

**Professora Carina:** Eu dou muito confiança aos professores para escolher o que trabalhar com os seus alunos, obviamente lembrando que o objetivo é aprender, mas uma vez por semana eu converso, dou sugestões, mas tem algumas aulas e acho que até por não ser franquia o professor tem a liberdade de material extra.

**Professor Luís:** Sim, a minha visão tem um peso, nós temos também reuniões, todas as semanas e todo mundo expõe problemas e soluções e nos compartilhamos tudo, o que deu certo com uma turma, o que deu errado, porque deu errado e a gente não pensa o que o professor fez de errado, não, é o que não deu certo com a turma, a visão é no aluno. Por que o professor errou? Não, o professor não é responsável pelo erro do aluno.

**Professora Joana:** eu acho que sim, não sei é sorte por ter bons alunos, eu acho que sou escutada por todo mundo e o curso onde trabalho dá voz ao professor. É um trabalho em equipe da frente até os fundos e todos participam efetivamente.

Todos os três professores acreditam ter suas visões respeitadas e acolhidas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua nos cursos em que trabalham, independentemente de estes espaços serem franquias ou não. Esse fato serve como contraponto à ideia de que os cursos vinculados a uma franquia nem sempre escutam os professores e apenas impõem metodologias a seus docentes. O relato da professora Joana serve como referência para uma nova reflexão sobre o que é um curso livre e que parece ir bem mais além do que uma única definição para um típico espaço de aprendizagem. A cada relato pude perceber diferentes formatos em diferentes cursos livres, o que de certa forma dá

liberdade para que diferentes professores procurem lugares que estejam em consonância com suas ideias. O mesmo também acontece com os professores sem graduação em Letras que relataram ter espaço e abertura para discutir suas visões acerca da aprendizagem e ensino do idioma nos diferentes cursos onde trabalham.

No que ao tange ao espaço compartilhado entre os professores que possuem a formação específica e aqueles que não são graduados, pude encontrar diferentes respostas e relatos interessantes referente à essa convivência. Para Joana, não há diferenças entre os dois profissionais, como conta durante a entrevista:

**Pesquisadora:** E como tu avalias o espaço compartilhado entre aqueles professores que têm e os que não têm a graduação?

**Professora Joana:** Não há diferenças. Olha, se colocarmos todos os professores juntos estamos todos parelhos, no tratamento, na interação, não vejo diferenças. E eu já senti na pele e consigo me enxergar no outro. Trocamos figurinhas toda hora, o trabalho é em equipe, todos se ajudam, e é natural. Todo mundo faz seu trabalho e compartilha.

Com seu relato, é possível identificar o sentimento de alteridade sentido por Joana na convivência com seus colegas de trabalho. Por já ter vivido uma situação de preconceito quando ainda não era formada, Joana sente que deve relacionar-se em termos de igualdade com os outros professores. De acordo com suas palavras o trabalho, é feito em equipe; portanto, todos são iguais de acordo com sua visão.

A professora Carina, quando questionada a respeito do espaço compartilhado entre os profissionais com diferentes formações, parece possuir uma visão mais de proprietária do que propriamente de professora:

**Pesquisadora:** E o espaço compartilhado entre os professores que tem graduação em Letras e aqueles com outras formações?

**Professora Carina:** Aqui no curso não temos esse caso, mas lembro que trabalhei com uma menina que não tinha Letras, que foi bem nova para os Estados Unidos e cursou ensino médio lá. Parecia ser muito boa, tinha didática e claro que a língua era perfeita, pode ser exceção, não sei. O que chama a atenção é a entrevista aqui na escola que vejo bem a diferença entre a fala e como começar uma aula então eles precisam de alguém para orientá-los.

Embora Carina não tenha professores sem a graduação em Letras em seu curso livre, sua experiência passada, como colega de uma profissional com vivência no exterior, parece não ter afetado negativamente sua visão com relação aos professores com bagagens profissionais diferenciadas. Durante seu discurso, mais na posição de proprietária do que de professora, Carina afirma a importância da entrevista como passaporte de entrada na contratação de seus professores. Ela ainda revela perceber uma diferença entre os profissionais graduados e os não graduados em Letras, no que tange a suas práticas docentes quando afirma que *eles (professores sem Letras) precisam de alguém para orientá-los*.

Com isso, o que Carina aparenta relatar durante a entrevista é que as diferenças que possam existir entre os profissionais graduados em Letras e aqueles com outras formações podem ser trabalhadas, isto é, podem ser suavizadas em treinamentos e aprimoramento de prática no próprio curso livre. A ideia fica mais evidente conforme Carina prossegue seu relato:

**Professora Carina:** Tu ficas meio em dúvida de colocar um professor com proficiência e sem didática e vice versa, mas eu acredito que aqui podemos trabalhar esse tipo de professor. Tivemos um professor sem Letras, mas com pedagogia, embora ele não tivesse a parte linguística e gramatical. Não sei se a universidade vai formar um bom professor ou não, a universidade não garante isso. Depende de ti, é uma coisa da pessoa, por isso que viajar para o exterior ou o curso de Letras não é um pré-requisito no meu curso. Temos que ver a pessoa e como ela se transforma em uma sala de aula.

O discurso de Carina é fomentado por questões importantes não somente envolvendo os professores de inglês, como o valor da formação universitária. Carina não nega suas preocupações sobre o fato de contratar um profissional não graduado, mas, ao mesmo tempo, revela estar disposta a *trabalhar* os construtos necessários na formação de um professor, como é possível identificar em suas marcas enunciativas. Em sua opinião, não é possível garantir a excelência de um professor apenas por sua vivência no exterior ou pela formação universitária, considerando o desempenho em sala de aula como fator diferencial na visão da professora, algo que depende do professor e que retoma, novamente, o critério do dom da

profissão, como se os indivíduos possuísem as características necessárias à profissão de forma inata, independente de sua formação, seja essa formalizada ou não.

Carina também continua, em seu relato, a apontar aqueles professores que passam pela graduação em Letras, mas infelizmente não adquirem o conhecimento necessário para serem proficientes na língua:

**Professora Carina:** Alunos que passam pelo curso de Letras e não adquirem a língua vão, infelizmente, acabar no Estado ou no Município. Muito difícil terminar trabalhando em curso livre ou em escola particular, já que estão aumentando o nível com ensino bilíngue, por exemplo e com isso há possibilidade de melhora na escola particular, mas no curso livre é muito difícil sem proficiência. Os que estão formados e não tem proficiência trabalham na escola pública e não precisam provar nada para ninguém, diferentemente do curso livre. Não importa a formação, o que importa é a tua personalidade enquanto profissional.

As palavras de Carina trazem para discussão à ideia do professor como profissional multifacetado e que abarca, conforme Volpi (2006), tanto os âmbitos linguísticos quanto pedagógicos e personalógicos em sua formação de professor de línguas. A professora Carina parece compartilhar dessa opinião, em especial no aspecto personalógico, quando reafirma a importância do caráter identitário profissional dos professores de inglês. Para Carina, existe uma personalidade idealizada no que tange o ser profissional e que pertence a um grupo de características que são inerentes à profissão. Existe um imaginário do que é ser um professor e essa idealização pode ser verificada no discurso da professora quando ela avalia um colega de trabalho ou um futuro professor do curso onde atua e é proprietária.

Nesse sentido, Marzari (2005, p. 117) afirma haver outros aspectos considerados durante a contratação de professores nos cursos livres que “não estão necessariamente veiculados à sua capacitação como profissional da área, mas como um indivíduo que ‘entra no clima’ da instituição, portanto, que se ‘molda’ à sua metodologia de ensino e compartilha de seus ideais, principalmente mercadológicos”. Dessa forma, percebe-se a existência de um conjunto de fatores levados em consideração durante a contratação de professores de inglês em cursos livre e que, nem sempre, valoriza aspectos como formação específica e didática apenas.

Em contraposição às ideias de aceitação e pleno compartilhamento do espaço entre os professores de inglês dos cursos livres relatadas por Joana e Carina, apresento a seguir as ideias de Luís. Para o professor, a experiência de convivência com profissionais que não são graduados em Letras já lhe gerou descontentamento e indignação, conforme ele revelou:

**Pesquisadora:** E como tu avalias esse espaço compartilhado entre professores com diferentes formações?

**Professor Luís:** Bom, eu acho que não vou dizer profissional porque não é profissional, tá? Porque eu acho que o professor que não tem formação e ele trabalha em curso livre, ele está desvalorizando uma profissão.

Novamente Luís revela em seu discurso um posicionamento de defesa da profissão que exerce e que, de acordo com ele, não pode ser atribuída aos professores que atuam sem formação em Letras, como presente em suas marcas enunciativas. Essa formação é considerada, na visão de Luís, somente aquela oferecida pela universidade, o único local competente para tal. Para Luís, o fato de haver professores com outras bagagens ou formações profissionais atuando em cursos livres não enriquece sua profissão e sim, a desvaloriza. Ele, inclusive, enumera o que a universidade pôde lhe oferecer como formação enquanto se compara com outros professores que não trilharam o mesmo caminho:

**Professor Luís:** Eu me dediquei cinco anos em uma faculdade, cursei disciplinas que me fizeram refletir sobre o papel do professor e o que é ser professor. Tive disciplinas voltadas ao ensino na prática, outras na teoria e outras voltadas à prática da língua, porque a carga horária da universidade de língua inglesa é de três vezes por semana quase duas horas. Enquanto isso, uma pessoa que estudou, vamos supor, quatro ou cinco anos num curso livre, duas vezes na semana, tem apenas aquele vocabulário, aquela estrutura que o curso ou que a metodologia oferece.

Com seu relato, Luís reafirma sua dedicação durante sua formação universitária assim como também exalta a formação reflexiva sobre a atividade de ser professor que a universidade lhe proporcionou. Em suas palavras, sua formação foi mais variada, mais extensa e holística se comparada a de um professor *formado* na prática apenas, pelo curso livre. Logo, Luís também faz uma comparação do que seria ilegal em outras profissões:



Esse tipo de profissional vai apenas reproduzir algo. Acaba sendo uma desvalorização. Por exemplo, se eu for a um hospital trabalhar como médico, eu não posso. É exercício ilegal da profissão. Eu acho um desrespeito também.

Assim, Luís acaba por fazer uma crítica a uma prática comum e legal no exercício da profissão de professor nos cursos livres, como já apresentado em Ialago (2007). Embora dentro da legalidade, essa prática não deixa de acarretar um sentimento de desvalorização e desrespeito para com sua profissão, como evidenciado por Luís em suas marcas enunciativas. Entretanto, é necessário esclarecer que embora Luís atualmente não compartilhe seu espaço de trabalho com professores não graduados, pois seu curso livre só contrata professores que tenham cursado Letras, suas críticas aos professores sem formação parecem estar fundamentadas em experiências já vividas anteriormente em outro curso livre:

**Professor Luís:** Para eles, eles são iguais. Pelo discurso deles e tudo mais, achavam-se iguais. Tem algo que é muito presente, o “nós”, “nós professores”. O fato de estar em uma discussão e eles dizerem: “nós professores”. Havia um reconhecimento, eles se identificam como tal. Até vou dar um exemplo, a produção dos sons do “th” eles não davam, era tudo a mesma coisa. Eu acho que isso tem que ser passado para o aluno, porque em determinadas palavras muda sentido.

É possível compreender os dizeres de indignação e crítica de Luís, em especial, se avaliarmos as experiências que o professor afirma ter vivido na profissão. Sua convivência com professores não graduados em Letras e, no caso, profissionais que não eram atentos a certos aspectos da língua, moldaram uma pré concepção do perfil do profissional sem Letras em Luís.

Esse perfil, criado por Luís, parte de suas próprias experiências e trocas pessoais e somente pode ser identificado como apenas um dos tipos existentes de professor de inglês de curso livre e não como o tipo generalizante. Os próprios professores sem formação em Letras também foram questionados a respeito do convívio com outros professores graduados e suas respostas parecem confirmar os relatos das professoras Joana e Carina, em que é aparente uma relação de respeito e troca profissional.

O professor Felipe, embora sendo o único a atuar sem o curso de Letras no curso livre onde atua, afirma ter uma relação positiva com os outros colegas de trabalho:

**Professor Felipe:** Essa convivência é muito importante e muito válida para criar um sentimento de grupo mesmo, de família. O que nós temos onde eu trabalho é isso, todo mundo se ajuda, se eu tenho um material extra que eu achei legal eu passo para os outros professores. Um passa um mês no intercâmbio, volta e fala sobre isso, compartilhamos essas experiências, temos esse perfil de grupo, de pertencimento, porque se tu não te sentes valorizado, pertencendo aquele grupo tu vais dar tua aula e ir embora e não é o que acontece lá. A minha carteira é assinada como professor. Eu sei de casos de pessoas que não são chamadas assim e ficam decepcionadas.

Embora o professor reafirme o caráter positivo da relação de grupo que sente ao pertencer como parte integrante do curso livre, ele também ressalta a nomenclatura presente em sua carteira de trabalho e que, simbolicamente assim como semanticamente, valoriza sua condição de professor. Essa valoração serve para validar o exercício de sua profissão enquanto professor de inglês, o que remete às características essenciais do sujeito segundo o Círculo de Bakhtin (SOBRAL, 2009, p. 50-51). Luís inclusive relata casos de colegas que não possuíam a nomenclatura de professor na carteira de trabalho e sentiram-se desvalorizados. Portanto, não basta apenas pertencer ou dividir o espaço plenamente; é pela linguagem e na linguagem que somos inseridos e pertencemos ao mundo. É na linguagem que somos validados enquanto seres atuantes na sociedade.

Patrícia também compartilha da ideia de Felipe quanto à convivência entre professores com e sem a formação em Letras. Embora seu caso seja o oposto do professor Felipe, já que ela não possui nenhum colega de trabalho graduado em Letras:

**Professora Patrícia:** Eu acho que essa convivência é importante, tanto com pessoas das Letras quando daquelas que viajaram para o exterior. Às vezes estudamos bem direitinho, sabemos o nome das regras e tudo e quando vai para fora vê que as pessoas não falam assim. As pessoas cometem erros e quando a pessoa vai para o exterior e volta com novas ideias, ela adiciona na gente e a gente adiciona no aluno. Eu acho interessante a interação entre pessoas com várias bagagens.

Com isso, Patrícia reafirma o papel do professor de inglês como agente transformador e passível de transformação. A professora relata a importância da convivência com professores das Letras, embora também reafirme sua importância enquanto profissional não graduada, como representado em suas marcas discursivas: “*pessoas com várias bagagens*”. Talvez sejam essas diferentes trajetórias, como citadas no discurso da professora, as responsáveis pela construção de um ambiente tão diferenciado e procurado quanto o dos cursos livres.

Pedro também parece ter uma opinião positiva acerca do espaço compartilhado por diferentes profissionais:

**Professor Pedro:** Nos lugares que eu trabalhei esse espaço era muito bom. Somente um curso teve preocupação com a formação, mas não foi por isso e sim porque eles ficaram impressionados. E como a exigência era o *CELTA*, independente da Letras eu fiquei. Era uma exigência para todos. E os colegas com Letras sempre ficavam impressionados como eu sabia certas coisas como fonética e muitos não sabiam. Achavam legal.

Com isso, Pedro revela um sentimento de admiração por parte dos colegas formados em Letras, já que ficavam surpresos com o fato de o professor ter conhecimento de conceitos que deveriam “pertencer” aos alunos egressos da formação universitária. Assim como Felipe e Patrícia, Pedro compartilha da visão positiva acerca de sua identidade de professor, pois todos os três consideram-se tão importantes quanto os colegas graduados em Letras, como é possível identificar em seus relatos.

Dessa forma, pode-se concluir que, exceto pelo depoimento do professor Luís, todos os professores parecem compreender os diferentes perfis encontrados nos cursos livres como um adendo em suas práticas profissionais. A convivência com professores que possuem diferentes bagagens profissionais parece agregar novas experiências e trocas na profissão. Não houve outros relatos de descontentamento ou questionamentos, exceto por Luís, no que diz respeito à contratação de profissionais não graduados. E quando questionados sobre quais fatores podem ter sido levados em consideração quando contratados pelo curso livre onde lecionam, os seis professores citaram diferentes características como conhecimento linguístico, mérito, desenvoltura, competências comunicativas, dedicação, comprometimento,

ser acessível e experiência. Ser graduado em Letras não foi citado como sendo o fator decisivo na contratação dos professores pelos cursos livres.

Por fim, no terceiro e último momento da entrevista, parti de questões que envolvessem a concepção da profissão pertinente ao agir dos professores e suas crenças acerca do que é ser professor. Julguei importante questioná-los a respeito de quais conhecimentos deveriam ser dominados por um professor de inglês. Entre os seis professores, cinco ressaltaram a importância do conhecimento linguístico como o mais importante no repertório do professor. Apenas Patrícia não trouxe para discussão o âmbito linguístico, citando características comportamentais e personalógicas do professor como parte importante do repertório:

**Professora Patrícia:** O aluno gostaria de ser como o professor, então eu devo ser um modelo bom para ele. Acho que eu tenho que manter uma boa imagem. Eu sempre tento manter a entrega das tarefas em dia, porque eu quero que ele olhe para mim e veja que eu sou responsável, que estou dando um retorno, assim ele vai pensar que também deve fazer sua parte. Acho que todos os professores ali são moldes, independente de ser de inglês ou não, eles dão exemplos. E falando no curso, na figura do professor de inglês, acho que aquelas pessoas gostariam de ser o que tu és.

Patrícia não discute a importância da competência linguística, talvez por considerá-la inerente à tarefa do professor. Sobretudo, a professora dialoga com a questão da alteridade existente na relação entre aluno e professor, mencionando o desejo dos alunos de quererem ser como aquele que os ensina. Embora Patrícia cite somente aspectos relacionados à personalidade e pontualidade com relação à entrega de tarefas, pode-se julgar que, em sua opinião, a competência linguística também faz parte do repertório do professor e que, de certa forma, faz o professor ser o *molde*, como relatado em suas marcas discursivas.

Dito isso, parto para a finalização da entrevista questionando os professores sobre o que é ser professor de inglês. O que pude encontrar foram diferentes opiniões acerca da profissão que, algumas vezes, parece ser mais do que somente uma atividade e sim um estilo de vida. Patrícia é uma delas, quando revela em suas palavras o que é ser professor de inglês:

**Pesquisadora:** Na tua opinião, o que é ser professor de inglês?

**Professora Patrícia:** É modificar a vida das pessoas. Por mais bobo que possa parecer, há pessoas que tem uma barreira muito grande quando se fala em idiomas. A pessoa sente vergonha em não saber ou o aluno é mais velho e está recém aprendendo e se sente mal por isso. Ele pensa que está aprendendo com trinta anos o que o filho de quinze anos está vendo no colégio. Então, eu acho que o professor mexe muito no orgulho, na intimidade da pessoa. Eu estou ensinando *cellphone*, *car* e isso mexe com o aluno, ele não saber dizer carro, é uma coisa básica.

Para Patrícia, a profissão de professor permite adentrar a vida das pessoas e provocar uma mudança não apenas linguística ou epistemológica como também na vida de seus alunos. O trabalho do professor toca em outras áreas da vida dos alunos que vai além do campo do conhecimento, perpassando, assim, quem esse aluno é e o que ele pode vir a ser. A professora também celebra a figura do professor mesmo quando este passa por dificuldades na profissão:

[...] Isso mexe na vida de um ser humano de maneira muito profunda. Acho que todos os professores são assim, mas esse brilho vai se perdendo pela desvalorização que já falei e até porque na escola temos tantos professores que isso se perde, é algo corriqueiro, mas quando tu focas em uma coisa, o inglês, por exemplo, tu passas a admirar o professor.

Com isso, Patrícia novamente reafirma a valorização que o professor encontra no ambiente dos cursos livres, já que ali ele é o único em evidencia. A professora também conclui, afirmando o quanto ensinar palavras básicas afeta de maneira profunda o íntimo dos alunos, dando assim, ferramentas para que estes possam evoluir em suas vidas.

É nesse mesmo viés que Felipe constrói sua definição sobre o que é ser professor de inglês. Para ele, o professor deve ser o provedor do conhecimento capaz de transformar a vida dos alunos:

**Professor Felipe:** Para mim é espalhar esse conhecimento que é universal, já que se fala inglês no mundo todo, é instrumentalizar as pessoas para vida, para serem cidadãos do mundo, para que elas tenham mais chance na vida fora desse universo tão pequeno que é o nosso país, para que eles possam ter oportunidade em outros países, de outras formas.

Com isso, Felipe continua a ideia de professor catalisador do conhecimento através de seus alunos e que, de certa forma, contribui para um melhoramento cultural, social, profissional e pessoal daqueles para quem leciona:

**Professor Felipe:** A partir do momento que tu ensinas uma coisa nova que vai ajudar a se relacionar com o mundo, isso abre o mundo para as pessoas e não tem presente maior do que dar o mundo para alguém. Dar oportunidade para a pessoa ir para o mundo. É como ensinar um filho a falar novamente.

Continuando essa mesma ideia de professor mediador entre as palavras e o mundo, Carina compartilha sua visão sobre o que é ser professor de inglês:

**Professora Carina:** Eu acho que é mostrar o desconhecido para o aluno. Tu estás ali para dividir o que tu sabes e dividir o que o aluno sabe para ti. É uma troca de experiências. Porque não és tu quem vai ensinar porque eu acho que a pessoa também te ensina tantas coisas. Tu és um mediador de conhecimento.

Carina acredita, assim como Patrícia e Felipe, no papel do professor que desbrava o desconhecido para o aluno, um *mediador*, como sua marca discursiva revela. Essa relação, no entanto, também é construída na troca, posto que para a professora o aluno também é responsável pela simbiose que ocorre em sala de aula, sendo possível a troca de experiências entre professor e aluno. Essa ideia de troca com os alunos e de não ser apenas um decodificador também está presente na resposta de Joana:

**Pesquisadora:** Para ti o que é ser professor de inglês?

**Professora Joana:** Eu não vou dizer que me vejo detentora do conhecimento, porque não sou! Eu lembro que meus momentos, pré-sala de aula, nervosos e tensos e eu lembro ter comentado para o meu pai sobre esse medo e ele me disse: “eles não sabem nada, quem sabe és tu!” e eu pensei que era verdade e aquilo me deu uma segurança, mas como professora eu sou um referencial e ao mesmo tempo eu quero que eles possam chegar até mim e perguntar o porquê as coisas são daquele jeito.

Como professora eu me sinto responsável por aquele aluno, claro que tem aquele aluno que não se esforça, mas para aquele que realmente quer eu me sinto um ponto de referência. Eu sou honesta com o meu aluno. E eu às vezes digo: “eu sou professora, não sou um dicionário”.

Pedro aborda em seu discurso o que ele chama de os “dois lados da profissão”, visto que ele revela as dificuldades financeiras e a desvalorização de ser professor:

**Professor Pedro:** Ser professor de inglês tem esses dois lados, um gratificante e o outro não, mas não dá pra olhar só para o otimista quando a profissão é assim, não remunera e ainda ter que ver na televisão, no jornal, que ninguém sabe falar inglês. Eu conheço muita gente que daria boas aulas de inglês se fosse uma atividade bem remunerada. Eu me dedicaria muito mais se fosse melhor remunerado.

Embora Pedro identifique o lado gratificante da profissão de professor de inglês, ele também faz questão de ressaltar as dificuldades que enfrenta, principalmente no aspecto financeiro e no imaginário divulgado pela mídia ao afirmar que ainda são poucas as pessoas que falam inglês. De certa forma, essa divulgação midiática reforça a ideia de que os professores não estão fazendo seu trabalho plenamente. Por outro lado, há também negligência das condições reais em que se dá o aprendizado do inglês, considerando que a maioria da população brasileira não possui condições financeiras de cursar um curso livre para aprender a língua inglesa, enquanto a escola já não dá mais conta do ensino.

Nesse mesmo viés de dificuldades da profissão, Luís define o que não é ser professor de inglês, em sua opinião, afirmando que: “[...] Não sou mão de obra barata. Não estou me supervalorizando, mas estou valorizando a minha profissão”.

Como último questionamento feito aos professores durante a entrevista semiestruturada, trago para a discussão o lugar e de que modo se forma o professor de inglês, embora para alguns a resposta estivesse clara durante todo seu discurso, como no caso de Luís, que, tanto durante a escritura do memorial quando durante o momento da entrevista, posicionou-se como defensor da passagem pela universidade para validar a profissão de professor. Por outro lado, Patrícia, mesmo indiretamente, também deixou claro, tanto no memorial quanto na entrevista, a importância das diferentes formações e não de somente uma

formação formal como única trajetória na construção identitária do professor de inglês. Com isso, escolhi aprofundar minha análise nas respostas que fugiram à regra e apresentaram-se como um caminho do meio, uma possibilidade dentro das visões dos diferentes professores. Joana respondeu ao questionamento da seguinte forma:

**Pesquisadora:** Como e onde se formam os professores de inglês?

**Professora Joana:** O professor de língua tem que passar por um curso livre, ele tem que ter sido aluno primeiro. Eu acho estranho aquele professor que vem te ensinar aquilo que ele nunca sentou para aprender. Ele tem que ter passado e sentido na pele a dificuldade.

Joana revela em sua resposta que o provável lócus de formação para um professor de inglês é o próprio curso livre. Essa ideia já havia sido idealizada durante seu discurso quando afirmou existir uma formação que era dada pelos cursos livres e que possibilitava os professores a atuarem em outros contextos, como no caso de seu professor da escola. Sua resposta ao questionamento também poderia ser o reflexo de suas próprias visões sobre o que é ensinar inglês na atualidade, dado que o local designado para isso foi de uma maneira ou de outra deixado para os cursos livres.

Os professores Carina e Felipe parecem creditar a formação dos professores de inglês ao próprio desejo de querer tornar-se um profissional:

**Professora Carina:** Eu acho que começa dentro de si mesmo. Tens que ter uma vontade maior de ser professor. Letras é importante, viajar é importante, mas se tu não quiseres te dedicar, nada funciona. Tem que ter uma paixão muito grande a partir daí tu buscas a universidade, o mestrado, o conhecimento de mundo exterior, o aperfeiçoamento, senão nada funciona.

Felipe também reafirma a vontade interior como início da formação do professor de inglês:

**Professor Felipe:** Bom, eu sou suspeito para falar porque se eu for considerar minha formação oficial ela não foi completada e como eu disse antes eu fui autodidata e na época que eu comecei a aprender não existia internet, não tinha a facilidade que nos



temos hoje de procurar um tradutor, não tinha aparelho de *dvd*, *blu-ray* com milhares de legendas, era na marra mesmo, na raça, era pegar dicionário, traduzir na raça, letra de musica, revistas em banca, então os recursos eram outros e tinha que ir atrás, eu acho que eu gostava tanto que eu ia atrás e acabei aprendendo em função disso. Claro que o contrario também acontece, pessoas que não possui o conhecimento e nem o interesse e resolvem fazer e se apaixonam, às vezes fazem como uma segunda opção e se descobrem, veem que era aquilo que queriam. Claro que alguns têm dificuldades, eu conheço muitos que passam pela formação oficial e vem até mim para perguntar como se pronuncia tal palavra e passaram pela graduação.

Pedro também reforça a ideia de construção diária do ser professor, não necessariamente a graduação:

**Professor Pedro:** Eu acho que ele se forma no dia a dia, dando as aulas, falando de professor de inglês no sentido daquele que ensina inglês. Ele se forma, na prática, mesmo tendo aprendido muitas coisas na universidade, mas é na pratica que vais aprender a ensinar. No dia a dia. Conheço pessoas que dão aulas em escolas públicas ou privadas de inglês e não são professores. Não é porque a pessoa cursou uma licenciatura que ele vai ser professor.

Após todos os relatos, tanto durante as entrevistas quanto os presentes nos memoriais, questões relevantes como formação, identidade, relação entre formação x treinamento, relação entre colegas com formação em Letras ou não e onde ocorre a formação de professor de inglês foram trazidas para a dissertação. Com isso, pude formar um perfil profissional dos professores de inglês de cursos livres que acredito ser importante para que se compreenda o porquê da tamanha expansão e migração de profissionais para esses ambientes.

A partir dos temas *ser professor de inglês*, *vida de professor* e *professor de inglês em cursos livres* parto para a construção de três tipos distintos de perfis: perfil do profissional com Letras, perfil do profissional sem Letras e um perfil geral que aponte para o que une os seis professores de inglês de cursos livres. No que diz respeito aos professores com formação em Letras, *ser professor de inglês* é uma escolha feita a partir de um dom, um desejo maior de estar em contato com algo que gostam, permitindo que eles mostrem o desconhecido aos seus

alunos. A *vida de professor* também parece estar atrelada ao dom ou gosto pelo idioma, mesmo que a escolha pela profissão signifique encarar desafios e dificuldades no trajeto. Todos parecem estar satisfeitos com suas escolhas profissionais. Já o tema *professor de inglês em cursos livres* parece evidenciar fatores como desvalorização da escola, fatores econômicos, estrutura de ensino e realidade se comparados com a da escola.

Os professores sem formação em Letras definem o *ser professor de inglês* como uma atividade gratificante capaz de instrumentalizar as pessoas, sendo assim capaz de modificar a vida de seus alunos. Já a *vida de professor* é considerada uma atividade difícil, em que questões como desvalorização e remuneração são debatidas e tidas como fatores negativos para a escolha da profissão. O tema *ser professor de inglês em cursos livres* evidencia tanto o lugar de destaque do professor no curso livre, diferente do que ocorre na escola, assim como a desvalorização do sistema de ensino.

Foi também possível identificar alguns fatores em comum entre os seis professores de cursos livres, o que permitiu que se formasse um perfil geral da profissão, com base nos sujeitos investigados. Independente da trajetória pessoal e profissional dos professores, percebe-se uma identificação de todos os sujeitos com seus professores de inglês, sejam da escola ou dos cursos livres que frequentaram. O gosto ou a facilidade com o idioma também se apresentam como fatores pertencentes a todos os professores. A descrença e a desvalorização do ensino do inglês na escola também aparecem como justificativas para que os professores defendam sua atuação e a ampla procura pelos cursos livres na atualidade.

Com isso, pode-se traçar o perfil do profissional com Letras, atuante em curso livre, com base nos sujeitos investigados, como professores que defendem sua formação acadêmica atrelada ao dom que relatam ter para a profissão de professor. Ser professor parece ser um estado contínuo de formação e evolução que, embora iniciado na graduação, não necessariamente conclui-se no dia da formatura.

O perfil do profissional sem Letras, atuante em curso livre, parece estar mais vinculado à atividade de dar aulas e a instrumentalização dos alunos. O processo de ser professor também vai se dando no cotidiano e na prática, assim como o do profissional com Letras, porém sem o questionamento de quando estes se tornaram professores, diferentemente do que ocorreu nos relatos dos professores com formação em Letras.

Já o perfil geral dos seis professores parece delinear um profissional que desde cedo possuía facilidade com o idioma e, assim, passou a estar em contato com a língua inglesa

sempre que possível, seja estudando ou como um passatempo. O perfil geral também aponta para um profissional que reconhece a importância do professor na sociedade, porém também identifica a problemática atual da educação e, portanto, opta por exercer a profissão de professor em um ambiente diferenciado e no qual se sente valorizado.

Minhas considerações finais e visões acerca do que esta pesquisa pode proporcionar para que se compreenda os perfis pretendidos será argumentada e justificada no próximo e último capítulo, *Considerações Finais*.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme encontro um “fechamento” para minha pesquisa, penso ser necessário esclarecer o quão difícil é buscar esse tal acabamento ou o cessar das ideias. Um estudo apoiado nos estudos culturais e identitários torna difícil uma consideração final, especialmente se acredito na ideia de indivíduo fragmentado e inacabado que vai se tornando constantemente e, certamente, evolui de modo a tornar-se melhor ou além daquilo que era antes. Devo admitir que penso serem esses os sujeitos participantes de minha pesquisa, indivíduos em evolução ambicionando serem melhores do que ontem, independente de suas formações. Assim, pude ter um olhar parcial, compreendido em um momento no tempo e que mudará, sem dúvida, assim que colocar minhas últimas palavras neste registro. Portanto, retomo a ideia de incompletude não apenas do indivíduo e da linguagem, mas também de pesquisadora esperando que, assim, as diversas vozes aqui confiadas possam reverberar e também auxiliar em outras pesquisas, outros projetos e futuras construções humanas.

O estudo realizado forneceu os subsídios necessários para que fosse possível retomar e responder questões que constituíram meu objetivo principal: de que forma professores de língua inglesa, de diversos cursos livres da cidade, com e sem formação específica, avaliam seu perfil profissional e que benefícios e dificuldades identificam em seu exercício de ensino da língua, a partir de sua formação teórica e de seu treinamento prático. Pude confirmar com o estudo que tanto os professores graduados em Letras quanto aqueles com formações outras avaliam seu perfil profissional de forma positiva, pois acreditam na formação da profissão como um processo, seja ele iniciado na universidade ou durante o treinamento e a vivência da prática no curso livre.

Portanto, ter ou não a formação específica não parece alterar a forma como os professores se veem, visto que eles reconhecem a existência de diferentes possibilidades de formação de professores de inglês, diversidade esta existente, como se viu, no próprio quadro de docentes dos cursos livres. Entretanto, a nomenclatura, ou seja, a maneira como são chamados e reconhecidos dentro do curso livre ou na carteira de trabalho, mostrou-se importante na caracterização de seus perfis profissionais, já que pode validar o trabalho como uma profissão, ou seja, algo que, de certa forma, torna-os reconhecidos na atividade que exercem.

Reitero também, como considerações finais, minhas questões de pesquisa, constitutivas deste estudo qualitativo, examinando não somente os diferentes dados coletados ao longo do estudo como também o processo em si, que me permitiu construir um delineamento de quem são os professores de inglês, com base nos sujeitos investigados que atuam no microuniverso aqui pesquisado dos cursos livres. Visei investigar de que forma professores de inglês, com e sem formação específica, definem seu papel profissional do ponto de vista de seu desempenho profissional. Com isso, pude comprovar que tanto a formação universitária quanto o treinamento oferecido pelo curso livre possibilita a construção da identidade de professor dos sujeitos pesquisados, o que mostra que o *ser professor* é um processo contínuo, sendo criado e recriado na prática, mediante a relação entre a profissão e o ambiente dos cursos livres.

Foi também possível verificar, a partir de minhas questões de pesquisa, quais benefícios e dificuldades os que têm formação específica veem no fato de terem tido formação teórica sem terem tido um treinamento prático compatível com as necessidades profissionais e como isso afeta sua performance. A partir disso, o que pude concluir é que os professores graduados em Letras reconhecem os benefícios trazidos pela formação teórica, como observado em suas falas, pois reconhecem as diferentes áreas do conhecimento linguístico que tiveram contato durante a graduação e que possibilitou uma preparação de ordem teórica para a futura experiência de sala de aula.

A relação entre a formação teórica e o treinamento prático na universidade existe e se dá desde a formalização do conhecimento, a troca de experiências até a orientação e elaboração de planos de aulas e metodologias de ensino. Essa construção teórica serve como base preparatória para a futura prática dos alunos como professores. Outro aspecto que constitui a formação teórica do curso de Letras é o trabalho conjunto e articulado entre a preparação teórica anterior à aula e a própria preparação para aula como ocorre no curso de extensão universitária, possibilitando a experiência de sala de aula antes mesmo das disciplinas de estágio. Com isso, é papel da formação teórica específica de Letras oferecer vasto repertório teórico, fundado em metodologias de ensino para que os alunos possam utilizar os conhecimentos teóricos de forma válida e prática em direção à um perfil reflexivo de professor de línguas graduado em Letras. A existência de prática docente posterior à formação teórica, ainda na universidade, mediante o curso de extensão e as disciplinas de estágio orientado, serve como um treinamento prático compatível com suas necessidades

profissionais, possibilitando um adendo positivo em suas práticas profissionais e, conseqüentemente, em suas performances, considerando que estes já saem da graduação com a experiência em sala de aula.

O inverso relacionado à minha questão de pesquisa também foi verificado, ou seja, os benefícios e dificuldades que os que não têm formação específica veem no fato de terem tido apenas um treinamento prático sem a formação específica e como isso afeta sua performance. O que pude concluir é que os professores não graduados em Letras não veem dificuldades no fato não terem tido uma formação específica. O treinamento que recebem ao ingressarem no curso livre parece dar conta de sua atividade de professor. Com isso, observei que esses professores consideram o conhecimento da língua, e não a formação oferecida pelo curso de Letras, como fator importante em seus perfis profissionais e que, de certa forma, os habilita no exercício de suas práticas profissionais.

Considerando meus dados e explicando os resultados gerais da pesquisa, foi possível conhecer e traçar diferentes perfis de professores que atuam nesses ambientes assim como revelar um universo ainda considerado parassistema (IALAGO, 2007), que pode servir de referência para algumas mudanças no ensino da língua inglesa na própria escola básica. A partir do perfil geral que foi traçado, reconheci a existência de um tipo de professor que opta por exercer a profissão de professor no ambiente de curso livre pelo fato de sentir-se valorizado nesse local. Embora todos reconheçam o valor positivo da profissão que escolheram, todos relataram a difícil realidade em que se encontra o ensino do inglês na escola, o que os fez procurar um local de trabalho onde pudessem ser valorizados.

Já o perfil traçado dos professores graduados em Letras revelou a existência de um tipo de professor reflexivo quando à sua condição de docente e à sua construção identitária de professor. Questões como ser professor e/ou sentir-se professor foram identificadas nas falas dos professores graduados em Letras, o que me permitiu definir seus perfis de professores de inglês reflexivos no que tange às suas identidades e práticas docentes. O perfil, por mim traçado, dos professores com formações outras aponta para um professor mais focado em seu conhecimento linguístico e na experiência adquirida a partir da prática em sala de aula e do treinamento oferecido pelo curso livre. Esse tipo de professor não se preocupa com questões referentes ao tornar-se professor, já que lhe é atribuída a nomenclatura de professor desde o momento em que passa a dar aulas no curso livre.

Os diálogos estabelecidos com os seis professores durante os dois momentos da pesquisa me permitiram observar que há diferenças entre os professores graduados em Letras e aqueles com formações outras na forma como eles se autoidentificavam na profissão de professor e como ocorria o processo de valoração no aspecto linguístico-discursivo que foi por mim analisado. Os professores graduados em Letras valorizam a formação universitária que tiveram e definem a profissão como um processo de construção identitária que perpassa diferentes aspectos de sua formação como ensinamentos pedagógicos, linguísticos e acadêmicos. Enquanto isso, os professores com formações outras visualizam a profissão como uma atividade em que seus conhecimentos linguísticos são usados e valorizados, seguidos por um método que os ajuda a proceder adequadamente em sala de aula.

Mediante esses momentos de autoria e registros de vida, comecei a compreender que o que leva muitos professores a atuarem em cursos livres é a valorização dos profissionais e, com isso, a satisfação que sentem ao exercer a profissão, o que acaba por ser um processo cíclico, no qual o professor reconhecido trabalha melhor, motivando seus alunos. Daí a procura cada vez mais abrangente desses locais como lócus privilegiado de aprendizagem da língua inglesa atualmente. Com isso, embora não sendo objetivo da pesquisa, pude dar voz àqueles profissionais que atuam sem a formação acadêmica, isto é, a graduação em Letras, e que se reconhecem como professores de inglês tanto quanto os que passaram pela Universidade.

Esses profissionais com formações outras atuam e formam-se professores na prática do exercício da profissão e entendem que estão ali, lado a lado com profissionais graduados em Letras, pelo mérito do conhecimento linguístico que possuem e que embasa desde o princípio o porquê de sua presença e atuação nos cursos livres. A graduação em Letras, ao ver deles, não garante a fluência na língua ou uma melhor performance como professor em sala de aula, visto que, para eles, o professor se forma na prática e não apenas sendo detentor de uma licenciatura.

Somente o professor Luís foi contrário à atuação de professores sem graduação em Letras nos cursos livres, o que fundamentou a pesquisa ainda mais sob os pilares da liquidez, instabilidade e transição dos indivíduos no que tange a aspectos individuais e profissionais, se considerarmos que ser graduado em Letras não foi apontado como um fator essencial no que diz respeito ao que faz um bom professor de inglês. Isso aponta para uma descrença no papel da universidade e até que ponto a instituição é capaz de formar plenamente um professor.

Com exceção de Luís, foi possível observar um posicionamento de compreensão e alteridade dos professores graduados para com os professores com diferentes bagagens profissionais e, com isso, uma ideia de incompletude, na qual a troca é necessária para que a soma aconteça.

A escritura dos memoriais também permitiu identificar a importância que os professores dão à profissão de professor e até que ponto eles investem em suas escolhas profissionais. Foi possível observar que mesmo aqueles graduados em outras áreas compreendem a importância do ser professor em contextos que vão além dos cursos livres, pois acreditam na capacitação que o professor de inglês é capaz de oferecer aos seus alunos. Todos os professores dividem a ideia de serem responsáveis pelo melhoramento e crescimento de seus alunos, porém de uma forma mais eficiente, já que atuam em um ambiente que difere da escola em vários aspectos, a saber: metodologia, ambiente de ensino apropriado, número de alunos reduzido, etc.

As críticas ao sistema de ensino regular e ao ensino do inglês na escola também foram trazidas durante as entrevistas. Os professores acreditam ser a atual crise e o descaso da educação no Brasil as razões para que se procurem cada vez mais os cursos livres. O que pude delinear durante a análise é que os professores participantes da pesquisa sentem que estão fazendo um trabalho mais digno em função da estabilidade do ambiente em que atuam e, com isso, sentem-se especiais e mais valorizados na profissão do que se fossem professores em cursos regulares. Também identifiquei nos cursos livres uma oportunidade para que pessoas com fluência na língua e dedicação possam trabalhar e ser reconhecidos como professores, mesmo não passando pelo curso de graduação em Letras.

Essa realidade não pareceu abalar a visão dos professores graduados em Letras, referente à profissão de professor de inglês, considerando que as próprias instituições foram abaladas na sociedade atual, como já afirmado ao longo da pesquisa, o que prova que os próprios professores sentem dúvidas sobre até que ponto a academia pode formar plenamente um professor ou não, sendo que outras possibilidades de formação são aceitas, reconhecidas e tão valorizadas quanto a graduação em Letras nos cursos livres, como experiência no exterior, conhecimento adquirido de forma autodidata ou até mesmo a formação oferecida pelos cursos livres.

A linguagem, naturalmente, permeia toda a construção identitária desses professores. Como vimos, diferentes nomenclaturas e aspectos relacionados à carteira de trabalho foram citados como fatores de importância tanto na relação que tinham com outros professores e



colegas de trabalho assim como em suas autoidentificações enquanto profissionais. Não basta ser formado e não ter a carteira de trabalho assinada como ter a carteira assinada como professor valida aqueles profissionais que não são graduados. A partir das entrevistas, pude identificar o quanto uma nomenclatura poderia servir como uma forma de valoração da profissão, em que professores graduados em Letras relataram sentimentos de inferioridade quando identificados, verbalmente ou na carteira de trabalho, apenas como instrutores ou monitores. Assim, a entrevista revelou a importância do título de professor para os professores que passaram pelo curso de Letras e a insatisfação que sentiram ao serem rotulados como instrutores ou monitores, nomenclaturas estas, algumas vezes e em determinados cursos livres, designadas aos professores ainda não graduados em Letras.

Por outro lado, para os professores com formações outras, a assinatura da carteira de trabalho ou o fato de serem chamados de professores da mesma maneira de que seus colegas de trabalho parecem validar sua atividade docente. Pude concluir que a reafirmação de papel identitário de professor para os professores com formações outras seja verbal ou assinada na carteira de trabalho faz com que eles não questionem sua atuação ou o que são dentro de um enquadramento profissional existente. A partir do momento em que esses professores começam a atuar em um curso livre, eles passam a ser professores, independente de suas formações ou titulações acadêmicas.

Enfim, pude identificar que ser professor de inglês em cursos livres toca o orgulho desses profissionais como docentes diferenciados e que têm a oportunidade de trabalhar de maneira mais plena se comparados a professores que atuam em outros ambientes de ensino. Fatores como salário, reconhecimento e valorização da profissão foram discutidos pelos professores durante os diálogos e, assim, pude encontrar alguns pilares para a construção de quem são esses professores que atuam em cursos livres.

Ter a formação específica não compartimenta os diferentes professores; pelo contrário, parece exercer a diversidade e alteridade dentro do ambiente de trabalho. Com exceção do professor Luís, os demais professores afirmaram não ter problemas em atuar e compartilhar o espaço de trabalho com professores com formações outras. Os professores relacionaram a diversidade de formações, presente entre os professores de cursos livres, com o intercâmbio de ideias e aprendizado entre seus colegas de trabalho, o que colabora para a transformação e evolução de suas próprias formações. Atuar em um curso livre, sendo este do tipo franquia ou não, parece diferenciar os profissionais do resto dos outros professores de língua inglesa,

considerando que o ambiente permite que eles voltem ao seu lugar de destaque, do qual o professor jamais deveria ter saído. Os professores de inglês parecem continuar a se formar na prática, em sua construção identitária diária e não apenas epistemologicamente, passando pela universidade. Ser professor parece extrapolar os limites da academia, segundo os professores entrevistados, pois deve vir de dentro do indivíduo, da vontade do querer fazer a diferença. Como nas palavras do professor Felipe, “não há presente maior do que dar o mundo para alguém”, e é essa visão que parece permear o trabalho exercido pelos professores de cursos livres entrevistados.

Embora compartilhando a ideia de construção identitária diária do professor como um eterno processo, ou seja, ele não se forma professor e fim, não creio que apenas vocação e conhecimento linguístico possam de fato formar um professor de inglês. Acredito que, em alguns casos, os professores sequer necessitam do conhecimento linguístico, dado que o que sustenta a aula em um curso livre é a metodologia bem conduzida, seja essa fechada ou não. O professor do curso livre é treinado, de certa forma, a seguir determinados passos, levando em consideração os objetivos e a satisfação dos alunos assim como as normas do curso onde atua. Com isso, não é minha intenção afirmar que os professores com formações outras não têm criatividade ou condições de sair do repertório, embora eles não questionem tanto como se dá a fórmula do ensino e aprendizagem de línguas.

Um professor não sobrevive apenas de vocação, posto que ele terá de ir em busca do conhecimento para posteriormente ensinar. Embora todos os professores tenham discutido a questão da vocação ou da identificação que sentiam com seus respectivos professores de inglês, eles também foram em busca do conhecimento, estudando de forma autodidata em casa, no curso livre ou na universidade. Portanto, somente a vocação não os fez professores. O professor é aquele que sabe e ensina. Antes de ensinar, ele teve de buscar, conhecer e estudar para então aprender ele mesmo. Somente a vocação leva alguém a tomar a jornada do desconhecido carregando dentro de si apenas a certeza do querer. A vocação é o primeiro passo da jornada, mas o que faz o professor continuar no caminho não é somente o ambiente, os alunos, a metodologia e o salário: é a fusão de todos esses fatores que deve embasar a carreira digna de qualquer professor.

Com essas considerações, espero contribuir de forma reflexiva e também ativa no ensino de língua inglesa que ocorre fora dos ambientes tradicionais da escola. Desejo ainda que a pesquisa possa servir de auxílio para futuros estudos acerca das construções identitárias

tanto dos professores de inglês quanto do ensino do idioma no Brasil. Na posição de pesquisadora e professora de inglês, atuante de curso livre no passado, divido uma reconsideração de posicionamento, em especial, dos diferentes profissionais que lá atuam, visando à ideia de celebração da diferença (WOODWARD, 2012) como fonte de enriquecimento tanto pessoal quanto profissional.

Por fim, acredito que as descobertas feitas no ambiente dos cursos livres podem servir de inspiração para novas técnicas e mudanças que possam vir a ser aplicadas e testadas em outros ambientes de ensino, como a escola regular, por exemplo. Acredito que aspectos como o tipo de estrutura do curso livre, com ambiente planejado, número reduzido de alunos e possibilidade de uso real do idioma, poderiam ser trazidas para a escola regular de forma a recriar um novo padrão de ensino, no qual os professores teriam mais condições de exercer a profissão. Reconheço a dificuldade de transformar por completo uma estrutura que se perpetua há tanto tempo, entretanto; é necessário agir se realmente queremos mudar.

Já há casos de escolas criando seus próprios cursos livres, em turno inverso e de custo simbólico, para que os alunos tenham acesso à oportunidade de aprender a língua. A própria escola reconhece que a média de um período semanal não funciona mais e que algo deve ser feito para começar a mudar essa situação. O curso livre é uma empresa antes de ser uma instituição de ensino e sua existência só é validada a partir do ensino quase inexistente de língua inglesa nas escolas.

Também ousou deixar uma sugestão aos cursos de Letras. Para mim, há muito que aprender com os cursos livres no que diz respeito à fluência no idioma. Não são raros os casos de alunos e futuros professores do curso de Letras que reclamam do ensino da língua que recebem do próprio curso de graduação. Há uma situação velada, muito comum durante a graduação, que praticamente reafirma a ideia de dom para a aprendizagem de línguas e o ser professor. Muitos alunos adentram o curso de Letras com a intenção de aprender o idioma para que possam posteriormente ensinar seus alunos, porém esbarram no discurso de que o curso de Letras não é um curso de idiomas.

Concordo que o curso de Letras não é *somente* um curso de idiomas, já que ser professor perpassa tantos outros conhecimentos. A questão é que não ensinar a língua ou implicitamente favorecer apenas os alunos que já ingressam com o conhecimento prévio não está à altura de como uma formação de professores deveria ser. Casos assim acarretam em alunos procurando cursos livres, mesmo cursando a graduação, para *alcançarem* os demais

colegas já proficientes na língua. Tive a oportunidade de estudar em cursos livres durante muitos anos, o que me permitiu ingressar no curso de Letras já fluente na língua. Isso definitivamente facilitou minha vida durante a graduação, embora eu ainda pense nos colegas que desistiram da graduação porque nunca estudaram a língua antes e apenas possuíam o *inglês de escola*.

Por outro lado, mesmo com a falta de espaço no currículo para o ensino do idioma no curso de Letras, alguns estudantes com dificuldades e falta de proficiência na língua ainda conseguem superar as adversidades e se formar. Entretanto, como não eram fluentes na língua, hoje atuam no Município ou no Estado, ou, em alguns casos, abandonaram a profissão. Ainda assim, encerro reafirmando que, enquanto houver a figura do professor, continuarei acreditando no melhoramento do ensino como um todo e não somente no ensino de línguas, embora certos aspectos ainda caibam ao governo e às políticas de ensino vigentes. As vozes de minha pesquisa parecem ainda acreditar no que fazem e com essa visão de otimismo encerro o presente registro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. Entrevista a Antonieta Celani. **Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 04. abr. 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BESSA, C. M; PINHO, M. O. Tecendo mais uma manhã: uma pontinha de prosa sobre dialogismo. In: ALMEIDA, M. F. (org.). **Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações**. Recife: Bagaço, 2011.
- BOGDAN, R ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.
- BOHN, H. I. **The educational role and status of English in Brazil**. World Englishes, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.
- \_\_\_\_\_. Professor: a problematização de uma identidade. In: Castro, R. V et al (org.) **Aprendizagem de línguas – A presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: Educat, 2012. p. 288-301.
- BONINI, A. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C. (org.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 33-42.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin - outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Parâmetros curriculares para o ensino médio de 1998. PCN-EM/ 98. Conhecimentos de Inglês. Secretaria de educação básica. Brasília: Ministério da educação.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The primary English teacher's guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras** – construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006. p. 307-321.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras** – construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006. p. 23-43.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin** - outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 201-220.

CHIMIM, R. **O fazer, o saber e o ser**: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso** – discursos sobre na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. A-present-ação. In: ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 11-17.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. **Revista Soletras**, v. 6, n. 12, p. 1-12, 2006.

DUBAR, C. **A crise das identidades**. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

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

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et alii. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. Ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001. p. 113-126.

GOFFMAN, E. A elaboração da face – Uma análise dos elementos rituais da interação. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e ciências Sociais**. Tradução J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 5-45.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás T. da Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T (org.) **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 1992.

IALAGO, A.M. **Formação e prática docente de professores de inglês em curso livre**: um estudo das representações sociais. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

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

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006. p. 353-376.

\_\_\_\_\_. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 375-385.

LLOBERA, M. Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera. In: MIQUEL, L.; SANS, N. **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid: Actilibre, 1993. p. 1-11.

LOIOLA, R. Geração Y. **Revista Galileu**, ed. 219, out de 2009. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html>>. Acesso em: 05. jul. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 4 ed. São Paulo: Afiliada, 1998.

MARECO, R. T. M. Recursos de persuasão em *slogans* de escolas de idiomas. **Letra Magna**, São Paulo, v. 5, n. 11, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/persuasaoescolas.pdf>>. Acesso em: 12. jul. 2013.

MARZARI, G. Q. **“Do you have any experience abroad?”** O gênero entrevista de emprego em cursos livres de línguas. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de Abril de 2005.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

OLIVEIRA, A. P. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 43-61.

OSLER, A. Education for democratic citizenship: new challenges in a globalized world. In: OSLER, A.; STARKEY, H. (Orgs.) **Citizenship and language learning – international perspectives**. Stoke-on-Trent: Trentan Books, 2005. p. 3-22.

PAIVA, V. L. M. A identidade do professor de inglês. **APLIENGE**: ensino e pesquisa. Revista da associação de professores de língua inglesa do estado de Minas Gerais. Uberândia: APLIENGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p. 9-17. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 23. ago. 2013.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. **Revista Bakhtiniana**, v. 8, n. 8, p. 205-219, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A linguística que nos faz falhar**. Parábola, 2004. p. 11-38.

SOBRAL, A. Ato/atividade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-36.

SOBRAL, A. **Comunicação proferida em um encontro da disciplina Produção Textual, no primeiro semestre de 2012, do Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Católica de Pelotas**. Pelotas: 2012.

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos*. Texto não publicado, utilizado nas aulas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras** – construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006. p. 134-141.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (org.) **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.



ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPel  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** Ser professor de língua inglesa em cursos livres: representações e práticas docentes.

**Natureza da pesquisa:** Investigar de que forma professores de língua inglesa, em diversos cursos livres de um município do RS, com e sem formação específica, avaliam seu perfil profissional, e que benefícios e dificuldades identificam em seu exercício de ensino da língua, a partir de sua formação teórica e de seu treinamento prático.

**Responsabilidade da pesquisa:** Maria Waleska Siga Peil Martins, Bolsista CAPES, mestranda do PPGL da UCPel, sob a orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Adail Ubirajara Sobral.

**Participação na Pesquisa:** Autorização para a realização de entrevistas sobre o perfil profissional de professores de língua inglesa e do uso de transcrições para fins de análise.

**Confidencialidade:** Todas as informações obtidas nas entrevistas são voluntárias e confidenciais. No relatório dos resultados da pesquisa, os(as) participantes serão identificados(as) por nomes fictícios e todas as informações que possam levar à sua identificação serão omitidas. Antes da versão final do trabalho, uma cópia dos resultados obtidos ficará à disposição para conhecimento dos(as) participantes.

**Benefícios:** Sua colaboração para a pesquisa, fundada nos principais pressupostos dos estudos culturais e de identidade, com ênfase na de professor, contribuirá para traçar os diferentes perfis encontrados entre os profissionais que lecionam inglês, em cursos livres, além de, a partir da investigação se e como suas representações influenciam no processo de ensino da língua, oferecer reflexões sobre como a formação e o treinamento podem ser melhor desenvolvidos para o exercício profissional mais eficaz.

**Declaração do Participante:** Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos,

da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

**Fui, igualmente, informado:**

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

**O Pesquisador Responsável** por este Projeto de Pesquisa é Maria Waleska Siga Peil Martins (Fone (53) 81128753).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Pelotas, 24 de Outubro de 2012.

---

Nome e assinatura do responsável

---

Nome e assinatura do responsável pela  
obtenção do presente consentimento

Maria Waleska Siga Peil Martins – Matrícula 16952

Mestranda do PPGL da UCPel

Responsável pela pesquisa

## ANEXO B: Modelo de Escritura de Memorial

Caro(a) voluntário(a),

Escreva um texto de uma página relacionando os seguintes tópicos:

- Como ocorreu seu primeiro contato com a língua inglesa?
- Por que você começou a dar aulas? Qual era sua motivação?
- Por que você acreditava ser capaz de exercer tal atividade?
- Como você se avalia como professor(a) de língua inglesa?

Obrigada pela contribuição!

## ANEXO C: Memorial Descritivo

**PROFESSOR LUÍS**

Eu tinha doze anos de idade quando, na escola onde eu estudava, comecei a ter aulas de inglês. A disciplina não era parte do currículo naquele ano, apenas a partir dos anos seguintes, contudo, os alunos que quisessem estudar inglês naquele ano deveriam apenas adquirir um livro didático, que era vendido no [...] <sup>17</sup>. Lembro que me sentia muito à vontade com a língua e também me achava super importante por estar aprendendo uma língua estrangeira, pois várias vezes tive negado o meu pedido de cursar uma escola de idioma.

A partir daí eu comecei a me dedicar ao inglês. Eu gostava das aulas e achava bem divertido falar inglês, mas faltava sempre algo, sempre havia uma ou outra habilidade que não estava bem trabalhada – e eu já tinha noção das habilidades de produção e de recepção, ambas orais e escritas.

Escolhi o curso de Letras por não me imaginar fazendo outra coisa que não fosse dar aulas. Eu lembro do meu primeiro dia de docência em uma turma de uns 18 alunos, no curso de extensão da [...]. Olhei para o grupo e não sabia por onde começar. Fiquei atrás da mesa do professor querendo manter aquilo como uma proteção ao susto em que eu me encontrava. Virei de costas para a turma, respirei fundo e pensei: ‘Tenho tudo pronto, meu plano de aula está feito, avaliado pela orientadora e liberado.’ Virei-me para o grupo, saí de trás da mesa e aquele medo sumiu... e nunca mais voltou! É uma tarefa que sempre tenho muito cuidado, mesmo ainda hoje, mas não sinto mais medo de enfrentar o que eu amo fazer.

Quando criança costumava brincar de professor, na escola, meus professores diziam que eu levava jeito para dar aula quando eu apresentava seminários e trabalhos em grupo. Acho que é um dom, não sei bem descrever. Na faculdade eu tive excelentes professores que me ensinaram na subjetividade o que fazer, mas também o que não fazer. Sempre procurei ter em mente que o curso de Letras é um curso de formação de professores e não de ensino de línguas, e foi justamente ao perfil de formação ao qual eu me apeguei fortemente para concluir meus estudos.

Após um tempo eu pensei em mudar um pouco o meu foco, tentar usar a minha criatividade e a minha energia em outras áreas, mas tudo o que eu penso em fazer envolve ensinar. Acho

---

<sup>17</sup> Usarei [...] como sinal de exclusão sempre que houver menção a instituições.

que não sei fazer outra coisa que não seja dar aula. Hoje eu procuro canalizar essas áreas do meu interesse, como história geral, gastronomia, economia, em minhas aulas de inglês.

Eu tenho convicção de alguns pontos positivos do meu trabalho enquanto professor de inglês. Eu trabalhava para uma escola de idiomas em Pelotas e não gostava muito da metodologia. Eu era forçado a trabalhar de acordo com o que a franquia mandava, uma coisa bem produto da McDonaldização do setor de ensino de idiomas. Eu achava que agindo daquela forma, eu deixava muito a desejar enquanto pessoa e enquanto profissional. Também havia muita gente que não era formada em Letras que surgiam com discursos que me chocavam, como: “Eu não ensino nada dessas coisas de sons da língua, para que isso, né?” E eu, como sempre gostei de fonologia, ficava me segurando para dizer: “Isso só por que você não tem formação em Letras, pois se tivesse, saberia que isso também faz parte da sala de aula”.

Cansado dessas e outras coisas, eu resolvi me dar ao luxo de procurar uma nova escola de idiomas onde eu pudesse exercer a minha profissão da maneira que eu me sentisse mais à vontade e não preso. Uma metodologia que fosse ao encontro das minhas ideias. E, felizmente, consegui. Hoje eu sou professor, não sou mais instrutor. Hoje eu exerço a minha profissão, não sou um mero trabalhador reprodutor de métodos.

## **PROFESSORA JOANA**

Para dar início a este texto, gostaria de esclarecer que nunca pensei em ser professora de área nenhuma. Pelo contrário. Minha resposta à famosa pergunta “o que queres ser na vida?” sempre foi “ainda não sei, mas professora, jamais.” Entretanto, hoje atuo como professora da área de língua inglesa e gosto muito do que faço.

Meu primeiro contato com essa língua foi ainda como aluna do ensino fundamental, já que tive oportunidade de estudar inglês desde a primeira série. Aos 13 anos, participando de um concurso promovido pela [...] em Pelotas, ganhei uma bolsa de estudos de um semestre no [...]. Desde então, estudo inglês.

Foi neste período que percebi o quanto gostava da língua inglesa e tinha facilidade com ela. Por 6 anos estudei no [...] e quando estava no nível avançado, tive a oportunidade neste mesmo curso de me candidatar a um trabalho voluntário na [...]. Minha função era ensinar inglês para crianças entre 6 e 7 anos. Foi minha primeira experiência de sala de aula, durante um ano.

A partir de então, a coordenação do [...] me ofereceu uma vaga como monitora da escola e passei a atender alunos faltosos, que precisavam de reforço e também alunos que iniciavam o curso depois da data oficial.

Dado o meu gosto pela língua e por ensinar, resolvi prestar vestibular para Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas. Formei-me em 2011. Durante o período de faculdade, pude trabalhar em cursos pré-vestibulares, cursos livres, na própria extensão oferecida pela [...] e percebi que realmente me sentia feliz em exercer a função de “Teacher”.

Acredito ser plenamente capaz de lecionar essa língua, visto que me é prazeroso uma vez que me proporciona contato contínuo com algo que antes eu só tinha como aluna. Ser teacher leva-nos a aprimorar e expandir nossos conhecimentos dentro da área em que atuamos. Penso que por ser falante de língua portuguesa posso me aproximar mais dos meus alunos, entender as dificuldades que enfrentam contando com uma perspectiva muito próxima da deles.

Enfim, sou professora, trabalho no curso [...] e no Colégio [...] e gosto muito do que faço.

### **PROFESSORA CARINA**

Minha experiência com a língua inglesa começou quando tinha uns nove anos, em que minha mãe me matriculou em uma escola de inglês. Não me lembro exatamente quantos semestres cursei, mas lembro das peças teatrais que apresentamos aos pais ao final do semestre. Depois de algum tempo, cursando as aulas, lembro de pedir para minha mãe não ir mais às aulas, pois não estava gostando das mesmas. Ela, no entanto, me obrigou a continuar cursando as aulas de inglês.

Algum tempo depois, nos mudamos de cidade, e pensei que estaria livre das aulas de língua inglesa. Entretanto, para minha surpresa, minha mãe novamente me obrigou a cursá-las, mas desta vez, poderia escolher a escola de inglês. Enfim, continuei a estudar, mas não tinha interesse nem motivação pelas mesmas. Acredito que faltou pouco para finalizar o curso, mas não sentia confiança do meu entendimento e aprendizado da língua inglesa. Convenci minha mãe de parar, e ela finalmente aceitou.

Entretanto, para a nossa surpresa, em 1997, decidi ir viajar para [...] e estudar inglês; acredito serem coisas de destino. Lá morei dez anos, estudei inglês em cursos livres, e cursei e me formei em dois cursos [...] em duas universidades [...].

Até o início de 2007, não pensava em me tornar uma professora de inglês, mesmo tendo gosto pela profissão desde minha infância, mas, novamente, minha mãe não aprovava meu desejo de me formar em Letras, pois ela é professora de português.

Em março de 2007, decidi retornar ao Brasil e precisava dar um novo rumo a minha vida profissional, e foi então que decidi cursar, na [...], uma especialização em ensino de inglês para estrangeiros. Lá, me apaixonei pelas aulas, pelos professores, pelo estágio e, claro, pelos alunos. Em [...], tive algumas oportunidades de emprego, mas já estava decidida a voltar ao Brasil.

Ao final de 2007, estava de volta e morando em uma cidade desconhecida – Pelotas -, pois morava anteriormente em [...]. Aqui, tentei por alguns meses conseguir um emprego como professora, mas devido às férias de verão, somente consegui minha primeira entrevista em fevereiro de 2008, onde foi admitida para trabalhar em um curso livre. Lá, ministrei aulas por dois anos. Nesse meio tempo, comecei a cursar Letras e ensinar inglês para alunos particulares em minha residência.

Em 2009, iniciei a ensinar inglês em dois colégios particulares, continuei com as aulas particulares na minha casa e com o curso livre. A cada dia, amava mais a profissão. Em 2010, deixei o curso livre e me dediquei a terminar a universidade. Durante o curso de Letras, foi bolsista CNPq e pesquisava a pronúncia do inglês por falantes brasileiros.

Em 2011, abri minha escola de inglês e deixei os colégios particulares para me dedicar inteiramente à escola. Também, nesse mesmo ano, me formei e recebi uma bolsa de estudos para cursar o mestrado.

Hoje, me dedico inteiramente à minha escola de inglês, onde ministram mais outros três professores, e estudo para a realização da minha dissertação de mestrado, em que irei abordar temas vinculados ao ensino, pronúncia, e compreensão da língua inglesa.

Amo a minha profissão e pretendo, com a dissertação, ajudar outros professores a melhorarem suas práticas em sala de aula.

## **PROFESSORA PATRÍCIA**

O meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu quando eu tinha 12 anos e minha mãe comprou uma coleção de livros chamada Inglês em Casa. Comecei a fazer exercícios gramaticais e adorei estudar a língua. Na escola, meu primeiro contato com a língua foi aos 14 anos, quando entrei no ensino médio e o estudo da língua passou a ser obrigatório. Para mim,

estudar inglês na escola era maravilhoso e eu sempre levava letras de música e textos que eu tirava dessa coleção para minhas professoras tirarem minhas dúvidas. Sempre fiz mais do que era necessário simplesmente para “passar”. Na época em que prestei vestibular, fazer letras era uma opção, mas pela falta de conhecimento do mercado de trabalho, acabei optando por fazer [...]. Nessa época eu via as minhas professoras, inclusive de outras matérias, reclamarem muito sobre a situação do ensino público e da necessidade de trabalhar exaustivamente para conseguir ganhar um pouco melhor. Acabei optando por [...] por achar que ser professor era somente aquilo que elas viviam. O inglês acabou tomando um papel secundário na minha vida, mas nunca cessei completamente o meu contato com a língua. Quando me formei, aos 25 anos, entrei para [...] somente para estudar o idioma, porém, me apaixonei pelo método, pelas pessoas e ainda mais pela língua. Sempre muito dedicada, fazia todos os exercícios que me eram passados pelos professores e ainda tirava dúvidas com material extra, nessa época, tirado da internet. Um ano após entrar no curso, a oportunidade de dar aulas nessa escola surgiu, em virtude da minha dedicação. Eu acreditava que seria uma boa professora por acreditar que fazemos bem o que realmente gostamos. Entre várias conversas que tive com a [...] <sup>18</sup>, ela me falou sobre características comuns de professores [...] e eu acho que me encaixo nesse perfil. Professores [...] são comunicativos, versáteis, estão sempre dispostos a aprender e prontos para novas experiências. Não pensei duas vezes em mudar completamente de vida. Deixei claro que gostaria muito de trabalhar nessa escola e que esperaria o término do meu contrato de trabalho atual para ficar exclusivamente na [...]. Para complementar a experiência adquirida, pretendo cursar Letras e fazer cursos no exterior como o TESOL porque sinto a necessidade do embasamento teórico aliado à experiência adquirida nesse um ano e dez meses de trabalho em sala de aula. Eu acredito que sou uma boa professora na [...] porque o método é muito bom e muito bem estruturado, mas tenho consciência de que ainda preciso aprimorar meu conhecimento por nunca ter passado pela experiência de ser professora fora de um método tão fechado.

### **PROFESSOR FELIPE**

Meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu muito cedo devido ao fato de meus pais, sobretudo minha mãe, gostarem de cinema e ouvirem música em língua inglesa. Desde cedo fui apresentado à música e aos filmes e isso fez com que a minha curiosidade e vontade

---

<sup>18</sup> Coordenadora pedagógica do curso livre.



de aprender a língua aumentasse com o passar dos anos e despertasse o interesse em aprofundar esse conhecimento. Acredito que o que tenha me impulsionado mais foi o fato de que, na época, as traduções de letras de músicas e legendas de filmes eram ainda muito primárias, traduzindo expressões idiomáticas, gírias e figuras de linguagem ao pé-da-letra, o que as tornava muito confusas, uma vez que não faziam sentido no contexto da obra. Queria poder entender completamente as músicas e filmes dos quais gostava e/ou assistia, portanto era imperativo que eu estudasse a língua mais profundamente.

Comecei com tradução de letras de música (dicionários e revistas de letras traduzidas, uma vez que ainda não havia o fácil acesso à informação proporcionado pela internet) e profunda atenção às legendas dos filmes e o som das palavras pronunciadas pelos atores (na época, o *vhs* não permitia trocar legendas ou colocar dublagem como nos modernos *dvds* e *blu-rays*). Os fatos que me motivaram a trabalhar com ensino foram dois: ter tido ótimos professores durante minha vida escolar, que me mostraram a importância dessa profissão e, ter sido sempre muito tímido. A princípio, ensinar me ajudava a trabalhar minha timidez (comecei a dar aulas em um curso quando estava no 3º semestre da faculdade de Letras e isso teve um papel fundamental em minha prática profissional). Entretanto, depois de superado esse obstáculo, ensinar se tornou uma atividade ainda mais especial pra mim pela conscientização do caráter único da profissão de professor. O que me leva a acreditar ser capaz de exercer esta atividade é a consciência do papel transformador do professor e da relevância da língua inglesa por seu caráter global. A combinação desses dois fatores possui um estímulo para mim, no sentido de instrumentalizar as pessoas deixando-as aptas a buscarem oportunidades de melhorar suas vidas num âmbito bem maior do que aquelas pessoas que desconhecem as formas de se comunicar nessa língua que se tornou o principal código de expressão comum em qualquer lugar onde se possa estar no mundo.