



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E  
LINGUAGENS - PPGCEL

PATRICIA SILVA SANTOS

**PROFISSÃO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:** traços identitários docentes  
e(m) representações sociais de recém-licenciados em Letras Modernas

Vitória da Conquista - BA

2020

PATRICIA SILVA SANTOS

**PROFISSÃO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA:** traços identitários docentes  
e(m) representações sociais de recém-licenciados em Letras Modernas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Castro Modl

Vitória da Conquista - BA

2020

S237p

Santos, Patricia Silva.

Profissão professor de língua inglesa: traços identitários docentes e(m) representações sociais de recém-licenciados em Letras Modernas. / Patricia Silva Santos, 2020.

204f. il. ; (algumas color.).

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 138 - 144.

1. Profissão professor de língua inglesa. 2. Representações sociais. 3. Identidades docentes. 4. Formação docente. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

CDD: 420.7

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

---

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima  
(UESB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Arcuri Eluf  
(UNEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Castro Modl – Orientadora  
(UESB)

Vitória da Conquista - BA

Julho de 2020

Dedico este trabalho a Irani Silva Santos,  
minha mãe, por, desde a minha infância,  
demonstrar que eu poderia ir mais longe.

## AGRADECIMENTOS

A Deus-Pai, pela vida, pela proteção que, diariamente, concede a mim e aos meus e por conduzir-me à conquista desse título.

À minha mãe celestial, Nossa Senhora Aparecida, pelas infinitas intercessões, por acalentar-me em meus momentos de insegurança, medo e exaustão.

À Prof. Dra. Fernanda, por ter me orientado de forma tão cuidadosa e responsável, por compreender os meus atrasos e, acima de tudo, por ser uma professora-orientadora tão sensível e engajada. Obrigada por tudo, companheira!

Ao Prof. Dr. Diógenes Lima e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Biavati, pelas contribuições tecidas à construção do texto final no momento de qualificação. Agradeço, também, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Arcuri Eluf, por aceitar prontamente a participar da banca de defesa.

A todos os meus familiares, em especial, ao meu pai, João, à minha mãe, Irani, ao meu irmão, João Júnior, e à minha cunhada, Andréia, por serem meu porto seguro, por sempre estarem ao meu lado, tornando meus dias ainda mais felizes e me incentivando a prosseguir.

A Rafael, meu namorado, pela tão afável companhia, por escutar as minhas dúvidas, segurar as minhas mãos e, ainda, acreditar no meu potencial quando nem eu mesma conseguia fazê-lo.

A Léia, minha amiga-irmã, por sempre estar presente em minha vida, mesmo quando estamos geograficamente distantes.

Aos professores e aos colegas do PPGCEL, pelos ensinamentos e aprendizagens.

Aos professores recém-licenciados em Letras Modernas, sujeitos da pesquisa, por terem participado deste trabalho, compartilhando suas alegrias, aflições, lutas e vitórias e(m) vivências da nossa profissão.

À CAPES, pelo financiamento no primeiro ano da pesquisa.

Enfim, sou imensamente agradecida a todos/as que, de algum modo, me incentivaram, caminharam comigo e que se alegram por essa conquista. Muito obrigada!

## RESUMO

A pesquisa surgiu do interesse de compreender traços identitários profissionais de professores de língua inglesa recém-licenciados por uma mesma instituição de ensino, por meio do mapeamento e da análise de representações sociais que esses sujeitos compartilham a respeito da sua profissão. Para isso, elegemos como referencial teórico contribuições advindas de discussões em torno da noção representações sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1993; OLIVEIRA; WERBA, 1998), questões relativas a identidades e identidades profissionais de professores de línguas (HALL, 2006; WOODWARD, 2000; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013) e contribuições sobre o trabalho do professor (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002). Nossa pesquisa insere-se no campo de pesquisas qualitativas, as quais compreendem a relevância de tratar as questões da realidade social como, também, objetos de pesquisa (FLICK, 2009; MINAYO, 2015). Pautadas no entendimento de que os dizeres desses sujeitos são relevantes para o entendimento de suas representações e, conseqüentemente, para a compreensão de suas identidades profissionais, elegemos o questionário discursivo e a narrativa como instrumentos de pesquisa para a geração de dados e construção do nosso *corpus*. Por meio da análise discursiva dos dados, assim como de gestos de triangulação, pudemos desenhar um quadro representacional do grupo, a partir da construção de uma amostragem, o qual revela uma visão consensual a respeito do que seja a profissão professor de LI. Ancorados em suas representações sociais, os professores recém-licenciados justificaram suas ações, explicaram sua realidade profissional, bem como a questionaram. Além disso, permitiram que (entre)lêsseamos traços de suas identidades, por meio dos quais, transparecem seus sentimentos frente a profissão, bem como refletem aspectos concernentes ao que é ensinar e/ou aprender inglês.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Identidades docentes. Profissão professor de língua inglesa.

## ABSTRACT

This study originated from an interest of comprehending professional identity traits of newly licensed English language teachers from the same educational institution, through mapping and analyses of social representations that those subjects share about their profession. In order to do that, we elected as theoretical framework contributions from discussions about the notion of social representations (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1993; OLIVEIRA; WERBA, 1998), issues related to identity and professional identities of language teachers (HALL, 2006; WOODWARD, 2000; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013) and contributions about the teacher's work (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002). Our study is part of the field of qualitative research, which comprehends the relevance of dealing with issues from social reality as objects of research (FLICK, 2009; MINAYO, 2015). Based on the understanding that the sayings from these subjects are relevant to the understanding of their representations, and thus, to the comprehension of their professional identities, we elected the discursive questionnaire and the narrative as research instruments for data generation and development of our *corpus*. Through a discursive analysis of the data, as well as triangulation movements, we were able to draw a representational frame of the group through sampling, which reveals a consensual view about what the profession of English language teacher entails. Anchored on their social representations, the newly licensed teachers justified their actions, explained and questioned their professional reality. Furthermore, they allowed us to read traits from their identities, through which their feelings about the profession shine through, as well as reflecting aspects regarding what is teaching and/or learning English.

**Keywords:** Social representations. Teacher identities. English language teacher profession.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores .....	26
Quadro 2 – Experiência docente antes da graduação .....	45
Quadro 3 – Atuação docente .....	47
Quadro 4 – Sujeitos que fizeram/estão fazendo pós-graduação .....	50
Quadro 5 – Parte 1 do questionário discursivo .....	53
Quadro 6 – Parte 2 do questionário discursivo .....	54
Quadro 7 – Enunciado gerador das narrativas .....	57
Quadro 8 – Tipos de triangulação .....	61
Quadro 9 – Mudança de percepções num viés mais otimista .....	81
Quadro 10 – Mudança de percepções num viés mais pessimista .....	82
Quadro 11 – Triangulação dos dizeres de Laura .....	113
Quadro 12 – Triangulação dos dizeres de Raíra .....	114
Quadro 13 – Triangulação dos dizeres de Alessandra .....	115
Quadro 14 – Triangulação dos dizeres de Maria .....	117
Quadro 15 – Triangulação dos dizeres de Luísa .....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária do grupo .....	44
Gráfico 2 – Escolha do curso de Letras Modernas .....	46
Gráfico 3 – Pós-graduação .....	48
Gráfico 4 – Justificativas por terem ingressado na pós-graduação .....	49
Gráfico 5 – Motivações para a escolha do curso .....	64
Gráfico 6 – Sentimentos em relação à escolha do curso .....	66
Gráfico 7 – Escolha da profissão professor de LI .....	75
Gráfico 8 – (Des)Incentivo à escolha da profissão .....	76
Gráfico 9 – Percepções a respeito da profissão .....	80
Gráfico 10 – Aspectos que orientam a prática docente dos professores .....	89
Gráfico 11 – Mudança de profissão .....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Saída de novos profissionais graduados para o mercado de trabalho e identificação dos participantes da pesquisa.....	43
Tabela 2 – Adjetivos e(m) adjetivações mais negativos/as sobre a profissão professor de LI.....	70
Tabela 3 – Adjetivos e(m) adjetivações mais positivos/as sobre a profissão professor de LI .....	71
Tabela 4 – Verbos e expressões verbais modalizadoras que prescrevem o agir e/ou a posição do professor de LI .....	72
Tabela 5 – Referências pessoais.....	73
Tabela 6 – Construção da amostragem .....	97
Tabela 7 – Amostragem dos sujeitos para o agenciamento do segundo instrumento de pesquisa .....	98

## LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Sentimentos em relação à profissão .....	67
Diagrama 2 – Respostas à P24 .....	87
Diagrama 3 – RS sobre a profissão professor de LI .....	96
Diagrama 4 – Cruzamento dos dados em esferas representacionais.....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
LI	Língua Inglesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
QD	Questionário discursivo
RP	Resposta à pergunta
RS	Representação social
SPLE	Sujeito professor(a) licenciado(a) em exercício
SPEE	Sujeito professor(a) especialista em exercício
SPME	Sujeito professor(a) mestre em exercício
SME	Sujeito mestre em exercício
SM	Sujeito mestrando(a)
SDE	Sujeito doutorando(a) em exercício
SD	Sujeito doutorando(a)
TRS	Teoria das Representações Sociais
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – LINGUÍSTICA APLICADA E(M) INTERFACES: a Teoria das Representações Sociais, Culturas, Linguagem e Trabalho docente .....</b>	<b>21</b>
1.1 Linguística Aplicada: algumas considerações sobre o campo.....	21
1.2 A Teoria das Representações Sociais .....	24
1.2.1 O papel das culturas e da linguagem no surgimento e na circulação de representações sociais.....	27
1.2. 2 Cultura escolar local e(m) representações sociais de professores de línguas .....	29
1.3 Representações sobre o trabalho docente: entre vocação e profissão.....	31
<b>CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFISSÃO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: formação docente, exercício da profissão e(m) dimensões do trabalho do professor .....</b>	<b>35</b>
2.1 O conceito de identidades em foco: algumas (des)estabilizações .....	36
2.2 Identidades docentes .....	39
2.2.1 Formação docente: caminhos para a construção de uma identidade profissional .....	42
2.2.2 Atuação docente: mostras de uma identidade profissional sendo continuamente construída na prática .....	45
2.3 A profissão professor de língua inglesa.....	47
2.4 O professor como trabalhador: trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado.....	50
<b>CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: caminhos para a geração e análise de dados.....</b>	<b>54</b>
3.1 Pontapé inicial: considerações em torno da pesquisa qualitativa .....	55
3.2 Sujeitos da pesquisa .....	57
3.3 Instrumentos de pesquisa .....	65
3.3.1 Questionário discursivo.....	66
3.3.2 Narrativas .....	69
3.4 Categorias de análise: léxico, referência pessoal e pressuposição.....	71
3. 5 Triangulação .....	74
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS: representações sociais sobre a profissão professor de LI e(m) dizeres de professores recém-licenciados em Letras Modernas.....</b>	<b>76</b>

4.1	Gesto de análise mais discursivo à parte 1 do questionário discursivo .....	76
4.2	Recortes analíticos quantitativos: índices lexicais mapeados nas respostas à parte 2 do questionário discursivo .....	82
4.3	Análise qualitativa das respostas à parte 2 do questionário discursivo .....	87
4.3.1	Gestos analíticos das respostas à P22 .....	88
4.3.2	Gestos analíticos das respostas à P23 e à P27 .....	92
4.3.3	Gestos analíticos das respostas à P24 .....	99
4.3.4	Gestos analíticos das respostas à P25 e à 26.....	101
4.3.5	Gestos analíticos das respostas à P28 .....	106
4.4	Generalizações do questionário discursivo e(m) amostragem para o agenciamento do segundo instrumento de pesquisa .....	108
4.5	Análise qualitativa das narrativas .....	111
4.5.1	Experiências no papel social de alunos da educação básica.....	112
4.5.2	Experiências profissionais .....	115
4.5.3	Reflexões sobre a profissão .....	121
4.6	Entrecruzamento dos dados advindos dos dois instrumentos de pesquisa .....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>138</b>
<b>APÊNDICE 1 - Respostas dos sujeitos ao questionário discursivo .....</b>		<b>145</b>
<b>APÊNDICE 2 - Narrativas dos sujeitos.....</b>		<b>182</b>
<b>APÊNDICE 3 - Representações sociais mapeadas de acordo com seus vozeamentos nos instrumentos de pesquisa .....</b>		<b>187</b>
<b>ANEXO 1 - Autorização da pesquisa .....</b>		<b>195</b>
<b>ANEXO 2 - Modelo virtual do questionário discursivo .....</b>		<b>198</b>
<b>ANEXO 3 - Modelo virtual do enunciado gerador das narrativas.....</b>		<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

Ao direcionarmos o nosso olhar para o escopo da Linguística Aplicada (LA), encontramos uma variedade de trabalhos que, ao focalizarem na escola e nas relações que lá se desencadeiam, investem nos modos como identidades vão tomando forma discursiva e culturalmente, nesse espaço tão central para construção da subjetividade dos sujeitos professores e alunos (KLEIMAN, 1998a; CELANI; MAGALHÃES, 2002; MOITA LOPES, 2002; BOHN, 2004; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013; LIMA; SOUZA, 2016; AMARAL; MODL, 2016).

Alinhadas a essas pesquisas, neste trabalho, direcionamos o nosso olhar para indícios identitários da profissão professor de língua inglesa (LI)<sup>1</sup> entrevistados nos posicionamentos discursivos de professores recém-licenciados por uma mesma instituição de ensino, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. O que fazemos apostando no estudo das representações sociais (RS), propiciado pela Teoria das Representações Sociais (TRS), como um caminho profícuo para se acessar traços identitários.

Nosso grupo de sujeitos é composto por 24 professores recém-licenciados em Letras Modernas, tendo recebido a outorga da profissão entre os anos de 2015 a 2019. São professores licenciados, especialistas, mestres, mestrandos e doutorandos, todos/as em exercício, exceto aqueles que se dedicam exclusivamente a suas pesquisas acadêmicas. Neste trabalho, buscamos compreender como esses professores (re)constroem suas representações discursivamente, por meio de vivências proporcionadas pelas suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que, por sua vez, corroboram para a (des)estabilização de significados relacionados aos modos como ele(a)s percebem a profissão professor de LI e, consequentemente, a si mesmos como profissionais.

O conceito de representações sociais, assim, esclarece-nos a respeito de como professores – interessando-nos, aqui, os de língua inglesa – (re)constroem suas identidades socialmente em face à (res)significação que dão à profissão e, consequentemente, ao que fazem e a si mesmos como profissionais. Assim, quando referimo-nos a professores, não os

---

<sup>1</sup> Identificamos os termos “identidade do professor de inglês” (TEIXEIRA, 2018; PAIVA, 1997), “ensino/aprendizagem de língua inglesa” (PERIN, 2005) e “ser/estar professor de inglês” (COX, ASSIS-PETERSON, 2002) tratando-se do mesmo referente sobre o qual pesquisamos. Em nossa pesquisa, valemo-nos do termo “profissão professor de LI”, na medida em que essa escolha mais se aproxima das nossas apostas teóricas (Cf. Seção 2.3), bem como pelo fato de que nem todos os sujeitos da pesquisa atuam no ensino de inglês, embora sejam profissionalizados para fazê-lo (Cf. Quadro 3 - Atuação docente).



vemos como sujeitos isolados num vazio social (JODELET, 1993), mas como um grupo que compartilha representações construídas e reconstruídas no percurso de suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais e nelas se ancoram para interpretar e agirem no seu trabalho (JODELET, 1993; OLIVEIRA WERBA, 1998; MOSCOVICI, 2015; RIBEIRO, 2008; CRUSOÉ, 2004; MINAYO, 1995).

Percebemos o trabalho do professor, aqui, interessando-nos o da educação básica, não como uma vocação, muito pelo contrário, ele constitui-se como uma profissão a qual, assim como as demais profissões, concebe-se à luz da tríade trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado, sendo configurado por meio de um saber-fazer que se constitui ao longo das formações inicial e continuada em consonância com os conhecimentos adquiridos no exercício da profissão, na sala de aula (NÓVOA, 1995; LENGERT, 2011; RODRÍGUEZ, 2011; SOUZA-E-SILVA, 2003; MACHADO, 2002; AMIGUES, 2004; CRISTOVÃO, 2012; BARRETO; SOUZA, 2016; TARDIF; RAYMOND, 2000).

O conceito de cultura escolar, também, é primordial ao nosso trabalho, ao considerarmos que não há lugar que não os das culturas<sup>2</sup> de onde possamos dizer o mundo (VEIGA-NETO, 2004). A escola, nesse caminho, figura como um lugar com seus fazeres ordinários próprios, composta por comportamentos institucionais e intersubjetivos que vão legitimando uma ordem de representações constitutivas desse espaço (MODL, 2017; TURA; 2016).

A inserção no Mestrado e a conseqüente pesquisa são fruto de um dado olhar voltado para a cultura escolar local de Vitória da Conquista propiciado por nossas vivências como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciadas em uma escola campo de pesquisa. Em observações às aulas de Inglês dessa escola, tínhamos certa curiosidade em relação ao modo como os sujeitos da sala de aula se portavam discursivamente frente aos objetos de ensino tematizados, bem como frente aos modos como percebiam o estar na escola. Importava-nos, então, compreender como as representações sociais dos alunos e professores orientavam seus posicionamentos discursivos, no modelar de suas identidades sociais.

Ao longo das seções de orientação, propiciadas pela disciplina Pesquisa Orientada I, reconstruímos o nosso olhar investigativo por meio de um interesse por compreender perfis

---

<sup>2</sup> Concordamos com Veiga-Neto (2004) que não há mais espaço para pensarmos no conceito de cultura num viés monolítico, cristalizado, e que, sim, somos constituídos multiculturalmente, compostos por atravessamentos culturais múltiplos que não se apagam e nem se anulam, coexistem! Assim, optaremos por utilizar a escolha lexical no plural - culturas - ao longo do texto.

identitários profissionais de professores recém-licenciados em Letras Modernas. Apostamos que esses sujeitos recém-saídos da graduação, ao dizerem sobre seu trabalho, podem revelar indícios da profissão, por meio de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais ao olharem e, assim discursivizarem sobre o modo como acreditam estar agindo ou que agirão em sala de aula.

A partir dessas motivações e em interlocuções nas sessões de orientação, questionamo-nos:

- i) Em que medida podemos traçar especificidades em termos de identidade profissional de professores recém-formados por uma mesma instituição?
- ii) O que esses traços identitários teriam a nos dizer em relação às vivências desses sujeitos no (per)curso da graduação, suas tomadas de posição frente ao objeto de ensino e ao modo como acreditam estar agindo em sala de aula?

Tais perguntas resultam e, ao mesmo tempo, são resultado da pesquisa que ora empreendemos. Partimos, assim, da premissa de que “cada decisão tomada deixa marcas no objeto, de modo a conferir-lhe forma e identidade” (COELHO, 2011, p. 68).

Identificamo-nos e orientamo-nos por um olhar discursivo para o nosso objeto de pesquisa e essa aposta deve-se ao fato de consideramos os usos que o homem faz da linguagem não depreendem de atividades unicamente cognitivas, mas da construção social de sentidos e, conseqüentemente, de processos de subjetivação (MARCUSCHI, 2004). Reconhecemos, ainda, que a linguagem não é transparente, pelo contrário, é opaca por natureza, matriz de sentidos, que nem sempre são perceptíveis à primeira vista, porém indiciados por marcas deixadas ao longo do dizer (ORLANDI, 2003; MARCUSCHI, 2004; GREGOLIN, 1995).

O olhar discursivo a que nos referenciamos justifica-se, principalmente, por assumirmos o princípio de que a linguagem é socioistórica e ideologicamente construída, o que nos permite olhar para os dados do nosso *corpus*, dizeres dos professores de língua inglesa a respeito da sua profissão, orientadas por categorias de análise, que, também, suscitem uma interpretação discursiva, quais sejam: i) o léxico; ii) a referência pessoal e a iii) pressuposição.

Esclarecidas as proposições teórico-metodológicas disparadoras da nossa pesquisa, passemos, agora, aos princípios por meio dos quais ela é construída. Vejamos:

- Não há outro lugar se não o das culturas e o da linguagem do qual possamos falar (VEIGA-NETO; 2003), sendo, assim, aspectos culturais e os de linguagem são elementos primordiais nos processos de (inter)subjetivação.

- Construimos e reconstruimos representações sociais no curso de nossas vidas, nelas nos ancoramos para interpretar a realidade, explicá-la bem como questioná-la. (JODELET, 1993; OLIVEIRA WERBA, 1998; MOSCOVICI, 2015; MINAYO, 1995). A realidade social é, então, uma vista, uma percepção que se justifica e se diferencia a partir de quem a vê, do modo como a vê e a ela (re)age.
- Identities não são fixas, longe disso, são descentradas e fragmentadas (HALL, 2006) e seus deslocamentos devem-se a mudanças que ocorrem no seio das culturas (HALL, 1997).
- A pesquisa qualitativa como um tipo de pesquisa responsiva à sociedade pela sua contribuição em tornar aspectos da realidade social como objetos de pesquisa (FLICK, 2009; MINAYO; 2012).
- Linguística Aplicada como campo do conhecimento inter/transdisciplinar no qual há espaço para diversas e mais variadas pesquisas nas quais a linguagem tenha um papel constitutivo (KLEIMAN, 2013), bem como atenham-se à responsividade tão necessária à sociedade em mudanças (MOITA LOPES, 2013).

À luz desses princípios, o objetivo central deste trabalho constitui-se em:

- Mapear e analisar, discursivamente, representações sociais sobre o trabalho do professor de língua inglesa constitutivas das identities profissionais de professores recém-licenciados em Letras Modernas pela UESB, *campus* Vitória da Conquista.

Com vistas na alcançarmos tal objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar representações sociais sobre o trabalho do professor de língua inglesa nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos da pesquisa;
- ii) Compreender ressonâncias de pré-construídos que circulam na sociedade a respeito do trabalho do professor e do trabalho do professor de línguas para a constituição das identities profissionais desses sujeitos em seus dizeres;
- iii) Suscitar reflexões, nos sujeitos da pesquisa, sobre o trabalho do professor de língua inglesa: aquilo que eles são orientados a fazer por meio das prescrições ao seu trabalho, o que eles planejam para a realização das aulas e aquilo que eles realmente fazem durante as aulas;
- iv) Discutir sobre a pertinência do trabalho com a Teoria das Representações Sociais em consonância com os estudos sobre identidade para a análise discursiva das posições dos sujeitos da pesquisa.

Tendo tematizado, em linhas introdutórias, sobre o nosso objeto de pesquisa, passemos agora a uma rápida apresentação da organização deste trabalho.

No primeiro Capítulo, discorremos sobre a Linguística Aplicada, campo do qual falamos, bem como discutimos sobre a TRS, o que fazemos tematizando sobre a realidade social como uma construção simbólica, registrando as nossas apostas no constructo das representações sociais e relacionando-o com contribuições em torno dos conceitos de culturas e linguagem. Ainda nesse capítulo, registramos a nossa investida no trabalho do professor como uma profissão, distanciando-nos de representações que o significam como vocação e/ou missão.

No segundo Capítulo, iniciamos a apresentação do nosso enquadre teórico focalizando na construção identitária do professor de línguas. Para tanto, direcionamos o nosso olhar para o conceito de identidades expandindo-o para a discussão sobre identidades docentes, bem como demonstrando as características que plasman e constituem a profissão professor de língua inglesa. Ainda nesse capítulo, discorremos sobre a tríade trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado.

No terceiro Capítulo, apresentamos o enquadre metodológico da pesquisa. Ilustramos a nossa escolha pela pesquisa qualitativa como fio condutor do nosso trabalho, bem como discorremos sobre os sujeitos da pesquisa, a partir da construção do seu perfil. Apresentamos, também, os instrumentos de pesquisa agenciados para o trabalho de geração de dados e as categorias de análise que orientam a análise discursiva dos dizeres dos sujeitos, *corpus* da pesquisa.

No quarto Capítulo, traçamos diferentes gestos de análise aos dizeres dos sujeitos em respostas à segunda parte do questionário discursivo e inscritos em suas narrativas. O que fazemos por meio de uma abordagem discursiva, lançando mão também de gestos analíticos quantitativos, e mobilizando as categorias de análise referência pessoal, léxico e pressuposição. Por fim, a partir dos achados dos gestos de análise, registramos as nossas considerações finais, por meio das quais apresentamos o alcance dos objetivos traçados para a construção do trabalho, delineamos no corpo desta introdução.

## **CAPÍTULO 1 – LINGUÍSTICA APLICADA E(M) INTERFACES:** a Teoria das Representações Sociais, Culturas, Linguagem e Trabalho docente

No capítulo que descortina este trabalho, buscamos discursivizar, inicialmente, a respeito do campo do qual falamos, evidentemente a Linguística Aplicada, e, *a posteriori*, de uma das bases interdisciplinares que fundamenta e dá vida ao nosso objeto de pesquisa: a Teoria das Representações Sociais.

Para tanto, na seção “Linguística Aplicada: algumas considerações sobre o campo”, apresentamos uma breve discussão sobre a história da LA: suas bases, percurso e os limiares que a fazem uma área de pesquisa profícua no campo científico.

Em seguida, na seção, “Teoria das Representações Sociais”, recorreremos à discussão sobre as representações sociais, demonstrando a validade desse conceito para a compreensão dos posicionamentos discursivos dos sujeitos professores de língua inglesa recém-licenciados face à significação que fazem sobre a sua realidade profissional. Tal seção estende-se à subseção “O papel das culturas e da linguagem na sociabilização de representações sociais”, por meio da qual demonstramos o lugar singular que culturas e linguagem abarcam no conceito. Ao final da seção, apresentamos a subseção “Cultura escolar local e(m)representações sociais”, tratando sobre a cultura constitutiva da escola, responsável pela (re)(des)configuração de representações sociais nos diferentes sujeitos que se relacionam nessa instituição.

Por fim, na última seção do capítulo, evocamos uma discussão a partir da leitura de representações do trabalho do professor que o percebem como uma vocação, o que fazemos ilustrando alguns dos elementos que contribuem para a construção dessa noção no imaginário do senso comum, bem como perspectivando caminhos para desestabilizá-la.

### **1.1 Linguística Aplicada: algumas considerações sobre o campo**

Dando início à nossa discussão teórica, comecemos a abordar sobre o campo de pesquisa do qual falamos: a Linguística Aplicada. Um campo de pesquisa que se expandiu a horizontes tão alargados pela sua natureza responsiva aos problemas sociais, culturais e políticos, ao ocupar-se de questões tão complexas (KLEIMAN, 1998b, PENYCOOK, 1998).

Diversos estudiosos, já há algum tempo, vêm tentando tecer conceituações ao campo (CELANI, 1992; CAVALCANTI, 1986; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009; MOITA

LOPES, 2006; MOITA LOPES, 2011, KLEIMAN, 2013), demonstrando que há no percurso da LA uma transformação nos modos de se fazer pesquisa, o que, no entanto, não demonstra fraqueza conceitual, mas, sim, tem razões históricas e epistemológicas que as justificam.

Partimos, então, do pressuposto de que do mesmo modo como acontece em outras áreas, na LA, “estamos diante de uma série de discursos que socialmente fizeram essa área operar, de uma forma ou de outra, de acordo com o pensamento intelectual da época, ou seja, o *zeitgeist* que orientava os pesquisadores” e ainda “que os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, abalizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras” (MOITA LOPES, 2011, p. 11).

Segundo Moita Lopes (2011), a LA tem sua base nos anos 1940, sob o interesse por desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. A respeito dessa questão, Siqueira e Alves (2016) apresentam que, em decorrência disso, por muito tempo, a área direcionou-se ao progresso de princípios audiolinguistas, sendo que “até os dias hodiernos, é comum associar a LA quase que exclusivamente ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo de inglês”. (SIQUEIRA, ALVES, 2016, p. 62)

Como curso independente, o primeiro marco da LA aconteceu em 1946, período no qual esta correspondia a uma disciplina na Universidade de Michigan (MENEZES; GOMES, 2009; CELANI, 1992). No entanto, a criação das associações de Linguística Aplicada percorrem um curso mais tardio, com a fundação da Association International de Linguistique Appliquée (AILA) em 1964, a British Association of Applied Linguistics (BAAL), em 1966, e a American Association of Applied Linguistics, em 1977. Se os marcos apresentados ilustram somente uma linearidade histórica, é necessário salientarmos que o nascimento da LA surge num contexto de descrédito, não havendo muita confiança nos padrões observados na área (CELANI, 1992).

Nesse período, as pesquisas em LA focalizavam-se no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o que, essencialmente, correspondia à aplicação dos estudos linguísticos ao ensino de línguas. Se, de um lado, a gênese da LA permitiu que ela fosse conceituada desse modo, de outro, o próprio nome abre brechas para esse entendimento, o que talvez tenha contribuído para condicioná-la a um plano secundário, dependente da Linguística (MOITA LOPES, 2009; CELANI, 1992).

No final dos anos 70, rompe a noção da LA como aplicação da Linguística, passando a ser vista como “um mediador entre descrições teóricas e atividades práticas diversas” (CELANI, 1992, p. 18). Aqui, percebe-se a necessidade de outros conhecimentos de áreas distintas, não somente os da Linguística. O que se depreende dessa virada epistemológica é

que “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade (MOITA LOPES, 2009, p.16)”. As palavras de Celani (1992) ilustram, de modo genuíno, a desconstrução dessa visão aplicacionista do campo. Vejamos:

Está claro para os que hoje militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução (CELANI, 1992, p. 21).

Ultrapassada a dependência da LA em relação à Linguística, no final dos anos 90, os estudos aplicados da linguagem expandem-se ainda mais, saindo dos contextos do ensino de línguas estrangeiras, estendendo-se ao ensino e aprendizagem de língua materna, aos estudos do letramento e, além disso, a contextos extraescolares. Há, nesse contexto, um caminho que se descortina para um campo inter/transdisciplinar, que amplifica seu arcabouço teórico a fim de problematizar os eventos nos quais a linguagem tenha um papel constitutivo. Assim,

A LA tem se espriado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres, etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão de pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

A LA, tal qual vemos hoje, corresponde a um campo de pesquisa que persegue “respostas para investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações [...] que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”. (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Sua agenda de pesquisa trans/inter/multidisciplinar não mais se centra unicamente no ensino e aprendizagem de línguas, ao contrário, expande-se por diferentes objetos, que mobilizam diferentes aportes teórico-metodológicos, em busca de ser responsivo às mudanças e as peculiaridades da sociedade atual, colocando o sujeito social “como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Desse modo, autores como Penycook (1998) e Kumaradivelu (2006) defendem que o campo precisa, cada vez mais, questionar-se quanto à natureza ideológica do conhecimento que produz, deixando-se afetar pelos discursos que perpassam os conhecimentos das ciências sociais e das humanidades, estabelecendo-se como uma área crítico-transformadora. O linguista aplicado, nesta perspectiva, precisa buscar tanto transformações sociais, quanto culturais e políticas, uma vez que o mundo em que vivemos é ancorado em estruturas tão desiguais (PENYCOOK, 1998).

Na Linguística Aplicada, encontramos diversas pesquisas que investem nos modos como identidades tomam forma discursiva e culturalmente nos espaços escolares (KLEIMAN, 1998a; MOITA LOPES, 2002; BOHN, 2004; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013; LIMA; SOUZA, 2016; AMARAL; MODL, 2016). E ainda de forma mais aproximada, encontramos pesquisas que, assim como a nossa, enviesam-se pela compreensão da construção identitária docente por meio dos modos como professores de inglês veem sua realidade profissional (CELANI; MAGALHÃES, 2002; TEIXEIRA, 2018; PAIVA, 1997; COX, ASSIS-PETERSON, 2002; PERIN, 2005).

Reconhecermos que o papel primordial da linguagem (re)constrói os modos como vemos o mundo e, por isso mesmo, resguarda e reflete traços da subjetividade dos sujeitos, suas relações com o outro, consigo mesmo e com o meio. Buscamos, dessa forma, por meio dos posicionamentos discursivos dos professores, compreender suas representações identitárias sobre a profissão professor de LI, a fim de compreendermos o que elas revelam sobre os modos como a profissão é vista, bem como os modos como os próprios professores constroem e reconstroem suas subjetividades dentro e fora do seu entorno de trabalho.

Para tanto, consideramos que limites disciplinares não dão conta da complexidade do que nos propormos a estudar (SIQUEIRA, ALVES, 2016). Sendo assim, traçamos como referencial teórico contribuições advindas de diferentes áreas, a começar pela Psicologia Social, por meio de discussões em torno da noção de representações sociais, assim como recorreremos às Ciências Sociais, para discutirmos sobre o conceito de identidades, e à LA, a fim de discorrermos a respeito de identidades profissionais de professores de línguas e, por fim, aos estudos da Ergonomia da atividade, na qual encontramos contribuições sobre o trabalho do professor.

## **1.2 A Teoria das Representações Sociais**



Estudos que se valem da Teoria das Representações Sociais demonstram-nos a validade do conceito para compreendermos os impactos das representações coletivas nas ações e interpretações que assumimos, voluntária ou involuntariamente, quando todo o entorno que vivemos é eminentemente social.

O conceito representações sociais nasce na Psicologia Social, motivado pelos estudos de Serge Moscovici, o qual nos ensina que, com o intuito de tornar familiar algo não familiar, construímos representações no âmbito das nossas interações sociais. Essas, por sua vez, têm o objetivo de abstrair sentido às coisas do mundo e introduzir nele ordem e percepções, reproduzindo-o de forma significativa (MOSCOVICI, 2015). Segundo essa teoria,

Como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós já preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos [...] (MOSCOVICI, 2015, p. 33).

De fato, toda representação é um saber que liga um sujeito a um objeto (JODELET, 1993). Essa relação confere sentido aos dois, ao que representa e ao que é representado, sendo que quem representa, ao fazê-lo, constrói interpretações em atos de subjetivação. Daí concordarmos que a representação é o conteúdo concreto do ato de pensar, pois “carrega a marca do sujeito e de sua atividade. Este último aspecto remete ao caráter construtivo, criativo, autônomo da representação que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito”. (JODELET, 1993, p. 5)

Sendo assim, a realidade social é construída por esse sistema representacional que orienta a vida social dos sujeitos. Engajados em grupos de pertença, esses constroem significações em relação a um objeto do mundo, voluntária ou involuntariamente. Eles “exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 21).

Daí o nosso interesse pela TRS, quando o nosso foco de pesquisa constitui traços identitários profissionais docentes de professores de língua inglesa. Interessa-nos a relação que se estabelece entre esses sujeitos e a sua profissão, objeto em focalização, as interpretações que coletivamente compartilham, orientando suas tomadas de posições, instituindo um lugar do qual possam falar.

O caráter identitário que aqui falamos é premissa irrefutável daqueles que falam em nome da teoria (JODELET, 1993; OLIVEIRA; WERBA, 1998; MOSCOVICI, 2015; RIBEIRO, 2008). Evidencia-se por meio das marcas da expressão dos sujeitos que, ao compartilhar representações, constroem uma visão consensual da realidade. Segundo Abric (1986), existem quatro funções para as RS, dentre as quais a função identitária, quais sejam:

(i) função do saber – elas possibilitam aos atores sociais assimilarem conhecimentos diante do quadro de valores aos quais eles aderem; **(ii) função identitária – elas conferem ao grupo social traços identitários, colocando-se como referência para as ações dos membros desse grupo;** (iii) função de orientação – elas se prestam a guiar as ações e, assim, a definir finalidades e antecipar reações; (iv) função justificativa – elas permitem aos atores sociais explicarem e justificarem comportamentos, opiniões, tomadas de posicionamentos (Abric, 1986 apud RIBEIRO, 2008, pp. 60- 61, grifos nossos).

O conceito das representações sociais interessa-nos, assim, pelo fato de que essas podem evidenciar, nas ações discursivas dos professores recém-licenciados de língua inglesa, suas posições e interpretações a respeito da profissão, nos primeiros anos pós-formação inicial. Se, no percurso da graduação, esses sujeitos são compostos pelas representações construídas academicamente, a outorga da profissão atribui-lhes um *status* profissional, possibilitando a construção de outras representações que, somente no papel social de professores, eles podem discursivizar.

As representações sociais seguem, desse modo, um estado de dinamicidade. Elas são dinâmicas e sempre passíveis de transformação, o que lhes confere a função de explicar os comportamentos sociais, possibilitando-nos “conhecer o modo de como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social [...], e principalmente o conjunto de código culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade” (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 10).

Moscovici (2015) apresenta dois processos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. O primeiro processo permite que tornemos aquilo que é estranho em familiar, por meio da aproximação desse elemento a categorias que são comuns ao nosso sistema de classificação. Como exemplo desse processo, o autor cita resultados de uma pesquisa de Denise Jodelet, que, num estudo sobre doenças mentais, demonstra que pacientes, ao saírem do manicômio para o convívio com as demais pessoas de sua aldeia, foram vistos como vagabundos, idiotas e epiléticos, ou seja, foram classificados de acordo com convenções daquele determinado local. O segundo processo, a objetivação, permite-nos concretizar aquilo que se encontra no nível da abstração. Como exemplo, Moscovici apresenta

a comparação que as pessoas fazem de Deus com um pai, passando o que é abstrato para nível físico.

Identificar como os sujeitos da pesquisa ancoram e objetivam a sua profissão consiste em uma atividade sobremaneira esclarecedora, uma vez que torna possível o entendimento do lugar que eles dão ao novo, ou seja, à posição que ora assumem enquanto professores, ao mesmo tempo em que tornam concreta essa realidade (OLIVEIRA; WERBA, 1998). Reconhecemos, assim como o faz Alves-Mazzoti (2008, p. 20), que não se trata de contestar o que se passa “na cabeça” desses sujeitos, mas, no enlace que se constrói entre a TRS e as práticas educativas, o interesse recai em compreender “como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam”.

Consideramos, assim como faz Crusoé (2004), que os sujeitos da prática pedagógica são sujeitos sociais, cognitivos, afetivos. E, por isso mesmo, são sujeitos que possuem identidades (re)construídas no curso das interações sociais, ao posicionarem intersubjetivamente por meio de seus sistemas de significação construídos socialmente. Identidades, desse modo, acompanham o fluxo móvel<sup>3</sup> das representações. Por meio destas, é possível compreender as relações de um indivíduo e um grupo, suas proximidades, seus distanciamentos, o sentimento de pertença. Ademais, essas representações “são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos como cognitivos, estão ajustados [...]” (MOSCOVICI, 2015, p.32) e, ainda, constituem-se “como um objeto de estudo tão legítimo [...] por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais” (JODELET, 1993, p.5).

### **1.2.1 O papel das culturas e da linguagem no surgimento e na circulação de representações sociais**

Face à concordância de que representar é colocar-nos à posição de significar algo, o que implica as nossas predisposições individuais, as condições sociais que herdamos e

---

<sup>3</sup> À leitura que fazemos de Moscovici (2015), percebemos que as representações sociais são, de certo modo, “impostas” aos sujeitos, uma vez que não nascemos com representações, elas são construídas no interior de nossas vivências culturais, daí o autor dizer que elas são “re-pensadas”, “re-criadas”, e “re-apresentadas”. Mas, no percurso da vida, de acordo com as nossas convivências intersubjetivas e as demandas sociais que deparamos, fazemos uma espécie de atualização de representações. Elas adquirem vida própria, oportunizando que novas representações nasçam ao tempo que velhas representações morram. Daí elas possuírem, como dizemos no corpo do texto, um fluxo móvel.

vivenciamos com os outros ao longo da vida, o lugar que se abre às culturas, nesse movimento de significação é, sem dúvidas, singular.

Como afirma Jodelet (1993), as representações estão ligadas a sistemas mais amplos, como os das culturas e os da ideologia. O que não pode ser diferente, uma vez que percebemos que culturas atravessa tudo aquilo que é do social (HALL, 1997) e que “estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (VEIGA-NETO, 2003).

Ao lidarmos com representações de professores de língua inglesa em relação à sua profissão e a si mesmos enquanto profissionais, estamos diante de um objeto eminentemente subjetivo que se inscreve no mundo de modo cultural na ordem das ações languageiras. Aí, fazem-se presentes as duas faces da representação, da qual Moscovici (2015) falava: de um lado, o simbólico, que emana das culturas e manifesta na linguagem, e do outro a parte icônica, aquilo que é representado, um objeto do mundo, quer seja do nível do material quer seja do nível do abstrato.

Linguagem e culturas são, então, sobremaneira responsáveis pela circulação, pela manutenção, ressignificação e mesmo exclusão de uma representação. Manifestam-se na linguagem, por que “elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”. (JODELET, 1993, p. 1) As representações, nas palavras de Moscovici “são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas, e re-apresentadas.” (MOSCOVICI, 2015, p. 37)

Identidade, representação, culturas e linguagem são, assim, termos imbricados, um constitui o outro, e

Isto é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, pp. 26-27).

Representar é, assim, construir movimentos de (res)significação nos enlaces das culturas e da linguagem em movimentos de identificação de nós, do outro e do mundo. Desse modo, “o significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da

linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”. (HALL, 1997, p. 29)

Compreender a realidade docente que se descortina a frente dos sujeitos da pesquisa, professores de língua inglesa, em fase inicial da profissão constitui o nosso objetivo. O que é possível a nós acessar por meio de suas ações de linguagem, uma vez que alter e auto representações ecoam nas palavras, essas, por sua vez, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios”, o que nos leva a concordar com Minayo (1995) que palavras não são a realidade e, sim, uma fresta iluminada. Elas representam.

## **1.2. 2 Cultura escolar local e(m) representações sociais de professores de línguas**

Se culturas, num viés mais amplo do termo, como sendo sistemas de classificação e significação, constitui terreno fértil para compreendermos a constituição, a sociabilização e mesmo a transformação das representações sociais, qual seria, então, o lugar da cultura escolar nesse processo, uma vez que há nos espaços escolares um modo de se fazer, de agir e de representar próprios? (MODL, 2017; TURA, 2015)

O termo cultura escolar tem sido objeto de discussão em diferentes pesquisas que, de um lado, resguardam similaridades pelo fato de centrarem-se na esfera educacional, mas que, de outro, expandem-se na abordagem de objetos distintos (POL; HLOUŠKOVÁ; NOVOTNÝ; ZOUNEK, 2007; BARROSO, 2012; TURA, 2015; MODL, 2017).

A escola, nessas perspectivas teórico-metodológicas, é vista como um lugar de significação, o que nos permite falar sobre uma cultura

própria dos estabelecimentos escolares [que] tem base nas matrizes simbólicas de um tempo e lugar e, por isso, acompanha as transformações dos diferentes momentos históricos, se plasma nas peculiaridades locais e, ao mesmo tempo, se expande na esteira da comunicação intercultural, em uma circularidade de relações e migrações culturais, [...] tendo por centro uma cultura letrada e erudita. Ela vai se constituindo como um estilo de ser e de fazer, que se articula na produção/reprodução de padrões de comportamento, de expectativas e de discursos, que legitimam uma ordem de representações (TURA, 2016, p. 13).

Modl (2017) avança na discussão em relação ao conceito, ao considerar que a referenciação que se faz à cultura escolar expressa muito mais do que a circunstância espacial de realização dessa cultura (a escola). Nas palavras da autora, é possível reconhecer a cultura

escolar em “toda e qualquer ação intersubjetiva na escola, ou que dela seja proveniente, que se materialize textual (escrito ou oral) e/ou discursivamente, e que demarque um procedimento regular, rotineiro e, portanto, característico de um comportamento institucional para um grupo” (MODL, 2017, p. 31, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Se, à primeira vista, a noção que se tem sobre cultura escolar pode recair numa versão estática, monolítica e mesmo centralizada, as nossas próprias experiências como alunos, professores e/ou participante da comunidade escolar em outro(s) papéis sociais demonstram-nos certa diversidade cultural pelos sujeitos que nela habitam e/ou sobre ela discursivizam. Daí entendermos, também, que toda escola é um reflexo da cultura maior em que está inserida (MODL, 2017), e que ela significa, ao mesmo tempo em que é significada, nas interações que nela e a partir dela emergem.

Atento à diversidade semântica que o termo cultura escolar pode evocar, Barroso (2012), por meio de pesquisas realizadas em Portugal, apresenta três diferentes perspectivas: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista.

Numa perspectiva funcionalista, a cultura escolar é vista como a cultura transmitida pela escola, no sentido unívoco do termo, ou seja, os saberes da cultura maior que foram convencionados a serem adquiridos na escola. Prevalece aí, nessa perspectiva, uma visão determinista, pois os atores sociais da escola estariam impossibilitados de construir uma cultura própria da escola, antes disso, ela é uma subcultura reprodutora da sociedade em geral (BARROSO, 2012).

Em oposição à primeira perspectiva, nasce a perspectiva estruturalista, na qual a escola é vista não como reprodutora, mas como produtora de uma cultura específica, “construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados” (BARROSO, 2012, p. 5). Já na perspectiva interacionista, o olhar recai ao *ethos* de uma determinada escola, na medida em que se considera que cada escola possui traços que a diferencia das demais, conferindo-lhe uma identidade própria. A essa perspectiva, o autor cria uma nova terminologia, qual seja “cultura de escola”.

Afastamo-nos da perspectiva funcionalista de cultura escolar, uma vez que não compartilhamos dessa noção cristalizada a respeito do conceito, e nos enviamos pelas

---

<sup>4</sup> O texto original corresponde a: “Where can we recognize a/the school culture? In many and all intersubjective actions in school, or that result from school, that are textually (written or oral) and/or discursively manifested and that demarcate a regular, routine, and, therefore, characteristic procedure of an institutional behavior for a given group”. (MODL, 2017, p. 31)

perspectivas estruturalista – a qual referenciamos como “cultura escolar”, de um ponto de vista mais geral – e interacionista, a qual referenciamos como culturas escolares locais.

A cultura de escola ou cultura escolar local – como preferimos referenciar – remete-nos “para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar’” (BARROSO, 2012, p. 15).

Ao tratarmos de representações identitárias de professores de língua inglesa recém-licenciados, nós tocamos nas culturas desses sujeitos, uma vez que indícios culturais escolares refletem nos modos como os professores lidam com o objeto de ensino com o qual trabalham, com o(s) espaço(s) em que trabalham e com os sujeitos com os quais se relacionam.

À guisa de conclusão, cabe ressaltarmos que pesquisas como as de Tura (2015) e Modl (2017) apontam para a importância de se ir a campo para evidenciar as marcas de uma cultura escolar. Em nosso trabalho, mesmo não lançando mão da pesquisa etnográfica para a construção da nossa pesquisa, abordamos o conceito de cultura escolar, uma vez que lidamos com representações sociais de sujeitos que integram a cultura escolar, havendo, assim, nos seus dizeres, indícios dos seus percursos escolares no papel de estudantes até o presente momento, no qual podem falar em nome de uma profissão institucionalizada.

Concordamos que “apesar dessas continuidades e proximidades que observamos no ambiente escolar, estão em cheque [...] formas de significação do ‘ser professor/a’, do ‘ser aluno/a’ e perspectivas que sinalizam para identidades fixas e pré-estabelecidas” (TURA, 2016, p. 15). Entender como isso reverbera nos discursos dos sujeitos professores de língua inglesa, conferindo-lhes traços em suas identidades é a nossa projeção.

### **1.3 Representações sobre o trabalho docente: entre vocação e profissão**

Pesquisadores que se interessam pelo processo de profissionalização da profissão professor (NÓVOA, 1991; LENGERT, 2001; RODRÍGUEZ, 2011) demonstra-nos que nem sempre a docência foi vista como uma profissão. Tais noções, no entanto, não ficaram totalmente resguardadas num curso histórico anterior, podendo, hoje em dia, reverberar em representações que concebem a atividade do professor como uma vocação. Daí a necessidade de discorrermos sobre essa temática, a fim de compreendermos as implicações que ela traz para a análise do trabalho docente bem como perspectivando desestabilizações em torno dessas representações.

Segundo o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, o termo “vocação” pode significar: i) inclinação para qualquer atividade, ofício, profissão etc.; propensão, tendência; ii) inclinação para o sacerdócio ou para a vida religiosa; iii) qualquer disposição natural do espírito; pendor, talento (MICHAELIS, 2020).

Observemos que em nenhum desses verbetes da palavra há a indicação de algum tipo de formação especializada para exercer uma determinada atividade. Ao invés disso, o primeiro verbebo apresenta que ter uma vocação é ter certa “inclinação” para uma determinada atividade, ou seja, uma pré-disposição para exercê-la. No segundo verbebo, uma vocação aproxima-se da vida religiosa, um tipo de sacerdócio. À primeira vista, podemos, talvez, pensar que tal acepção não exerce relações com a atividade docente, contudo, mais adiante, veremos as implicações que tal noção recai à docência. Por fim, o último verbebo apresenta-nos que uma vocação é uma disposição natural, uma espécie de dom.

Todas essas significações ratificam a nossa compreensão de que a profissão professor não é uma vocação, ou, pelo menos, não é somente isso. Para exercer a profissão docente, é preciso que haja formação especializada que capacite os sujeitos para tal atividade, por meio dos cursos de formação inicial e/ou continuada<sup>5</sup>. Mas, o que contribui para a construção da representação da profissão docente como uma vocação no imaginário do senso comum?

Acreditamos que parte da resposta a essa pergunta encontra-se na gênese da profissão docente. Segundo Nóvoa (1991), a princípio, não havia especializações específicas para a docência, ficando tal atividade designada a religiosos e/ou leigos dos mais diversos tipos. Essas pessoas da Igreja, ao longo do tempo, foram construindo saberes e técnicas para o exercício da docência e configurando, então, um modelo de ensino. Sendo assim, “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*” (NÓVOA, 1991, p. 15, grifos do autor).

A centralidade do ensino sob o domínio de pessoas da igreja, segundo Rodríguez (2008) resultou numa figura do professor que deveria tratar dos valores de uma sociedade pautados nos valores do Evangelho: o ideal consistia na imitação a Cristo. Assim, “a educação tinha como objetivo imitar o ser mais perfeito, o Mestre Divino, e seguir seus ensinamentos” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 2008).

Percebemos aí o início da projeção da docência como uma vocação ou como uma ação divina. O que não poderia ter sido diferente, se tomarmos o exemplo de Nóvoa (1991) de que

---

<sup>5</sup> No capítulo 2, discorremos de modo mais aprofundado sobre a formação do professor de língua inglesa.



jesuítas e oratorianos dedicavam-se a tal atividade, colocando-se a favor do ensino bem como configurando saberes, técnicas, normas e valores específicos para a prática docente.

Nóvoa (1991) apresenta-nos que o processo de profissionalização docente inicia-se a partir de meados do século XVIII, quando o ensino torna-se responsabilidade do Estado e não mais se situa sob o poder da Igreja<sup>6</sup>. O que nos salta aos olhos, então, é que “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1991, p. 16).

Daí termos dito que a gênese da profissão encobre parcialmente os motivos pelos quais a profissão (NÓVOA, 1991) professor seja vista como uma vocação. Mais do que isso, é preciso que nos atentemos às representações que os sujeitos constroem e reconstruem diariamente sobre a docência. De fato, mesmo hoje em dia o professor que atua em sala de aula, preferivelmente, tenha tido formação para estar nesse espaço, as suas ações em detrimento do ensino e da transformação da sociedade podem desencadear em construção de auto e alter representações que o concebiam como um sacerdote ou mesmo um deus:

Um educador, quando consegue, com uma conversa ao pé do ouvido, transformar rebeldia em desafio, quando, através das letras consegue transformar vergonha em orgulho, impossibilidade em desafio, anomia em História, é efetivamente um deus, e pobre dele se não sentir-se como tal. (...) É um deus com pés de barro (CODO, 1999, p. 368 apud LENGERT, 2011, p. 18).

Assim, ao olharmos para as raízes da profissão bem como para as imagens que até hoje vão sendo atualizadas, percebemos, assim como faz Rodríguez (2008, p. 48), que “pode-se verificar que os Padres de Igreja acabaram considerando a docência como apostolado, e sua identidade profissional estava próxima a um protótipo de ‘homem quase santo’, ou seja, um modelo ideal de professor, concepção esta, que de certa forma ainda repercute nos dias atuais”.

Além da tematização do magistério como vocação e como ato divino, Lengert (2011) apresenta outros dois elementos preponderantes que contribuem para a desprofissionalização da docência, quais sejam: a feminilização da profissão e o idealismo. À leitura que fazemos dos apontamentos do autor, percebemos que esses elementos nascem de um coletivo de

---

<sup>6</sup> O autor percebe o processo de profissionalização do professorado como um percurso cheio de lutas e conflitos, sintetizado em quatro etapas, que, não obrigatoriamente seguidas nessa ordem, correspondem aos momentos em que os professores passaram a i) exercer a atividade docente a tempo inteiro, não figurando como uma atividade passageira; ii) possuir uma licença oficial, que confirma que são profissionais do ensino; iii) ter passado por uma formação profissional especializada em instituições específicas; e iii) participar de associações profissionais, as quais defendam o estatuto sócio profissional da docência (NÓVOA, 1991).

imagens e representações do que seja a profissão professor: imbricada ao cuidado e ao serviço, o que a associa à figura da mulher; e a predominante idealização da docência como transformação da realidade, sem, no entanto, atentar-se a outras especificidades do trabalho docente.

Tais imagens e representações são um tanto perigosas/tendenciosas na medida em que constroem um imaginário de que não é preciso ter formação para tornar-se professor. Para isso, basta-se ser mulher, possuir um desejo nato de transformação social e, precisamente, ter o dom de ensinar. Sendo assim, “colocando a profissão docente sobre os patamares da divindade, do idealismo e da vocação, parece ser professor somente *aquele que nasce professor*” (LENGERT, 2001, p. 21, grifos do autor), desconsiderando as bases de sua formação profissional.

Desse modo, desacreditamos desses patamares inatistas, uma vez que “existe, sim, uma formação que pode preparar adequadamente a professora e o professor, e também é possível falar de uma formação que pode acompanhá-lo(a) durante o desenvolvimento de suas carreiras” (LENGERT, 2001, p. 21).

A seguir, no próximo capítulo, aprofundamos ainda mais essa discussão ao focalizarmos na construção identitária docente do professor de língua inglesa, as especificidades dos percursos formativos que o levam a se tornar um profissional professor, bem como discorremos sobre os desafios que se estendem ao professor de LI.

## **CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFISSÃO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: formação docente, exercício da profissão e(m) dimensões do trabalho do professor**

Neste segundo capítulo, iniciamos o nosso projeto de dizer com vistas a aprofundar, especificamente, sobre o processo de construção identitária da profissão professor de língua inglesa. Tendo em vista a complexidade que envolve essa tematização, propomos aqui uma discussão ampla que nasce do tratamento do conceito de identidades, perpassa a noção de identidades docentes, amplia-se na discussão em torno do perfil do professor de LI e conclui-se e na abordagem dos documentos que prescrevem o seu trabalho.

Assim sendo, o capítulo é constituído por quatro seções, nas quais objetivamos traçar diferentes apontamentos advindos de diferentes áreas, mas que, dialogam e se entrelaçam, dando forma a um todo unificado no que tange a construção identitária do professor de língua inglesa. Compomos, então, no interior deste capítulo, um enlace teórico-conceitual, a nosso ver, múltiplo e caro à construção do nosso objeto.

Na primeira seção, tratamos do conceito de identidades de um modo mais amplo, objetivando desestabilizar algumas noções do senso comum sobre o conceito, ancorando-nos em contribuições advindas dos Estudos Culturais, da Sociologia em interlocuções com achados de pesquisas em Linguística Aplicada.

Na segunda seção, focalizamos no conceito de identidades docentes, abordando os diferentes saberes e vozes que a constituem, e, ao mesmo tempo, preponderando aqueles que são construídos por meio das formações inicial e continuada e, não menos importante, os que vão sendo ressignificados continuamente na prática.

Em seguida, na terceira seção, com base em estudiosos no ensino de línguas estrangeiras, traçamos, mais de perto, qual é/deve ser o perfil do professor de língua inglesa, com base na tradição do ensino da língua e no que hoje parece emergente à profissão.

Na quarta e última seção, mobilizamos princípios da Ergonomia, quais sejam: trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado, com o intuito de demonstrar as negociações construídas entre o professor e o seu trabalho tendo em vista o modo como se posicionam em cada uma dessas dimensões.

## 2.1 O conceito de identidades em foco: algumas (des)estabilizações

Ao pensarmos no conceito de identidades, podemos cair em certa ilusão de que somos constituídos por um eu unificado, uma essência instituída desde o nosso nascimento até o findar de nossas vidas. Tal concepção é característica do senso comum, uma cômoda história que construímos sobre nós mesmos (HALL, 2006) tendo em vista a identidade como algo fixo, cristalizado.

A essa perspectiva, escapa um olhar mais dialógico sobre os modos como os sujeitos engajam-se nas práticas discursivas e de como nelas são representados (MOITA LOPES, 2002). Daí a necessidade de orientarmo-nos por um espectro mais amplo, que desestabilize certas concepções cristalizadas a respeito da questão da identidade sem, no entanto, deixar de considerar a diversidade conceitual que a envolve.

Partindo desse caminho, cabe-nos apresentar algumas concepções distintas sobre o conceito de identidade. Iniciamos pelos três conceitos apresentados por Hall (2006), em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, quais sejam: i) a identidade do sujeito do Iluminismo; ii) a identidade do sujeito sociológico e iii) a identidade do sujeito pós-moderno.

A primeira concepção de identidade, a identidade do sujeito do Iluminismo, segundo o autor, relaciona-se de modo muito próximo ao ‘eu unificado’, uma identidade que se plasma no nascimento do sujeito e permanece a mesma ao longo de sua existência. Temos aí uma noção de identidade única, estável, individualista e autossuficiente. A segunda concepção, a identidade do sujeito sociológico, enviesa-se pelos limiares da interação. Aqui, a identidade corresponde a um enlace ente o interior dos sujeitos e o social. Sendo assim, ao mesmo tempo composta por um ‘eu real’ e modelada pelas relações exteriores, tornando-a previsível de acordo com o sistema social (HALL, 2006).

Deslocando-se da estabilização e da previsibilidade, o sujeito pós-moderno não se ancora numa identidade fixa, pelo contrário, constitui-se por identidades que constroem e se reconstroem de acordo como é representado nos sistemas de significação culturais. A identidade torna-se, então, “uma celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Cuche (1999) também apresenta três concepções de identidade. Segundo o autor, a identidade pode ser vista pelo viés objetivista, o qual a considera como uma herança biológica, inata e, portanto, “uma condição imanente do indivíduo, definindo-o de maneira

estável e permanente”. (p. 179). Já na concepção subjetivista, a identidade é fruto de um sentimento de pertencimento das pessoas a uma coletividade imaginária, restringindo-se às representações e escolhas individuais das pessoas.

Afastando-se dessas duas perspectivas, Cuche filia-se à concepção relacional e situacional, orientando-se pelos contextos sociais como peça-chave para a construção da identidade, pois ela vai sendo configurada de acordo com as relações que as pessoas estabelecem com os outros, construindo fronteiras entre si, que, embora fluídas, delimitam representações e escolhas de um grupo ao mesmo tempo em que o diferencia de outros (CUCHE, 1999).

Tanto Hall (2006) como Cuche (1995) confrontam a ideia de que nascemos com uma identidade ou de que elas nascem de nossas escolhas individuais, mostrando-nos caminhos para pensar e, aqui, nos posicionar em relação à questão identitária como uma construção social consubstanciada aos sistemas de significação culturais. Em face dessas (des)estabilizações, havemos de perceber

[...] as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1999, pp. 26-27).

Com essas proposições, é mister compreender que toda e qualquer identidade é construída (CASTELLS, 1999), que não é uma questão de ‘ser’, mas uma questão de ‘tornar-se’ (WOODWARD, 2014), sendo assim “a construção da identidade social [...] vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 34).

Nesse viés mais dialógico, uma identidade precisa de outras para existir. Elas “são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é relativamente ao que não é”. (WOODWARD, 2014). Assim alteridade, diferença ou, como propõe (SILVA, 2014), “outridade” são elementos básicos na discussão sobre identidades, principalmente quando olhamos a janela do mundo pelo viés da pluralidade. Caso contrário, se possível fosse um mundo homogêneo no qual todos tivessem as mesmas identidades, a discussão que ora propomos nem faria sentido (SILVA, 2014).

Nesse cenário constituído por diversos conceitos de identidade, subjazem duas perspectivas: a perspectiva essencialista, a qual considera o caráter não mutável, cristalino e autêntico das identidades; e a perspectiva não essencialista, mais voltada para o caráter movente, para as diferenças bem como para suas características intercambiáveis (WOODWARD, 2014).

Ao dizer que “a identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente imigração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica”, Rajagopalan (1998, p. 40) parece orientar-se pela perspectiva não essencialista da identidade, ao passo que o autor expõe o papel crucial da linguagem nesse processo:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre em estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, pp. 41-42).

É, pois, nos diversos usos que fazemos da linguagem que construímos e reconstruímos as nossas identidades. Não sendo à toa, então, pesquisas como as de Hall (1997, 2006), Woodward (2014) e Silva (2014) recorrem a teorias da linguagem para se sustentarem.

A essa altura da discussão, cabe-nos, ainda, tecer uma importante consideração: a diferença que perpassa entre a noção de identidades e a de papéis sociais. Segundo Castells (1942, p. 23), “pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções”. Ser professor, por exemplo, corresponde a um papel social, uma função que uma pessoa ocupa na instituição social escola; a identidade docente, por sua vez, diz respeito aos modos como esse professor significa a sua atividade profissional e como constrói um lugar, nas instâncias discursivas das quais depreendam sua profissão, do qual possa se posicionar.

Cada papel social que exercemos pode posicionar-nos bem como exigir que nos posicionemos em diferentes significados sociais (WOODWARD, 2014). Daí, tantas modulações: identidades de gênero (MOITA LOPES, 2002; AMARAL; MODL, 2016), identidades de raça (MOITA LOPES, 2002), identidade linguística (RAJAGOPALAN, 1998), identidades docentes (CELANI; MAGALHÃES, 2002; BOHN, 2004; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013), identidades discentes (KLEIMAN, 1998a; LIMA; SOUZA, 2016).

Temos provocado algumas desestabilizações sobre o conceito, como o próprio título desta seção propunha, na próxima seção, discorreremos sobre identidades docentes, discussão tão cara a esta pesquisa.

## 2.2 Identidades docentes

Como temos argumentado, consideramos que identidades são construídas e reconstruídas histórica e socialmente, face aos modos como os sujeitos vão construindo significados sociais posicionando-se e, ao mesmo tempo, sendo posicionados nas práticas do discurso (HALL, 2006; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; MOITA LOPES, 2002). Os professores, nessa perspectiva, são vistos como sujeitos que atuam sobre si mesmos enquanto profissionais, revisam suas ações e reposicionam traços de suas identidades como trabalhadores.

Estudos sobre identidades docentes, como este que escrevemos, apostam nas dimensões sociopolíticas e socioculturais do ato de ensinar (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2016). Algo que só pode ser visto pela ótica do professor, na escuta a suas vozes, que ecoam suas percepções e reflexões sobre a realidade educacional tendo em vista as demandas do mundo em que vivemos.

Dimensões que nascem da confluência do que é dito de como deve ser o ensino, do que o professor percebe como relevante no tratamento em sala de aula e ao que, nas trocas didáticas com os seus alunos, manifesta-se como necessário<sup>7</sup>. Nesse movimento de trocas, o professor vai compondo suas identidades profissionais, tecendo o seu olhar sobre o seu trabalho.

É preciso que atentemo-nos ao fato de que, nas interações circunscritas à sala de aula, o professor não somente atua sobre a sua identidade profissional como também participa e contribui no processo de construção identitária do aluno, tendo em vista as relações assimétricas que norteiam o dia a dia de uma turma, nas quais o papel social do professor inscreve-se no topo da cadeia hierárquica (MOITA LOPES, 2002)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> No interior deste capítulo, na seção “O professor como trabalhador: trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado”, discutimos mais profundamente sobre os níveis de trabalho do professor: trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado.

<sup>8</sup> Não pretendemos de forma alguma indiciarmos que a identidade do professor prevalece sobre a identidade do aluno. Caso assim o fosse, refutaríamos a possibilidade de construção identitária em outras instâncias institucionais a partir de diferentes vozes sociais, apoiando-nos somente na escola como espaço de construção identitária. Ao contrário disso, o que percebemos é que o professor ocupa um papel central na construção das

Nesse processo, os alunos também significam, incidem sobre a identidade do professor. Daí estarmos referindo à construção identitária docente como uma troca, uma negociação que se estabelece com o outro. Os professores são, assim, profissionais que estão em contínua (re)(des)construção, sujeitos plurais que projetam imagens de si à medida que são convidados a reposicionarem-se em detrimento das imagens que lhe são atribuídas pelos outros.

Mas, além dos alunos, quem mais atua na configuração identitária do sujeito professor? Nos termos de Silva (2014), a “outridade” que aqui falamos figura-se nas vozes de diferentes instituições sociais como a família; a mídia; a academia, nas vozes dos professores universitários e autores estudados; as instâncias gestoras de educação; a comunidade, nas vozes do senso comum (BOHN, 2004; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2016). Essas instituições ecoam discursos sobre o profissional professor, que “se refletem e se refratam nas atualizações, refutações ou acentuações de sentidos sociais por eles elaborados nas suas construções individuais” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2016, p. 179).

Nesse caminho, ao movimentarem-se por diferentes instituições, os professores constroem saberes os quais são mobilizados em suas assunções enquanto profissionais. Ora, o que propomos, então a mostrar é que o ‘saber-fazer’ e o ‘saber-ser’ docentes (PIMENTA, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000) derivam de uma composição ampla, não só formada nos centros universitários de formação de professores, mas por toda a sua experiência de vida. À guisa de exemplificação, a seguir, apresentamos *ipsis litteris* o quadro escrito por Tardif e Raymond (2000) demonstrando os saberes profissionais dos professores, suas fontes bem como os seus modos de integração no trabalho docente. Vejamos:

#### **Quadro 1 – Os saberes dos professores**

---

identidades dos alunos, em decorrência da assimetria característica das salas de aula, assim como percebemos que os próprios alunos significam para o professor. É um exercício de trocas.



SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000)

Como podemos observar no quadro descrito acima, os saberes que conferem a formação identitária dos professores são “plurais, compositórios, heterogêneos” [...] provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213). Eles advêm das experiências pessoais dos professores (socialização com pessoas da família/círculo de amigos que são professores, discursos da mídia e do senso comum), das experiências na sala de aula no papel de aluno, as quais, mesmo antes de tornarem-se professores, possibilitam que os sujeitos projetem imagens do que seja a profissão, das experiências vivenciadas durante a sua formação profissional e continuamente nascem na atuação como professor.

Ao focalizarmos em identidades profissionais de professores de línguas, percebemos, assim como Tardif e Raymond (2000), Bohn (2004), Kleiman, Vianna e de Grande (2016) que identidades docentes configuram-se na negociação entre diferentes vozes e saberes desenvolvidos nos diversos espaços em que esses profissionais se movimentam no percurso de suas histórias (BOHN, 2004). Contudo, também não podemos nos esquecer de que “nem todos os grupos têm o mesmo ‘poder de identificação’, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos” (CUCHE, 1999, pp. 185-186).

Pensando na força institucional de outorga de profissão e de exercício do trabalho, percebemos os campos universitários, por meio das formações inicial e continuada, bem como

a escola, local de trabalho, como lugares privilegiados na composição identitária dos professores.

O nosso estudo, ao oportunizar que docentes recém-licenciados discursivizem coletivamente sobre o seu trabalho, permite que os próprios sujeitos reflitam a respeito das suas experiências profissionais e dos seus processos de formação, conferindo-lhes significado e, ao mesmo tempo, constituindo suas próprias vozes, “ainda que impregnada[s] pelos discursos dos outros, mas singular na historicidade da endogenia do ser humano” (BOHN, 2004, p. 111).

### **2.2.1 Formação docente: caminhos para a construção de uma identidade profissional**

Iniciamos esta discussão, trazendo as palavras de Silva (2014), para ilustrarem que

Quando digo ‘sou brasileiro’ parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. ‘Sou brasileiro – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. [...] A afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia, nesse caso, quase interminável (SILVA, 2014, p. 75).

Nesse mesmo caminho, quando referimo-nos a identidades docentes, afastamos uma multiplicidade de identidades outras as quais poderíamos nos referir. Indo mais além, quando tratamos da identidade profissional docente de um sujeito, assumimos que esse perpassou por caminhos que o trouxeram até o ponto de ser professor e, por isso mesmo, poder ser referenciado como tal.

Na cultura escolar brasileira, para tornar-se um professor, privilegiadamente, é preciso que as pessoas ingressem numa graduação a nível de licenciatura. Os cursos de licenciatura são, assim, cursos de letramento de professores (ASSUNÇÃO, 2016), eles “oportunizam a formação para o exercício de uma profissão, a profissão de professor, por meio de formação política, técnica, filosófica e conceitual” (BARRETO; SOUZA, 2016, p. 96).

Isso, então, significa que a sala de aula universitária do curso de licenciatura em Letras é lugar genuíno de construção identitária do professor de línguas. É lá, nos campos universitários, a partir do processo de sociabilização com os professores universitários, do aprendizado e discussão de conhecimentos relativos à linguagem, à literatura e a

metodologias de ensino, que o professor em formação vai aprendendo o saber-fazer docente que o ensino de línguas requer.

Em relação ao ensino oferecido nos centros acadêmicos à formação de professores, cabe ressaltarmos uma diferença terminológica que se desencadeia em uma diferença conceitual: os termos formação inicial e formação continuada. Até aqui, temos tematizado sobre a formação inicial do professor, tida como os cursos de licenciatura. Já a formação continuada que ora referimos, dentre outras possibilidades<sup>9</sup>, diz respeito aos cursos de pós-licenciatura, são cursos oferecidos para sujeitos que já são professores.

Pesquisas interinstitucionais como a de Modl e Ribeiro (2015) demonstram que alunos em formação inicial no curso de Letras de diferentes lugares – em termos de instituição e territorialidade – compartilham representações em curso do que seja a profissão professor. Representações que, como evidenciado pelas autoras, seguem uma recorrência de temáticas negativas, de desprestígio da profissão e, conseqüentemente, de desestimulação à prática docente.

Por meio desses dados e pelas nossas próprias experiências vivenciadas no papel social de alunos da educação básica, sabemos que os sujeitos, antes de ingressarem nos cursos de licenciatura, carregam imagens do que seja ser professor. Imagens que não são somente construídas por meio das suas posições de alunos, mas, também, através dos discursos correntes sobre a profissão veiculados na mídia e/ou a presença de algum professor na família ou no círculo de amigos. Tudo isso, de algum modo, ilustra o que seja a profissão. Contudo, essa primeira vista sobre a profissão se dá pelo viés da “outridade”, uma visão da profissão constituída pelo “outro como professor” e não como o “eu professor”.

Cumprem, então, às licenciaturas a reflexão sobre os impactos dessas representações nas significações que os professores em formação fazem da profissão e a possibilidade de provocarem nesses sujeitos um (re)pensar sobre o trabalho docente, construindo um sentimento de pertença (MODL; RIBEIRO, 2015). Sendo assim, “a questão desafiadora colocada às licenciaturas é oportunizar a passagem do outro-professor para o eu-professor, ou seja, a tomada de consciência do que seria do externo a mim para o que é da minha realidade como professor”. (MODL; RIBEIRO, 2015, p. 79).

---

<sup>9</sup> Gatti (2008), no texto “Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década”, apresenta que há uma heterogeneidade de formações que se colocam sob a rubrica de formação continuada, abrangendo cursos a nível de pós-graduação, bem como cursos oferecidos a professores que ingressaram no magistério sem, no entanto, serem licenciados oferecendo-lhes, assim, a devida titulação e, até mesmo, atividades outras que contribuam no desempenho profissional do professor, como participação na gestão escolar, reuniões pedagógicas, congressos, seminários, entre outros.

A formação continuada nasce justamente dos desafios colocados ao ensino. Desafios esses que são colocados ao professor quando esse percebe a necessidade da continuação de sua formação acadêmica e/ou mesmo do sentimento da necessidade de auto revisões. É percebida, também, nacional e internacionalmente, pelas instâncias gestoras de educação por meio da emergência de atualização da profissionalização do professor, tendo em vista o mundo em mudança no qual vivemos como, por exemplo, das constatações recorrentes, por parte do governo brasileiro, de desempenhos escolares não satisfatórios (GATTI, 2008).

Sejam quais forem as molas propulsoras para a formação contínua dos docentes, esse tipo de formação tem o papel central de propiciar “não só novos e mais conhecimentos, mas considerar a partilha, a troca de experiências que o exercício da profissão oportuniza para a construção coletiva de conhecimento sobre a docência, a gestão da autonomia e da liberdade na escola, na sala de aula, na aula” (BARRETO; SOUZA, 2016, p. 105).

Além dessas premissas, Gatti (2008) nos apresenta que em alguns projetos de formação continuada subjazem interesses econômicos, o que reflete na busca do desenvolvimento de competências que capacitem professores e alunos a serem competitivos social e economicamente, tendo em vista a “nova” economia mundial (GATTI, 2008). Ao que perguntamos se isso é realmente

suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético? Claro que não estamos descartando a necessidade de uma formação educacional sólida para todos em prol de vãos culturalismos ou modismos emergentes, mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais. Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo? (GATTI, 2008, p. 63).

Em todo caso, é importante que focalizemos nos sentidos que o termo ‘formação’ de um modo mais amplo evoca, haja vista as ressonâncias provocadas nos sujeitos ao passarem tanto em cursos de formação inicial como em cursos de formação continuada. Dialogamos com a posição de Barreto e Souza (2016), na medida em que as autoras pensam em formação não num sentido tecnicista – visto aqui como um processo de adquirir conhecimentos acadêmicos a desposá-los na atuação em sala de aula –, mas num sentido subjetivo, percebendo a formação docente como uma transformação do sujeito em seus mundos profissionais e, não menos importante, em seu inventário pessoal. Entendemos, assim, que

a formação apela a um enunciar de concordância ou discordância, antes situações de aprendizagem e ensino pelo próprio sujeito, de questões que se (re) apresentam como consubstanciadoras de seus desejos de aprender a estar na profissão professor. Não se restringem aos objetivos da proposta apresentada para o curso, pois não pertencem exclusivamente ao domínio dos propositores com os quais estabelece relação, mas, fundamentalmente, ao domínio da subjetividade consigo próprio e com os outros, em processos dialógicos de construção de conhecimento que cria uma ligação entre o ser e o fazer, o ser e o saber: a vivência, a prática, o conhecido e o a se conhecer/interpretar (BARRETO; SOUZA, 2016, p. 100).

Os professores formandos são, então, sujeitos em seus processos de formação e não objetos estáticos, vazios de significação. Nas trocas diárias de sua formação, vai construindo o seu ‘eu professor’, colocando-se no lugar da profissão, entendendo-a, sobre ela refletindo e mesmo questionando.

Como propusemos a mostrar no interior desta seção, vemos a sala de aula universitária, por meio da formação inicial e continuada, como espaço privilegiado para a construção identitária de professores. Nesse espaço, representações cristalizadas pelo veio do senso comum vão cedendo espaço a representações acadêmico-científicas, provendo a profissionalização aos docentes e garantindo-lhes, senão os conhecimentos suficientes para o exercício do trabalho, pelo menos conhecimentos necessários e ressonantes na lida com as particularidades do ensino.

Tendo em vista que a identidade docente vai se construindo nos diferentes espaços em que o professor transita em seu meio social e ao longo de sua história (BOHN, 2004) e que os campos acadêmicos, por meio das formações inicial e continuada, ocupam um lugar central nesse processo, qual seria, então, o lugar da escola, local de trabalho do professor, na constituição identitária docente? À vista de respostas, prossigamos com essa questão.

### **2.2.2 Atuação docente: mostras de uma identidade profissional sendo continuamente construída na prática**

Começamos esta discussão trazendo uma ressoante proposição de Tardif e Raymond (2000, pp. 209-210), qual seja: a noção de que “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”.

À primeira vista, tal proposição pode parecer algo simples, não carente de tanta atenção, contudo, a nós, significa a demonstração da transformação dos sujeitos pelas relações que estabelecem com o seu trabalho, com as pessoas que encontram no caminho do labor profissional e com tudo aquilo que o seu trabalho tangencia.

Localizando-nos na discussão sobre identidades profissionais docentes, tal proposição ilustra a continuidade da construção identitária do professor, como um processo que não se finda nos centros universitários, longe disso, transforma-se, tem continuidade na prática da docência ou, melhor dizendo, na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2018; PIMENTA, 1999).

A essa discussão, figura-se como inerente a noção de carreira, vista aqui como “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, [...] consiste em uma seqüência de fases e integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224).

Por focalizar as interações que se constroem entre os sujeitos e os papéis sociais que ocupam nas instâncias institucionais, quando retratamos sobre o estudo de carreira do professor, orientamo-nos tanto pela sua institucionalização como pelas representações subjetivas construídas pelos atores envolvidos (TARDIF; RAYMOND, 2000). Isso porque uma ocupação nunca é algo destituído de uma história, ao contrário, é normatizada por meio de uma tradição, daquilo que culturalmente foi aceito como característico da profissão. O que não significa, no entanto, que os profissionais não intervenham nesse processo, longe disso, suas (interpret)ações profissionais são significativas para “remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos ‘insumos’ ou das transformações das condições de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225).

Nesse caminho, é mister a compreensão de que a ocupação da atividade profissional docente não é só uma ação e, sim, uma reação, não corresponde somente ao que se faz, mas o que se faz consigo mesmo. Por meio de seu trabalho, o professor, como já argumentamos, adquire saberes, reflete sobre a sua profissão e sobre si mesmo como profissional, intervém e abre espaço para mudanças. É por isso que, para Freire (2018, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A própria noção de ensino a qual nos filiamos possibilita que percebamos o professor em constante construção nas trocas didáticas que faz com os seus alunos, sendo os dois sujeitos da ação de ensinar. Na verdade, não existe (e nem nunca existiu!) docência sem discência (FREIRE, 2018), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018).

O trabalho do professor constitui-se, então, como uma experiência transformadora, significativa na sua constituição identitária. É uma formação permanente. É, nas palavras de Pimenta (1999), é uma autoformação, já que

os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo seletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2018, p. 27).

Refletir sobre a prática docente é, pois, encontrar-se inquieto, em movimento, sedento pela busca de melhorias ao ensino, bem como pela manutenção daquilo que já é significativo e importante para a realidade educacional. É, sobremaneira, posicionar-se como sujeito, ator e autor da realidade social que se descortina cotidianamente na sala de aula.

Relevantes, então, são as significações que os professores de línguas recém-licenciados, nossos sujeitos da pesquisa, fazem sobre suas práticas docentes. A compreensão de seus saberes e de suas representações produzidos no chão da sala de aula no papel social de professores possibilita que flagremos o movimento de revisão, de ressignificação e/ou de reafirmação de suas posições profissionais. Possibilita que (entre)vejam traços identitários profissionais docentes em construção.

### **2.3 A profissão professor de língua inglesa**

Tendo construído uma argumentação mais direcionada à compreensão do que, para nós, é crucial ao entendimento da construção identitária docente, de um modo mais geral, agora, é necessário que entendamos o que estudiosos sobre o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente sobre o ensino de inglês, têm a nos dizer sobre os aspectos imbricados à formação e a atuação do professor de inglês que configuram e dão moldes à profissão.

A língua inglesa constitui-se componente curricular obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, nas redes de ensino do Brasil. Tal preferência pela língua pode ser explicada pelo seu status de franca (CRYSTAL, 1997). De fato, um dos aspectos que caracterizam uma língua mundial é o fato de ela ser prioritariamente a língua estrangeira de um país, mesmo que ela não tenha status oficial:

Se torna a língua que as crianças estão mais propensas a aprenderem quando chegam às escolas, e a que é mais disponível aos adultos que - por qualquer que seja a razão - nunca aprenderam, ou não aprenderam bem nos seus primeiros de estudo. [...] Atualmente o inglês é a língua estrangeira mais ensinada - em mais de 100 países, como China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil - e, na maioria desses países, manifesta-se como a principal língua estrangeira encontrada nas escolas,

frequentemente substituindo outras línguas nesse processo (CRYSTAL, 1997, pp. 4-5, tradução nossa).<sup>10</sup>

Por ter o status de língua franca, o inglês não mais possui fronteiras, é a língua de todos. Ela “caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil”. (LEFFA, 2001, p. 368)

Em vista dessa realidade, cabe compreendermos qual é o perfil do professor de LI que o mundo contemporâneo requer, levando em consideração que o objeto de ensino com o qual esse profissional lida, coexistindo com a língua materna, corresponde a interesses culturais e políticos que a oficializam como LE por meio das legislações que orientam o ensino.

Segundo Leffa (2005; 2012), o ensino de línguas estrangeiras, por muito tempo, foi orientado com base nos métodos de ensino, mediante a ideia de que a eficiência ou não de um determinado método garantiria o sucesso ou o fracasso da língua<sup>11</sup>. Além de relegar ao professor um papel secundário, a ênfase nos métodos parece não perceber que as questões de ensino vão além da sala de aula e que “o aluno pode, às vezes, aprender, apesar da metodologia inadequada usada pelo professor; como também pode, às vezes, não aprender apesar de o professor usar a metodologia supostamente correta” (LEFFA, 2005).

Nessa esteira, o ensino de LI parece clamar por um perfil de professor pós-método, que seja autônomo em sua profissão orientando o seu trabalho pelas necessidades emergentes dos seus alunos e não em um único método em específico.

Há algum tempo, Paiva (1997) argumentava que o professor de inglês deve possuir três características: consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. O que, segundo a autora, nem sempre é o perfil predominante dos professores de LI, por motivos vários que vão desde a formação inicial até o baixo nível das provas de seleção para o ingresso no mercado de trabalho.

---

<sup>10</sup> O texto original corresponde a “It becomes the language which children are most likely to be taught when they arrive in school, and the one most available to adults who – for whatever reason – never learned it, or learned it badly, in their early educational years. [...] English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries, such as China, Russia, Germany, Spain, Egypt and Brazil – and in most of these countries it is emerging as the chief foreign language to be encountered in schools, often displacing another language in the process [...]”. (CRYSTAL, 1997, p. 4- 5)

<sup>11</sup> Para melhor compreensão dos métodos atrelados ao ensino de línguas, ver Oliveira (2014).



Leffa (2001), de modo bem preciso, argumenta que é preciso formar professores de língua estrangeira ao invés de treiná-los. Tal proposição, à primeira vista, pode soar estranha, mas entendamos que o que autor pretende demonstrar é que

Tradicionalmente, tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica [...]. Por outro lado, formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento (LEFFA, 2001, p. 355).

Uma vez que a atenção aqui – e no próprio texto de Leffa – não recai no treinamento, mas na formação de professores, o conhecimento e reflexão são elementos cruciais para o profissional de LI, os quais, segundo o autor, não têm sido assegurados nos bancos nas universidades. Em suas palavras, “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”<sup>12</sup>(LEFFA, 2001, p. 361).

Mais recentemente, Siqueira (2012), ancorado em Mendes (2009), apresenta que os desafios do profissional de Letras estendem-se em três níveis, quais sejam: o desafio do conhecimento, o desafio profissional e o desafio social. Sinteticamente, no que diz respeito ao conhecimento, o professor precisa conceber as interfaces da língua em seu caráter social e intersubjetivo na manifestação dos mais diversos gêneros discursivos. Em relação ao profissional, é preciso que o professor de línguas saiba atuar profissionalmente de acordo com as demandas atuais nos mais diversos espaços em que movimenta, difundindo o seu conhecimento bem como sabendo lidar com a heterogeneidade da sala de aula e da sociedade contemporânea com o apoio das novas tecnologias. O desafio social, por sua vez, centra-se na sua responsabilidade de transformar as realidades sociais, democratizando o saber entre a comunidade, a família e a comunidade em geral (SIQUEIRA, 2012).

Os apontamentos dos autores, ao discorrerem sobre o perfil do professor de LI, parecem concordar, na medida em que perspectivam por parte do profissional professor de línguas não somente conhecimentos linguísticos, mas também um tipo de conhecimento que amplie para as peculiaridades sociais, com vistas a “superar o tecnicismo e deixar que nesse ambiente de cooperação, reflexão e entendimento, lapide-se um verdadeiro intelectual

---

<sup>12</sup> O autor se refere, aqui, à formação inicial do professor.

transformador”, um “profissional totalmente sensível à realidade que o cerca para nela agir e modificá-la positivamente” (SIQUEIRA, 2012, p. 52).

#### **2.4 O professor como trabalhador: trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado**

Ao reconhecermos a docência como uma profissão (Cf. Seção 1.3), compartilhamos a noção de que o trabalho do professor configura-se, nas palavras de Bronckart (2006), como um “verdadeiro trabalho”. Um trabalho sócio e historicamente construído no seio da instituição escola, formado por um agir e objetos profissionais constitutivos da atividade do professor que especifica a profissão e, ao mesmo tempo, a diferencia de outras.

Amigues (2004) apresenta quatro objetos constitutivos da ação do professor, quais sejam: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas do trabalho. Consubstanciadas à atividade docente, as prescrições dizem respeito às orientações que o professor recebe e que são redefinidas por eles ao longo de suas ações de ensino; os coletivos correspondem às características essencialmente coletivas do trabalho docente, o qual se constitui por grupos de professores unidos pela própria organização social da escola ou para alcançarem um determinado fim (professores de uma mesma disciplina, de uma mesma classe, grupos que organizam projetos); as regras do ofício dizem respeito ao que une os profissionais, em termos de uma memória em comum (a própria profissão ou uma disciplina, por exemplo) e, por fim, as ferramentas correspondem aos instrumentos utilizados pelo professor, inscritos e mesmo transformados na tradição do ensino – manuais, livros, quadro, etc.

Nessa perspectiva, o trabalho docente tem sido objeto de estudo no campo da Ergonomia, ciência que trata da atividade do trabalho em suas diversas dimensões, produzindo “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação à compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 339).

Segundo Souza-e-Silva (2003), mesmo a Linguística Aplicada sendo um campo de pesquisa que dialoga com diversas disciplinas, o diálogo da LA com a ergonomia, no entanto, ainda parece ser restrito. Das leituras em LA realizadas à construção deste projeto de dizer, encontramos pesquisas como as de Mazzilo (2005), Ribeiro e Lousada (2018), Bessa, Silva e Moraes (2018), que, ao analisarem um conflito desencadeador de estresse na sala de aula

descrito por um diário de aprendizagem, ao discutirem sobre como estagiários do curso de Letras percebem o trabalho docente e ao investigarem os resultados de uma pesquisa sob a ótica da ergonomia da atividade, respectivamente, apostam em princípios da ergonomia para fundamentarem suas bases teóricas. Em todos esses trabalhos, percebemos o interesse comum de recorrer a esses princípios a fim de subsidiarem as discussões em torno de dimensões do trabalho de determinado profissional – o professor – em um determinado espaço profissional – a escola.

Das contribuições teórico-metodológicas que a abordagem ergonômica pode oferecer aos estudos em Linguística Aplicada, interessa-nos especificamente os conceitos de trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado (SOUZA-E-SILVA, 2003; AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002).

Isso porque, quando ainda projetávamos esta pesquisa, no decorrer da produção dos nossos objetivos específicos<sup>13</sup>, prospectávamos a necessidade de entender a força das prescrições no trabalho do professor em suas atividades profissionais, assim como o planejamento que nasce da interpretação e do agir sobre essas orientações e, conseqüentemente, o que disso tudo é resultado no trabalho em sala de aula.

Além disso, o que a leitura de autores que discorrem sobre essa tríade nos leva a compreender é que não é possível (ou, pelo menos, não é recomendável) que se analise o trabalho docente atendo-se apenas a uma dessas dimensões do trabalho, uma vez que o professor aqui não é visto como um executor, mas como um sujeito que, na tensão entre essas três dimensões de trabalho, constrói recursos para o seu desenvolvimento profissional, no tramitar entre “o que se exige dele” e “o que isso exige dele” (AMIGUES, 2004, pp. 38-39).

O binômio trabalho prescrito/tarefa e trabalho realizado/atividade é um conceito recorrente na análise ergonômica do trabalho, o qual indicia certa distância entre as orientações que os profissionais recebem e o que é possível observar na realização efetiva da atividade. De modo simples e direto,

[...] A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos) utilizados pelos sujeitos. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito [...] (AMIGUES, 2004, pp. 37-38).

---

<sup>13</sup> Referimo-nos, aqui, ao seguinte objetivo específico: “Suscitar reflexões, nos sujeitos da pesquisa, sobre o trabalho do professor de línguas: aquilo que eles são orientados a fazer por meio das prescrições ao seu trabalho, o que eles planejam para a realização das aulas e aquilo que eles realmente fazem durante as aulas”.

Tal conceituação apresenta-se sobremaneira importante para nós, na medida em que evidencia que entre o prescrito e o realizado, significações e/ou mesmo reorganizações foram feitas pelo trabalhador. Permitindo que o visemos como um autor de seu próprio trabalho, um sujeito que interpreta, significa e age sobre as orientações que recebe. A atividade é, assim, “o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo [...] dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais e que sempre deve construir sua unicidade regulando a relação que o liga ao real e aos outros” (AMIGUES, 2004, p. 39).

Nesse entremeio, faz-se necessário a compreensão de outra dimensão do trabalho: a do trabalho planejado. Se, no nível das prescrições, o trabalho é destituído da participação do trabalhador, o trabalho planejado figura-se como o estágio inicial em que a voz do trabalhador emerge: ele projeta suas atividades em consonância com o que lhe foi prescrito e o que, a seu ver, é necessário ser atualizado. Os textos de planificação, então, “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos, indicando-nos um terceiro nível de trabalho a que devemos atentar” (MACHADO, 2002, p. 41).

Segundo Machado (2002), assim como as prescrições, o trabalho planejado insere-se no nível dos textos pré-figurativos, uma vez que há aí as orientações de como o trabalho deve ser realizado, no entanto, este se difere daquele na medida em que há a atuação do próprio trabalhador. Assim, diferentemente dos outros níveis de trabalho que possuem características intransponíveis, o trabalho planejado é, ao mesmo tempo, i) um texto pré-figurativo, pois ele orienta, segundo as interpretações do próprio trabalhador, como será a sua atividade e ii) uma espécie de trabalho realizado, pois ele já é uma atuação sobre as prescrições.

A mobilização desses três conceitos além de, como já argumentamos, evidenciar o professor como autor do seu próprio trabalho, permite-nos vislumbrar o trabalho educacional de um modo mais amplo, dialógico e, por isso mesmo, passível de transformações. O trabalho que é possível observar em sala de aula, ou seja, o trabalho efetivamente realizado, tem então “por objeto as interações com os alunos e [...] se realiza continuamente pela transformação dos objetivos na ação cotidiana” (MACHADO, 2002, p. 42). Ora, se o professor, percebe a necessidade de, algum modo, atualizar as prescrições que recebe e ou mesmo os objetivos de seus planejamentos é porque o faz tendo em vista as necessidades de seus alunos, a realidade educacional na qual trabalha e as representações que orientam suas ações, as quais, podemos inferir, podem ressignificadas e nem sempre são as mesmas daqueles que orientam o seu trabalho.

Apostamos, então, na tríade trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado para a construção do nosso quadro teórico pela clareza que esses conceitos de trabalho trazem à compreensão do trabalho de ensino. Tais princípios conceituais demonstram não somente que o ensino configura-se como um real trabalho historicamente construído e orientado por prescrições estabelecidas de modo hierárquico, como também vislumbra-nos as noções de que o trabalho do professor significa e é ressignificado pelas suas realizações diárias, pelas relações que (re)cria com o seu local de trabalho, com os alunos, com os pais e com a comunidade a fim de construir um ambiente propício para a aprendizagem.

Os profissionais professores são assim compostos por e, ao mesmo tempo, co-compositores de histórias, constroem uma memória coletiva do que seja a profissão, realizando o que lhes é mais comum: ensinam!

No próximo capítulo, apresentamos e justificamos as nossas escolhas metodológicas que nos guiaram à construção e análise do nosso *corpus* de pesquisa, escolhas essas que orientaram e deram vida a este trabalho.

### CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: caminhos para a geração e análise de dados

Depois de dissertarmos sobre os princípios teóricos da nossa pesquisa, é chegada a hora de discorrermos sobre o (per)curso metodológico por nós trilhado. Ao tratarmos de posicionamentos identitários profissionais de professores recém-licenciados de língua inglesa e(m) suas representações sociais sobre sua profissão, apostamos a nossa escolha em um objeto de estudo que se plasma nas relações intersubjetivas entre profissionais e o seu trabalho e tudo o que, de algum modo, os tangenciam. Para isso, as nossas escolhas metodológicas objetivam a geração e análise dos dizeres desses sujeitos sobre sua profissão e sobre si mesmos enquanto profissionais, *corpus* da pesquisa.

Minayo (2015), em um texto que aborda os desafios da pesquisa social<sup>14</sup>, apresenta que a metodologia é

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas [...]. A metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, 2015, pp. 14-15).

Os aportes metodológicos são, assim, como orienta Minayo (2015) práticos, pois são eles que fazem com que os registros saiam do papel e tornem-se atividade de pesquisa. Eles são, também, reflexivos, pois conduzem-nos à experiência de interpretação dos dados gerados para a compreensão da realidade empírica, sem, contudo esquecermos de que toda compreensão é parcial e inacabada (MINAYO, 2006).

À guisa de descortinarmos esse caminho, discorreremos, inicialmente, sobre a pesquisa qualitativa, a qual “se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO, 2015, p. 22) e configura-se aqui como fio condutor de todas as escolhas mobilizadas. Em seguida, apresentamos quem são os sujeitos participantes da pesquisa, protagonistas deste trabalho. Continuamos com a apresentação dos instrumentos escolhidos para a geração dos dados da pesquisa bem como discorreremos sobre a importância da triangulação. Por fim, concluímos

---

<sup>14</sup> Referimo-nos aqui ao primeiro capítulo do livro *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*, organizado por Minayo (2015), cuja referência completa encontra-se ao final deste trabalho.

com a discussão em torno das categorias mobilizadas para a análise dos dizeres dos sujeitos, nosso *corpus* de pesquisa.

### 3.1 Pontapé inicial: considerações em torno da pesquisa qualitativa

Para início da discussão, percebemos a necessidade de apresentar as noções em torno do conceito de pesquisa nas quais nos ancoramos para a fundamentação deste trabalho:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2015, p. 16, grifos da autora).

No entanto, somente a noção de pesquisa, no sentido *lato* do termo, parece em partes esclarecedoras quando o objeto de estudo em questão trata-se de experiências, de representações e de posicionamentos identitários, ou seja, de elementos eminentemente subjetivos, sociais. Daí questionarmos: Qual pesquisa assumir e quais caminhos percorrer para sua realização?

Ora, se tratamos da realidade social, esta que (trans)formamos nas vivências com o mundo e com o outro por meio da construção ininterrupta de significados sociais, antes de mais nada, havemos de entender que ela “é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” e, além disso, que “os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social” (MINAYO, 2015, p. 14).

Tendo por base essas premissas, a resposta à pergunta que inicialmente empreendemos logo se aproxima ao assumirmos que, nas Ciências Sociais, o objeto é essencialmente qualitativo (MINAYO, 2015). Isso porque a pesquisa qualitativa, ao voltar-se para às rotinas diárias, às questões e à produção da realidade social, surge como um tipo de pesquisa sensível e responsiva à vida cotidiana. Ela “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Daí a escolha, desde a projeção deste trabalho, pela pesquisa qualitativa como fio condutor de nossas escolhas teórico-metodológicas. E essa filiação deve-se, parcialmente,

pelo fato de tratarmos de um objeto de pesquisa que não é possível ser quantificado e, eminentemente, por a pesquisa qualitativa reconhecer “a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade” (MINAYO, 2012, p. 626).

Tanto Flick (2009) como Minayo (2015) reconhecem não somente as significações construídas entre os sujeitos participantes da pesquisa como elementos inerentes à investigação na abordagem qualitativa, mas, também, as significações do próprio pesquisador, o qual constrói uma relação identitária com o objeto. Seus conhecimentos e reflexões longe de estarem desapropriados da pesquisa, dela fazem parte, contribuem para a construção do conhecimento.

Nesse caminho, os verbos que caracterizam a abordagem e/ou análise qualitativa correspondem aos verbos compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2012). Há sempre um contexto intersubjetivo que subjaz o objeto e, do outro lado, o pesquisador que, munido de princípios teóricos, técnicas e instrumentos de pesquisa, busca compreendê-lo e objetivar esse tipo de conhecimento de uma forma mais aprofundada e fidedigna<sup>15</sup> o possível.

Da leitura que fazemos de Flick (2009), concluímos que a pesquisa qualitativa é multimetodológica. Isso porque há, nas exemplificações que o autor apresenta, uma variedade de técnicas e instrumentos de pesquisas disponíveis para a construção do per(curso) metodológico para a geração dos dados: observações (participante ou não participante), entrevistas (estruturadas, semiestruturadas, focalizadas, semipadronizadas, etnográficas), grupos focais, questionários (de questões abertas ou fechadas), documentos, narrativas, entre outros (FLICK, 2009).

Neste trabalho, consideramos os dizeres de professores de língua inglesa recém-licenciados como lugar que (re)velam representações sociais e posicionamentos identitários sobre sua profissão bem como sobre si mesmos enquanto profissionais. Assim sendo, ancoradas pelos princípios qualitativos que aqui registramos, prosseguimos respondendo a pergunta que levantamos no início desta seção, dando continuidade à discussão em torno do

---

<sup>15</sup>. Utilizamos o termo “fidedigna” atrelado à pesquisa qualitativa para demonstrarmos que percebemos a validade, bem como a segurança desse tipo de pesquisa, uma vez que ela se constitui por meio do agenciamento de métodos e teoria que confere segurança e credibilidade à suas interpretações conferidas ao objeto de pesquisa. Um exemplo disso é a triangulação, técnica que permite um dado olhar ao objeto propiciado por diversos ângulos, promovendo o cruzamento de informações, ampliando ainda mais o olhar analítico sobre o objeto em estudo (Cf. seções 3.5 e 4.6).



percurso metodológico que desempenhamos para a geração e a lida com esses dizeres, *corpus* da pesquisa.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa

O nosso quadro de sujeitos da pesquisa é constituído por professores recém-licenciados em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista. Esses docentes muito nos disseram sobre a profissão professor de língua inglesa, por meio da identificação de suas representações construídas por meio de papéis sociais que integram suas experiências familiares, escolares e profissionais.

Ao pesquisarmos sobre os professores de LI recém-licenciados<sup>16</sup> pela UESB, encontramos um total de 32 profissionais, sendo que onze são homens e dezenove são mulheres. Contactados por meio de redes sociais e/ou e-mails, os sujeitos tiveram o período de, no mínimo, duas semanas para responderem ao questionário discursivo<sup>17</sup>, sendo que todos que não haviam respondido ao instrumento de pesquisa, receberam um lembrete para fazê-lo. Ao final desse período, 24 sujeitos retornaram-nos os questionários respondidos, formando, assim o nosso quadro de sujeitos da pesquisa. A seguir, apresentamos o total de profissionais formados por ano, bem como a quantidade que participou da pesquisa.

**Tabela 1 - Saída de novos profissionais graduados para o mercado de trabalho e identificação dos participantes da pesquisa**

Ano do término da graduação	Número de alunos que receberam o questionário discursivo	Número de sujeitos que integram a pesquisa	Sigla de localização dos sujeitos na pesquisa <sup>18</sup>
2015	6	3	(SPME3, SDE1, SD1)
2016	4	4	( SPME1, SPEE1, SPME2, SPLE11)
2017	7 <sup>19</sup>	5	(SM2, SPLE12, SME1, SME2, SM3)
2018	10	8	(SPLE1, SPLE2, SPLE 3, SPLE4, SPLE5, SM1, SPLE10, SM4)

<sup>16</sup> Por recém-licenciados em Letras Modernas, compreendemos os professores que concluíram a graduação do ano de 2015 até o presente momento.

<sup>17</sup> O questionário enviado aos sujeitos consta-se adiante, na seção 3.3.1 deste capítulo.

<sup>18</sup> A partir desses dados garimpados nas respostas dos professores recém-licenciados à primeira parte do questionário, elaboramos siglas que ajudam na sua identificação no *corpus* da pesquisa. Cada sigla é composta por letras, as quais sintetizam os perfis profissionais — professor licenciado em exercício (SPLE); professor especialista em exercício (SPEE); mestrando (SM); mestrando em exercício (SME); professor mestre em exercício (SPME); doutorando (SD); doutorando em exercício (SDE) — e o número que identifica a localização do sujeito por ordem de respostas ao questionário discursivo.

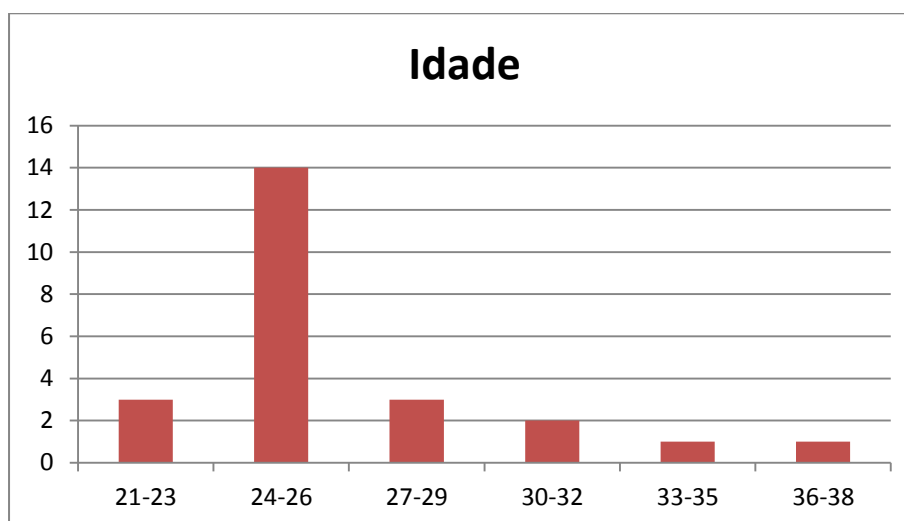
<sup>19</sup> Uma das licenciadas corresponde à pesquisadora deste trabalho. Sendo assim, não atuou como sujeito da pesquisa.

2019	5	4	(SPLE6, SPLE7, SPLE 8, SPLE9)
------	---	---	-------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa

Como demonstrado na tabela 1, dos trinta e dois professores de LI que concluíram o curso de Letras Modernas na UESB, de 2015 até 2019, vinte e quatro integram o nosso quadro de sujeitos, sendo quatorze mulheres (58%) e dez homens (42%). À guisa de compreendermos melhor os seus perfis, apresentamos, a seguir, algumas informações que possibilita traçar um perfil identitário do grupo, retiradas da parte 1 que integra o questionário. Começamos pela faixa etária:

**Gráfico 1 - Faixa etária do grupo**



Fonte: Dados da pesquisa

O quadro de sujeitos da pesquisa é majoritariamente jovem, uma vez que a maioria dos sujeitos (58%) tem de 24 a 26 anos. Três deles têm de 21 a 23 anos, outros três de 27 a 29, enquanto somente quatro professores estão na faixa etária a partir dos 30 anos. O que nos informa, desse modo, que o curso de Letras Modernas tem formado professores mais jovens.

Embora estejamos lidando com um grupo de professores mais jovens, observamos que tal fato não delimita as suas experiências profissionais e acadêmicas, uma vez que, como veremos adiante, esses sujeitos, em sua maioria, possuem vivências que permitem identificar um engajamento acadêmico e profissional vasto, desde suas formações como licenciados até o atual momento.

Quadro 2 - Experiência docente antes da graduação

SUJEITO	INGRESSO NO CURSO	IDADE QUANDO ENTROU NO CURSO	EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR(A)	DURAÇÃO	CONTEXTO DE ENSINO
<b>Raíra</b> (SPME1)	2012	19	Sim	3 meses	Estágio no curso Normal
<b>Selma</b> (SPME2)	2012	17	Sim	Não especificou	Reforço escolar
<b>Luciel</b> (SPLE1)	2012	17	Sim	Alguns meses	Monitor
<b>Ricardo</b> (SPLE2)	2013	22	Sim	Alguns meses	Professor de informática
<b>Amanda</b> (SPLE3)	2014	21	Sim	3 anos	Curso de Inglês
<b>Márcia</b> (SPEE1)	2012	25	Sim	Não especificou	Não especificou
<b>Kinha</b> (SPLE4)	2014	31	Sim	3 anos	Substituição
<b>Luciana</b> (SM1)	2014	19	Não	-	-
<b>Luísa</b> (SPLE5)	2012	23	Não	-	-
<b>Genivaldo</b> (SPLE5)	2012	31	Sim	8 anos	Professor de ensino fundamental I e II
<b>Jayme</b> (SM2)	2013	19	Não	-	-
<b>Analú</b> (SPLE6)	2015	16	Não	-	-
<b>Jean</b> (SPME3)	2011	20	Sim	1 ano	Professor de ensino fundamental I e II
<b>Alan</b> (SPLE7)	2014	21	Sim	3 anos	Professor particular
<b>Clara</b> (SME2)	2012	18	Não	-	-
<b>Angélica</b> (SM3)	2013	16	Não	-	-
<b>Luana</b> (SPLE8)	2015	18	Não	-	-
<b>Júnior</b> (SPLE9)	2015	18	Não	-	-
<b>Saulo</b> (SPLE10)	2013	18	Sim	1 ano	Reforço escolar
<b>Maria</b> (SDE1)	2011	17	Não	-	-
<b>Manoel</b> (SM4)	2014	18	Sim	2 anos	Programa Mais Educação
<b>Laura</b> (SPLE11)	2012	18	Sim	5 anos	Reforço escolar
<b>Alessandra</b> (SD1)	2011	18	Não	-	-
<b>Dérick</b>	2012	20	Não	-	-

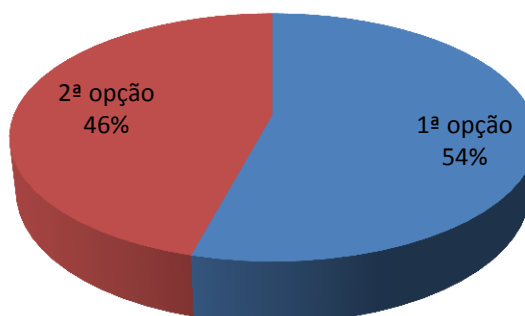
(SPLE12)					
----------	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos professores (54%), mesmo ainda muito jovens, já tinham algum tipo de experiência como/próxima a de um professor, antes de ingressarem no curso de Letras Modernas. Essas vivências diversificam-se em estágio do normal médio, reforço escolar, monitoria, substituição, professores de cursos de LI, professor de ensino fundamental, professor de informática e monitoria no Programa Mais Educação. Tais informações

Quando perguntados a respeito da escolha do curso de Letras Modernas, a mesma quantidade de sujeitos informa-nos que escolheu o curso de Letras Modernas como primeira opção.

**Gráfico 2 - Escolha do curso de Letras Modernas**



Fonte: Dados da pesquisa

Onze professores recém-licenciados (45%) atestam que o curso de Letras Modernas não era sua primeira opção de curso quando prestaram vestibulares. Como primeiras opções, garimpamos: Psicologia, Biologia, Jornalismo, Comunicação Social, Direito, Cinema e Audiovisual, Línguas Estrangeiras Aplicadas, História, Jornalismo, Língua Estrangeira Aplicada a Negócios Internacionais. Das opções citadas, dois cursos enquadram-se na área de linguagens: Línguas Estrangeiras Aplicadas e Língua Estrangeira Aplicada a Negócios Internacionais.

Tendo apresentado os dados a respeito de suas escolhas concernentes ao ingresso no curso de Letras Modernas, passemos, agora, a tematizar sobre suas especificidades acadêmicas e profissionais. A começar pela sua atuação docente, no quadro 3, informamos i)

se os sujeitos trabalham; ii) onde trabalham; iii) séries com as quais trabalham e iv) disciplinas que lecionam.

**Quadro 3 - Atuação docente**

<b>SUJEITO</b>	<b>TRABALHA</b>	<b>CONTEXTO(S) DE ENSINO</b>	<b>SÉRIE(S) COM AS QUAIS TRABALHA</b>	<b>TEMPO DE TRABALHO</b>	<b>DISCIPLINA(S) COM AS QUAIS TRABALHA</b>
<b>Raíra</b> (SPME1)	Sim	Rede estadual	Ensino Médio	8 meses	Inglês
<b>Selma</b> (SPME2)	Sim	Curso de idiomas	-	1 ano	Inglês
<b>Luciel</b> (SPLE1)	Sim	Curso de idiomas	-	5 anos	Inglês
<b>Ricardo</b> (SPLE2)	Sim	Curso profissionalizante	-	2 anos	Inglês
<b>Amanda</b> (SPLE3)	Sim	Curso particular	-	1 ano	Inglês
<b>Márcia</b> (SPEE1)	Sim	Rede municipal	Ensino Fundamental II	1 ano	Inglês e Religião
<b>Kinha</b> (SPLE4)	Sim	Rede municipal e rede estadual	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	4 meses	Português e Inglês
<b>Luciana</b> (SM1)	Não	-	-	-	-
<b>Luísa</b> (SPLE5)	Sim	Rede estadual	Ensino Fundamental II	9 meses	Inglês
<b>Genivaldo</b> (SPLE5)	Sim	Rede privada	Ensino Fundamental II	6 meses	Inglês
<b>Jayme</b> (SM2)	Não	-	-	-	-
<b>Analú</b> (SPLE6)	Sim	Rede estadual	Ensino Médio	1 mês	Redação
<b>Jean</b> (SPME3)	Sim	Rede estadual	Ensino Médio	10 meses	Inglês
<b>Alan</b> (SPLE7)	Sim	Rede estadual	Ensino Médio	1 mês	Língua Portuguesa e Literatura
<b>Clara</b> (SME2)	Sim	Rede municipal	Ensino Fundamental II	7 meses	Inglês
<b>Angélica</b> (SM3)	Não	-	-	-	-
<b>Luana</b> (SPLE8)	Sim	Rede privada	Do maternal ao 1º ano do Ensino Médio	6 meses	Inglês
<b>Júnior</b> (SPLE9)	Sim	Curso particular	-	1 mês e meio	Inglês
<b>Saulo</b> (SPLE10)	Sim	Aulas particulares	-	Não especificou	Inglês
<b>Maria</b> (SDE1)	Sim	Não especificou	Ensino Fundamental II	8 meses	Português
<b>Manoel</b> (SM4)	Não	-	-	-	-
<b>Laura</b> (SPLE11)	Sim	Rede municipal	Ensino Fundamental	2 anos	Inglês
<b>Alessandra</b>	Não	-	-	-	-

(SD1)					
<b>Dérick</b> (SPLE12)	Sim	Rede estadual	Ensino Médio	4 meses	Inglês, Redação, Português, Filosofia e Artes

Fonte: Dados da pesquisa

Dos vinte e quatro professores que fazem parte da pesquisa, dezenove estão exercendo a profissão atualmente (80%), sendo que, na maioria dos casos, esses professores estão atuando na sala da educação básica, na rede pública municipal e/ou estadual de ensino.

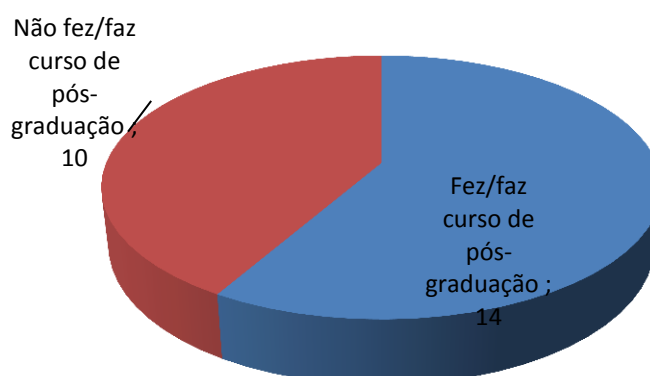
No que tange às disciplinas com as quais os professores trabalham, o Inglês aparece como componente curricular comum para a maioria dos professores que estão dando aula. Maria trabalha unicamente com o ensino de inglês, Analú com Redação e Alan com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Há, nesses dados, então, a evidência de que professores de Letras Modernas licenciados nesses últimos cinco anos, embora sejam habilitados com dupla-licenciatura, majoritariamente estão atuando no ensino da língua estrangeira, o inglês.

Márcia e Dérick, além de trabalharem com inglês, dão aula de outras disciplinas da área de linguagens e de outras áreas. Dados que nos chamam à atenção, pois são um indicativo de que, na educação básica, o professor acaba trabalhando com disciplinas que não correspondem à sua licenciatura para completar carga horária.

Somente cinco professores não estão exercendo a profissão atualmente, esses dedicam-se inteiramente às pesquisas de mestrado ou doutorado, recebendo bolsas de incentivo à pesquisa.

A seguir, apresentamos seus perfis acadêmicos, a iniciar pelos professores que fazem/já fizeram pós-graduação.

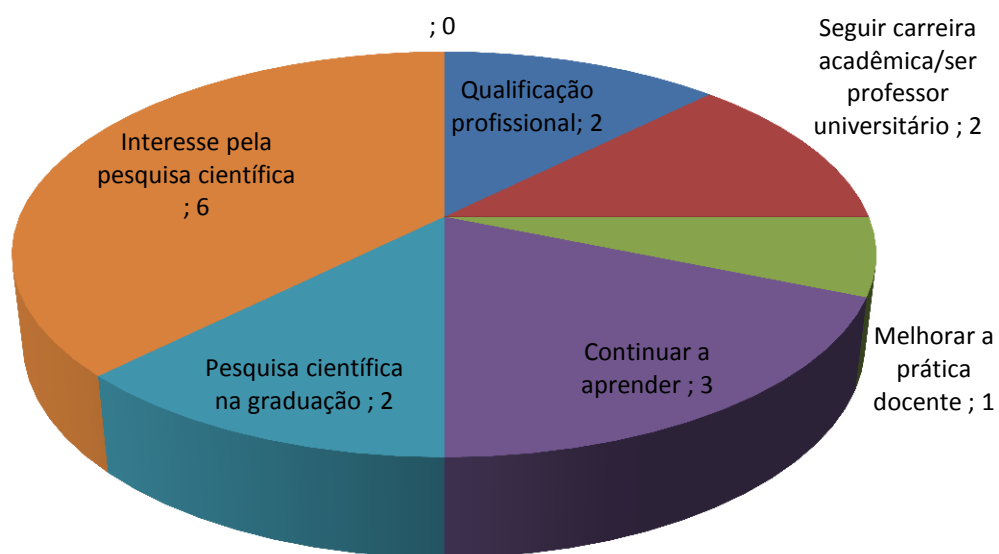
**Gráfico 3 - Pós-graduação**



Fonte: Dados da pesquisa

Mais da metade (58%) dos professores recém-licenciados ingressaram na pós-graduação. Importante ressaltar que, dos dez sujeitos que não ingressam, nove formaram recentemente, em 2018 ou 2019. Sendo assim, todos os sujeitos que formaram de 2015 a 2017, tiveram a oportunidade de se pós-graduarem, exceto uma professora que diz não querer seguir com a docência.

**Gráfico 4 - Justificativas por terem ingressado na pós-graduação**



Fonte: Dados da pesquisa

Diversas são as razões que motivaram os professores recém-licenciados a ingressarem em curso de pós-graduação, o que prevalece, no entanto, é o interesse pela pesquisa científica. Isso demonstra uma valorização por parte dos professores à pesquisa científica na área de linguagens e/ou educação. Apenas um sujeito ressaltou o desejo de melhorar a prática docente como razão pela qual entrou na pós-graduação, o que percebemos como um dado curioso, uma vez que todos os sujeitos são professores e a grande maioria está em exercício.

No quadro 4, informamos as especificidades acadêmicas de cada um desses sujeitos.

**Quadro 4 - Sujeitos que fizeram/estão fazendo pós-graduação**

PSEUDÔNIMO	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	TEMA	ORIENTADOR(A) <sup>20</sup>	ESTÁGIO DO CURSO	BOLSISTA
------------	------------------------	------	-----------------------------	------------------	----------

<sup>20</sup> Os nomes dos orientadores apresentados também são fictícios.

<b>Raira (SPME1)</b>	Mestrado em Letras	A atenção e a desatenção na sala de aula	Bianca	Concluído	Sim
<b>Selma (SPME2)</b>	Mestrado em Linguística	Não especificou	Não especificou	Concluído	Sim
<b>Márcia (SPEE1)</b>	Especialização em ensino de LI	Uso do gênero música no ensino de inglês	Não especificou	Concluído	Não
<b>Luciana (SM1)</b>	Mestrado em Linguística	Estudo de gestos de negação do português brasileiro sob a ótica da linguística cognitiva	Não especificou	Segundo semestre	Sim
<b>Luísa (SME1)</b>	Mestrado em Linguística	A discursivização do padre Fábio de Melo nas redes sociais	Gabriela	Último semestre	Não
<b>Jayme (SM2)</b>	Mestrado em Letras	A promoção da autonomia na aprendizagem pelo professor de inglês	Geysa	Último semestre	Sim
<b>Jean (SPME3)</b>	Mestrado em Linguística  Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior  Especialização em Metodologia da Língua Inglesa	Mestrado: Você e cê: um estudo sociofuncional em uma comunidade do Sertão da Ressaca  Especialização 1: Constatando a Gramaticalização do Pronome Pessoal Você na Rede Social: Facebook	Mestrado: Ellen  Especialização 1: Maria Clara	Mestrado: concluído  Especialização 1: concluída  Especialização 2: não especificou	Sim (mestrado)
<b>Clara (SME2)</b>	Mestrado em Linguística	A regulamentação da prostituição como profissão	Vanessa	Último semestre	Não
<b>Angélica (SM3)</b>	Mestrado em Linguística	Desenvolvimento fonotático de crianças gêmeas	Rose	Quarto semestre	Sim
<b>Saulo (SPLE10)</b>	Especialização em Inglês como língua estrangeira	Não fez pesquisa	-	Não concluiu	Não
<b>Maria (SDE1)</b>	1.Mestrado em Linguística  2.Doutorado em Língua e Cultura	Mestrado: A repetição na oralidade à luz do Funcionalismo  Doutorado: Lula em capas da Revista Veja à luz da Linguística Cognitiva	Mestrado: Ellen  Doutorado: Damiana	Não especificou	Sim (Mestrado)
<b>Manoel (SM4)</b>	Mestrado em Linguística	Inter-relação gestos e fala em entrevistas concedidas pelos candidatos à presidência em 2018	Naíres	Segundo semestre	Sim
<b>Alessandra (SD1)</b>	1. Mestrado em Linguística	Mestrado: Uma análise cognitiva do dêitico “aqui” em	Não especificou	Segundo semestre do doutorado	Sim



	2. Doutorado em Linguística	dados multimodais  Doutorado: Uma análise dos mecanismos de conceptualização do verbo “cair”: de ocorrências mais metafóricas a ocorrências menos metafóricas			
<b>Dérick (SPLE12)</b>	Especialização em ensino de inglês como segunda língua	Não fez pesquisa	-	Não concluiu	Não

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos professores pós-gradua(n)dos investem/investiram seus estudos na área de Linguística, seguidos de professores que fizeram cursos *lato sensu* na área de ensino de LI. Isso fica bem evidente em suas pesquisas, dos quatorze temas de pesquisa apresentados, somente três aproximam-se mais de assuntos voltados para a sala de aula, ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, os sujeitos que desejam fazer pós-graduação futuramente, em sua grande maioria, desejam ingressar no Mestrado em Linguística (Kinha, SPLE4; Genivaldo, SPLE5; Analú SPLE6; Júnior, SPLE9).

Luciel (SPLE1) deseja fazer uma pós-graduação com ênfase em tradução; Alan (SPLE7) deseja ingressar no Mestrado em Letras; Amanda (SPLE3) pretende fazer especialização em inglês. Ricardo (SPLE2) e Luana (SPLE8) demonstraram apenas que pretendem fazer Mestrado, sem, no entanto, especificar a área e, por fim, Laura (SPLE11) informa que não pretende se pós-graduar, pois não deseja seguir na docência.

### 3.3 Instrumentos de pesquisa

Flick (2009, pp. 358-359) ensina-nos que “não existe um único método específico que seja considerado o método correto para a pesquisa qualitativa”, mas que há “outras formas necessárias de comprometimento. A pesquisa deve ser planejada metodologicamente e baseada em princípios e na reflexão”.

Refletir sobre os passos para a geração dos dados da pesquisa conduziu-nos a um passo mais adiante: ao de reflexão sobre a compreensão dos dados já integrados no *corpus* da

pesquisa. E já que compreender, na pesquisa qualitativa, significa “exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2012, p. 623), precisaríamos de instrumentos de pesquisa que levassem os sujeitos a expressarem suas histórias, suas experiências e as representações que nasceram e nascem dessas vivências.

Percebemos, no trabalho com o questionário discursivo e com as narrativas, um caminho profícuo para a geração de dizeres dos sujeitos em relação aos modos como hoje percebem a profissão e a si mesmos enquanto profissionais tendo por base suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais.

O trabalho com esses instrumentos de pesquisa compreende uma organização sequencial e relacional que sistematiza tanto a geração dos dados como possibilita sua análise. O percurso inicia-se i) no trabalho com o questionário discursivo, prossegue ii) para a análise das respostas às perguntas ao questionário para, a partir daí, iii) construir o enunciado gerador das narrativas, adiante, iv) sua análise, para, enfim, chegar ao processo de v) triangulação dos dados.

### **3.3.1 Questionário discursivo**

Ao objetivarmos trabalhar com posicionamentos identitários profissionais de professores e(m) representações sociais, lidamos com relações intersubjetivas entre o profissional e o seu trabalho que não nascem desta pesquisa, já é construída continuamente entre o profissional e o seu trabalho. Contudo, para que essa realidade seja objetivada a tornar-se um constructo científico, é necessário a realização de um trabalho entre nós, pesquisadoras, e os sujeitos da pesquisa com vistas à geração dos dados empíricos.

Em nosso trabalho, os dizeres dos sujeitos constituem-se como o lugar de representações sociais, já que essas representações sociais “circulam nos discursos e são carregadas pelas palavras” (JODELET, 1993, p.1). Daí a nossa escolha por trabalhar, primeiramente, com o instrumento de pesquisa questionário discursivo, pela funcionalidade desse instrumento em apreender, nas respostas dos sujeitos às perguntas ali delineadas, dizeres que refletem suas percepções, suas experiências e representações. Perguntas essas que não que não delimitam os seus dizeres, no máximo focalizam na direção daquilo que percebemos como relevante à pesquisa.

Coelho (2011, p. 92) percebe que um diferencial do questionário em relação a outros instrumentos de pesquisa centra-se na “possibilidade de acesso, em um mesmo espaço de tempo, a posições de inúmeros sujeitos que, mesmo juntos em um espaço físico, se posicionam individualmente”.

Com vistas a acessarmos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, elaboramos o questionário discursivo projetado em duas partes buscando, inicialmente, i) identificar traços pessoais dos sujeitos (dados pessoais, acadêmicos e profissionais) e, em seguida, ii) acessar posicionamentos identitários dos sujeitos em relação à profissão. Ressaltamos que essa projeção do instrumento de pesquisa não perspectiva somente fins de organização, mas, eminentemente, a possibilidade de melhor compreensão das respostas dos sujeitos por meio do cruzamento dos diferentes dados. Explicadas as nossas escolhas, a seguir, apresentamos as questões que compõem a primeira parte do questionário bem como os objetivos delineados para cada uma.

**Quadro 5 – Parte 1 do questionário discursivo**

PERGUNTAS	OBJETIVOS
Qual é o seu nome?	Identificar os nomes dos sujeitos a fim de compreender seus posicionamentos identitários bem como elaborar nomes fictícios para referenciá-los nas análises das respostas.
Qual é a sua idade?	Generalizar a faixa etária do grupo pesquisado.
Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?	Compreender se vivências profissionais docentes anteriores à formação em Letras Modernas contribuiu de alguma forma para a escolha de inserção no curso.
O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?	Entender o que levou os sujeitos a optarem pelo curso de Letras Modernas a fim de identificar representações e influências na tomada de decisão pelo curso.
Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.	Compreender os <i>feelings</i> dos sujeitos em relação ao curso de Letras e/ou a partir do momento em que ocupava o papel de aluno da graduação.
Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?	Identificar a (não) escolha dos sujeitos em relação à possibilidade de obter outra profissão.
Durante o curso de Letras, você... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ( ) Participou do PIBID.</li> <li>• ( ) Participou de grupos de Iniciação Científica.</li> <li>• ( ) Participou de pesquisas de extensão.</li> <li>• ( ) Trabalhou como professor(a) de línguas.</li> </ul>	Compreender o percurso formativo e profissional dos sujeitos durante a graduação além da grade curricular do curso.
Em que ano você começou o curso de Letras? E em qual ano concluiu?	Identificar a quantidade de professores formados pela UESB nos últimos cinco anos, construindo um quantitativo por ano.

Atualmente, você está dando aulas?	Identificar se os professores recém-licenciados conseguiram entrar no mercado de trabalho docente.
Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?	Compreender a distância entre o término da graduação e a inserção dos professores no mercado de trabalho.
Você está dando aulas de qual/quais disciplina(s)?	Generalizar os componentes acadêmicos com os quais os professores recém-licenciados estão atuando.
Você faz/fez algum curso de pós-graduação?	Identificar o percurso formativo dos sujeitos após o término da graduação bem como compreender suas posições em relação à formação continuada.
Caso não tenha cursado/não esteja cursando a pós-graduação, você pretende fazer algum curso? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?	Compreender o modo como os sujeitos se posicionam frente à possibilidade de continuarem seus estudos acadêmicos, bem como identificando quais linhas de pesquisa mais chamam sua atenção.
O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?	Identificar qual o lugar da formação continuada para os professores sujeitos da pesquisa.
Qual o curso que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?	Identificar a área de formação dos sujeitos que estão/estiveram na pós-graduação.
Qual é/foi o tema da sua pesquisa? Quem o(a) orienta/orientou?	Construir uma generalização das apostas acadêmicas dos professores que fizeram/fazem pós-graduação.
Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsas de estudos?	Identificar o tipo de dedicação (exclusiva ou não) os sujeitos pós-graduandos fornecem à

Fonte: Elaborado pelas autoras

Vejam agora as questões que integram a segunda parte do questionário seguidas dos seus objetivos.

**Quadro 6 - Parte 2 do questionário discursivo**

PERGUNTAS	OBJETIVOS
<b>1. O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de línguas? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradiu/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?</b>	Compreender as razões que conduziram os sujeitos a se matricularem no curso de Letras, assim como perceber as vozes ou pré-construídos (da família, da sociedade, do senso comum) em relação ao trabalho do professor que fizeram parte desse processo de escolha.
<b>2. Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de línguas antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre modo como você percebe a nossa profissão hoje?</b>	Identificar representações sobre ser professor de línguas que os sujeitos tinham antes da escolha do curso de Letras, assim como compreender se, durante e após a graduação, essas representações foram reconstruídas ou mesmo confirmadas.
<b>3. Para você, como deve ser o ensino de línguas?</b>	Compreender como os sujeitos veem o objeto de ensino com o qual trabalham, a fim de identificar pistas a respeito de suas identidades profissionais de professores de línguas.
<b>4. O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?</b>	Compreender se as orientações que os sujeitos recebem sobre o seu trabalho correspondem com suas representações, assim como entender suas (re)ações frente ao trabalho prescritivo.
<b>5. Você planeja aulas? Se sim, o que considera relevante no momento da projeção dos</b>	Permitir que os sujeitos reflitam e discursivizem sobre os modos como planejam suas aulas, evidenciando o

planejamentos? Se não, de quais planejamentos se vale?	que consideram importante para o ensino de línguas e, assim, possibilitando que compreendamos traços dos seus perfis profissionais.
6. Para você, como o trabalho do professor é visto pela sociedade? Você compartilha com essa(s) visão/visões?	Compreender as vozes sobre o trabalho do professor que circulam na cultura na qual esses sujeitos convivem e identificar se essas vozes ecoam em suas identidades.
7. Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.	Entender qual é o lugar do trabalho do ensino de línguas na vida desses sujeitos, a fim de identificar seus <i>feelings</i> a respeito da profissão que apontam traços de suas identidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O questionário figura-se como instrumento de trabalho-filtro, uma vez que feita uma análise quantitativa das respostas nele registradas, pode-se passar, caso seja necessário, a outro instrumento de pesquisa (COELHO, 2011, p. 92). Assumindo esse princípio e percebendo essa necessidade, passemos agora a discorrer sobre o nosso segundo instrumento de pesquisa: a narrativa.

### 3.3.2 Narrativas

Diversos trabalhos em Linguística Aplicada que discorrem sobre o ensino e a aprendizagem de inglês lançam mão do instrumento de pesquisa narrativa em suas bases metodológicas (ARAGÃO, 2008; LIMA, 2010; BARCELOS, 2006; TELLES, 2004; PAIVA; 2006; GUEDES; PAULINO, 2016; TEIXEIRA, 2018). Nessas pesquisas, parece-nos, o foco recai sobre as experiências de vida dos sujeitos e, ainda mais que isso, sobre o que elas têm a nos demonstrar, qual é a realidade que se descortina por trás delas.

A reflexão constitui-se como temática recorrente nos estudos que se valem da pesquisa narrativa no contexto de ensino aprendizagem de línguas, bem como no contexto de formação profissional (MOITA LOPES, 2002; TELLES, 2004; ARAGÃO 2008). Segundo Telles (2004),

refletir narrativamente (contando histórias) sobre a natureza do conjunto de elementos que funcionaram e funcionam como referências para a construção de nossas múltiplas facetas como professores de línguas pode contribuir para uma conscientização do papel social dessa profissão e para um sentimento de pertencer a essa comunidade (TELLES, 2004, p. 58).

De acordo com Moita Lopes (2002, p. 64), “ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas”. Narrar, nesse sentido, requer relembrar a experiência vivida, bem como interpretá-la e refletir sobre a mesma.

Assim sendo, um dos aspectos inerentes à pesquisa narrativa é a sua peculiaridade em colocar a subjetividade em destaque. Isso por que, nesse tipo de pesquisa, as pessoas (nesse caso, alunos e professores de LI) assumem o papel de atores. Suas palavras são vistas como espaço preñado de significados, ilustrações dos modos como veem sua realidade, configurando-se como índices analíticos a fim da compreensão do ensino e aprendizagem de LI.

Assim, a pergunta chave parece ser “O que essas narrativas narram e o que elas nos podem ensinar?” (RAJAGOPALAN, 2010).

A narrativa, desse modo, como instrumento de pesquisa, contribui para a compreensão do conjunto de referências que dão sentido às identidades profissionais docentes, o que, a nosso ver, requer daquele que narra (escrito ou oralmente) um certo gerenciamento de movimentos enunciativos em seus diversos papéis sociais que ocupam/já ocuparam ao longo de suas vivências para o modo como hoje se percebem professores.

A mobilização do instrumento de pesquisa narrativa em nosso enquadre metodológico seguiu o objetivo de alcançar certa generalização do que seja a profissão professor de línguas por meio de uma dada amostragem com grupos de sujeitos definidos anteriormente por meio do trabalho inicial com o questionário discursivo. Construimos, assim, o interesse pela narrativa como segundo instrumento de pesquisa à guisa de encontrarmos mais questões pertinentes ao nosso trabalho (o que não poderíamos sumarizar antes de um primeiro contato com o grupo) para, então, tematizar tais questões com vistas a melhor compreensão de suas representações sociais.

Construída a amostragem dos sujeitos (Cf. Seção 4.4), contatamos os professores, mais uma vez, de modo virtual, enviando o enunciado gerador das narrativas por meio do Google Forms, intitulado-o como Profissão Professor de LI em Narrativas.

#### **Quadro 7 - Enunciado gerador das narrativas<sup>21</sup>**



---

<sup>21</sup> A versão virtual do enunciado gerador encontra-se nos apêndices deste trabalho.

### PROFISSÃO PROFESSOR DE LI EM NARRATIVAS

Caro(a) colega professor(a),

Nossos gestos de análise empreendidos ao questionário discursivo, nosso primeiro instrumento de pesquisa, já têm nos demonstrado diferentes e importantes representações sociais a respeito da profissão professor de LI.

No entanto, para concluirmos a pesquisa, também lançamos mão da narrativa, importante instrumento às pesquisas qualitativas que versam sobre ensino e aprendizagem de LI, haja vista que ela permite a rememoração de experiências vivenciadas por professores, em suas vivências como aprendizes e/ou docentes, conferindo-lhes ainda mais significados e reflexões a respeito da profissão.

A proposta, então, é mesmo que você narre sobre o modo como percebe a nossa profissão professor de LI, considerando aspectos que, a seu ver, contribuem para a compreensão da realidade do trabalho do professor de inglês, como, por exemplo:

memórias no papel de aluno da educação básica;

experiências profissionais como professor de LI;

percepção da sociedade em relação à profissão professor de LI

e

sentimentos em relação à profissão professor de LI.

O elenco desses aspectos justifica-se pelo fato deles terem sido recorrentemente vozeados nas respostas ao questionário discursivo. Ficando a seu critério tematizá-los e/ou recorrer a outros que, no seu processo de rememoração, lhe sejam mais ressonantes.

Não há limite para sua escrita. Só pedimos que narre, atentando-se aos detalhes e aos sujeitos envolvidos nas suas experiências rememoradas, bem como esses corroboram para uma demonstração do modo como você percebe a nossa profissão hoje em dia.

Mais uma vez, agradecemos pela sua participação no trabalho, desde a sua colaboração no primeiro instrumento de pesquisa até essa etapa final. Muito obrigada!

Fonte: Elaborado pelas autoras

Iniciamos o enunciado gerador agradecendo aos sujeitos pela participação na pesquisa, desde os passos iniciais do trabalho. O que é feito ressaltando a importância disso para a construção do *corpus* e já construindo um link entre o agenciamento dos dois instrumentos de pesquisa.

Em seguida, propomos a escrita narrativa, chamando atenção a alguns aspectos que tangenciam a profissão (memórias no papel de aluno da educação básica, curso de Letras Modernas, experiências profissionais como professor de LI, sentimentos em relação à profissão) sem, no entanto, “prender” os sujeitos a eles abrindo espaço para que eles possam discorrer sobre esses e/ou outros aspectos que lhe parecerem mais ressonantes.

Por fim, agradecemos aos sujeitos pela participação neste trabalho.

### 3.4 Categorias de análise: léxico, referência pessoal e pressuposição

Nas palavras introdutórias deste trabalho, apontamos que empreendemos uma análise discursiva dos dados que integram o *corpus* da pesquisa, o que se justifica pelos princípios assumidos de que a linguagem é socioistórica e ideologicamente construída, é opaca por natureza e constitui-se como matriz de sentidos, os quais nem sempre são perceptíveis à primeira vista, porém indiciados por marcas deixadas ao longo do dizer (ORLANDI, 2003; MARCUSCHI, 2004; GREGOLIN, 1995). Isso posto, com vistas a interpretar os significados que podem ser indiciados nos dizeres dos sujeitos da pesquisa, mobilizamos as categorias de análise i) léxico, ii) referência pessoal e iii) pressuposição para orientarem a leitura analítica que fazemos desses dizeres que compõem o corpus da pesquisa.

Como bem nos lembra Marcuschi, “o léxico não é um aparato para dizer o mundo como se ele estivesse ali discretizado e etiquetável”, ele é “o nível da realização linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável” (MARCUSCHI, 2004, pp. 2 e 6).

Nessa esteira, a linguagem não é algo pronto e acabado disposto para o uso coletivo e, assim, as coisas, acontecimentos e pessoas não vieram etiquetados de modo a serem ditas pelos sujeitos. Ao contrário disso, as significações que damos às coisas assim como os modos de nomeá-las foram e são sempre construídas em colaboração com o outro a se tornarem versões públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003). Desse modo, cabe aqui frisar: a unilateralidade não é uma característica das práticas de linguagem, e os itens lexicais, desse modo, são meios de referir que foram construídos pelos sujeitos na interação ancorados em convenções culturais e em seus letramentos.

Indo mais adiante, Lepschy (1984) aponta que o léxico

é considerado um espelho fiel da vida de um povo, sobre cuja cultura material, organização social e mundo intelectual oferece informações preciosas. Presume-se assim que o uso de uma dada palavra revela a presença do objecto, noção ou categoria mental correspondente a essa palavra (LEPSCHY, 1984, p. 158).

Nesse enquadre, a preferência pelo estudo do léxico como uma das categorias de análise para este trabalho justifica-se pelo motivo de que as escolhas lexicais que os sujeitos fazem para referirem a uma determinada coisa, pessoa ou evento (re)velam particularidades de sua vida cultural, das suas relações sociais e dos seus modos de representar o mundo.

Na exemplificação de Assunção (2016) isso torna-se mais elucidativo, se considerarmos que “a escolha do léxico ‘invasão’ em vez de ‘ocupação’, vertendo essas escolhas lexicais para os Movimentos Sociais pelo direito à moradia, por exemplo, pode



explicitar um posicionamento de quem diz que desqualifica a ação do Movimento” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 102). Desse modo, podemos concluir: em suas ações languageiras, as pessoas deixam “rastros” de quem elas são por meio das escolhas lexicais que fazem, ou seja, o léxico é um dos indícios de representações identitárias dos sujeitos no ato de dizer.

Silva e Matencio (2005), atentas às pistas de posicionamentos identitários que emergem nos atos de dizer por parte de professores em formação, demonstram que os sujeitos, em momentos contextualmente situados, recorrem a modos de referir a si mesmos que evidenciam suas singularidades e seus lugares enunciativos. Segundo as autoras, o processo de referenciação pessoal contribui para a construção de imagens daquele que diz, ao mesmo tempo em que é possível identificar projeções em relação ao outro, em termos de aproximações e afastamentos identitários. (SILVA; MATENCIO, 2005).

Como categoria de análise, a referência pessoal, “o eu em relação ao aqui e o agora”, é um “procedimento pelo qual se pode aprofundar, de forma sistemática, não apenas a compreensão da construção de posicionamentos identitários no jogo interlocutivo, como também de explorar seus possíveis efeitos para a construção de representações” (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 248).

O processo de referenciação de pessoa, nesse sentido, permite-nos que avaliemos como os sujeitos olham para si em consonância com o outro, num tempo e espaço específicos (o aqui e o agora). A referência pessoal demonstra a posição identitária do sujeito, ao deixar registrado nas marcas lexicais da tomada às pessoas do discurso, a sua singularidade e a sua relação com o outro, a partir dos papéis sociais que assumem.

Para analisarmos os dizeres dos sujeitos é preciso que nos atentemos ao que não é da ordem do dizer, mas que se faz por ele instanciado: a pressuposição. Segundo Ducrot (1984), o enunciado é constituído pelo posto e pelo pressuposto. O posto do enunciado corresponde àquilo que está circunscrito na materialidade linguística, o que se deixa dizer explicitamente. O pressuposto está no nível daquilo que se insinua, pois, mesmo que a mensagem não esteja materializada nos componentes linguísticos do dizer, provoca efeitos de sentido no interlocutor. Assim,

[...] o pressuposto é ‘dito’ de uma forma muito particular: não é apresentado como aquilo que se quer dizer. Embora seja [...] objeto de uma escolha do locutor, e que seja, em seguida, necessariamente confessado e reconhecido, a sua escolha não é anunciada, não é dada como objeto da comunicação. Em termos muito imprecisos [...], o conteúdo pressuposto parece insinuado na mensagem, mais do que afirmado nela (DUCROT, 1984, pp. 397-398).

A pressuposição é vista, então, como o que se pode indiciar em um enunciado, ela permite que consideremos os implícitos de um dizer, indo além do que nele é afirmado (DUCROT, 1984). Nesse caminho, o interlocutor assume um papel crucial, uma vez que ele interpreta o dito, bem como constrói significados ao que não se diz, ao que se subjaz no dizer. Daí entendermos que “não basta, para descrever a fala de alguém, indicar aquilo que esse alguém disse, é preciso ainda precisar a que nível disse” (DUCROT, 1984, p. 394).

De tudo o que já foi dito, registramos que a nossa aposta nas categorias de análises aqui referenciadas – léxico, referência pessoal e pressuposição – justifica-se pela necessidade de construirmos uma análise o mais fidedigna possível do nosso objeto de pesquisa, minimizando as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo (MINAYO, 2006).

Os sujeitos, ao referirem sobre o seu trabalho, deixam marcas no discurso que revelam suas posições identitárias, assim como traços das culturas pelas quais falam. O ato dizer, para nós, então, é revelador de subjetividades e identidades, que são sempre construídas em contato com o outro, em momentos contextualmente situados. Nesse caminho, assumimos que aquele que diz sempre o faz para alguém e, nesse processo de (inter)relação discursiva, os interlocutores constroem e reconstroem suas identidades, a partir de distâncias e similaridades com o dizer do outro.

### **3. 5 Triangulação**

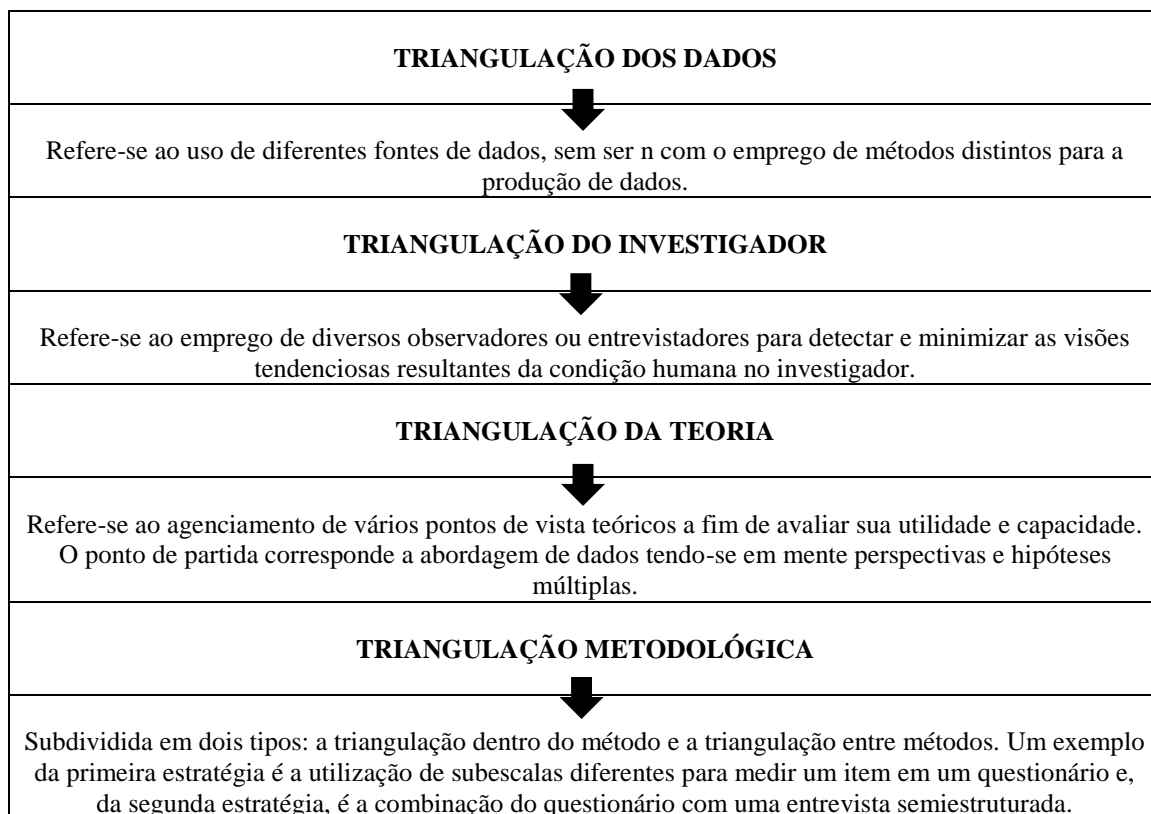
Flick (2009) nos informa que não há um método específico a fim de garantir qualidade às pesquisas qualitativas, mas, sim formas de cumprir-lhes comprometimento. Uma dessas formas corresponde ao que chamamos de triangulação. Segundo o autor, “essa palavra-chave é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (FLICK, 2009, p. 361).

Minayo (2018) discute que a triangulação “consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação”. (MINAYO, 2018, p. 625)

O fato de apostarmos metodologicamente em dois instrumentos de pesquisa já nos indiciava a necessidade de triangulação dos dados deles provenientes. Na verdade, essa

escolha por instrumentos distintos já corresponde a um tipo de triangulação, se nos atentarmos às categorizações que Denzin (1989 apud FLICK, 2009) nos apresenta.

**Quadro 8 - Tipos de triangulação**



Fonte: Denzin (1989 apud FLICK, 2009).

Ao observarmos esse quadro conceitual, orientado por quatro diferentes subcategorias, identificamos que nossa pesquisa aproxima-se de todas, exceto da triangulação do investigador. Contudo, o nosso foco orienta-se na primeira categoria: a triangulação dos dados. O gesto de entrecruzarmos os dados advindos dos questionários e das narrativas possibilitou que ampliássemos ainda mais o nosso olhar analítico ao objeto de pesquisa, indiciando especificidades a respeito da construção identitária dos sujeitos.

A triangulação dos dados, nessa, perspectiva, confere mais credibilidade à pesquisa, o que não corresponde a avaliar os resultados obtidos, mas, sim, construir a ampliação e complementação das possibilidades de produção do conhecimento (FLICK, 2009).

Demonstramos, ao longo deste capítulo, as nossas apostas metodológicas para a construção e análise do nosso *corpus* de pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos a nossa análise discursiva dos dados.

## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS:** representações sociais sobre a profissão professor de LI e(m) dizeres de professores recém-licenciados em Letras Modernas

Neste capítulo, apresentamos a análise empreendida aos dizeres dos sujeitos advindos do questionário discursivo e das narrativas. À análise de seus dizeres, percorremos diferentes gestos analíticos até chegarmos ao estágio final de triangulação, etapas por meio das quais percebermos movimentos enunciativos que informam sobre a (re)construção identitária dos profissionais professores recém-licenciados, bem como pelas quais delimitamos representações sociais desse grupo.

O nosso *corpus*, assim como nos informa Minayo (2012) é constituído por dizeres que (re)velam representações, valores, opiniões e(m) (re)ações sociais, profissionais e escolares a partir das perspectivas dos professores recém-licenciados. Haja vista essas especificidades, informamos que nossas interpretações tecidas e materializadas no corpo desta seção têm como base as nossas abordagens teóricas discutidas nos capítulos anteriores, assim como as categorias analíticas que lançamos mão (léxico, referência pessoal e pressuposição).

Na primeira seção, retomamos a parte 1 do QD a fim de analisarmos as respostas à Pergunta 5 (P5) e à Pergunta 6 (P6), nas quais já encontramos o vozeamento de algumas representações. Na segunda seção, mapeamos e quantificamos as escolhas lexicais mais expressivas dos dizeres dos sujeitos. Na terceira seção do capítulo, iniciamos nossa análise mais qualitativa às respostas de todas as perguntas que integram a segunda parte do QD.

Na quarta seção, tecemos generalizações a respeito dos gestos de análise ao QD. Além disso, construímos e apresentamos a amostragem para o agenciamento do segundo instrumento de pesquisa. Em seguida, na quinta seção, analisamos as narrativas dos sujeitos. Por fim, na última seção, realizamos os movimentos de triangulação, por meio dos quais desenhamos o quadro representacional do grupo e percebemos movimentos enunciativos advindos do cruzamento dos dados que demonstram indícios de (re)construções identitárias dos sujeitos.

### **4.1 Gesto de análise mais discursivo à parte 1 do questionário discursivo**

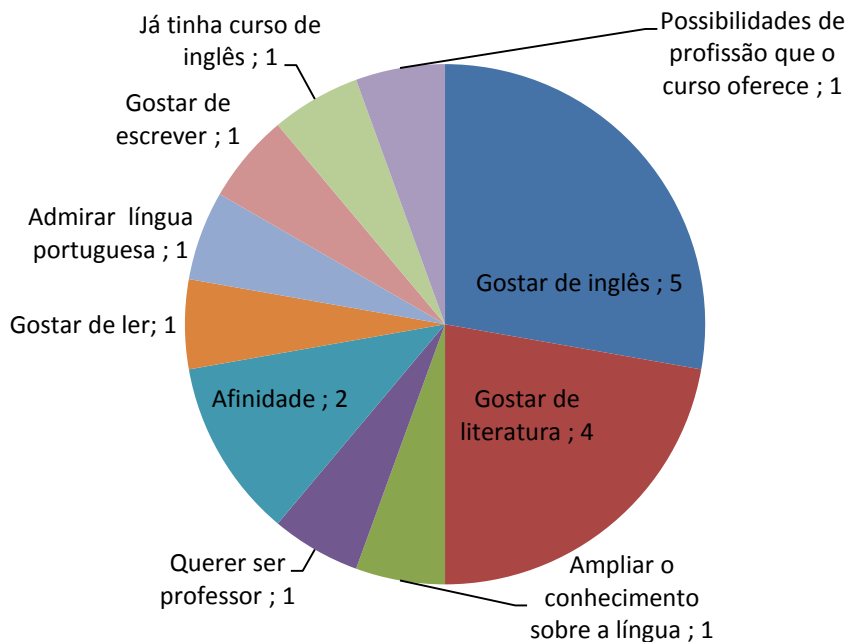
Inicialmente, ao elaborarmos a parte 1 que integra o questionário discursivo, objetivávamos buscar informações que nos ajudassem a construir o perfil dos sujeitos, com vistas à construção de uma generalização comum ao grupo. Contudo, as repostas dos

professores a essa parte do questionário já ecoavam algumas representações. De fato, “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto” (JODELET, 1993, p. 5) e os professores, nesse primeiro contato, já compartilham representações ao se relacionarem com questões que tematizam sobre a profissão professor de língua inglesa.

O vozeamento das primeiras representações sociais dos sujeitos da pesquisa aparece nas repostas à P5, a saber: “O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?”. Sendo essa questão de cunho memorialístico, requereu, assim, que os sujeitos retornassem discursivamente a seus papéis sociais de alunos (recém)formados da educação básica, quando ainda não tinham se ingressado no ensino superior.

À escolha do curso de Letras, foram informadas diversas motivações, as quais são ilustradas no gráfico a seguir, de acordo com a sua ocorrência nas respostas dos sujeitos. É importante ressaltar que alguns professores apresentaram mais de uma motivação.

**Gráfico 5 - Motivações para a escolha do curso**



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que as motivações mais recorrentes que orientaram os professores a cursarem a licenciatura em Letras são: i) gostar de inglês e ii) gostar de literatura. As outras motivações são mais episódicas, e somente um sujeito explicita que desejava ser professor.

Tais dados parecem apontar a falta de sentimentos de pertença por parte dos sujeitos antes da graduação, mesmo com o fato de que a maioria já havia vivenciado alguma experiência como/próxima a de um professor (Cf. Capítulo 3, seção 3.2).

Haja vista a enunciação de representações em dizeres de alguns professores, exporemos as respostas desses sujeitos *ipsis litteris*. A primeira representação foi (entre)vista nas seguintes respostas:

Não necessariamente. Pensei em fazer História também, mas a **vontade de aprender outra(s) língua(s)** me interessou mais. (Raíra, SPME1, RP5)

Sim. As razões motivadoras para minha entrada no curso foram: Eu gostar muito de inglês e ter um desejo grande de **ampliar meu conhecimento sobre a língua**. Eu gostar muito de literatura. (Genivaldo, SPLE5, RP5)

Percebemos por meio das escolhas lexicais “aprender” (Raíra) e “ampliar” (Ricardo), o vozeamento de uma representação social típica do senso comum: a de que, no curso de Letras Modernas, o estudante irá aprender língua inglesa, não percebendo o curso como um tipo de formação para a docência da língua. É importante frisar o poder dessa representação na escolha de Raíra, uma vez que, como ela sinaliza, por meio da referência pessoal na primeira pessoa (evidenciada no índice verbal “pensei”), ela tinha a intenção de fazer outro curso, mas mudou de ideia.

Outro aspecto importante de ser ressaltado corresponde à motivação de Luísa (SPME1). Vejamos sua resposta:

Não, minha primeira opção era jornalismo. E a escolha do curso, não teve como pré-requisito a minha afinidade com a área da educação, mas foi **o que eu poderia tentar com a nota se corte alcançada no Enem** (Luísa, SPME, SPME1).

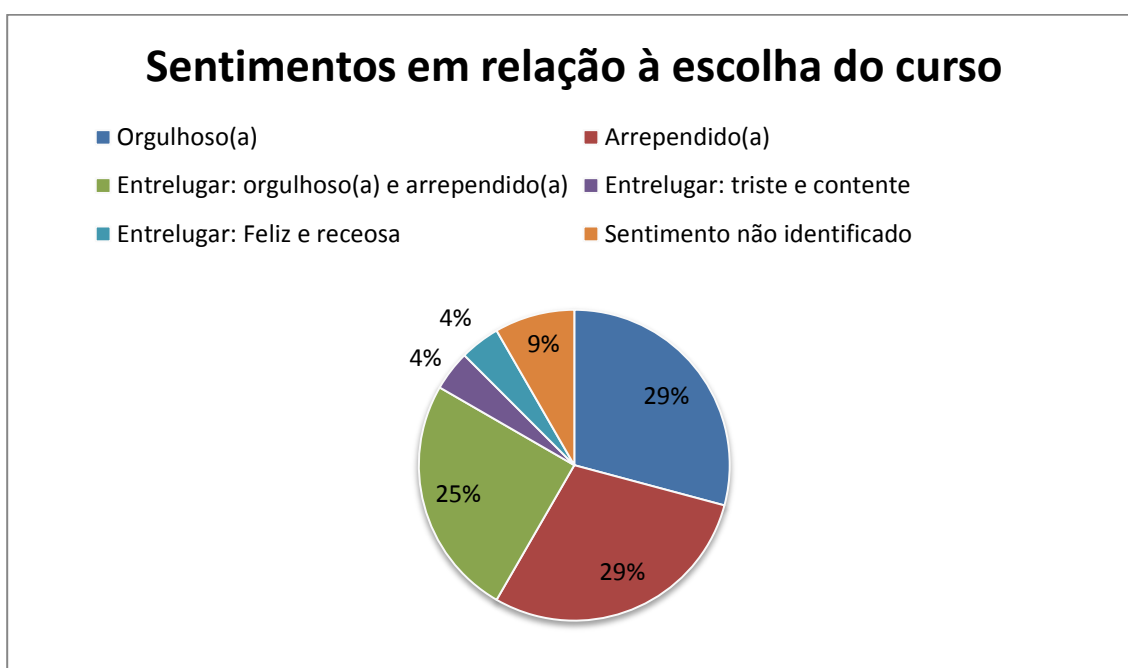
Ao informar que ingressou em Letras Modernas devido a sua nota alcançada no Enem, a professora demonstra que não tinha, naquele momento de inscrição no curso, qualquer interesse pela língua e/ou pela docência, sendo sua escolha destinada pela sorte, pelo o que conseguiu alcançar. Tal decorrência, inicialmente, é preocupante uma vez que não evidencia, na posição do sujeito, nenhum traço identitário anterior que o encaminhasse a ser professor, ficando tal decisão atrelada à nota quantitativa do Enem.

Por fim, no que tange às tomadas de decisão em relação à escolha do curso, apenas dois sujeitos escolheram Letras Modernas, porque, dentre outras coisas, queriam ser professores. Seria tal ocorrência uma evidência da não valorização da docência pelo senso comum e também por alunos da educação básica, uma vez que para ilustrar os motivos que levaram à escolha da profissão, os sujeitos recorrem aos seus papéis sociais de alunos

(recém)formados na educação básica? Tal evidência se torna mais ressonante, ao constatarmos pelos perfis dos sujeitos da pesquisa que mais da metade deles já havia tido algum tipo de experiência informal de ensino. Sabemos que essas experiências não configuram uma vivência genuína da docência, uma vez que, como já argumentamos nos nossos capítulos teóricos, somente os cursos de licenciatura conferem a outorga da profissão. Por outro lado, elas aproximam os sujeitos de aspectos da realidade docente, mas não permitiram que eles criassem aproximações mais afetivas à escolha da profissão.

A segunda RS (entre)vista na primeira parte do QD foi enunciada nas respostas à P6 “Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar?”. No gráfico 6, ilustramos os dados advindos dessa pergunta.

**Gráfico 6- Sentimentos em relação à escolha do curso**



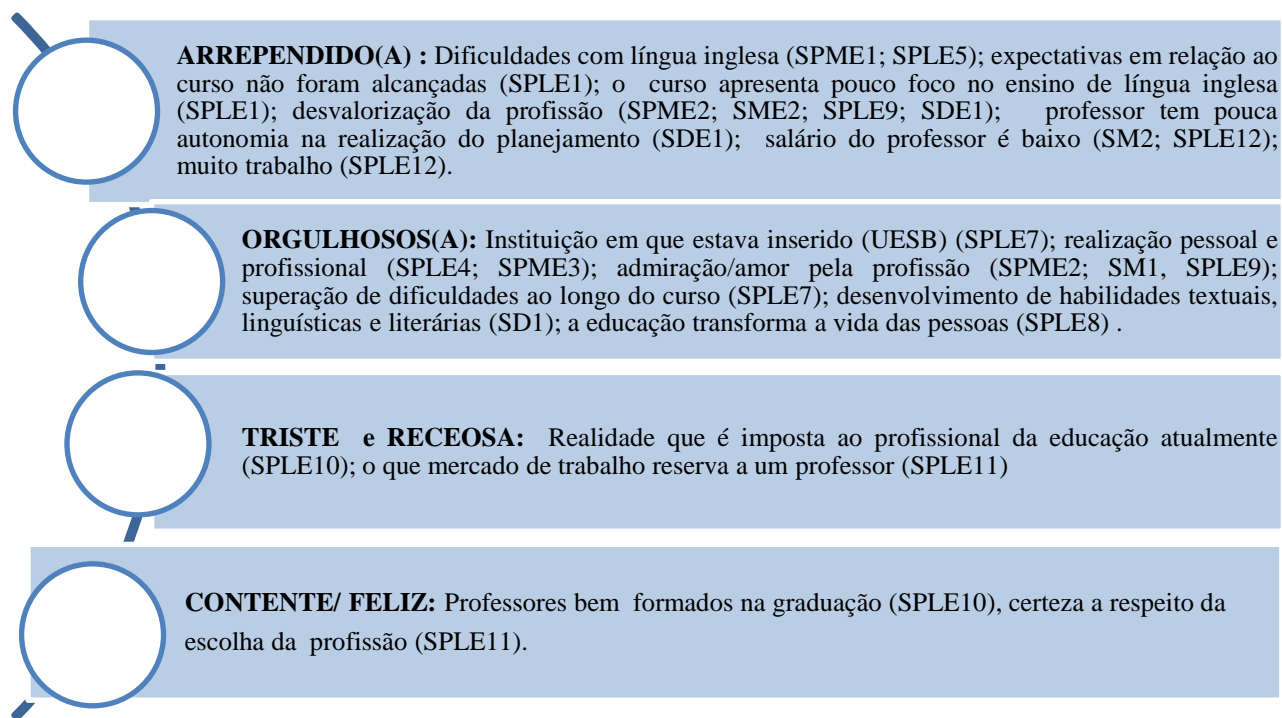
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à escolha do curso, Raíra (SPME1), Luciel (SPLE1), Ricardo (SPLE2), Genivaldo (SPLE5), Clara (SME2), Maria (SDE1) e Dérick (SPLE12) demonstraram que, em algum momento, se sentiram arrependidos. Já Amanda (SPLE3), Kinha (SPLE4), Luciana (SM1), Jean (SPME3) Alan (SPLE7), Manoel (SM4) e Alessandra (SD1) somente denotaram sentimentos de orgulho.

Além disso, Selma (SPME2), Luísa (SME1), Jayme (SM2), Angélica (SM3), Luana (SPLE8) e Júnior (SPLE9) posicionaram-se num entrelugar, revelando que, em alguns momentos, sentiram-se arrependidos e, em outros, orgulhosos. Não conseguimos identificar os sentimentos de Márcia (SPEE1) e Analú (SPLE6), uma vez que elas demonstram não terem se arrependido em relação à escolha do curso/profissão, mas, em suas palavras, não pudemos perceber indícios de outro(s) sentimento(s). Saulo (SPLE10) utilizou outros adjetivos: triste e receosa. E Laura (SPLE11) também demonstrou ter sentido feliz e receosa.

Alguns professores também apresentaram o que desencadeou/desencadeia esses sentimentos. A seguir, apresentamos suas justificativas.

### Diagrama 1 - Sentimentos em relação à profissão



Fonte: Dados da pesquisa.

Como observamos, do mesmo modo que houve várias razões que orgulham/orgulharam os sujeitos em relação à escolha do curso de Letras Modernas/profissão, há outras que despertam/despertaram picos de arrependimento. Daí entender o porquê de alguns assumirem um entrelugar: pelo fato de considerarem os aspectos positivos da profissão, mas também não desconsideram os negativos e frustrantes.

Ainda no movimento de análise das repostas à mesma questão, percebemos a presença de algumas representações sobre a profissão professor de língua inglesa: i) a profissão não é



valorizada; ii) a profissão é desafiadora e, novamente, recorre a representação de que iii) o curso de Letras Modernas é um lugar para se aprender inglês.

Os dois sentimentos estão presentes tanto antes como depois. Orgulho por amar ensinar e arrependimento pela **desvalorização** da profissão. (Selma, SPEE1)

Em alguns momentos me senti arrependido, por achar que **não conseguiria me sustentar sendo professor**. Por outro lado, me inspirei em vários dos professores e colegas que tive para tornar-me um melhor profissional, e isso me fez sentir orgulho de ter escolhido o curso. (Jayme, SM2)

Sim, pois o professor é muito **desvalorizado** no mercado de trabalho. (Clara, SME2)

Sim. Quando comecei a atuar em instituições privadas (no nível básico) percebi a realidade da profissão e a pouca autonomia do professor para planejar as aulas. Além disso, **senti o desprezo da sociedade**, em relação ao professor, refletido na forma como os alunos lidam com tal profissional. (Maria, SDE1)

A RS de que a profissão é desvalorizada evidencia-se, explicitamente, pelas escolhas lexicais de Selma e Clara, ao enunciarem os termos “desvalorização da profissão” e “desvalorizado”. Além disso, identificamos no que é permitido entrever nas repostas de Jayme e Maria, quando enunciam respectivamente: “não conseguiria me sustentar sendo professor” e “senti o desprezo da sociedade, em relação ao professor”. Assim, pelo que é posto nos dizeres e pelo que, a partir de suas enunciações, podemos pressupor, percebemos que esses professores compartilham a mesma representação de que a profissão professor não é valorizada socialmente.

Observemos, agora, a resposta de Luana.

Desde que comecei a trabalhar como professora, tenho picos de arrependimento e de orgulho. Arrependimento, porque é uma profissão **muito difícil** e **cheia de desafios** em que você precisa da colaboração do outro (alunos), que na grande maioria das vezes escolhem não cooperar (ou não têm maturidade para entender que precisam cooperar). Orgulho, porque mesmo sabendo de tudo isso, eu continuo escolhendo, todos os dias, **mudar a vida dessas pessoas** que passam por mim. Acredito que a educação é **a base da cidadania**. (Luana, SPLE, SPLE8)

Na resposta de Luana, podemos evidenciar diferentes representações sociais. Primeiramente, ao discorrer sobre uma especificidade percebida por ela a respeito do trabalho do professor (falta de colaboração por parte dos alunos), a professora enuncia explicitamente a RS de que a profissão é desafiadora. Ademais, ao desdobrar sua resposta a P6, Luana nos informa que se sente orgulhosa, pelo fato de que, mesmo diante dessa realidade, ela escolhe “mudar a vida das pessoas que passam por [ela]” e, ainda, introduz em suas linhas argumentativas, as escolhas lexicais “base da cidadania” para referir-se à educação. Fica,

assim, insinuado em sua resposta, mais do que afirmado nela (DUCROT, 1984), a RS de que o professor é um agente de transformação social.

Observemos, agora, o vozeamento de outra representação.

Sim. Durante a graduação me senti algumas vezes frustrado e arrependido pela escolha. Acredito que isso se deu, especialmente, pelo **meu nível de dificuldade com o Inglês**. Foi realmente uma barreira difícil de ser rompida, pois a vida inteira estudei em escola pública, onde o ensino de inglês era precário, já que as aulas, em sua maioria, eram ministradas por professores sem formação na área e, a meu ver, a **Universidade e a faculdade de Letras não estavam preparadas para receber alunos com meu perfil**. Considero, portanto, que o meu déficit de aprendizado em língua inglesa combinado a falta de estrutura de ensino para alunos na minha situação, de alguma maneira, comprometeu o meu desempenho no curso de Letras Modernas. Entretanto, apesar da dificuldade, quando percebi que era capaz de dar conta daquilo ao que me propus senti mais confiança e, então, não tive dúvidas da escolha que fiz. (Genivaldo, SPLE5)

No início do curso, ponderei se havia tomada a decisão certa ao escolher o curso, isso porque eu **senti muita dificuldade em relação ao aprendizado da língua inglesa**. Nas aulas me era cobrado conhecimentos prévios que eu não possuía. (Raíra, SPME1)

Já a representação de que se aprende inglês no curso de Letras Modernas ressurgiu, implicitamente, nos posicionamentos de Genivaldo e Raíra, ao informarem que se sentiram arrependidos devido à dificuldade na aprendizagem de língua inglesa. Assim, mais uma vez, percebemos ecos de quando decidiram ingressar na faculdade, pensavam que iriam aprender a língua inglesa no curso de licenciatura.

Nesta seção, apresentamos gestos de análise mais qualitativos à parte 1 do QD. Reiteramos que, ao projetar esse instrumento de pesquisa, não tínhamos esse objetivo, contudo, já em nossa primeira leitura, percebemos a necessidade desses movimentos de analíticos. As representações identificadas seguem sendo vozeadas nas respostas à parte 2, exceto a RS de que o curso de Letras Modernas é um lugar para se aprender inglês, indício de que ela foi ressignificada pelos professores.

#### **4.2 Recortes analíticos quantitativos: índices lexicais mapeados nas respostas à parte 2 do questionário discursivo**

À leitura discursiva que fizemos das respostas às perguntas da parte 2 do QD, primeiramente, lançamos mão de gestos analíticos mais quantitativos, realizados por meio do garimpo e quantificação de escolhas lexicais mais expressivas dos sujeitos. Esse movimento

teve o objetivo de auxiliar na interpretação qualitativa dos dados, contribuindo para o mapeamento das representações evidenciadas, bem como à identificação do modo como os professores de LI se aproximam/distanciam da posição sujeito-professor.

Retomando nossas apostas teórico-metodológicas na categoria de análise léxico, visto aqui como um sistema indiciário de significados e(m) significações (LEPSCHY, 1984; MARCUSCHI, 2004) comprometemo-nos a quantificar os índices lexicais de três categorias: i) adjetivos e adjetivações; ii) verbos e expressões verbais modalizadoras e iii) referências pessoais.

O uso de adjetivos e(m) adjetivações configurou-se como uma escolha recorrente por parte dos sujeitos no processo de referenciação à profissão e a aspectos que a tangenciam. A profissão professor de LI foi adjetivada de diferentes modos, o que, de um lado, entendemos como evidências de certa instabilidade do grupo quanto ao modo de percebê-la e, de outro, resguardamos o fato de que isso se dá pelos processos individuais e nas negociações próprias de cada sujeito no seu entorno profissional.

A variabilidade dos adjetivos e(m) adjetivações revelam diferentes modos de se perceber a profissão, que vão de referenciações mais positivas a outras mais negativas, ilustradas nas tabelas 2 e 3.

**Tabela 2- Adjetivos e(m) adjetivações mais negativos/as sobre a profissão professor de LI**

ADJETIVO E(M) ADJETIVAÇÃO	OCORRÊNCIA	SUJEITO E LOCALIZAÇÃO DA RESPOSTA NO <i>CORPUS</i>
Desvalorizada Modalizações: não tem valor, sem valor; não seja tão valorizado; vista com descaso; não somos valorizados; pouco valorizado; não é valorizado.	12	SPME2 (RP27) SPLE1 (R23, RP27) SPLE3 (RP27) SPEE1 (RP23, RP27) SPLE4 (RP27) SM1 (RP27) SPLE7 (RP27) SPLE8 (RP27) SDE1 (RP27) SPLE10 (RP22)
Sem/ de pouca importância	3	SPEE1 (RP27) SPLE5 (RP23) SDE1 (RP23)
Sobrecarregada	1	SPME2 (RP27)
Não levada a sério	1	SPLE2 (RP23)
Desnecessária	1	SME1 (RP27)
Não é reconhecida	1	SPLE6 (RP27)
Inútil	1	SPLE6 (RP27)
Impossível	1	SM4 (RP23)
Traumática	1	SM4 (RP23)
Inferior	1	SM4 (RP23)

Preterível	1	SM4 (RP23)
Substituível	1	SM4 (RP23)
Ingrata	1	SPLE12 (RP28)

Fonte: Dados da pesquisa.

O adjetivo negativo mais recorrente nas respostas é “desvalorizada”, totalizando doze ocorrências por diferentes sujeitos (SPME2, SPLE1, SPLE, SPEE1, SPLE4, SM1, SPLE7, SPLE8, SDE1 e SPLE10) e em diferentes respostas ao questionário discursivo (RP22, RP23 e RP27), seguido da adjetivação “sem/de pouca importância”, com três ocorrências (enunciada pelos sujeitos SPEE1, SPLE5 e SDE1, nas respostas RP23 e RP27). As demais escolhas configuram-se como episódicas.

**Tabela 3 - Adjetivos e(m) adjetivações mais positivos/as sobre a profissão professor de LI**

ADJETIVO/ADJETIVAÇÃO	OCORRÊNCIA	SUJEITO E LOCALIZAÇÃO DA RESPOSTA NO <i>CORPUS</i>
Necessária	1	SPLE2 (RP23)
Importante	1	SPLE2 (RP27)
Incrível	1	SME1 (RP27)
Bem visto	1	SPLE3 (RP27)
Interessante	2	SM3 (RP23) SPLE10 (RP23)
Desafiadora	1	SM3 (RP23)
De orgulho	1	SM3 (RP27)
De valor	1	SM3 (RP27)
Indispensável	1	SPLE5 (RP223)
Sujeito global	1	SPLE5 (RP223)
Corajosa	3	SPLE8 (RP23; RP28) SM4 (RP23)
Linda	1	SPLE8 (RP28)
“Chique”	1	SPLE9 (RP27)
Inteligente	1	SPLE9 (RP27)
Ser humano normal	1	SPLE10 (RP23)
Ser humano mortal	1	SPLE10 (RP23)
“o cara”	1	SPLE10 (RP27)
Humanitária	1	SPLE10 (RP23)

Fonte: Dados da pesquisa.

O adjetivo positivo “corajosa” corresponde ao mais recorrente nas repostas dos sujeitos, tendo três ocorrências, identificadas nos dizeres de SPLE8 e SM4, nas respostas às RP23 e RP28, seguido do adjetivo “inteligente”, enunciado por dois sujeitos (SM3 e SPLE10) na mesma resposta (RP23). As demais escolhas configuram-se como episódicas, tendo somente uma ocorrência para cada.

Ilustrados todos os adjetivos e(m) adjetivações utilizadas pelos sujeitos para categorizarem a profissão, passemos, então, à ilustração dos verbos e expressões verbais modalizadoras garimpados/as e quantificados/as.

**Tabela 4 - Verbos e expressões verbais modalizadoras que prescrevem o agir e/ou a posição do professor de LI**

<b>VERBO/EXPRESSÃO VERBAL MODALIZADORA</b>	<b>A QUE(M) SE REFERE</b>	<b>OCORRÊNCIA</b>	<b>SUJEITO E LOCALIZAÇÃO DA RESPOSTA NO CORPUS</b>
<b>Deve ser</b>	Ensino de LI	8	SPME1 (RP24) SPLE5 (RP23; RP24) SPME3 (RP24) SPLE7 (RP24) SM3 (RP24) SPLE9 (RP24) SM4 (RP24)
<b>Deve ocorrer</b>	Aulas de LI Ensino de LI	2	SPLE1 (RP24) SME2 (RP24)
<b>Deve acontecer</b>	Ensino de LI	1	SPLE1 (RP24)
<b>Deve focar</b>	Ensino de LI	1	SPLE6 (RP24)
<b>Deve adotar</b>	Professores de LI	1	SPLE7 (RP24)
<b>Deve receber</b>	Inglês (disciplina)	1	SPLE8 (RP27)
<b>Deve perceber</b>	Aluno de LI	1	SDE1 (RP24)
<b>(Deve) entender</b>	Aluno de LI	1	SDE1 (RP24)
<b>Deve contemplar</b>	Ensino de LI	1	SPLE12 (RP24)
<b>Devemos considerar</b>	Professores	1	SPLE2 (RP25)
<b>Deveria haver</b>	Oportunidades e materiais de ensino de LI	1	SPLE9 (RP24)
<b>Percebo a necessidade</b>	Ensino de LI	1	SPME1 (RP27)
<b>É necessário</b>	Ensino de LI	1	SPLE2 (RP24)
<b>É preciso</b>	Professores	1	SPLE5 (RP24)
<b>Precisa relacionar</b>	Professor de LI	1	SPLE7 (RP24)
<b>Precisa ser</b>	Estruturas linguísticas ensinadas na escola	1	SPLE10 (RP24)
<b>Pode criar</b>	Professor de LI	1	SPLE10 (RP24)
<b>Pode mudar</b>	Educação	1	SPLE12 (RP24)

Fonte: Dados da pesquisa.

A locução verbal modalizadora mais recorrente corresponde a “deve ser”, com oito ocorrências, identificadas nos dizeres de SPME1, SPLE5, SPME3, SPLE7, SM3, SPLE9 e SM4, nas respostas à P23 e à P24. Em segundo lugar, aparece a expressão “deve ocorrer”, com duas ocorrências, enunciadas por SPLE1 e SME2, em suas respostas à P24. Ambas as expressões verbais modalizadoras indiciam o sentido de obrigatoriedade, relacionada aos modos e lugares ideais ao ensino de inglês. Os demais verbos modalizadores e(m) expressões modalizadoras ocorreram de modo episódico.

Além disso, identificamos que quem mais enunciou expressões modalizadoras foram os professores licenciados em exercício, num total de 9 professores desse perfil identitário. Em seguida, aparecem os professores mestres em exercício (3), os professores mestrands em exercício (2) e a professora doutoranda em exercício (1). Ambas as expressões verbais modalizadoras mais recorrentes indiciam o sentido de obrigatoriedade, relacionada aos modos e lugares ideais ao ensino de inglês. O fato de elas terem sido mais enunciadas por professores em exercício parece evidenciar certa negociação entre os modos como percebiam o ensino de inglês anteriormente aos modos como vão percebendo e idealizando no agora, instanciado nos seus entornos profissionais e com os sujeitos com os quais lidam diariamente.

Por fim, garimpamos as referências pessoais que os sujeitos utilizam, identificadas de modo explícito, por meio dos pronomes pessoais (eu, nós, ele), e implicitamente, por meio das desinências dos verbos.

**Tabela 5 - Referências pessoais**

<b>PESSOA DO DISCURSO</b>	<b>OCORRÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Eu	Explícito: 28 Implícito: 141  <b>Total: 169</b>	77%
Nós	Explícito: 2 Implícito: 13  <b>Total: 15</b>	7%
Ele	Explícito: 32 Implícito: 4  <b>Total: 36</b>	16%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito às referências pessoais, os sujeitos, em sua grande maioria, recorrem ao pronome da primeira pessoa do singular (eu) para referirem a si enquanto profissionais. Em segundo lugar, aparece a referência pessoal na terceira pessoa (ele) e, de modo mais episódico, a primeira pessoa do plural, o “nós”.

Se o modo como são feitas as remissões às pessoas do discurso, no jogo de projeções de imagens de si e do outro no que diz respeito à profissão, aquele que enuncia delimita seu espaço de atuação (SILVA; MATENCIO, 2005), o uso recorrente do “eu”, nos dizeres dos sujeitos, evidencia a caracterização de um perfil identitário mais individual. Posicionam-se identitariamente como o “eu-professor”, ao passo que se afastam do “nós-professores”, tendo

em vista uma imagem mais coletiva do grupo, e afastam-se também do “eles-professores”, a qual percebemos como uma projeção de exclusão.

Haja vista o tempo de atuação dos sujeitos (até cinco anos de formação) enquanto professores recém-licenciados, a presença recorrente do “eu” indicia que eles já projetam imagens de si enquanto professores, o que seria diferente caso a remissão emergisse majoritariamente ao “ele”. Além disso, esse dado (recorrência do “eu” e episódio do “nós”) também parece indicar aspectos de quem ainda está começando a atuar na docência, projetando com mais frequência imagens de si isoladamente (eu-professor) e já começando a inteirar-se enquanto grupo profissional (nós-professores).

Nesta seção, apresentamos o nosso primeiro olhar analítico aos dizeres advindos da segunda parte do QD. Recorremos à análise mais quantitativa, por meio do garimpo e quantificação das escolhas lexicais mais ressonantes nos dizeres dos sujeitos, o que já nos permitiu tecer alguns indícios à análise qualitativa. Sendo assim, a seguir, passamos às seções que apresentam nossos gestos de análises mais qualitativos.

### **4.3 Análise qualitativa das respostas à parte 2 do questionário discursivo**

Depois de mapearmos e quantificarmos as escolhas lexicais mais ressonantes nas respostas dos sujeitos à parte 2 do questionário discursivo, iniciamos o nosso processo de análise qualitativo dessas respostas, considerando que lidamos com uma realidade que trata de representações sociais docentes, exemplificadas por suas atividades e percepções profissionais, partindo de seus contextos locais e que, por isso mesmo, não pode ser unicamente quantificada (MINAYO, 2015; FLICK, 2009).

Continuamos a desenvolver agenciamentos quantitativos na análise dessas respostas, a fim de subsidiarem nossas interpretações e construirmos generalizações dos posicionamentos do grupo. À ilustração do que, para nós, revela-se como mais significativo à identificação de valores, representações e(m) movimentos de subjetividade, recortamos e apresentamos exemplos de posicionamentos *ipsis litteris*, observando, assim, as escolhas discursivas e linguísticas dos sujeitos integralmente. É importante ressaltar, ainda, que destacamos de negrito, nas respostas dos sujeitos, os índices lexicais, que, a nosso ver, ressoaram de modo mais significativo aos nossos achados analíticos.

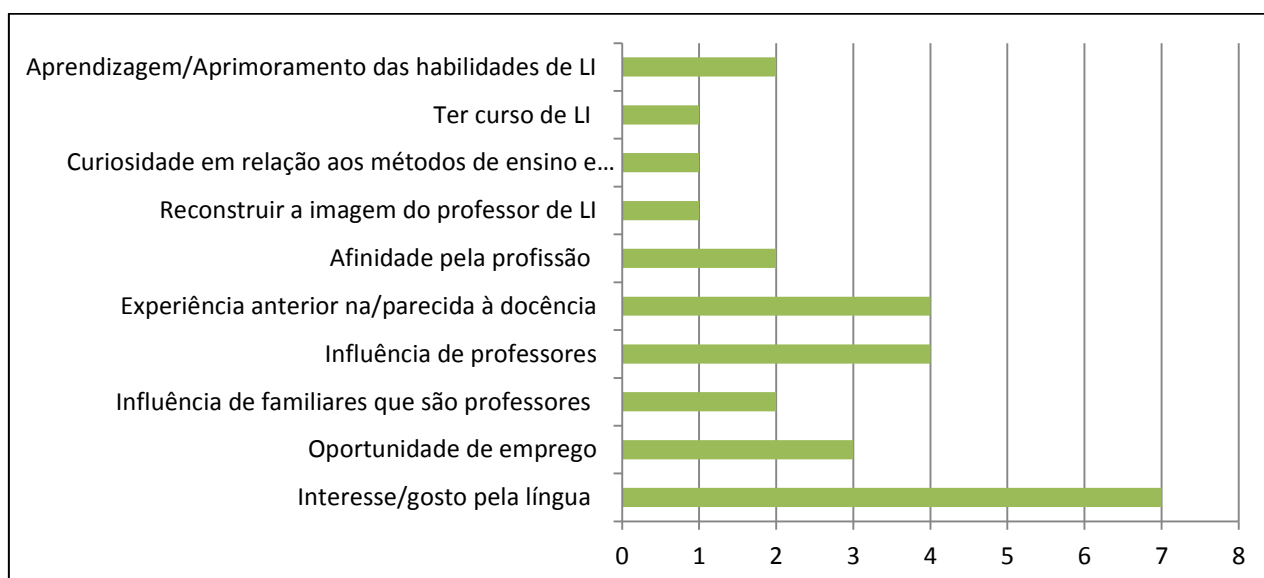
A segunda parte do QD é constituída por sete perguntas, que enumeramos e passamos a identificar de acordo com a sua disposição no instrumento de pesquisa: P22, P23, P24, P25, P26, P27 e P28.

#### 4.3.1 Gestos analíticos das respostas à P22

A primeira pergunta da parte 2 do questionário discursivo (P22) corresponde a “O que o(a) levou a tornar-se um(a) professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?”.

Os professores apresentaram diversas razões que os levaram a escolher a profissão, quais sejam: interesse/gosto pela língua (SPME1, SPLE2, SPLE3, SPLE6, SME2, SM3, SPLE8); oportunidade de emprego (SPME2, SME1, SPLE12); influência de familiares (SPLE1, SPLE5); influência de professores (SPEE1, SM2, SPLE10, SPLE11); experiência na/parecida à docência (SPLE2, SPME3, SPLE10, SM4); afinidade pela profissão (SPLE3, SPLE4); aprendizagem/aprimoramento das habilidades de LI (SPLE5, SPLE7); reconstruir a imagem do professor de LI (SPLE5); curiosidade em relação aos métodos de ensino e fenômenos discursivos da sala de aula (SPLE); ter curso de LI (SDE1). A seguir, projetamos essas motivações no gráfico 7, de acordo com a ocorrência nas respostas dos sujeitos.

**Gráfico 7 - Escolha da profissão professor de LI**



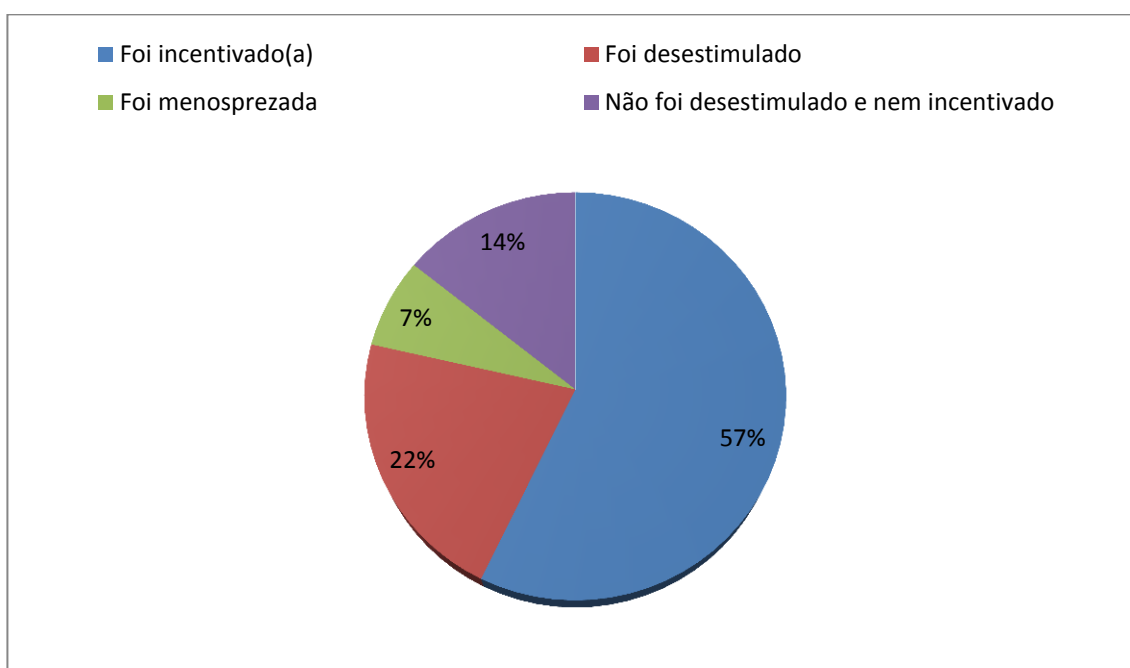
Fonte: Dados da pesquisa.



Interesse/gosto pela língua configura-se como a razão principal à escolha da profissão, demonstrando-nos que as escolhas profissionais dos sujeitos relacionam-se principalmente às suas afinidades pessoais, optando por trabalharem com aquilo que lhes trazem prazer. Em segundo lugar, os professores apontam que suas experiências docentes anteriores ao ingresso no curso de Letras contribuíram para a decisão de escolha do curso, evidenciando, assim, que o estar no/próximo ao papel de professor teve significados positivos, reafirmando a escolha da profissão. Por fim, a terceira motivação mais apresentada corresponde à influência de seus professores, o que nos permite compreender a construção da identidade profissional docente desses sujeitos iniciada desde o seus papéis sociais de alunos, que, em convívio escolar com seus professores os fizeram projetar e perspectivar imagens de si na docência.

Luciana (SM1) não mencionou a(s) razão/razões que a levou escolher a profissão. Tal evidência, a nosso ver, pode-se justificar pelo fato de i) ela não se lembrar das motivações que influenciaram a sua escola; e/ou ii) não quis apresentar as motivações de escolha da profissão; e/ou iii) não se atentou à pergunta, uma vez que há, nessa questão, um desdobramento — “Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?”.

**Gráfico 8 - (Des)Incentivo à escolha da profissão**



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos professores recém-licenciados que foram incentivados ao escolherem a profissão, quatro (SPEE1, SM2, SM4, SPLE11) atribuem essa ação aos seus professores; três (SPLE1, SPLE6, SPLE9) demonstraram que seus familiares os incentivaram e uma professora (SPLE4) apresentou uma resposta genérica, informando que gerações anteriores a incentivaram.

Além disso, a resposta de Alessandra (SD1) “Não exerço a profissão” não contempla o objetivo que propusemos à questão, uma vez que não foi possível identificar, em seu posicionamento, a(s) razão/razões que a levaram a profissionalizar-se como professora de LI e nem se houve alguém que a incentivou/desestimulou. Assim, compreendemos, por meio do seu posicionamento, que ela i) não se atentou à pergunta, uma vez que a questão remete a uma decisão do passado e já tomada por ela; e/ou ii) não se lembra de quais motivações a levaram a tornar-se professora; e/ou iii) não quis apresentar as motivações que a orientaram para a escolha da profissão.

Os três professores que se sentiram desestimulados não especificaram quem os fizeram sentir assim, posicionando-se sempre de modo genérico “pessoas”, “lembro de alguns comentários”, “aos que desencorajam”. Para que entendamos melhor a força desses dizeres do senso comum nas respostas dos sujeitos, apresentamo-nas a seguir.

Pessoas que nos desestimulam (ou ao menos tentam) sempre existirão, principalmente na vida **daquele(a) que escolheu licenciatura**, né. **Eu** sempre ouvi as pessoas dizendo: “ah, mas porque não escolheu **medicina, direito ou engenharia?? Licenciatura é fácil demais...** Isso fora que **não dá dinheiro**, né”. Os comentários vão daí para pior. (Alan, SPLE7)

Lembro de alguns comentários do tipo: “**Como assim professora???**”, “**Que coragem...**”, “mas você quer **MESMO** dar aula?”. (Luana, SPLE8)

Quanto aos que desencorajaram, **isso não é novidade nem exceção**. No país em que vivemos, estudar, em si, é desestimulante, já que tudo costuma ser caro e reservado à elite intelectual, e desestimulador, já que não é valorizado quando se torna um profissional (a maioria deles). Sendo assim, ensinar é “**desinteressante**” a priori (para entrar na graduação), in média res (no percurso do estudo) e a posteriori (enquanto profissional). (Saulo, SPLE10)

Alan, ao fazer o uso da referência pessoal na terceira pessoa “daquele(a) que escolheu licenciatura”, associa a resposta ao grupo social maior de professores, incluindo-se aí também, uma vez que, no período seguinte, ele lança mão da referência pessoal na primeira pessoa para fazer a exemplificação de comentários relacionados ao desestímulo da profissão. O uso lexical de tempo “sempre” demonstra que esse desestímulo é algo recorrente e o associa a outros cursos que, socialmente, são mais valorizados, tais como medicina, direito e

engenharia. Desvalorização que, como aponta o professor, não é somente social, mas, também, financeira, uma vez que “não dá dinheiro”.

Luana recorre a dizeres do senso comum para exemplificar os desestímulos que os licenciandos enfrentam. A ênfase no uso da interrogação no dizer “Como assim professora???” parece evidenciar uma descrença daqueles que a cercam em relação à escolha que a professora fez ao ingressar na faculdade e isso ratifica-se no outro dizer, quando a perguntam se ela queria MESMO dar aulas, levando-nos a supor que a(s) pessoa(s) que disse/disseram esses comentários tentou/tentaram fazê-la mudar de opinião. Por fim, o uso do termo “coragem”, permite-nos pressupor que muitos não têm a mesma decisão que Luana tomou, relacionando a profissão a algo difícil, que exige bravura.

Saulo, também, evidencia a recorrência de pessoas que desestimulam aos que escolhem se profissionalizar como professores, apontando que isso “não é novidade, nem exceção”. O professor relaciona a desvalorização da profissão diretamente à falta de estímulo aos estudos, segundo ele, característica do nosso país. O que torna a profissão “desinteressante”, aos olhos de Saulo, em todos os seus percursos: na escolha, ao longo da licenciatura e no exercício do trabalho.

Do nosso quadro de sujeitos, esses três professores apresentam que foram desencorajados a se profissionalizarem como professores. Suas respostas ilustram alter representações pessimistas a respeito da profissão: i) a profissão professor é inferior às demais e ii) o professor recebe pouco. Imagens que se desenham no sistema representacional da família, dos amigos, do senso comum e ecoam significativamente nos posicionamentos dos professores.

Sendo assim, essas representações ajudam a criar no imaginário social imagens do que é/parece ser a profissão docente (BOHN, 2004; KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE, 2016), fazendo com que muitos daqueles que escolhem a profissão sintam-se desestimulados, desencorajados ou, como veremos a seguir, por meio da resposta de Luciana, causando reações contrárias:

Apenas algumas pessoas irrelevantes da família **menosprezaram** a minha escolha. Isso nunca me desestimulou, **muito pelo contrário**. (Luciana, SM1)

Ao invés do uso da adjetivação “desmotivado(a)” e/ou “incentivado(a)”, a professora informou que se sentiu menosprezada por alguns dos seus familiares. Luciana demonstra que os posicionamentos dessas pessoas, no entanto, não obtiveram impactos negativos na sua

escolha, o que se percebe pelos usos lexicais “muito pelo contrário”, fazendo-nos compreender que ela se encorajou mais ainda, em sinal de resistência.

Do que percebemos da posição de Luciana e de tudo o que foi analisado nos posicionamentos expostos, salvamos, assim, a percepção de que instituições ecoam discursos sobre a profissão professor de LI, que se “refletem e refratam nas atualizações, refutações ou acentuações de sentidos sociais por eles elaborados nas suas construções individuais” (KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE, 2016, p. 179).

#### **4.3.2 Gestos analíticos das respostas à P23 e à P27**

Consideramos que diferentes significações podem ser associadas à disciplina de língua inglesa e à figura daqueles que a ministram pelos vieses dos diferentes papéis sociais relacionados à esfera educacional – pais, alunos, professores, dirigentes. O professor, no entanto, coleciona saberes que perpassam diferentes lugares discursivos propiciados pelos diferentes papéis sociais que vivenciaram ao longo de suas experiências de vida, saberes que se negociam nos movimentos de construção identitária, apagam-se, reconstróem-se e/ou coexistem. (TARDIF; RAYMOND, 2000; BOHN, 2004; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2016).

Assim, com o objetivo de compreender as (re)configurações representacionais sobre a profissão professor de LI compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo de sua vida, na P23, perguntamos: “Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?”. Encontramos diferentes posicionamentos nas respostas a essa pergunta, os quais demonstram indícios identitários de mudança ou mesmo de permanência quanto aos modos como percebem a profissão.

#### **Gráfico 9 - Percepções a respeito da profissão**



Fonte: Dados da pesquisa.

Identificamos que vários sujeitos reconstruíram suas representações profissionais a respeito do professor de LI positivamente. Isso se evidencia nos posicionamentos de Selma (SPME2), Luciana (SM1), Genivaldo (SPLE5), Analú (SPLE6), Alan (SPLE7), Júnior (SPLE9) e Dérick (SPLE12), por meio dos quais podemos (entre)ver percepções atuais, depois da outorga da profissão, a qual é ilustrada por meio de imagens mais otimistas. Raíra (SPME1), Márcia (SPEE1), Clara (SME2), Angélica (SM3), Maria (SDE1), Manoel (SM4) e Laura (SPLE11) também demonstram que suas representações mudaram, contudo num viés mais pessimista.

Os posicionamentos de Luciel (SPLE1), Ricardo (SPLE2), Luana (SPLE8) e Saulo (SPLE10) evidenciam que as representações desses professores não foram modificadas significativamente entre o período pré-graduação e a outorga da profissão. Categorizamos as respostas de Amanda (SPLE3), Kinha (SPLE4), Luísa (SME1), Jayme (SM2), Jean (SPME3) e Alessandra (SD1) como diversos, na medida em que não conseguimos analisar em seus posicionamentos evidências que apontassem para mudança ou permanência de representações.

Com vistas a compreender os aspectos que orientaram os professores na mudança de percepções, a seguir apresentamos suas respostas. A começar pelas daqueles que mudaram suas percepções num viés mais otimista.

Quadro 9 - Mudança de percepções num viés mais otimista

SUJEITO	COMO PERCEBIA A PROFISSÃO	COMO PERCEBE ATUALMENTE
<b>Selma</b> (SPME2)	Antes, era bem mais <b>fantasiosa</b> e <b>ingênua</b> .	<b>Hoje</b> , depois da graduação e pós, vejo como um campo oportuno para <b>análise</b> de <b>fatores linguísticos</b> e <b>extralinguísticos</b> .
<b>Luciana</b> (SM1)	Por sempre gostar de estudar inglês por conta própria, eu, no ensino fundamental, <b>adorava</b> os meus professores e os olhava com muito <b>carinho</b> e <b>respeito</b> , pois sempre gostava das aulas. Já no ensino médio, com os professores que EU não gostava e julgava <b>pouco preparados</b> , eu desenvolvi uma postura extremamente <b>prepotente</b> e sempre achava que eu mesma poderia fazer melhor que eles (coitada, risos).	Hoje, me entendendo enquanto professora de línguas, sei dos <b>desafios</b> da profissão em termos de <b>qualificação</b> , <b>valorização</b> e <b>execução do trabalho</b> , busco sempre me atualizar e sempre estar preparada para me adaptar. Além disso, tento olhar sempre com muita <b>sensibilidade</b> para os colegas de profissão, que antes eu costumava julgar.
<b>Genivaldo</b> (SPLE5)	A ideia pré-concebida que tinha da profissão do professor de Inglês era de um profissional de <b>importância menor</b> em relação aos professores de outras disciplinas. Sempre coloquei a língua inglesa no bojo das disciplinas vistas apenas como <b>secundárias</b> , ou seja, que na prática não tinham nenhuma finalidade concreta. Após ingressar no curso de Letras fui mudando completamente esta concepção.	Hoje, entendo o Inglês como uma língua <b>mundial</b> , considero o professor de Língua Inglesa como um profissional <b>indispensável</b> na formação do <b>cidadão contemporâneo</b> , um sujeito cada vez mais <b>global</b> e que, portanto, deve ser preparado para atuar em um mundo também cada vez mais <b>globalizado</b> .
<b>Alan</b> (SPLE7)	Antes do curso de Letras, eu costumava associar com certa frequência a imagem do professor de língua inglesa com o <b>verbo to+be</b> . Talvez isso tenha acontecido devido ao fato de que os meus professor de LI do ensino médio focavam e direcionavam os temas das suas aulas, de maneira insistente, somente no verbo to be.	Hoje, depois de formado em Letras Modernas pela UESB, diria que o modo como eu percebo a profissão do professor de Língua Inglesa é bem mais <b>abrangente</b> , <b>ampla</b> , <b>relevante</b> e <b>significativa</b> do que pensava antes. Acredito que um dos papéis primordiais do professor de língua inglesa é estimular o aluno a perceber a <b>importância</b> do processo de <b>globalização</b> para o mundo. Junto com tal processo, veio também a urgência de uma linguagem que fosse eficaz e eficiente para que a comunicação pudesse ser exercida em escala global, elevando, assim, a importância e necessidade do inglês como uma <b>língua global</b> [...].
<b>Júnior</b> (SPLE9)	Sim. Lembro que <b>respeitava</b> , mas <b>não entendia a grandiosidade</b> do impacto da docência até cursar Letras Modernas.	Hoje, <b>valorizo</b> muito mais a profissão, desde seus <b>impactos sociais</b> , <b>quanto culturais</b> , <b>ideológicos</b> e, por que não, <b>linguísticos</b> .
<b>Dérick</b> (SPLE12)	Para mim, o professor de língua inglesa só integrava o corpo docente da escola para <b>preencher os horários vagos</b> , as aulas <b>não eram levadas a sério</b> e nem as <b>avaliações</b> visto que <b>o professor sequer tinha graduação na área</b> .	Hoje percebo a importância de um ensino efetivo de uma língua que exerce tanto <b>poder</b> no mundo <b>globalizado</b> onde vivemos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Genivaldo, Alan e Dérick compartilhavam representações semelhantes à figura da profissão professor de LI: uma imagem marginalizada. Isso porque, quando alunos, esses professores percebiam que a disciplina ocupava um papel secundário, se comparada aos demais componentes curriculares. Além disso, consideravam que os conteúdos tematizados

eram pouco relevantes (verbo to be) e até mesmo que aqueles que ministravam as aulas de LI não tinham profissionalização adequada. Os desdobramentos das respostas dos sujeitos apontam para um movimento de reconstrução representacional, o que se percebe por meio das atualizações conceituais que os três fazem a respeito da disciplina: inglês como língua global.

As respostas de Selma, Analú e Júnior também coincidem, na medida em que eles percebem a profissão relevante em seus aspectos sociais, culturais e linguísticos. Imagens que se constroem durante o curso de Letras e as quais nos indiciam a enunciação de uma representação comum entre esses sujeitos, a de que a profissão professor de LI é importante.

Agora, passemos às respostas dos sujeitos que mudaram de perspectiva num viés mais pessimista.

**Quadro 10 - Mudança de percepções num viés mais pessimista**

SUJEITO	COMO PERCEBIA A PROFISSÃO	COMO PERCEBE ATUALMENTE
<b>Máira (SPME1)</b>	Na minha percepção de aluna, eu via a professora e as aulas de inglês como <b>extremamente instigantes</b> .	Hoje, como professora, percebo que existe uma <b>desvalorização</b> muito grande do professor de inglês muito por conta da <b>falta de interesse</b> com o estudo da língua.
<b>Márcia (SPEE1)</b>	Sempre <b>gostei</b> das aulas e dos professores de língua inglesa.	No entanto, hoje vejo como essa área é <b>desvalorizada</b> .
<b>Clara (SME2)</b>	Sempre <b>achei</b> que era uma profissão <b>um pouco mais valorizada</b> devido a <b>concorrência no mercado de trabalho</b> .	Hoje percebo que nem tanto, pois como a disciplina é <b>marginalizada</b> , não é exigido que um <b>profissional habilitado exerça a função</b> .
<b>Angélica (SM3)</b>	Antes do curso de Letras, eu via a profissão do professor de língua inglesa como <b>uma das mais interessantes</b> , pois eu <b>gostava</b> muito da disciplina e achava que devia ser muito bom ministrá-la. Durante o curso de Letras, comecei a ver essa profissão como muito <b>desafiadora</b> , devido à <b>falta de recurso das escolas, falta de vontade dos alunos em aprender a língua, carga horária excessiva de trabalho</b> etc.	Hoje ainda vejo a profissão como na época da graduação.
<b>Manoel (SM4)</b>	A minha percepção em relação à profissão docente mudou antes mesmo de eu entrar no curso, conforme disse anteriormente. Eu achava que se tratava de uma profissão <b>impossível e traumática</b> . Depois da experiência em sala de aula, percebi que, conforme a maior parte das mulheres da minha família, ser professor <b>seria meu lugar no mundo</b> .	Hoje, percebo as nuances da docência, percebo como é <b>corajoso enfrentar</b> uma sala de aula (não gosto da escolha do verbo, pois não se trata de um conflito no qual devamos “encarar” ou “enfrentar” um inimigo), hoje, percebo como a educação básica e pública precisa da boa formação desses profissionais. Hoje, eu sei, ainda, que ser professor de línguas, especialmente estrangeiras, é, além de lidar com o <b>descaso</b> em relação à educação pública, como fazem todos os professores de outras áreas, é lidar com o <b>estigma</b> de que somos <b>inferiores, preteríveis e substituíveis</b> .
<b>Laura (SPLE11)</b>	Antes, a minha visão era muito <b>utópica</b> ; achava que conseguiria mudar o mundo sozinha e que conseguiria <b>romper com o sistema tradicional</b> que é imposto aos professores.	Entretanto, no dia a dia, vejo que algumas coisas não dependem somente do professor para que sejam diferentes. Há <b>desvalorização, falta de respeito e jornada</b>

		de trabalho extra, já que levamos o trabalho para casa.
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Todas as respostas desses professores demonstram que eles tinham representações mais positivas a respeito da sua profissão. As modalizações adverbiais temporais por eles vozeadas (hoje, no dia a dia), contudo, evidenciam que essas imagens assumiram contornos mais pessimistas, de falta de valor. Tal desvalorização é percebida pelos professores em diferentes aspectos, tais como a falta de interesse por parte dos alunos, jornada de trabalho excessiva, falta de recursos na escola e falta de respeito, marginalização da disciplina em relação às demais, possibilidade de pessoas que não são formadas na área atuarem como professores de LI.

Mais uma vez, recorrem as RS de que a profissão é desvalorizada (o que se percebe nos dizeres de Márcia, Manoel e Laura) e desafiadora, identificada na resposta de Angélica. Além disso, mapeamos outras duas representações: i) os alunos não levam a disciplina de inglês a sério (indiciada nos posicionamentos de Raíra e Maria) e ii) a disciplina de inglês é marginalizada, enunciada por Clara.

As imagens que os professores compartilham/compartilhavam a respeito da profissão, na maioria das vezes, coincidem com as justificativas de que lançam mão para se posicionarem, evidenciando, assim, que tendemos a compartilhar o mundo de modo semelhante, construindo representações que expressam a identidade de um grupo social e constituem-se como referência para as ações discursivas desse grupo. (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1993; ABRIC, 1986 *apud* RIBEIRO, 2008).

Suas representações ecoam significados negativos nos modos como os sujeitos olham para sua própria profissão e para si mesmos enquanto profissionais, percebendo-a como sem valor, levando-os a se enxergarem, a exemplo das escolhas lexicais de Manoel (SM4), como “inferiores, preteríveis, substituíveis”.

Percebemos que os posicionamentos analisados anteriormente condizem com algumas respostas à P27: “Para você, como o trabalho do professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?”.

Em minha percepção, a sociedade **não compreende** bem qual a **importância** do ensino dessa língua. E sobre mim, eu não comungo com essa visão. Visualizo a relevância da língua inglesa na formação, mas percebo a necessidade de ressignificar o ensino de inglês na escola. (Maíra, SPME1)



Infelizmente a profissão de professor é **desvalorizada e sobrecarregada**. Porém, procuro fazer o melhor para defender essa profissão que muito me ensina e ir de encontro a essa desvalorização. (Selma, SPME2)

O trabalho de professor **ainda** não tem o **valor** que deveria. (Luciel, SPLE1)

Na minha opinião é **bem visto**, embora não seja tão **valorizado financeiramente**. (Amanda, SPLE3)

**Sem valor**. Parece que as aulas e o professor de língua inglesa não têm muita **importância**. Claro que não compactuo desse pensamento. (Márcia, SPEE1)

Infelizmente não é muito bem **valorizado**. (Kinha, SPLE4)

**Com descaso**, o que é um reflexo de um sistema que tem como projeto desmantelar a educação. (Luciana, SM1)

Ainda percebo muito **preconceito e pouca importância** dada ao ensino de inglês no **ensino regular**. As escolas continuam, em sua grande maioria, negligenciando a **importância** de um **profissional da área** para o ensino de Língua Inglesa. Muitas escolas ainda permitem que **professores de outras áreas** ministrem as aulas. Não compartilho dessas visões. (Genivaldo, SPLE5)

Acredito que, em geral, as pessoas não **consideram** todos os **fatores** que **dificultam** o trabalho do professor, e não **valorizam** a profissão como deviam. Por ter **enfrentado** diversas questões **dentro e fora da sala de aula**, sei que são muitos os desafios que enfrentamos em nossa atividade. (Jayme, SM2)

Por muitos, como um trabalho **‘inútil’**, pois argumenta-se que **“inglês não reprova”**. Discordo dessa visão, visto que o estudo de inglês é importantíssimo para a formação do cidadão, especialmente hoje, com as tecnologias digitais. (Analú, SPLE6)

A sociedade ainda vê o professor de Língua Inglesa como o professor que só trabalha **verbo To Be**. Percebo que o professor formado, por vezes, é lançado em outros **contextos pedagógicos** para **fechar carga horária** e a sua disciplina ainda é ministrada por **pessoas não formadas na área** ou que tenham tido **experiências no exterior**, o que não legitima sua formação para ensinar a referida língua. (Jean, SPME3)

Ainda penso que o trabalho do professor de língua inglesa é visto com um pouco de **descaso** pela sociedade. Isso fica bastante evidente e nítido para mim em determinadas circunstâncias bem específicas, como por exemplo, no **valor pago** pela hora-aula dos serviços do professor de línguas; quando os alunos (e até mesmo alguns colegas de profissão de outras áreas) tratam a língua inglesa **com pouco caso**, afirmando que não os alunos **não sabem falar nem português**, quem dirá inglês... Ou quando os alunos reproduzem uma conduta (extremamente incentivada pela forma como o próprio Governo trata o ensino de língua inglesa no país) do tipo: "não vou me dedicar ao estudo da língua inglesa, porque eu **não sei falar nem português**... e também porque a disciplina **não reprova**. (Alan, SPLE7)

Acredito que seja visto como o professor **com menos responsabilidade**, já que a disciplina é **marginalizada**. Não concordo com essa visão. (Clara, SME2)

Nós não somos **valorizados**, às vezes até mesmo **a escola** toma atitudes que reforçam esse pensamento, de que as aulas de inglês **não são importantes**. Não! Língua inglesa é uma disciplina como qualquer outra, deve receber o mesmo respeito. (Luana, SPLE8)

No nível básico de educação, penso que o professor de inglês é **pouco valorizado**, visto que o aluno não **aprende** inglês na escola e não é uma disciplina que **reprova** no fim do ano letivo. (Maria, SDE1)

De modo geral, é visto com **menor relevância** do que as demais disciplinas. Mas não compartilho dessa ideia. (Laura, SPLE11)

A partir dessas respostas à P27, podemos identificar que as mudanças mais pessimistas quanto ao modo como os próprios professores percebem sua profissão têm relações bem estreitas com a maneira como a sociedade vê e trata, quer seja nos âmbitos escolares ou em outros espaços sociais, o professor. Seus posicionamentos identitários e discursivos são perpassados por imagens e ações negativas que o outro lhes atribuem: falta de percepção acerca da importância do ensino e do professor de LI; sobrecarga de trabalho; substituição do professor de LI por outros professores que não são formados na área; o fato de a disciplina de língua inglesa não reprovar; desinteresse por parte dos alunos; salários baixos.

Ricardo, Saulo, Júnior e Manoel percebem um entrelugar no modo como a sociedade percebe o professor de LI, o que se identifica, por um lado, pela valorização do idioma e, por outro, pela desvalorização do seu ensino.

Em teoria as pessoas acham **importante**, devido a **globalização** (geralmente **os pais** dos alunos pensam dessa forma), porém em sala de aula não há esse mesmo pensamento, o fato do inglês não ser uma língua materna em nosso país gera um certo **desinteresse** entre os **discentes**. (Ricardo, SPLE2)

Bem, o Brasil compartilha de um comportamento um tanto esquizofrênico. Isso em todos os setores. Sendo assim, quando o tema é o prof. de inglês, o assunto é muito controverso, como sempre: uns o vêem como "**o cara**", aquele que estuda inglês e vai fazer um **intercâmbio nos EUA**. O **inglês é sobrevalorizado** na nossa sociedade, mas **seu ensino não** (não falei que é esquizofrênico isso?). Nas escolas regulares, é tido como umas das **matérias mais irrelevantes**, dando mãos à Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes. (Saulo, SPLE10)

“Apesar do pouco incentivo, a sociedade vê o professor de língua inglesa como um **profissional “chique” e inteligente**, eu acho. Compartilho essas visões, mas sempre amplo”. (Júnior, SPLE9)

Se houvesse uma **pirâmide** que elencasse a **importância** dos professores, certamente, para a sociedade, os professores de língua inglesa estariam na **base**, uma vez que **‘aprender inglês é um luxo’**. Os quatro anos do curso de Letras Modernas não me deixam compartilhar essa visão. (Manoel, SM4)

As adjetivações “importante” (Ricardo), “o cara” (Saulo), “‘chique’ e inteligente” (Júnior), “luxo” (Manoel), *a priori*, englobam a língua e o professor de LI num quadro representacional mais positivo do senso comum. Contudo, ao aprofundarmos nos

desdobramentos das respostas dos sujeitos, percebemos que se referem a questões puramente econômicas da língua, pela sua relevância no mundo globalizado. Os professores demonstram que isso não é percebido quando se trata do seu ensino, principalmente, na educação básica, uma vez que a disciplina não é vista como importante e, segundo os professores, os alunos não têm interesse. Percebemos aí o vozeamento de outra RS, a de que o inglês só é valorizado economicamente. O seu ensino, não.

Observemos, agora, a resposta de Dérick.

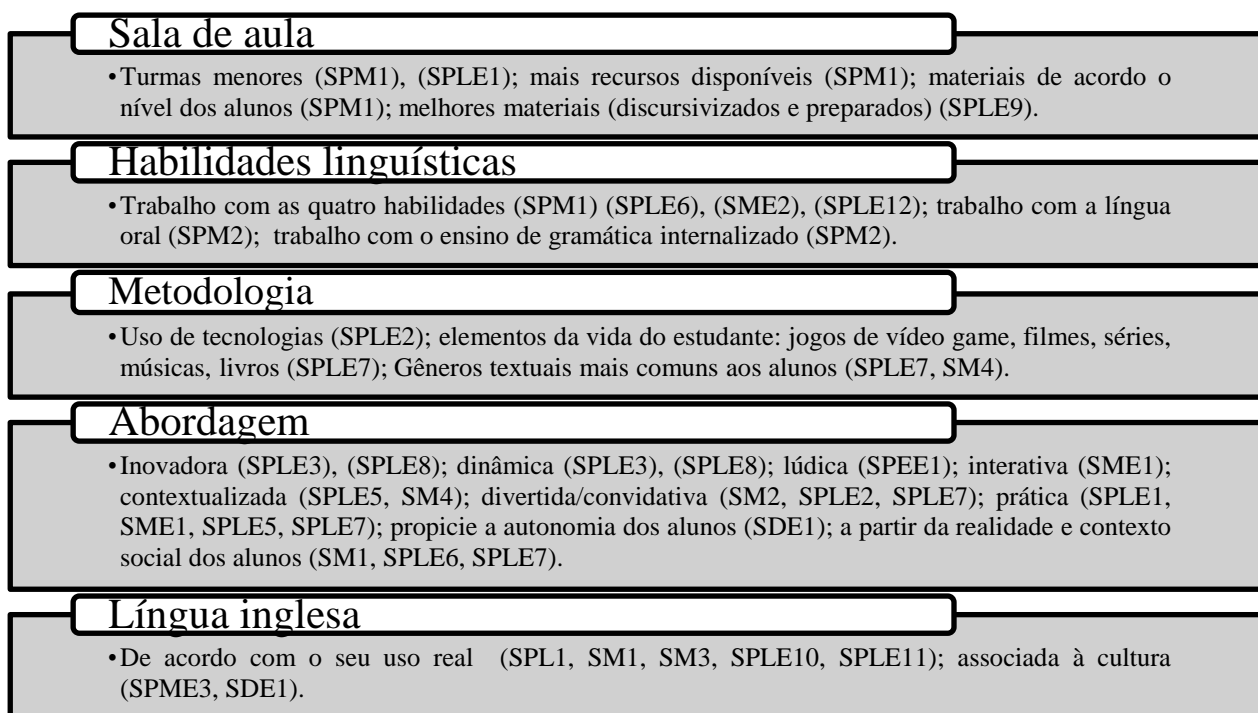
Acredito que perspectiva da sociedade sobre o ensino de língua estrangeira está passando por um **processo de mudança**. A disciplina que era **antes figurante** dentro do quadro de disciplinas agora tem sido levada **mais a sério** visto que a necessidade de entender minimamente um língua estrangeira se mostra mais concreta e próxima de todas as realidades - independente de classe social ou qualquer outro fator. (Dérick, SPLE12)

Dérick apresenta imagens mais positivas sobre os modos como a sociedade percebe a profissão, ao apresentar que a disciplina de inglês tem recebido mais importância, dada a necessidade do aprendizado dessa língua estrangeira nos dias atuais. Tal posicionamento configura-se como episódico, uma vez que a maioria dos sujeitos apresentam perspectivas mais negativas sobre os modos como o professor de LI é visto socialmente. Evidenciando, assim, que as identidades desses professores de LI têm se construído com base em experiências de marginalizações sociais e profissionais percebidas tanto dentro como fora da sala de aula (KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE, 2016).

#### **4.3.3 Gestos analíticos das respostas à P24**

Ao elaborarmos a P24 do questionário discursivo (“Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?”), objetivávamos compreender como os sujeitos percebem o objeto de ensino com o qual trabalham, a fim de identificar pistas a respeito de suas identidades profissionais de professores de línguas. As respostas dos sujeitos, no entanto, foram além de aspectos relacionados à língua inglesa, seu objeto de trabalho, perspectivando o ensino de modo mais geral, tangenciando aspectos da sala de aula, das habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas, da metodologia, no que diz respeito aos recursos e ferramentas inerentes ao trabalho do professor de LI, das abordagens que podem ser feitas e mesmo dos perfis dos estudantes de LI, como vemos a seguir:

## Diagrama 2 - Respostas à P24



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao citar aspectos relacionados à sala de aula nas respostas à P24, Raíra, Luciel e Júnior parecem reclamar de condições que não podem ser resolvidas por eles mesmos ou, pelo menos, não sozinhos. São problemas que os professores encontram no exercício da profissão e que dificultam o ensino de língua inglesa, evidenciando-se como tão significantes já que ressoam nas respostas dos sujeitos.

O trabalho com as quatro habilidades configura-se como aposta recorrente a vários sujeitos, vozeada nas respostas de Raíra, Analú, Clara e Dérick, informando-nos que os professores veem como necessária uma abordagem ampla do ensino de língua inglesa. Selma prioriza o ensino da língua oral e, além disso, o ensino de gramática internalizado.

Todos os sujeitos que enviaram as suas respostas aos aspectos metodológicos (Ricardo, Alan e Manoel) apostaram em elementos que se aproximam ao cotidiano dos alunos, quer seja do nível dos recursos (uso de tecnologias, jogos, filmes, livros) quer seja na escolha dos gêneros textuais tematizados pelo professor. Isso parece evidenciar uma preocupação por parte desses sujeitos em demonstrar aos seus alunos que o inglês faz parte da vida deles, não é uma língua só do outro, mas de todos.

Diferentes foram os tipos de abordagem do ensino de LI apresentadas pelos professores (inovadora, dinâmica, lúdica, interativa, contextualizada, divertida/convidativa). Mas a recorrência recai para uma abordagem mais prática, apresentada por Luciel, Luísa, Genivaldo e Alan. O termo “prático” significa algo que é relativo à ação, exercitado, experiente. Desse modo, os professores parecem apresentar, então, a necessidade de um ensino de LI que propicie o uso por parte dos alunos e, não, somente o aprender por aprender, mas que consigam utilizá-lo na sala de aula e fora dela.

Na mesma categoria, Luciana, Analú e Alan informam que o ensino de LI deve partir da realidade e contexto social dos alunos, ilustrando que os discentes são sujeitos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, não podendo, pois, suas realidades serem desconsideradas nesse contexto. Maria também se atenta à importância da discência, quando apresenta que o ensino de LI deve propiciar a autonomia dos alunos. Tal posicionamento apresenta um modo de ensino não dependente unicamente do professor, mas construído em parceria com seus alunos, o que atribui um papel significativo aos discentes.

O ensino da língua inglesa de acordo com seu uso em contextos reais também se configura como recorrente nas respostas dos sujeitos, vozeadas nas respostas de cinco sujeitos, Luciel, Luciana, Angélica, Saulo e Laura. O que muito se aproxima dos posicionamentos de Jayme e Maria, quando apresentam que o ensino deve estar associado à cultura. Esses posicionamentos evidenciam uma preocupação por parte dos professores em abordar a língua em seu funcionamento, de modo que não ensinem a seus alunos algo que não encontrarão em contextos reais de uso.

#### **4.3.4 Gestos analíticos das respostas à P25 e à 26**

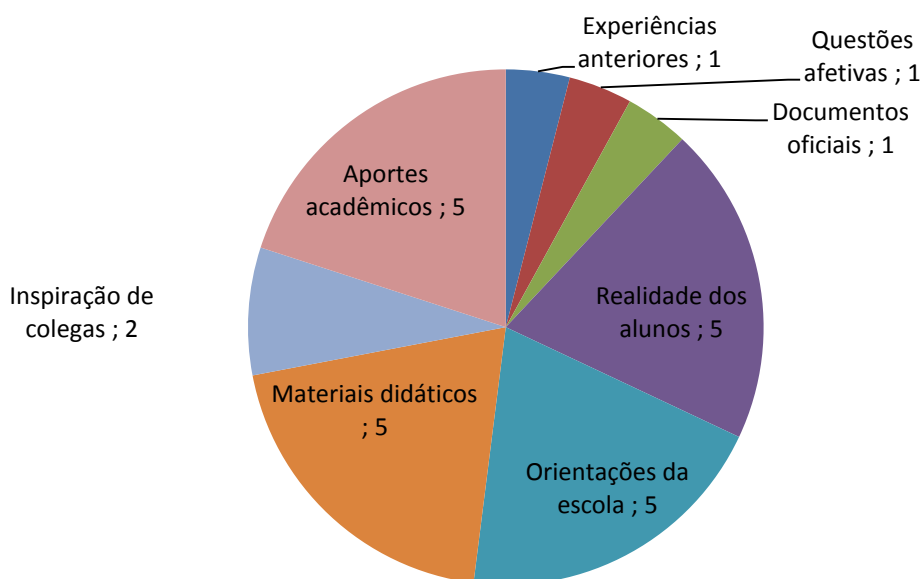
Compreendemos que as prescrições constituem-se como um objeto constitutivo do trabalho do professor. Essas prescrições manifestam-se nas diversas orientações que são dadas aos professores, materializando-se nas vozes das instâncias gestoras da educação, nos documentos oficiais que regem sobre o ensino, nas vozes de diretores e coordenadores, nas seções de orientação do próprio livro didático. Do mesmo modo, compreendemos que os trabalhadores reagem às prescrições, quando suas representações sociais não correspondem com as daqueles/daquilo que prescrevem sua prática (AMIGUES, 2004).

A fim de compreendermos como esse processo entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado se dá nas práticas docentes dos sujeitos da pesquisa, elaboramos a P25 e a P26, a

saber: “O que costuma orientar sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?” e “Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?”.

Nas repostas à P25, quatro aspectos orientadores da prática docente dos professores demonstraram-se recorrentes, como observamos no gráfico a seguir.

**Gráfico 10- Aspectos que orientam a prática docente dos professores**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os quatro aspectos mais recorrentes são: realidade dos alunos (SPLE1; SPLE6; SPLE5; SPLE7, SM4); ii) orientações da escola em que trabalham (SME1; SME2; SPLE8; SDE1; SPLE11); iii) aportes acadêmicos (SPME1; SPME2; SPLE7; SPLE10; SDE1) e iv) materiais didáticos (físicos ou virtuais) (SPLE5; SPLE9; SPLE8; SPLE10; SPLE11). Os outros aspectos orientadores foram sumarizados de modo mais episódico, como: v) inspiração de outros professores (SPME1; SPLE11); vi) experiências como aluno (SPLE5); vii) questões afetivas (SPLE2) e viii) documentos oficiais (SPME3).

Diferentes respostas à P25 ratificam a concepção de que nossas vozes são impregnadas de outras vozes, que o que percebemos como o ‘eu’ também é o(s) outro(s) e que identidades são construções que nascem da atualização de outros discursos (BOHN, 2004; SILVA, 2014; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2016). Isso se evidencia quando os sujeitos apresentam que são orientados pela realidade dos seus alunos e, também, por inspirações dos seus colegas.

Eu me **amparo** em **teorias sobre educação** e sobre **ensino de língua**. E também nas experiências e vivências de colegas, que em minha opinião, são comprometidos com a docência. (Raíra, SPME1).

O **programa neurolinguístico** e a **sociolinguística**. (Selma, SPME2)

**Atualmente**, a minha prática docente é **orientada** a partir de uma perspectiva mais **sócio-interacionista**, didática e dinâmica, pois acredito que através da interação e de uma maior oportunização do uso da palavra em sala de aula, o conhecimento a respeito da língua inglesa e das habilidades pertinentes a esta disciplina são construídos de maneira mais abrangente, satisfatória e proveitosa. Claro que, **vez ou outra, é impossível escapar do tradicionalismo clássico**, mas sempre busco entrar em contato e levar para a sala de aula os temas mais relevantes e atuais que estão sendo debatidos e socializados entre os aprendizes atualmente, bem como elementos que promovam uma maior aproximação entre os alunos e a LE, sempre optando, porém, por abordagens que façam com que o aluno se sinta mais íntimo da língua inglesa e passe a permitir com que ela faça parte de sua personalidade. (Alan, SPLE7)

Eu leio bastante livros de teóricos tanto da **Linguística** quanto da **Linguística Aplicada**. **Ambos me guiam** bastante. Para aumentar meu repertório linguístico, assisto filmes e séries o tempo todo - ou ao menos quando dá - e ouço músicas anglófonas. Além disso, vejo vídeos de outros professores e linguísticas falando sobre a língua inglesa em si, em seu uso. Lido com essas orientações sempre com um olhar crítico, me questionando sobre a verdade empregada nelas. (Saulo, SPLE10)

**Tento me orientar** pelas **reflexões** sobre o **funcionamento da língua** dentro de contextos **sociocomunicativos**, mas preciso dialogar essas reflexões com as orientações do sistema de ensino da escola. (Maria, SDE1)

Raíra, Selma, Alan, Saulo e Maria citam teorias e/ou princípios acadêmicos que dizem orientar sua prática. Tais respostas ilustram o lugar da academia nos posicionamentos discursivos e na prática docente dos professores, recorrentemente, enunciando elementos próprios da Linguística e/ou da Linguística Aplicada. O que evidencia que as vozes acadêmicas, plasmadas nas vozes dos autores dos textos que circulam na academia e nas dos seus professores universitários, também participam da construção identitária dos sujeitos (BOHN, 2004).

Por outro lado, Alan ainda informa que “às vezes, é impossível escapar do tradicionalismo clássico”, sem fazer desdobramentos a respeito desse conceito. Tal vozeamento aponta para um posicionamento identitário cambiável, se notarmos que o professor, na mesma resposta, diz que se orienta por uma perspectiva mais sóciointeracionista. Ele não explicita o que seria esse tradicionalismo. À leitura que fazemos de sua colocação, entendemos que ele se refere a abordagens mais conservadoras de ensino, que se distanciam daquelas que são tematizadas na sala de aula acadêmica.

Um dos aspectos episódicos nos chama a atenção, mencionado por Ricardo.

Acredito que o que mais **norteia** a minha maneira de ensino é o **afeto**. Utilizo de diferentes tipos **gêneros** em sala, porém penso que nada funcionaria tão bem se eu não mantivesse uma **relação próxima** com os alunos. **Nós** professores **devemos** considerar essa **proximidade** no processo de docência, pois, acredito eu, a partir dela, também, que os alunos passam a desenvolver o **interesse** e a **atenção** pela aula (talvez nem pela disciplina em si, mas por respeito ao professor, só que não podemos ignorar o fato de que o aluno está aprendendo, de alguma forma). (Ricardo, SPLE2)

De modo episódico, Ricardo apresenta que o afeto é o que orienta sua prática. Desse modo, professor evidencia um traço identitário profissional mais sentimental, que se constrói na aproximação com seus alunos. Pelo uso da modalização verbal “devemos”, materializada na 2ª pessoa do plural, ele apresenta a relação afetiva entre professor e aluno como uma necessidade que deve ser considerada pelos professores de modo geral, justificando-se por resultados positivos na troca interacional didática: interesse e atenção por parte dos alunos.

Ao direcionarmos à P26, identificamos que todos os sujeitos informaram que planejam suas aulas. De modo geral, os professores demonstraram que seus planos configuram-se numa espécie de roteiro, nos quais elencam os procedimentos das aulas e os materiais a serem utilizados.

No entanto, alguns aspectos mencionados pelos sujeitos chamaram a nossa atenção, pelo fato de aproximarem dos aspectos mencionados na pergunta anterior. À guisa de compreensão, a seguir, tecemos algumas considerações sobre esses dados, entrecruzando-os com as respostas à P25. A começar pelos posicionamentos de Genivaldo:

RP25	RP26
<p>Minha <b>experiência pessoal</b> com a Língua Inglesa, desde de a <b>educação básica, até a faculdade</b> de Letras. <b>Os relatos, dificuldades e experiências dos próprios alunos</b>. Tento sempre canalizar isso ao ensino da língua e, além disso, livros didáticos e materiais online. <b>Procuro sempre ajustar as atividades, textos e etc. à realidade dos meus alunos</b>. A literatura inglesa também é uma importante aliada do meu trabalho. Tento sempre colocar meus alunos em contato como variados gêneros como maneira de incentivá-los, tanto no interesse pela leitura em inglês, como em se aprofundar no estudo do idioma.</p>	<p>Sim. Costumo propor <b>leitura de textos sobre temas atuais</b> ou <b>sobre assuntos sugeridos pelos alunos e que são de interesse deles</b>. A parte gramatical é trabalhada sempre a partir de <b>atividades escritas e/ou oral</b> que elaboro ou retiro de <b>materiais de apoio</b>, sempre fazendo as <b>adequações</b> que julgo importantes. Também utilizo <b>músicas, vídeos, filmes</b> e etc. para estimular a compreensão do idioma.</p>

Nos dois posicionamentos de Genivaldo, recorre a menção aos seus alunos como sujeitos importantes em seu processo de planejamento. Dado que nos demonstra que os alunos assumem um papel crucial nas decisões do professor, sendo considerados não como



coadjuvantes, mas como protagonistas na construção do conhecimento. O que se ratifica também no desdobramento de sua resposta à P25, ao informar que, mesmo recorrendo a atividades de materiais de apoio, faz adequações e utiliza outros materiais didáticos de acordo com a preferência dos alunos (músicas, vídeos e filmes).

O professor ainda apresenta que se orienta pela sua experiência pessoal, o que aparece como episódico nas respostas à P25. Ao utilizar os marcadores de tempo — desde a educação básica até a faculdade —, o professor demonstra que o seu próprio papel social de aluno assume contornos expressivos nas suas atividades docentes. O sujeito, desse modo, se ampara em suas vivências anteriores para construir traços identitários profissionais, ponderando aquilo que lhe foi ressonante ou não para atualização em sua prática docente.

Por fim, analisemos um aspecto ressonante nas respostas às duas perguntas que versam sobre planejamento.

RP25	RP26
<p>“<b>Preciso cumprir</b> as exigências propostas” (Luísa, SME1)</p> <p>“<b>Infelizmente</b>, há muitos <b>puderes</b> e <b>preconceitos</b> com os quais preciso lidar e, por isso, isso acaba <b>Interferindo</b> na minha prática docente”. (Clara, SME2)</p> <p>“<b>Infelizmente</b>, somos muito <b>cobrados</b> com relação aos <b>conteúdos</b> e ao <b>tempo</b>. Então eu tento fazer com que meus alunos aprendam o <b>conteúdo</b> e <b>me viro</b> nesse intervalo para fazer algo diferente. Mas é muito difícil fugir do <b>módulo</b>, porque os pais pagaram e tal”.(Luana, SPLE8)</p> <p>“<b>Tento</b> me orientar pelas reflexões sobre o funcionamento da língua dentro de contextos sociocomunicativos, mas <b>preciso dialogar</b> essas reflexões com as <b>orientações</b> do sistema de ensino da escola”. (Maria, SDE1)</p> <p>“<b>Tento</b> dar sentido àquilo que ensino, embora o <b>local onde trabalho</b> seja muito <b>rígido</b> em relação a permitir que o professor seja autônomo para não seguir somente <b>o livro didático</b>”. (Laura, SPLE11).</p>	<p><b>O material didático</b> da instituição em que trabalho já traz <b>guidelines</b> referentes às aulas. Meu planejamento se resume à minha familiarização com o objeto de ensino, meu preparo e o de possíveis materiais para a aula, bem como adaptações que se façam necessárias de acordo com a turma em questão. (Luciel, SPLE1)</p> <p>Sim, porém são planejamentos mais fechados, levando em consideração que <b>tenho que seguir</b> alguns passos que estão presentes na <b>metodologia da instituição</b>. É algo mais engessado, mais sobre o conteúdo que vou ministrar, não sobre o perfil das turmas (isso eu faço presencialmente, sem planejar, pois já conheço as turmas). (Ricardo, SPLE2)</p> <p>Sim. Eu <b>busco seguir</b> o <b>currículo da escola</b> e ver o que chama a <b>atenção</b> dos alunos. (Márcia, SPEE1)</p> <p>Sim. Eu uso bastante o <b>módulo da escola</b> e, <b>quando dá, tento incluir jogos, dinâmicas</b>, essas coisas. E <b>procuro fazer</b> com que os alunos <b>falem inglês nas aulas</b>, mas é MUITO difícil. Eles definitivamente não têm essa cultura de falar em voz alta e fazer apresentações orais, mesmo em português. (Luana, SPLE8)</p> <p>Sim. <b>Sigo a orientação do sistema de ensino</b> (Pitágoras) adotado pela escola. (Maria, SDE1)</p>

As respostas desses professores demonstram sua falta de autonomia nas instituições de ensino onde trabalham, ou, pelo menos, atestam uma autonomia parcial. De modo geral, seus

planejamentos são orientados pelas exigências da escola, as quais, não são explicitadas de onde advêm, podendo partir da gestão escolar e/ou da coordenação.

O LD surge, também, como um elemento orientador dos planejamentos dos sujeitos, mencionado por Luana (RP25), Laura (RP25) e Luciel (RP26). Importante ressaltar, ainda, que no caso específico de Luana, fica explícito que uma das orientações da escola corresponde à efetivação da abordagem de todos os conteúdos programáticos contidos no LD, sendo que tal cobrança também é feita pelos pais dos alunos que compram os livros. O LD, nesse sentido, torna-se um guia do trabalho da professora, ao invés de ser uma ferramenta de trabalho.

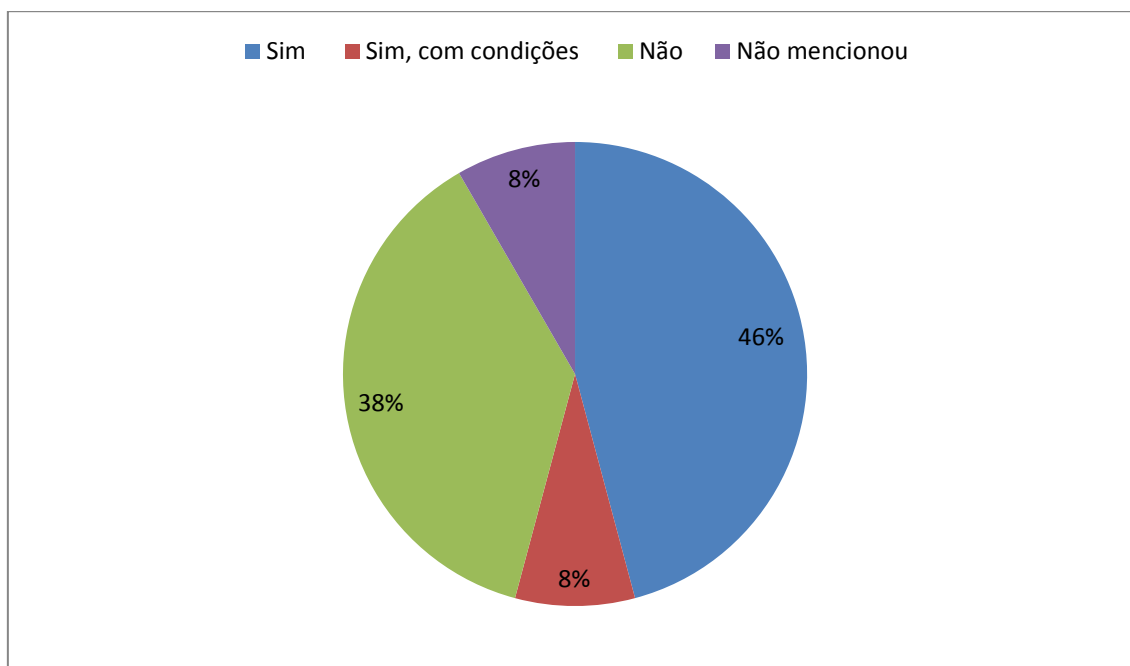
As escolhas verbais “preciso cumprir” (Luísa, RP25), “somos cobrados” (Luana, RP26), “preciso dialogar” (Maria, SDE1), “tenho que seguir” (Ricardo, RP26), “busco seguir” (Márcia, RP26) e “sigo” (Maria, RP26) atestam obrigações em seguir aquilo que suas escolas propõem. Ao notarmos as escolhas adverbiais “infelizmente”, vozeadas por Clara e Luana, percebemos uma visão pessimista em relação a essa realidade. Ao mesmo tempo, outras escolhas verbais, como “tento fazer”, “me viro” (Luana, RP25), “tento me orientar” (Maria, RP25), “tento dar sentido” (Laura, RP25) e “tento incluir” (Luana, RP26) apontam para uma reação às prescrições apresentadas pela escola, numa tentativa de também abordar em sala de aula aquilo que lhes parecem ter mais sentido.

As nossas leituras analíticas direcionadas à P25 e à P26 demonstram-nos que, de fato, o trabalho docente se plasma entre diferentes vozes e diferentes prescrições, vistas, aqui, como os documentos, regras institucionais, procedimentos da escola, seus textos e programas que direcionam o trabalho a ser realizado em sala de aula. Os professores, por vezes, seguem-nas ou adaptam-nas, de acordo com as negociações que são feitas no entorno da sua atividade. Sendo assim, conforme Amigues propõe (2004, p. 40), “a relação entre a prescrição inicial e a sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas”.

#### **4.3.5 Gestos analíticos das respostas à P28**

A última pergunta do QD corresponde a “Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões”. A seguir, apresentamos e quantificamos as suas respostas por meio do gráfico 11.

Gráfico 11 - Mudança de profissão



Fonte: Dados da pesquisa.

Em respostas à P28, a maioria dos professores disse que mudaria de profissão (SPME2; SPLE1; SPEE1; SPLE4; SME1; SPLE5; SPLE7; SDE1; SPLE11; SPLE12)<sup>22</sup>. E isso se justifica pelos seguintes aspectos: i) desejo de assumir outra(s) profissão(ões) (SPME2; SPLE4; SPLE7; SPEE1); ii) mudança por outra profissão com melhor remuneração (SPLE1; SPLE5; SDE1; SPLE12; SM2); iii) sobrecarga de trabalho (SME1; SDE1; SPLE11; SPLE12); iv) péssimas condições de trabalho (SPLE7; SPLE12); v) pressão por parte de coordenadores, pais e alunos (SPLE12).

Jayme (SM2) e Manoel (SM4) responderam que mudariam de profissão, porém, há condições para que isso ocorra. Só trocaria, no caso de Jayme, caso a profissão fosse mais rentável e estivesse relacionada ao inglês; e, no caso de Manoel, se pudesse trabalhar na área de linguística textual ou na de linguística cognitiva, áreas nas quais fez e ainda faz pesquisa.

Nove professores (SPME1; SPLE3; SM1; SPLE6; SPME3; SME2, SM3; SPLE10; SD1) informaram que não mudariam de profissão. E tais posicionamentos se ancoram nas seguintes justificativas: por i) gostarem/amarem a profissão (SPME1; SPLE3; SM1; SPLE6); pelo fato de ii) se sentirem felizes/realizados(as) na profissão professor de LI (SPLE6; SPME3; SME2) e pelo iii) desejo de lutar por uma educação melhor (SPLE10). A professora

<sup>22</sup> Ressaltamos que as repostas *ipsis litteris* de Márcia (SPEE1) e Dérick (SPLE12) foram “talvez, não” e “talvez”, respectivamente. E a de Luana (SPLE) “isso varia”. Categorizamos seus posicionamentos como SIM, pois há, nessas escolhas lexicais (talvez e varia), a possibilidade de mudança de profissão.

Angélica (SM3), mesmo apresentando que não pretende trocar de profissão, não informa o porquê, apresentando-nos outra informação.

**Não trocária de profissão, apesar de, no momento, não ter interesse em ensinar língua inglesa.** (Angélica, SM3)

A partir da resposta da professora, podemos inferir que o seu interesse em não ensinar LI soa como algo momentâneo, o que se deixa entrever pelo uso das escolhas lexicais temporais “no momento”. Além disso, em observação a outros dados do sujeito, Angélica demonstra que nunca atuou como professora de inglês e, atualmente, faz mestrado como bolsista, o que pode soar como i) uma não percepção do sujeito no papel de professor de LI, tendo em vista sua pouca experiência na docência (apenas no estágio supervisionado); ii) a possibilidade de seguir pesquisa acadêmica no doutorado e/ou iii) a possibilidade da professora ensinar língua portuguesa, haja vista sua dupla habilitação.

Alessandra (SD1) informou que não trocária de profissão, contudo, não mencionou nenhuma justificativa. À leitura que fazemos disso, percebemos que i) a professora pode não ter se atentado à questão; ii) não dispunha de tempo, ao responder o questionário, e por isso não respondeu à pergunta por inteiro; iii) não consegue projetar as razões que justificam o seu posicionamento de não trocar de profissão; iii) não quis responder ao desdobramento da pergunta.

#### **4.4 Generalizações do questionário discursivo e(m) amostragem para o agenciamento do segundo instrumento de pesquisa**

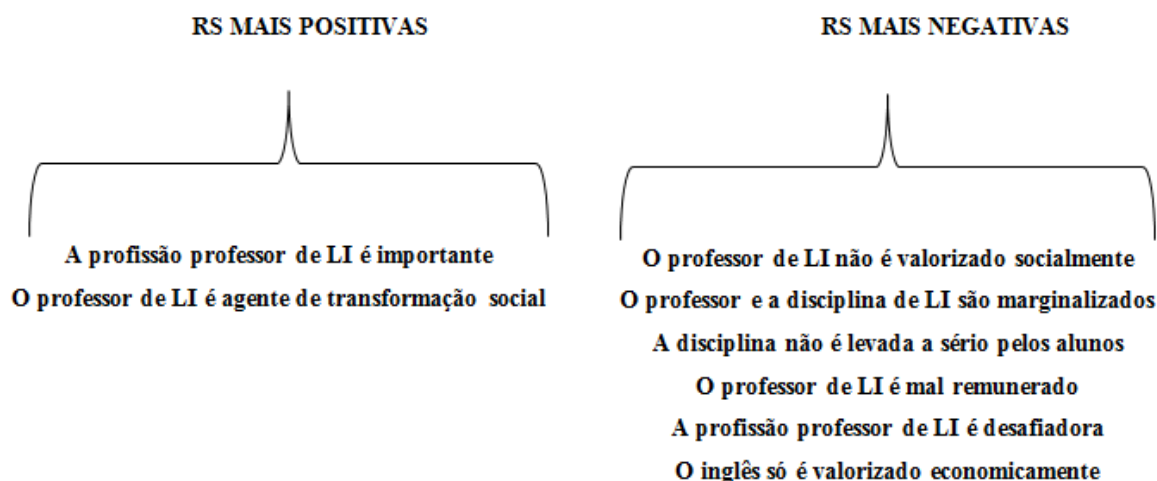
A análise que empreendemos nas respostas ao QD, tanto nos recortes analíticos quantitativos assim como nos mais qualitativos, possibilitou o mapeamento de diferentes representações sociais sobre a profissão professor de LI (entre)vistas nos dizeres dos professores recém-licenciados em Letras Modernas. Validando, assim, as nossas apostas nesse instrumento de pesquisa em acessar, num mesmo espaço de tempo, posições de diferentes sujeitos (COELHO, 2011).

Acessamos diferentes percepções dos sujeitos quanto à sua profissão: suas alegrias, frustrações, seus receios, sucessos face ao modo como percebem o seu trabalho e a si mesmo enquanto profissionais. Do mesmo modo, percebemos movimentos identitários sendo (re)(des)construídos ao passo que os sujeitos transitaram, em suas investidas discursivas, por

diferentes papéis sociais que assumem/assumiram desde antes do ingresso na graduação até suas experiências no exercício da docência – o papel de aluno(a) do ensino básico, o papel de graduando em Letras, o papel de professor de línguas. De fato, nossas realidades experienciadas no percurso de nossas vidas são, também, representadas. São (re)visitadas, (re)vividas e atuam significativamente nas nossas experiências e posicionamentos atuais (MOSCOVICI, 2015; MINAYO, 1995)

Ao dizerem suas realidades como professores e/ou aprendizes de LI, graduandos e graduados em Letras Modernas, explicando-as com base em seus conhecimentos apreendidos e vivenciais, os sujeitos enunciaram diferentes representações sociais, ilustradas a seguir:

**Diagrama 3 - RS sobre a profissão professor de LI**



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao construirmos a amostragem dos sujeitos que, na sequência, participariam do agenciamento das narrativas, levamos em consideração dois critérios: i) os perfis identitários profissionais e ii) o (não)vozeamento de representações sociais em respostas ao questionário discursivo.

Desse modo, preocupamo-nos, inicialmente, em observar o nosso quadro de sujeitos, atentando-nos aos seus perfis profissionais: doze sujeitos professores licenciados em exercício (SPLE); um sujeito professor especialista em exercício (SPEE); quatro sujeitos mestrandos (SM); dois mestrandos em exercício (SME); três professores mestres em exercício (SPME); um sujeito doutorando (SD) e um sujeito doutorando em exercício (SDE).

Na tentativa de elencar 2 sujeitos de cada grupo (no caso dos grupos que eram constituídos por mais de dois sujeitos) enviesamo-nos, de um lado, pela recorrência e, de outro, pelas manifestações episódicas no que diz respeito ao vozeamento de representações sociais, nas respostas ao questionário discursivo. Partimos do achado de que, no agenciamento do primeiro instrumento de pesquisa, alguns sujeitos vozeiam diversas representações, outros representam menos e há aqueles que não vozeiam nenhuma, como percebemos na tabela a seguir:

**Tabela 6 - Construção da amostragem**

PERFIL IDENTITÁRIO PROFISSIONAL	SUJEITO	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS VOZEADAS <sup>2324</sup>	TOTAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS VOZEADAS
Professores licenciandos em exercício	SPLE1 (Luciel)	RS6	1
	SPLE2 (Ricardo)	RS1, RS5	2
	SPLE3 (Amanda)	RS6	1
	SPLE4 (Kinha)	RS3	1
	SPLE5 (Genivaldo)	RS2, RS4, RS6	3
	SPLE6 (Analú)	RS1, RS3, RS4	3
	SPLE7 (Alan)	RS1, RS3, RS8	3
	SPLE8 (Luana)	RS3, RS2, RS7	3
	SPLE9 (Júnior)	RS1, RS2, RS3	3
	SPLE10 (Saulo)	RS4, RS8	2
	SPLE11 (Laura)	-	-
	SPLE12 (Dérick)	RS1, RS3, RS4, RS6	4
Professores especialistas em exercício	SPEE1 (Márcia)	RS3	1
Mestrandos	SM1 (Luciana)	RS3, RS7	2
	SM2 (Jayme)	RS3, RS6, RS7	3
	SM3 (Angélica)	RS7	1
	SM4 (Manoel)	RS8	1
Mestrandos em exercício	SME1 (Luísa)	RS3	1
	SME2 (Clara)	RS4	1
Professores mestres em exercício	SPME1 (Raíra)	RS3, RS5	2
	SPME2 (Selma)	RS1	1
	SPME3 (Jean)	RS3, RS4	2
Doutorandos	SD1 (Alessandra)	-	-
Doutorandos em exercício	SDE1 (Maria)	RS3, RS4, RS5, RS6	4

<sup>23</sup> As representações foram enumeradas de acordo sua ilustração no Diagrama 2, para melhor organização identificação na construção da amostragem: A profissão professor de LI é importante (RS1); o professor de LI é um agente de transformação social (RS2); a profissão professor de LI não é valorizada (RS3); a disciplina e o professor de LI são marginalizados (RS4); a disciplina de inglês não é levada a sério pelos alunos (RS5); a profissão é mal remunerada (RS6); a profissão professor de LI é desafiadora (RS7); o inglês só é valorizado economicamente (RS8) e não se aprende inglês na educação básica (RS9).

<sup>24</sup> Nos apêndices da pesquisa, organizamos o vozeamento das RS de acordo com as ocorrências nos instrumentos de pesquisa (Cf. Apêndice 3).

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No grupo de sujeitos licenciandos em exercício, Dérick (SPLE12) corresponde ao professor que mais vozeia representações (4) e Laura (SPLE11) não vozeia nenhuma (-). No grupo de mestrandos, Jayme (SM2) é o sujeito que mais vozeia representações (3) e Manoel (SM4) o que vozeia menos (1). Já no grupo de professores mestres em exercício, Selma (SPME2) compartilha menos representações (1) e os demais sujeitos vozeiam a mesma quantidade de representações (2). Os demais grupos são compostos por um ou dois sujeito(s): mestrandos em exercício: Luísa (SME1) e Clara (SME2); doutorandos: Alessandra (SD1); doutorandos em exercício: Maria (SDE1).

Atentando-nos a essas variáveis, construímos a amostragem dos sujeitos que participaram do trabalho com o segundo instrumento de pesquisa, a qual é composta por 12 integrantes, tendo representantes de cada perfil identitário.

**Tabela 7- Amostragem dos sujeitos para o agenciamento do segundo instrumento de pesquisa**

<b>PERFIL IDENTITÁRIO</b>	<b>SUJEITOS</b>
Professores licenciandos em exercício	Laura (SPLE11) e Dérick (SPLE12)
Professores especialistas em exercício	Márcia (SPEE1)
Mestrandos	Jayme (SM2) e Manoel (SM4)
Mestrandos em exercício	Luísa (SME1) e Clara (SME2)
Professores mestres em exercício	Maíra (SPME1) , Selma (SPME2) e Jean (SPME3)
Doutorandos	Alessandra (SD1)
Doutorandos em exercício	Maria (SDE1)

Fonte: Elaborada pelas autoras.

À elaboração do enunciado gerador da narrativa (Cf. Capítulo 3, seção 3.3.2) consideramos a relevância de alguns aspectos vozeados recorrentemente nos dados advindos do QD – memórias no papel de aluno da educação básica, curso de Letras Modernas, experiências profissionais como professor de LI, sentimentos em relação à profissão. Na seção a seguir, apresentamos as narrativas dos sujeitos, bem como tecemos nossos gestos analíticos sobre elas.

#### **4.5 Análise qualitativa das narrativas**

O nosso *corpus* de pesquisa é constituído por dez narrativas, escritas por Laura (SPLE11), Márcia (SPEE1), Jayme (SM2), Manoel (SM4), Luísa (SME1), Clara (SME2), Raíra (SPME1), Jean (SPME2), Alessandra (SD1) e Maria (SDE1) <sup>25</sup>.

Ao agenciamento da análise das narrativas, partimos do achado de que os sujeitos contam suas histórias, tematizando aspectos semelhantes. Identificamos que há temáticas mais recorrentes, compartilhadas por mais de dois sujeitos: i) motivação na aprendizagem de LI (SPME1, SPEE1, SM2); ii) desmotivação (SPLE11, SPME3 e SD1); iii) marginalização da língua inglesa como disciplina (SM2, SPME3 e SDE1); iv) desvalorização social do professor de LI (SME2, SPME1, SPME3) e v) desinteresse por parte de seus alunos (SPEE1, SPME1, SME1, SD1 e SDE1). Há, também, temáticas mais episódicas, tematizadas por um único sujeito: i) LD de inglês (SDE1) e ii) recursos escolares (SDE1).

Com base nessas entradas temáticas vozeadas, recortamos fragmentos das narrativas a fim de ilustrá-los com mais precisão e organizarmos o nosso projeto de dizer analítico. Os textos integrais constam no final deste trabalho (Cf. Apêndices).

Considerando que os sujeitos, recorrentemente, referenciam seus professores da educação básica e/ou colegas de profissão, nesta seção, passaremos a referenciar os nossos sujeitos da pesquisa como professores-narradores, evitando, assim, dificuldades quanto à identificação do referente. Ademais, consideramos, assim como Paiva (2006), que ao dizer suas histórias, os professores se tornam, também, narradores e atores de suas próprias histórias.

Percebemos, ainda, que, de modo geral, as narrativas em análise foram alicerçadas de três modos estruturantes, quais sejam: i) rememoração de vivências como alunos da educação básica; ii) experiências profissionais e iii) reflexões a respeito da profissão. Com base nesses dados, organizamos esta seção, categorizando-a em três subseções descortinadas a seguir.

#### **4.5.1 Experiências no papel social de alunos da educação básica**

Em nossos primeiros gestos de análise, perspectivávamos a organização da análise das narrativas unicamente por meio das temáticas abordadas pelos professores-narradores.

---

<sup>25</sup> Além desses sujeitos, Selma (SPME2) e Dérick (SPLE12) foram convidados a escreverem suas narrativas. No entanto, não nos retornaram nenhuma resposta e nem justificativa do porquê da não participação em nosso 2º instrumento.



Contudo, percebendo a força das vivências anteriores dos sujeitos da pesquisa para o modo como, hoje em dia, percebem sua profissão e a si mesmos enquanto profissionais, optamos por iniciar o nosso projeto de dizer, ilustrando as suas experiências vivenciadas como alunos da educação básica.

Dos dez sujeitos que escreveram suas narrativas, seis rememoraram suas vivências quando ainda eram alunos: Laura (SPLE11), Márcia (SPEE1), Raíra (SPME1), Jean (SPME3), Jayme (SM2) e Maria (SDE1). Suas memórias recobram aspectos positivos e negativos da aprendizagem da língua, haja vista os sentimentos que são rememorados.

Márcia, Raíra e Jayme narram aspectos positivos de suas experiências como alunos da educação básica, recobrando sentimentos de alegria, animação e atenção em suas aulas de LI.

Meu primeiro contato com a LI foi quando comecei a estudar, na época, o 5º ano do ensino fundamental. Fiquei encantada com a possibilidade de poder dizer o nome das coisas em outra língua. Desde então, essa sempre foi uma das minhas disciplinas favoritas e quando pensei na possibilidade de fazer um curso superior busquei unir a minha paixão por LI e literatura. (Márcia, SPEE1)

Quando rememoro minhas aulas do Ensino Médio, principalmente de Língua Inglesa, disciplina que hoje leciono, recordo – me de estar sempre atenta e animada na aula, afinal, as duas aulas semanais de Inglês eram minhas preferidas. (Raíra, SPME1)

Durante a educação básica, principalmente no ensino fundamental, o professor de inglês me parecia ser um dos mais divertidos e dinâmicos do corpo docente. Sempre com brincadeiras, músicas e jogos, o professor de inglês era o que mais trazia atividades diferentes para a sala de aula, e esse aspecto da profissão ficou muito claro para mim, especialmente no ensino fundamental. O professor de inglês parecia ocupar uma posição diferente das dos demais professores, e talvez essa tenha sido uma característica da profissão que reforçou o meu interesse na área. (Jayme, SM2)

A motivação configura-se como elemento principal nesses excertos narrativos. Raíra revive sentimentos despertados nas suas aulas de LI, informando-nos que sempre se encontrava atenta e animada. Jayme e Márcia discursivizam mais sobre os aspectos que os mantinham motivados e apaixonados pela disciplina. A professora, pelo fato de poder enunciar palavras novas, poder começar a falar num novo idioma: “Fiquei encantada com a possibilidade de poder dizer o nome das coisas em outra língua”; já Jayme instigava-se pelas atividades diferenciadas, pelo fato do seu professor da EB ensiná-lo por meio de instrumentos lúdicos.

Nesses casos, a motivação foi essencial para o engajamento dos sujeitos no processo de aprendizagem da língua estrangeira, agindo como uma mola propulsora para despertar o seu interesse e mantê-los engajados em suas aulas da EB. Sendo, assim como afirma Lima (2010, p. 117), “um impulso, uma emoção ou vontade interna que faz com que a pessoa aja de determinado modo”.

Laura, Jean e Maria recobram à memória eventos mais pessimistas, sentimentos de desânimo, frustração e de não reconhecimento da funcionalidade da língua.

Bem, desde muito pequena, sempre gostei da Língua Inglesa. Como tinha tias mais velhas que, na época, estudavam no Ensino Fundamental, então, meu contato com a língua acabou se ampliando por vê-las estudando e por ajuda-las nos trabalhos da escola. Quando comecei a estudar, fiquei muito ansiosa pelo momento em que eu teria aula de inglês. No entanto, após um tempo, a metodologia utilizada por alguns professores e os assuntos sempre repetitivos me deixavam um pouco desanimada. Os assuntos foram os mesmos do 6º ano do fundamental até o fim do Ensino médio. Felizmente, no meio do processo, tive duas professoras que deram significado às aulas e aos conteúdos; com elas, não mais decorávamos regras gramaticais, mas aprendíamos a língua sob um viés comunicativo. Posteriormente, decidi que seria professora e, por gostar de inglês, optei pelo curso de Letras. (Laura, SPLE11)

Apesar de, assim, pensar, não me recorro de ter tido professores de Língua Inglesa na Educação Básica, compreendendo o fundamental II e Ensino Médio, que tenham provocado uma reflexão para além da estrutura linguística. As minhas memórias recaem sobre o estudo da gramática da Língua Inglesa, em que alguns professores resumiam-se a uma prática de, com frequência, propor as transformações de sentenças entre as formas afirmativa, interrogativa e negativa de tempos verbais específicos. Lembro-me, também, de um professor das séries finais do fundamental II que solicitava que nós, alunos na ocasião, escutássemos o áudio de textos do livro didático e fôssemos, posteriormente, avaliados por ele a partir de testes orais. Recordo-me da minha total frustração em não atingir notas suficientes para ser aprovado nos testes, afinal, eu tentava imitar, sem sucesso, cadeias de sons que, para mim, não tinham qualquer significado. Hoje, eu avalio a prática desse professor, em específico, como totalmente irrefletida, sem fundamento e segregacionista, na medida em que apenas alunos que tinham contato com a referida língua estrangeira em cursos privados, portanto, extracurriculares, poderiam obter uma experiência exitosa naquela atividade. São várias, na verdade, as implicações dessa prática aqui mencionada e vivida por mim do lugar de aluno. Que bom que não me bloqueei para o estudo da Língua Inglesa! (Jean, SPME3)

Embora eu tivesse esse reconhecimento, não acreditava muito nas aulas de inglês da escola, pois tinha aulas particulares do idioma e achava os assuntos apresentados no colégio repetitivos e sem funcionalidade. No entanto, é válido ressaltar que só tive esse reconhecimento quando ingressei num curso de idiomas, antes disso, eu achava o inglês apenas uma língua bonita que eu não compreendia nada (risos). (Maria, SDE1)

Laura rememora momentos de quando era criança, antes mesmo de ingressar na escola, já gostava da língua inglesa por meio de atividades realizadas com familiares, causando-lhe desejo e ansiedade em aprender o inglês. O sujeito, contudo, lembra que esses sentimentos mais positivos cambiaram-se para sentimentos de desânimo, ao ingressar na escola e deparar-se com atividades repetitivas, percepções que Maria também vivenciou e elucida em sua narrativa.

Jean, ao refletir sobre suas percepções de como deve ser o ensino de LI, também revivencia suas experiências do passado, exemplificando-as por meio de imagens de seu aprendizado, bem como de professores engajados nesse processo. De modo geral, nos informa que seus professores de LI direcionavam o ensino a questões de estrutura gramatical, de modo mais específico, rememora um professor que abordava questões avaliativas orais que, para o professor-narrador, não lhe faziam sentido, segregando-o junto aos demais colegas que não

sabiam inglês daqueles alunos que já tinham algum aprendizado construído em cursos de idiomas.

A desmotivação desponta-se como um aspecto central nos excertos narrativos de Laura, Maria e Jean. Lima (2010), ancorado em Schutz (2003), apresenta que diversos são os aspectos que podem desencadear a desmotivação por parte dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, dentre eles:

Não identificação ou até desprezo, por falta de conhecimento maior sobre a língua; informações estereotipadas que o mestre não foi capaz de corrigir; um ambiente escolar que apenas se volta ao ensino formal da língua-alvo, sem a presença de representantes fidedignos desse idioma e de sua cultura; salas de aula com um número excessivo de alunos; docentes com baixa proficiência; cobrança através de instrumentos avaliativos com questões que não avaliam realmente; repetição mecânica, etc. [...] (LIMA, 2010, p. 119).

Nos casos dos professores-narradores, a repetição mecânica e a não identificação da língua por não compreenderem o idioma parecem ser os elementos que mais contribuíram para se sentirem desmotivados. Essas experiências mais negativas vivenciadas na educação básica, contudo, não impediram que os sujeitos buscassem se qualificar como professores de LI.

Nesses fragmentos, tomamos conhecimento de suas vivências do passado, nas quais os professores-narradores projetam imagens de si e de seus professores da EB e/ou retratos seus de quando ainda eram crianças e mesmo sem ingressar no espaço escolar, pelo contato com atividades escolares de familiares, já construía imagens do que seria a escola e as aulas de inglês (no caso de Laura). Embora situadas no passado, essas vivências não são mortas, elas são re-visitadas, re-memoradas e, atualmente, operam para a manutenção e/ou (re)significações dos modos como percebem o ensino de LI.

#### **4.5.2 Experiências profissionais**

Ao discursivizarem sobre suas experiências profissionais, os professores-narradores tratam de diferentes aspectos sobre o ensino e aprendizagem de LI: importância do inglês, dinamicidade, valorização econômica da língua, desinteresse discente, marginalização da disciplina, livro didático de LI, recursos escolares, bem como discorrem sobre diferentes sujeitos envolvidos nesse processo: família, gestão escolar, alunos. Aqueles professores que, no momento da pesquisa, não estavam atuando no ensino LI (Manoel, SM2; Alessandra, SD1

e Maria, SDE1) recobram experiências anteriores como professores de inglês e/ou suas experiências no estágio supervisionado da disciplina.

A percepção de Língua Inglesa ser uma disciplina marginal(izada) corresponde a uma das temáticas mais recorrentes nas narrativas dos sujeitos, evidenciada por diferentes situações, a começar pela identificação, nas escolas onde trabalham/trabalhavam, de professores não formados atuando no ensino da língua, como podemos perceber nos excertos narrativos abaixo.

Além disso, em escolas particulares, percebi que muitos professores não possuíam formação específica para o ensino de inglês, tendo ocupado suas vagas por terem viajado ao exterior e por possuírem domínio da língua. Obviamente não pretendo criticar as suas condutas profissionais e nem duvidar das suas qualidades como professores, pois tais profissionais podem ter uma afinidade natural com o trabalho em sala de aula, e sei de alguns exemplos de professores que, mesmo sem formação específica, trabalham de forma exemplar com seus alunos. Mas acredito que devo reforçar a importância do estudo do 'como ensinar' a língua e os aspectos didáticos relacionados ao assunto, estudos esses realizados em cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Hoje em dia, não me vejo mais fora da sala de aula. (Jayme, SM2)

Na esfera pública, a disciplina de Língua Inglesa é mais uma do pacote de adulteração educacional. Digo isso quando, na ausência de carga horária em outras áreas, professores de formações adversas são designados ao ensino de Língua Inglesa. O resultado é cataclísmico, não acha?! Então, são nessas horas que: (i) se sobrelevam determinadas comemorações culturais, como halloween, de modo a parecer que só há manifestação cultural em determinados países em que se fala a língua e não em outros, na verdade como se estes sequer existissem; (ii) a iterada prática de traduções mecânicas, sem qualquer reflexão do trabalho tradutório e dos vários elementos cambiantes que podem ser ressaltados nesse processo; (iii) o falacioso ensino do verbo to be; entre outras práticas sem efetivo resultado na formação do aluno. (Jean, SPME3)

Em relação ao modo como o professor de LI é enxergado na sociedade, acredito que haja uma desvalorização no sentido de, por vezes, tal profissional não ser formado na área. Sobre isso, em instituições privadas, são contratadas pessoas que moraram em outro país, que são estrangeiras ou que têm habilidade com o idioma, sem exigir uma formação em licenciatura. Já em instituições públicas, professores de outras áreas podem assumir a disciplina para completar a carga horária. Mas é claro que essa desvalorização não é específica do professor de língua inglesa, visto que acontece com qualquer disciplina. (Maria, SDE1)

Observemos que essa percepção é (entre)vista exclusivamente nos enunciados de professores que estão em exercício, sendo construída por suas vivências no chão das escolas onde trabalham. O que indicia certo comportamento da escola em desqualificar a profissão professor de LI, haja vista a contratação de professores não habilitados para o ensino da língua, provocando, nos professores-narradores, sentimentos de desvalorização. Nesse viés, a cultura escolar, conforme demonstram Modl (2017) e Tura (2016), não só articula padrões de comportamento, mas, também, parametriza discursos, cria expectativas, bem como desperta reações.

A escola, como se percebe nos posicionamentos dos sujeitos, insiste em delegar as aulas de língua inglesa a outros professores não formados na área e/ou a pessoas que não são professores, mas viajaram para o exterior. Fato que não se descortina unicamente nessas

narrativas, sempre ecoou em outras histórias de professores de LI (PAIVA, 2006; COX; ASSIS-PETERSON, 2002; LIMA, 2010). Além disso, os professores de LI, muitas vezes, assumem outras disciplinas que não são da sua área para completar a sua carga horária de trabalho, de acordo com o que Jean enuncia e como podemos observar nos perfis identitários dos sujeitos da pesquisa (Cf. Capítulo 3, seção 3.2). Nesses casos, parece que a comparação de sua disciplina com as demais disciplinas escolares é inevitável.

Interessante notar a força desse comportamento na cultura escolar, estendendo-se aos centros universitários. Conforme assegura Lima (2010), tal realidade não se apresenta unicamente no ensino básico, mas é presenciada também nos cursos de Letras Inglês/Português, nos quais é possível notar maior ênfase nas disciplinas de LP em detrimento às de LI.

Além desse aspecto, ainda existe o fato dos pais, alunos e mesmo a gestão escolar não perceberem a importância do ensino de LI, como vemos nos excertos abaixo:

A experiência de ser professora de Inglês me causa uma frustração conhecida e partilhada por muitos colegas da área, a negligência que a disciplina sofre no ensino básico. Essa frustração é causada pela forma com que as escolas lidam com a disciplina, o que afeta o ensino e o aprendizado. Trabalho, atualmente, na rede pública municipal de ensino, e minha dificuldade em ensinar Inglês vem, principalmente na falta de materiais (como dicionário) e dessa tradição em negligenciar a disciplina, o que provoca uma grande atraso nos alunos. Essa minha percepção vem do fato de eu ter que passar o ano revisando o verbo "To Be". Isso me faz perceber, também, que essa tradição em negligenciar a Língua Inglesa parte da direção das escolas ao país do aluno. Já que, no conselho de classe, o resultado do aluno na disciplina de Língua Inglesa não é levado em consideração, e os pais, ao verem que seus filhos não tiveram bom desempenho na referida disciplina, falam "se foi em Inglês, tudo bem". Portanto, com essa invisibilização da disciplina de Língua Inglesa, minha percepção é que tem sido cada vez mais difícil ter meu trabalho valorizado, o que, de certa forma, até me afasta das vontades e sonhos que tinha na graduação, quando ainda almejava ser professora de Língua Inglesa. Mesmo sabendo dos desafios que é ser professor num país que, descaradamente desvaloriza a educação, encontra esse tipo de valorização dentro da própria escola, por parte de colegas e professores, torna a profissão cada vez mais desencorajadora. (Clara, SME2)

Além da desmotivação com a língua estrangeira, sinto, também, que a disciplina não é tão valorizada pela comunidade escolar (alguns colegas professores, direção e até alguns pais). Isso é bem notório no terceiro ano do Ensino Médio quando o foco está muito voltado para o Enem/vestibular e o peso da disciplina não é considerado relevante ou os alunos optam pela língua estrangeira Espanhol por considerarem mais fácil. Ano passado, isso foi tão explícito que a disciplina de Língua Inglesa não participou dos aulões do vestibular, participou apenas do aulão do Enem, mas com público bem reduzido se comparado a outras disciplinas. (Raíra, SPME1)

Trabalho, na atualidade, na esfera pública de ensino e percebo, ecoando pelos corredores, sala de professores e, também, de aula, muitas vezes, a ideia de que a disciplina de Língua Inglesa se encerra no ensino do famoso verbo to be, o qual, se perguntado ao aluno do que se trata, por vezes, ele não consegue falar sobre o assunto. É irônico, não? Não se estuda tanto o verbo to be, e por que não se sabe (quase) nada sobre ele? (Jean, SPME3)

Clara justifica seu sentimento de frustração perante o seu trabalho por meio de experiências que a levaram a identificar que o inglês é uma disciplina marginal, percepção compartilhada pelos demais professores-narradores. Essa imagem da disciplina, segundo os

sujeitos, ecoam nos espaços físicos e discursivos da escola, reverberando comportamentos de negligência por parte da gestão escolar, colegas de trabalho, pais e alunos.

Clara e Raíra revivem eventos mais específicos, como conselhos de classe, nos quais os pais não se importam caso seus filhos obtenham baixos resultados na disciplina de LI, enunciando que "se foi em Inglês, tudo bem" e, nas aulas preparatórias para avaliações externas, nas quais nem sempre as aulas de inglês são requisitadas e, quando são, aparecem poucos alunos.

Nessa mesma temática, Clara e Jean discorrem sobre uma questão em comum: a disseminada visão do senso comum de que os professores de LI só trabalham o verbo to be. Clara justifica passar grande parte do seu trabalho revisando tal assunto exatamente pelo fato dos pais e alunos não perceberem a importância do ensino da língua. Jean aproxima-se dessa perspectiva, na medida em que questiona essa visão ser tão compartilhada socialmente e, em suas aulas, perceber que os alunos não demonstram conhecimento construído a respeito desse conteúdo que, de acordo com o senso comum, é demasiadamente ensinado, questionando "É irônico, não?".

A seguir, ilustramos outros excertos narrativos, nos quais os professores tocam na questão da falta de interesse por parte dos alunos com a disciplina:

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa, acredito que um dos principais seja a falta de interesse dos alunos. Diante da realidade em que vivem, eles não enxergam aplicabilidade em aprender uma língua, por mais que lhes sejam apresentados inúmeros motivos para isso. [...] Não é raro ouvir um aluno dizer: "inglês não reprova" e essa ideia de que inglês não reprova faz com que eles não se interessem pela disciplina, afinal, "vou passar de qualquer jeito". O inglês é visto como um passa tempo, tanto pelos alunos quanto por outros colegas de profissão. (Márcia, SPEE1)

Noto que os alunos não encontram utilidade nas aulas de inglês, parece inútil por vários motivos, mas vou elencar dois: 1- o aluno não se vê capaz de aprender outra língua, pois isso parece longe da sua realidade social; 2- Não tem onde usar esse conhecimento. Fazendo uma síntese disso, penso que falta sonhos nos meus alunos. Não se vêem capazes de saírem do lugar que estão. Trabalho numa escola com muitos alunos que vivem na zona rural, talvez isso deve-se as dificuldades que enfrentam. (Luísa, SME1)

Ocupando o lugar de professora, não percebo tamanho entusiasmo de meus alunos ao inverso disso\*,\* é rotineiro a pergunta: "por que estudar inglês? Eu não vou para o exterior". Ouço isso com tanta frequência que iniciei o aluno letivo, em todas as minhas turmas do Médio, discutindo: a importância do ensino de Língua Inglesa no currículo. (Raíra, SPME1)

Por fim, o terceiro ponto constitui uma impressão que tive ao exercer o papel de professora de LI. A impressão de que a LI é uma disciplina a qual os alunos dão menos importância em relação a outras que são consideradas de "base", como Língua Portuguesa, por exemplo, disciplina que também ministrei aulas. (Alessandra, SD1)

Durante o estágio no Ensino Médio, em uma instituição pública, percebi que os alunos enxergavam as aulas de inglês como sendo mais dinâmicas e recreativas e pouco viam a aplicabilidade da disciplina no contexto deles. Claro que havia exceções, mas os estudantes que caracterizavam essas exceções tinham um conhecimento básico da língua inglesa. Talvez pelo contato com músicas, jogos ou cursos particulares. Logicamente, os alunos que não compreendiam tal idioma não tinham muito interesse na aula, apesar das diversas atividades de interação

propostas. Além disso, acredito que esse desinteresse possa ser causado pelas poucas aulas de inglês durante a semana e pelo modo descontextualizado que, por vezes, os assuntos são cobrados. (Maria, SDE1)

A carga horária mínima prejudica o aprendizado da língua, por isso o ensino de LI é basicamente voltado para a sistematização do idioma e pouco para a comunicação fluente, pois essa comunicação precisa de prática e, para tanto, é necessário haver mais aulas. Enquanto professores, sabemos que precisamos mostrar a aplicabilidade do idioma, principalmente, como uma possibilidade profissional, porém, no ambiente de escola pública, poucas são as ambições dos alunos. (Maria, SDE1)

Nesses fragmentos, todas as professoras-narradoras apresentam uma percepção comum: a de que os alunos demonstram-se desinteressados pelo estudo de língua inglesa. A desmotivação pelo estudo de LI desponta-se como um aspecto tão significativo que Raíra rememora uma aula por meio da qual tematizou a importância de se aprender inglês na EB. Já Alessandra pôde identificar esse desinteresse da disciplina de diferentes ângulos, por também ensinar LP aos mesmos alunos e perceber que eles davam mais sentido à aprendizagem da disciplina de língua materna.

Diversos são as percepções dos professores-narradores que, a seu ver, justificam esse comportamento de seus alunos, tais como: i) os alunos não perceberem a funcionalidade da língua; ii) a disciplina não reprova ao final do ano letivo; iii) sentimento de incapacidade frente à aprendizagem da língua; iv) carga horária insuficiente para o estudo da língua e v) falta de contextualização dos conteúdos programáticos.

Luísa e Maria entendem essa desmotivação pelo viés contextual. Segundo as professoras-narradoras, os alunos não percebem a possibilidade de utilização do inglês em suas realidades. O que apresentam ilustrando realidade social e geográfica de seus discentes: “Trabalho numa escola com muitos alunos que vivem na zona rural, talvez isso deve-se as dificuldades que enfrentam” (Luísa) e comparando a realidade de ensino de inglês às esferas do ensino básico público e dos cursos de idioma (Maria).

Desse modo, fica insinuado na resposta de Luísa, mais do que afirmado nela (DUCROT, 1984), o fato de que a professora-narradora acredita que a condição econômica é um critério para se aprender uma língua estrangeira, e, assim sendo, os alunos que moram num contexto rural (visto como um lugar marginal aos centros urbanos) não despertam em si interesse, criando menosprezo pela língua. Do mesmo modo, a comparação feita por Maria entre os cursos de idioma e a EB, permite-nos indiciar que ela percebe dois perfis de alunos, sendo os da escola básica mais desmotivados, enquanto os dos cursos de idiomas são mais engajados e obtêm sucesso na fluência.

Segundo Siqueira (2010), tudo isso concerne a realidades praticamente antagônicas inerentes a essas duas esferas educacionais: de um lado, as escolas regulares, com poucos



investimentos na capacitação docente e crença da gramática como fôco condutor do ensino de LI e, de outro, os cursos livres de inglês, nos quais há investimentos demasiados em infraestrutura e desenvolvimento profissional docente. Ademais, essa realidade configura-se como um meio de manutenção de desigualdade e exclusão social, reforçando “supostas deficiências cognitivas e/ou culturais do aprendiz de camadas populares (grupo predominante no sistema público de ensino) para aprender LE” (SIQUEIRA, 2010, p. 22). O que fica ainda mais evidente, ao lermos o excerto a seguir.

Apesar disso, acho que há uma valorização na sociedade no aspecto econômico, pois há muitas vagas de emprego para o educador de LI, principalmente, com a criação de escolas bilíngues. Ademais, dependendo do colégio, tal educador pode ter um salário maior se fizermos uma comparação com os profissionais de outras matérias. [...] No caso específico do inglês, é considerado um ensino supérfluo, para privilegiados, não é algo essencial. E, nós professores, apesar da formação, do desejo de mudança e do reconhecimento das falhas, adequamo-nos a um sistema e ao que nos é oferecido. (Maria, SDE1)

Se, em outros fragmentos, percebemos um recorrente vozeamento em relação à marginalização e desvalorização do e no ensino de LI, por outro lado, essas percepções de Maira percebe que existe valorização do inglês quanto à questão econômica. A professora-narradora relaciona tal percepção a escolas bilíngues e, segundo ela, “dependendo do colégio, tal educador pode ter um salário maior se fizermos uma comparação com os profissionais de outras matérias”.

Alessandra (SD1) também faz comparações entre a educação básica e os cursos de idioma, ao discursivizar sobre o LD.

O primeiro deles diz respeito ao material didático: me deparei com livros, de Ensino Fundamental II, escritos somente em inglês. Os livros se assemelhavam a livros de cursos particulares de Inglês (afirmo, pois fui aluna em um curso particular. Entrei nesse curso para aprimorar minhas habilidades em LI, uma vez que já possuía certa “base”, assim como os demais colegas de turma). Esses livros traziam textos sobre atualidades, tinham questões de interpretação de texto integradas a questões de Gramática, o que considerei um ponto positivo. Um ponto negativo desses livros era o fato de que eram escritos somente em inglês. E os meus alunos não possuíam a base necessária para leitura e interpretação de textos em LI, como possuem, muitas vezes, os alunos de cursos particulares. Dessa forma, eu tinha que traduzir as questões para que eles pudessem responder, mantendo-as em inglês e em português. (Alessandra, SD1)

Percebemos, nas palavras da professora-narradora, que ela não compreende o fato de os livros serem escritos unicamente em inglês para alunos da educação básica, pois, segundo ela, os seus alunos não tinham “base” para a compreensão desse material, precisando de seu auxílio para entender o que estava sendo proposto nas atividades: “eu tinha que traduzir as questões para que eles pudessem responder, mantendo-as em inglês e em português”.



Além do LD, Alessandra tematiza sobre as dificuldades enfrentadas com (a falta de) recursos didáticos.

O segundo ponto que observei, no exercício da profissão de LI, foi a falta de recursos tecnológicos na escola em que trabalhei. Algumas vezes, tentei utilizar o Datashow e estava quebrado ou até mesmo levar meu aparelho de som e as tomadas não funcionavam. Minha necessidade/Meu “desejo” sempre foi trabalhar com recursos que extrapolassem/se aliassem (a)o livro didático, mas me deparei com limitações estruturais que restringiam ou impediam essa necessidade /esse “desejo”. (Alessandra, SD1)

A professora exemplifica uma situação de dificuldades materiais e estruturais da escola na qual trabalhou, expondo a falta de instrumentos básicos numa unidade de ensino (falta de/defeito no Datashow, não funcionamento de tomadas). Ao fazê-lo, Alessandra demonstra um quebra de expectativas entre seus desejos de professora e a realidade que se descortinou no exercício de sua atividade, a qual foge do seu controle, por se tratar de insumos fornecidos especificamente pela unidade escolar.

#### 4.5.3 Reflexões sobre a profissão

Ao narrarem sobre a profissão professor de LI, alguns sujeitos da pesquisa não somente contaram eventos relativos à aprendizagem e ao ensino de língua inglesa, como também agenciaram movimentos de reflexão quanto à sua atividade profissional.

O que nos demonstra que narrar, de fato, constitui um momento reflexivo, no qual os professores-narradores revisitam diferentes vivências que contribuíram e contribuem para as suas facetas como professores de língua inglesa, bem como evocam a conscientização de qual seja o papel social dessa profissão, (re)avaliando as consequências de suas ações no entrono profissional, tornando-os responsáveis pelos seus atos (TELLES, 2004; ARAGÃO, 2008).

Suas experiências levam-lhes a refletir sobre questões particulares a respeito do ensino de LI, promovendo caminhos possíveis, bem como versões a respeito do que, para eles, apresenta-se como perfis ideais da profissão.

Márcia (SPEE1) e Jayme (SM2) compartilham a mesma ideia de que o ensino de inglês deve fazer sentido para os alunos, promovendo, assim, o reconhecimento da importância do idioma, bem como engajamento por parte dos discentes.

Com as minhas experiências em um curso pré-vestibular e em dois cursos de idiomas, percebi que dinamizar a aula, trabalhando o conteúdo de diferentes maneiras era essencial para facilitar o aprendizado dos estudantes. A palavra de ordem passou a ser 'engajamento', pois passei a entender que um aluno engajado tem mais chances de construir seu aprendizado de uma forma significativa para ele. (Jayme, SM2)

O principal papel do professor é incutir na cabeça dos alunos que o inglês é importante e que o seu aprendizado poderá fazer total diferença na sua vida, bem como na sua profissão. Diante disso, cabe ao professor buscar um método de ensino que tenha sentido para o aluno, que o traga para perto. O ensino da língua baseado na gramática por si mesma acaba desmotivando ainda mais o aluno que não vê sentido em tantas regras que, a princípio, parecem desconectados do aprendizado da língua. O aluno se interessa por aquilo que tem significância para ele. E esse talvez seja o maior desafio do professor de LI, dar significado ao aprendizado da língua para o aluno, demonstrar para ele que o inglês é sim uma disciplina interessante e poderá fazer a diferença na sua vida se ele se dedicar (Márcia, SPEE1).

Jayme, mais uma vez, discorre sobre dinamicidade no ensino de inglês, algo apresentado a ele nas suas experiências da educação básica, atualizado em cursos de idioma, já na posição de professor e que, a seu ver, se configura como um caminho para os alunos significarem aprendizagem da língua. O professor-narrador, então, reflete sobre as possibilidades de ensino de LI, sobre a diversificação de atividades a fim de que seus alunos mantenham-se engajados. Márcia parte da identificação de o ensino puramente gramatical ser um dos aspectos relevantes para a desmotivação em sala de aula, refletindo que é preciso que o professor de LI construa um método significativo para seus alunos, “que o[s] traga para perto”.

Nas linhas narrativas dos dois professores-narradores, entrevemos que, para eles, ensinar língua inglesa enviesa-se como um processo de facilitação da aprendizagem, no qual o professor, ao dinamizar suas atividades e/ou ao conectá-las aos alunos, aproximam-nos, facilitando o ensino da língua e cooperando para um ambiente afetivo positivo na sala de aula (OLIVEIRA, 2014). O que, segundo a professora-narradora, faz com que os aprendizes sejam capazes de compreender a importância da língua inglesa em suas vidas.

Laura (SPLE11) e Raíra (SPME1), em meio às tematizações sobre o não reconhecimento e os desafios do ensino de LI, também vozeiam sobre a importância do ensino de LI:

Por fim, percebi também que ainda há certo menosprezo em relação à língua inglesa como disciplina escolar. Algumas pessoas ainda não se deram conta da relevância que o idioma e a matéria de inglês apresentam no atual mundo globalizado. (Laura, SPLE11)

Em resumo, os desafios do professor de LI são grandes, mas sempre temos aqueles alunos cujos olhos brilham para aprenderem uma língua estrangeira e sempre carregamos a cada aula que planejamos e ministramos a esperança de fazermos um trabalho com a língua que significa(rá) e que contribuirá para a ampliação dos horizontes do aluno e para a construção de um cidadão pleno e consciente. (Raíra, SPME1)

As duas professoras-narradoras percebem a relevância do ensino e aprendizagem de LI no contexto da EB. Ancoram-se no fato de o inglês configurar-se como elemento relevante no mundo globalizado, podendo ampliar os horizontes daqueles que conhecem o idioma. Soma-se a isso, segundo Raíra, o fato de a língua contribuir para a formação de cidadãos plenos e

conscientes. Os excertos narrativos das professoras demonstram um posicionamento mais crítico a respeito do ensino de inglês, que vai além de aspectos linguísticos, textuais e gramaticais, considerando os aspectos sociais envolvidos nesse processo.

Nesse mesmo alinhamento, Jean (SPME3) desdobra sobre qual é o perfil do professor de LI:

Particularmente, percebo o profissional, devidamente habilitado reconhecido como professor de Língua Inglesa, como aquele indivíduo que mostra ao aluno a vivacidade da língua, uma gramática não estática, engessada ou inerte, mas, por outro lado, emergente e em constante processo, além das diferentes formas de se expressar pelas variadas linguagens, relacionando tudo isso a questões socioculturais. Complexo e trabalhoso, não?! Isso significa que o professor de língua estrangeira precisa levar o aluno, primeiramente, a uma consciência de sua própria língua, ou língua materna, e os elementos em torno disso, para, assim, abstrair uma outra. Desse modo, podemos observar a importância de o professor de Língua Inglesa mostrar ao aluno os vários elementos associados à língua, qualquer que seja ela, tais como: relações de poder, cultura, sociedade(s), estigma, comunicabilidade, globalização, etc. Hoje, sou professor, também, de Língua Inglesa e busco destacar em minhas aulas a relevância de se extrapolar a ideia modular de uma gramática e demonstrar ao aluno que as línguas particularizam povos e, ao mesmo tempo que os segrega em grupos de línguas comuns, também os unem por razões diferenciadas (trocas econômicas, culturais, científicas, sócio-históricas etc.). (Jean, SPME3)

Assim como Raíra e Laura, Jean percebe o professor de inglês como aquele que ensina a língua indo além dos aspectos estruturais, enfocando-a na sua capacidade de veicular valores sociais e culturais, ao mesmo tempo em que coloca o aluno num lugar consciente.

O professor-narrador, no entanto, desdobra mais ainda tal perspectiva, enunciando conceitos caros às teorizações sobre ensino e linguagem, tais como “relações de poder”, “cultura”, “estigma”, “segregação”. O seu posicionamento aproxima-se do perfil ideal do professor de LI apresentado por Paiva (1997), bem como tangencia os desafios que aguardam o profissional de Letras, discutidos por Siqueira (2012). Ao referenciar pessoalmente na terceira pessoa (aquele indivíduo/o professor de língua inglesa) e vertendo para a segunda pessoa do discurso (sou professor/busco), Jean evidencia estar apropriando-se dessa versão profissional no entorno das suas salas de aula.

A observação e análise de todos esses fragmentos narrativos demonstram que os professores-narradores não são sujeitos passivos de suas histórias. Enquanto professores, tomam consciência de sua responsabilidade na realidade em que vivem, bem como propõem caminhos para a solução de problemas e construção de possibilidades no ensino de línguas.

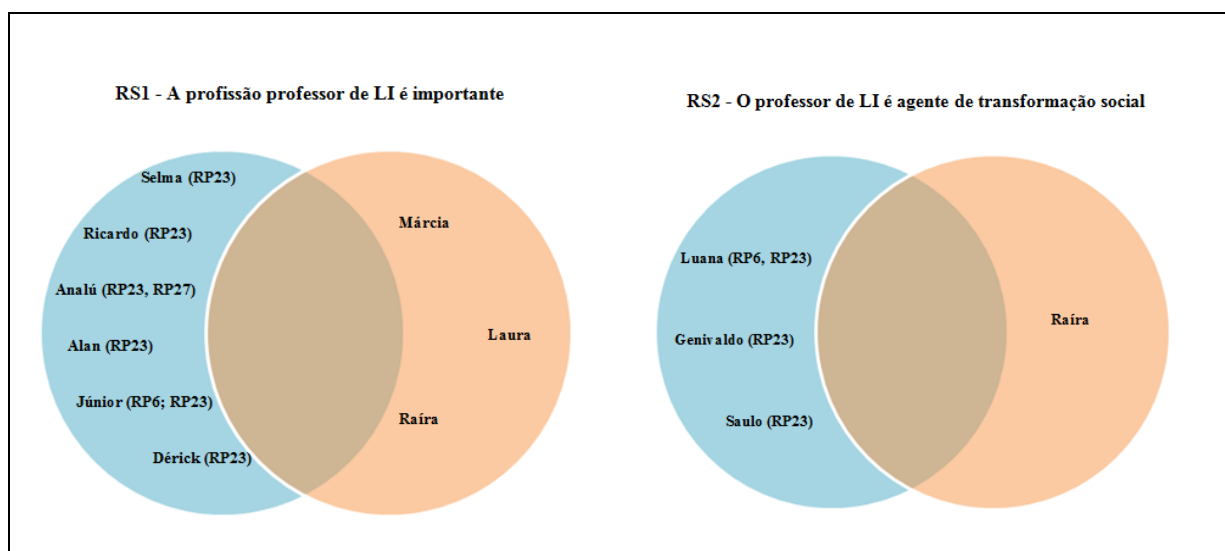
#### **4.6 Entrecruzamento dos dados advindos dos dois instrumentos de pesquisa**

Dos gestos de análise das respostas dos sujeitos, ainda consideramos importante trazer alguns aspectos importantes em relação aos seus dizeres que só foi possível de serem identificados por meio do entrecruzamento dos dados.

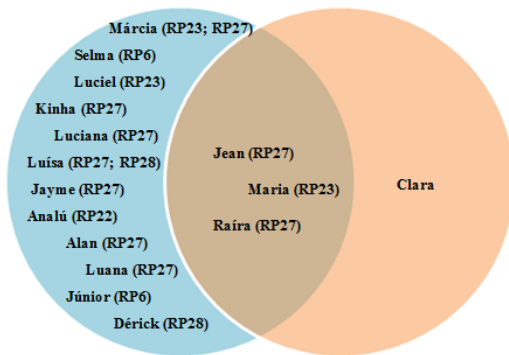
Como primeiro achado da triangulação dos dados, identificamos que há uma representação social que foi vozeada unicamente no QD, a saber: a profissão professor é mal remunerada. Identificamos, também, que as representações i) a profissão professor de LI é desvalorizada; ii) o professor e a disciplina de LI é marginalizada; iii) os alunos não levam a disciplina a sério iv) a profissão professor de LI é desafiadora ; v) não se aprende inglês na educação básica; vi) o inglês só é valorizado economicamente; vii) a profissão professor de LI é importante e viii) o professor de LI é um agente de transformação social foram vozeadas nos dois instrumentos de pesquisa.

A seguir, ilustramos esses achados por meio de esferas representacionais. A esfera azul representa o QD e a esfera de cor rosa representa as narrativas. A identificação dos sujeitos indica quem vozeou RS nesses instrumentos de pesquisa, bem como a localização das respostas no questionário. As áreas de intersecção demonstram o (não) vozeamento das RS nos dois instrumentos de pesquisa pelos mesmos sujeitos.

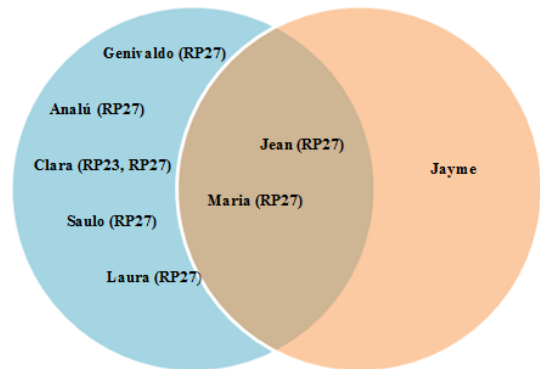
**Diagrama 4 - Cruzamento dos dados em esferas representacionais**



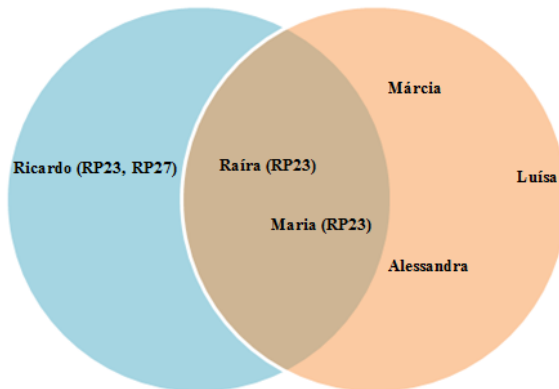
**RS3 - A profissão professor de LI é desvalorizada**



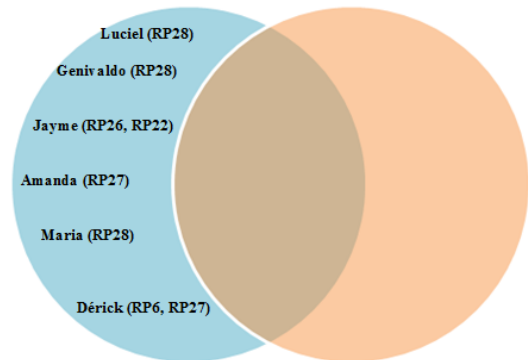
**RS4 - O professor e a disciplina de LI são marginalizados**



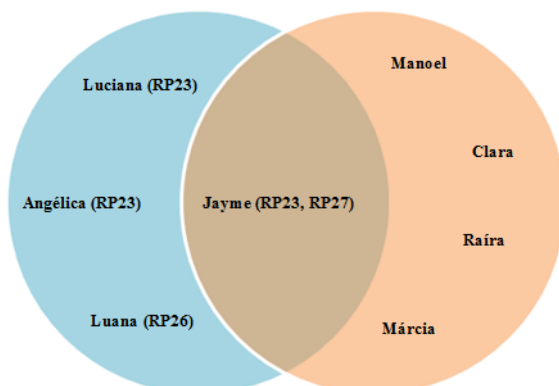
**RS5 - Os alunos não levam a disciplina a sério**



**RS6 - A profissão é mal remunerada**

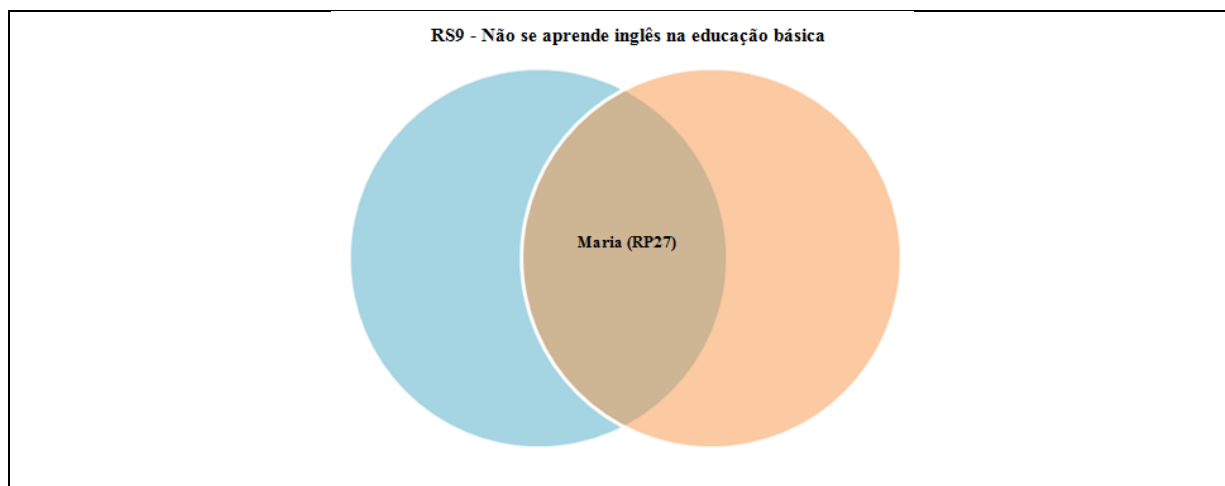


**RS7 - A profissão professor de LI é desafiadora**



**RS8 - O inglês só é valorizado economicamente**





Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, projetamos a triangulação dos dizeres de Laura (SPLE1); Raíra (SPME1), Maria (SDE1), Alessandra (SD1) e Luísa (SME2). Essa amostragem constitui-se, para nós, como significativa, haja vista que o entrecruzar de seus dizeres amplia ainda mais o conhecimento a respeito do nosso objeto de pesquisa, revelando especificidades da cultura escolar na qual as professoras estão inseridas, movimentos de construção identitária, assim como especificidades de suas representações: seu nascimento, manutenção e/ou ressignificação.

Quadro 11 - Triangulação dos dizeres de Laura

QD - PARTE 1	QD - PARTE 2	NARRATIVA
<p><b>Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.</b></p> <p>Me sentia muito <u>feliz</u> e certa da escolha que havia feito, mas <u>temia</u> pelo que me reservavam o mercado de trabalho e o dia a dia de um professor.</p> <p><b>Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?</b></p> <p>Trabalho nas escolas municipais [redacted] e [redacted].</p> <p><b>Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?</b></p> <p>2 anos</p> <p><b>Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por</b></p>	<p><b>Você consegue se lembrar de como você via a profissão de professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?</b></p> <p>Antes, a minha visão era muito <u>utópica</u>; <u>achava</u> que conseguiria mudar o mundo sozinha e que conseguiria romper com o sistema tradicional que é imposto aos professores. Entretanto, no dia a dia, vejo que algumas coisas não dependem somente do professor para que sejam diferentes. Há desvalorização, falta de respeito e jornada de trabalho extra, já que levamos o trabalho para casa.</p>	<p>Inicialmente, <u>achava</u> que eu <u>mudaria</u> o mundo, que faria todos gostarem de inglês e que as minhas aulas <u>seriam sempre bem produtivas</u>. <u>Mas tive um choque de realidade</u>. Percebi que nem sempre o seu plano de aula vai dar certo em todas as turmas e que é sempre bom ter uma carta na manga; que nem todos vão gostar de você ou da sua disciplina e está tudo bem. Percebi que, mesmo que você se desdobre em mil para fazer uma aula interessante, nem todos irão ter intenção de participar. Por fim, percebi também que ainda há certo menosprezo em relação à língua inglesa como disciplina escolar. Algumas pessoas ainda não se deram conta da relevância que o idioma e a matéria de inglês apresentam no atual mundo globalizado. Por último, gostaria de acrescentar que acredito que, num futuro muito próximo, as pessoas começarão a notar a importância da Língua Inglesa para a comunicação, para</p>

<p><b>quê? Se sim, você já tem uma opção?</b>          Não, pois <u>não pretendo seguir com a docência</u></p>	<p><b>Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.</b>  <u>Sim.</u> Pelo fato de ter de levar uma carga grande de trabalho para casa e não poder estar presente em muitos momentos com a minha família</p>	<p>o mundo do trabalho, para o uso da tecnologia, entre outros, e que cabe também <u>a nós professores</u>, em nossa jornada diária, contribuímos para que os nossos alunos tenham esse despertar.</p>
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos aspectos mais ressonantes nos posicionamentos de Laura corresponde à desistência da profissão enunciada nas duas partes ao questionário discursivo, primeiramente, para justificar o não interesse de cursar pós-graduação e, em seguida, apresentando o fato de que ela leva trabalho excessivo para casa. Quando Laura respondeu ao questionário, ela já trabalhava como professora de inglês na rede pública municipal há dois anos. Ao cruzarmos as informações da parte 1 do QD com os seus dizeres, subentendemos que a recorrente reclamação de trabalho se dá pelo fato de sua jornada de trabalho realizar-se em duas escolas.

Ao lermos outras respostas e analisarmos sua narrativa, percebemos a recorrência de outros dizeres que, a nosso ver, contribuem para o não prosseguimento de suas atividades como docente: ao adentrar os espaços escolares, seus ideais profissionais (transformação social, rompimento de aulas tradicionais, aulas produtivas) não foram alcançados e outra realidade foi sendo descortinada: falta de interesse dos alunos, planejamento, nem sempre, bem sucedido, marginalização e desvalorização da disciplina. Realidade que abriu espaço à construção dessas RS.

O convívio com tais aspectos conduziu-a à resignificação quanto ao modo como Laura via a profissão causada por meio da quebra de suas expectativas. Contudo, no final das suas linhas narrativas, a professora demonstra acreditar na transformação dessa realidade, incluindo a si mesma (“nós professores”) nesse processo. Percebemos, assim, que sua identidade profissional oscila quanto à (não) continuação do exercício da profissão.

**Quadro 12 - Triangulação dos dizeres de Raíra**

QD - PARTE 1	QD - PARTE 2	NARRATIVA
<p><b>Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?</b>            Trabalho na Escola estadual [REDACTED]. No primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.  <b>Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?</b>            8 meses  <b>Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?</b>            Dou aula de língua inglesa.  <b>Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?</b></p>	<p>“existe uma desvalorização muito grande <u>do professor de inglês</u> muito por conta da falta de interesse com o estudo da língua”.</p>	<p>Ocupando o lugar de professora, <u>não percebo</u> tamanho entusiasmo de meus alunos ao inverso disso*,* é rotineiro a pergunta: “por que estudar inglês? Eu não vou para o exterior”. Ouço isso com tanta frequência que <u>inicie</u> o aluno letivo, em</p>

Pós graduação em Letras ( cultura, educação e linguagem <b>Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação?</b> <b>Quem o(a) orienta/orientou?</b> A atenção e desatenção/ falta de interesse na sala de aula. [REDACTED]		todas as minhas turmas do Médio, discutindo: a importância do ensino de Língua Inglesa no currículo.
--	--	--

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa.

O que nos chama a atenção nos posicionamentos de Raíra corresponde ao fato da professora enunciar, nos dois instrumentos de pesquisa, a falta de interesse dos alunos pelo o estudo da língua inglesa. Ao voltarmos às suas respostas à parte 1 do QD, identificamos que sua área acadêmica orienta-se por tal temática, tendo realizado uma pesquisa de pós-graduação com o tema “A atenção e desatenção/ falta de interesse na sala de aula”.

É importante perceber, ainda, que o sujeito, num primeiro momento, realiza a entrada dessa temática, fazendo remissão à 3ª pessoa (o que se percebe no trecho grifado, na resposta ao QD), enfatizando a desvalorização que o professor sofre devido aos alunos não levarem a sério o estudo da língua. Num segundo momento, ao escrever sua narrativa, a professora verte para a 1ª pessoa do singular, o que se identifica pela desinência do verbo “perceber” (“não percebo”), desdobrando-se na ilustração dos questionamentos dos seus alunos quanto à relevância de se aprender inglês num país onde essa não é a língua materna.

Esses achados nos levam a flagrar, primeiramente, onde nasce a RS5 que a professora compartilha (Cf. Diagrama 4): é no chão da sala de aula, no convívio com seus alunos, que tal RS se constrói. O que não deixa dúvidas de que RS são criadas no percurso da comunicação e da cooperação e, a partir daí, criam vida própria, circulam e dão força a uma ordem de dizeres (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1993; OLIVEIRA; WERBA, 1998).

Em segundo lugar, percebemos aí indícios de movimentos identitários, uma vez que a adoção do novo mecanismo linguístico referencial (ele-professor → eu-professora) demonstra a posição de um novo lugar, no qual o sujeito assume discursivamente sua identidade como professora de inglês, bem como realiza ações didáticas visando possibilitar mudanças no seu entorno profissional (nos referimos, aqui, a suas ações didáticas exemplificadas no trecho em destaque na parte 2 do QD).

#### Quadro 13 - Triangulação dos dizeres de Alessandra

QD - PARTE 1	QD - PARTE 2	NARRATIVA
--------------	--------------	-----------



<p><b>Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?</b> Fiz mestrado em Linguística. Estou cursando doutorado na mesma área. Segundo semestre.</p> <p><b>Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?</b> O tema/título da pesquisa de mestrado foi: uma análise cognitiva do dêitico "aqui" em dados multimodais. O da pesquisa de doutorado é: uma análise dos mecanismos de conceptualização do verbo "cair": de ocorrências mais metafóricas às ocorrências menos metafóricas.</p> <p><b>Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?</b> Sim. Recebi no mestrado e recebo no doutorado.</p>	<p>A resposta “<b>Não exerço a profissão</b>” foi dada a todas as perguntas, exceto à P28 (Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões), que obteve o seguinte desdobramento “<b>Não exerço a profissão, mas se exercesse, não trocaria</b>”.</p>	<p><u>Ministrei</u> aulas de Língua Inglesa (LI), no Estágio Regência do Ensino Médio, durante a graduação, em 2014. Após esse período, <u>ministrei</u> aulas de LI no Fundamental II, por um mês, quando terminei o mestrado, em 2018. Nesse curto período como docente em 2018, <u>pude</u> notar alguns pontos no que se refere ao exercício <u>da profissão professor LI</u>. Nessa narrativa, gostaria de citar três. O primeiro deles diz respeito ao material didático: me deparei com livros, de Ensino Fundamental II, escritos somente em inglês. Os livros se assemelhavam a livros de cursos particulares de Inglês (afirmo, pois fui aluna em um curso particular. Entrei nesse curso para aprimorar minhas habilidades em LI, uma vez que já possuía certa “base”, assim como os demais colegas de turma). <u>Esses livros</u> traziam textos sobre atualidades, tinham questões de interpretação de texto integradas a questões de Gramática, o que <u>considere</u> um ponto positivo. Um ponto negativo desses livros era o fato de que eram escritos somente em inglês. E os <u>meus alunos</u> não possuíam a base necessária para leitura e interpretação de textos em LI, como possuem, muitas vezes, os alunos de cursos particulares. Dessa forma, eu tinha que traduzir as questões para que eles pudessem responder, mantendo-as em inglês e em português.</p>
---	--	--

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa.

Alessandra respondeu “Não exerço a profissão” a todas as perguntas da parte 2 do QD, o que, a nosso ver, indicia uma não identificação do sujeito como professora de LI, uma vez que, desde o término da graduação, ela é/foi bolsista nos cursos de mestrado e doutorado. Por outro lado, ao ser convidada a narrar sobre a profissão professor de LI, a professora lança mão de suas memórias do estágio, bem como de uma rápida experiência no ensino de inglês logo após terminar o mestrado. Interessante notar, que em suas ilustrações dos desafios enfrentados nesses períodos, a professora empreende análises a respeito do LD de Inglês (trecho em destaque), faz remissões aos mecanismos referenciais de pessoa, majoritariamente, na 1ª pessoa do singular.

Essas observações em destaque, propiciadas pelo cruzamento dos dados, parecem demonstrar que o sujeito só se percebe enquanto professor de LI nos rápidos momentos em que esteve em exercício em sala de aula, não tendo sido suficientes para a construção dessa identificação profissional no aqui e no agora. O (não) exercício do trabalho, desse modo, configura tão significativamente nas identidades do sujeito, provocando, ao mesmo tempo, um sentimento de integração e de distanciamento: um entrelugar. Demonstrando-nos que, de fato, “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, pp. 209-210).

Quadro 14 - Triangulação dos dizeres de Maria

QD - PARTE 1	QD - PARTE 2	NARRATIVA
<p><b>Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?</b> Oitavo e nono anos</p> <p><b>Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?</b> 4 meses</p> <p><b>Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?</b> Português</p>	<p><b>O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?</b> Só escolhi Letras Modernas, pois já havia feito curso de inglês, mas não trabalho na área.</p> <p><b>Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?</b> No nível básico de educação, penso que o professor de inglês é pouco valorizado, visto que o aluno não aprende inglês na escola e não é uma disciplina que reprova no fim do ano letivo.</p>	<p>Minhas experiências enquanto professora de Língua Inglesa foram poucas, visto que optei por trabalhar na área de Língua Portuguesa. Durante o estágio no Ensino Médio, em uma instituição pública, percebi que os alunos enxergavam as aulas de inglês como sendo mais dinâmicas e recreativas e pouco viam a aplicabilidade da disciplina no contexto deles. Claro que havia exceções, mas os estudantes que caracterizavam essas exceções tinham um conhecimento básico da língua inglesa. Talvez pelo contato com músicas, jogos ou cursos particulares. Logicamente, os alunos que não compreendiam tal idioma não tinham muito interesse na aula, apesar das diversas atividades de interação propostas. Além disso, acredito que esse desinteresse possa ser causado pelas poucas aulas de inglês durante a semana e pelo modo descontextualizado que, por vezes, os assuntos são cobrados. [...] Enquanto professores, sabemos que precisamos mostrar a aplicabilidade do idioma, principalmente, como uma possibilidade profissional, porém, no ambiente de escola pública, poucas são as ambições dos alunos. Já em instituições privadas, não tive experiências enquanto professora, apenas como aluna, e eu reconhecia a importância da língua inglesa, não só no âmbito profissional, mas também no cultural e no comunicativo. Embora eu tivesse esse reconhecimento, não acreditava muito nas aulas de inglês da escola, pois tinha aulas particulares do idioma e achava os assuntos apresentados no colégio repetitivos e sem funcionalidade.</p>

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa.

Maria é a única professora que vozeia a RS de que não se aprende LI na educação básica (RS9), o que começamos a identificar na sua resposta à P27 do questionário discursivo. Por meio da narrativa, revela-se que essa representação foi construída em suas experiências no papel de aluna da educação básica, quando, ao ingressar também num curso de inglês, começou a tecer comparações entre esses dois espaços educacionais, chegando a conclusões de que, no curso de idiomas, aprende-se inglês e, na escola, não.

Ao retornarmos os dados da parte 1 do questionário, identificamos que, atualmente, a professora trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa, no ensino fundamental. Sua única experiência no ensino de inglês ocorreu no curso de Letras Modernas, propiciada pelo estágio supervisionado. Nesse período, a aluna-professora observou que os seus alunos não reconheciam a importância da aprendizagem de LI, informando-nos que poucos alunos tinham conhecimento básico da língua. E, ao associar a construção desse conhecimento a

outros espaços, exceto o da educação básica (o que se percebe no excerto em destaque), fica insinuado que não é possível aprender inglês nessa esfera de ensino.

Percebemos, assim, que o estágio supervisionado não foi suficiente para reconstruir essa representação social emergida na sua infância/adolescência. Diferente disso, corroborou para a sua manutenção.

**Quadro 15 - Triangulação dos dizeres de Luísa**

OD - PARTE 1	OD - PARTE 2	NARRATIVA
<p><b>O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?</b> Melhorar a minha prática docente, embora a pós-graduação não seja na área de educação.</p> <p><b>Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?</b> Mestrado em linguística.</p> <p><b>Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação?</b></p> <p><b>Quem o(a) orienta/orientou?</b> A discursivização do padre Fábio de Melo nas redes sociais. [...]</p>	<p>Eu queria apenas ter um emprego, embora eu goste bastante da área de língua inglesa, estou aprendendo a gostar da profissão. Já me identifico com a sala de aula, porém me desanima o descaso das autoridades competentes em relação a educação.</p>	<p>Na minha narrativa vou considerar, o fato de não gostar, a priori, de ser professora, embora eu soubesse desde o início da graduação que isso seria óbvio. Bom, a razão pela qual isso acontece, deve-se prioritariamente ao fato de não conseguir me impor, claro da maneira como os outros profissionais fazem. A maneira como me direciono aos meus alunos é resultado da maneira como eu intendo que as pessoas devem se comportar/agir. Meu perfil é fechado e ao mesmo tempo leve. Eles não tem medo. Não gosto de parecer 'assustadora'. Normalmente, trabalho colocando o aluno num lugar de decisão; buscando saber como querem ser avaliados, criamos juntos alguns critérios. [...] Quando cheguei na escola, ficava me sentindo estranha, só depois de algum tempo fui deixando a mochila de aluna e assumindo os diários de classe, planejamentos, reclamações.....de professora. Mas nao quero deixar o lugar de aprendiz. Uma vez algumas alunas vieram me perguntar, se nao me incomodava o fato de algumas vezes, a professora que acompanhava os alunos especiais falar durante as minhas aulas, (ela também é professora de LI). Bom, até eles me fazerem aquela pergunta, eu nao entendia aquilo como uma interferência. Bom, nao pensei muito para responder, e disse que nao. Na verdade, as vezes ficava imprecionada com atitude dela, claro, não sei se faria isso na aula de um colega, mas nas minhas aulas eu queria que os alunos aprendessem. Essa turma era grande e tínhamos um bom relacionamento; durante as aulas de inglês a turma se via com duas professoras de inglês, não era eu que estava sendo humilde, mas ela que se esforçava pra cuidar dos dois alunos especiais e ajudar a quem precisasse, desde que isso nao comprometesse negativamente o seu trabalho. Talvez eu precise ser mais 'dona' da minha sala, nao que eu goste disso. Aquele espaço/tempo nao é só meu, é deles também. Algumas vezes os alunos pedem pra sentar na minha cadeira pra ficar mais perto do quadro ou pedem pra escrever no quadro e eu copiar no caderno pra ele. Outro dia, a mãe de um aluno chegou me procurando na sala, ela ainda nao me conhecia, eu estava sentanda numa mesa no fundo da sala copiando para uma aluna que escrevia no quadro, me levantei e fui na direção dela, a senhora, com cara de incrédula, perguntou - Vc é a professora? Repondi que sim, ela respondeu - Não parece. É claro que não é apenas pelo fato de estar sentada no fundo da sala, certamente outros aspectos não lhe parecia comuns ao perfil um de professor. A turma estava tranquila, ela entrou falou com o filho e saiu. O que isso tem haver com o fato de não ter me identificado com a profissão? Nao me vejo dentro de um molde construido a priori, como no comeco eu tinha dificuldade de aceitar a profissão, agora eu quero ser professora, sendo quem sou. Nao sei se consigo fazer tal qual os outros fazem ou se quero fazer dessa forma. Quanto a</p>

---

minha colega, a partir das tomadas de posição dela, eu entendia como devia fazer ou não. Além disso, tenho 2 anos de profissão, ela tem 10. A minha identidade docente vai se constituir por meio dessas experiências.
--

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas de Luísa ao QD (tanto na parte 1, assim como na parte 2) já nos demonstravam indícios de transição identitária profissional, entrevistos nas suas escolhas lexicais verbais “melhorar” e “aprendendo” relacionadas aos objetos atuação profissional e sentimentos da profissão, respectivamente. Enfocando no segundo verbo (aprender), essa escolha, parecia-nos demonstrar um sentimento de não identificação em relação à profissão, afinal, quem está aprendendo algo, depende de aspectos exteriores, alguém(s) e/ou situações que o leve à aprendizagem, à chegada de um estado/lugar almejado.

Entrecruzando os dados, a partir da rememoração e exemplificação de vivências escolares nas linhas narrativas, percebemos que Luísa enfrenta uma crise identitária, na qual suas ações discursivas são chamadas a serem deslocadas e desestabilizadas tendo como referência os comportamentos sociais aprovados e esperados na cultura escolar local onde trabalha.

Um desses aspectos corresponde ao controle dos comportamentos dos alunos, o qual parece ser uma ação característica do local onde a professora trabalha, uma vez que, já no início da sua narrativa, ela demonstra seu sentimento de insatisfação por não conseguir “se impor”, tendo como parâmetro os perfis de seus colegas de trabalho. Luísa compara-se, mais ainda, com a professora que a auxilia em sala de aula, que também é professora de inglês. À construção dessa não identificação, contribuem os julgamentos dos outros sobre si enquanto profissional, exemplificados numa situação em que uma mãe não a reconhece como professora.

Do mesmo modo que uma cultura escolar parametriza ações características dos sujeitos da escola, nela também emergem reações, sobrepondo comportamentos tradicionais e abrindo espaço para outros comportamentos (MODL, 2017; TURA, 2016). A professora-narradora demonstra movimentos de negociação identitária, trazendo para si aquilo que, a seu ver, é pertinente e descartando o que lhe parece desnecessário, informando-nos que não se vê dentro de um molde construído *a priori*.

A triangulação dos dados empreendida não teve o intuito de validar as análises feitas no entorno da pesquisa. Diferente disso, o cruzamento dos dados possibilitou-nos uma

ampliação dos resultados e conhecimento obtidos pelo trabalho realizado com os dois instrumentos.

Em cada triangulação realizada, confirmamos as nossas apostas nos dois instrumentos de pesquisa mobilizados. Se, inicialmente, o QD possibilitou-nos garimpar informações precisas para a construção dos perfis identitários dos sujeitos e mapear seus posicionamentos discursivos, as narrativas contribuíram ainda mais para a visualização desses posicionamentos, bem como para visualizar, por meio da ilustração das experiências dos sujeitos, as relações que desencadeiam com o outro, suas negociações, permitindo-nos compreender as raízes e o desenvolver de seus sentimentos e de suas RS quanto à profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos foram os desafios enfrentados para chegar à publicização desta pesquisa. Enfim, chegamos! Chegar ao estágio final de um trabalho requer voltar aonde tudo começou, às motivações, aos questionamentos que impulsionaram o caminhar, avaliar se alcançamos os nossos objetivos. Passemos, então, a esse momento de revisitação, ponderação e alinhamento das nossas ações teórico-metodológicas.

Começemos, pois, pelas nossas perguntas orientadoras. Na projeção deste trabalho, questionávamo-nos: Em que medida podemos traçar especificidades em termos de identidade profissional de professores recém-formados por uma mesma instituição? O que esses traços identitários teriam a nos dizer em relação às vivências desses sujeitos no (per)curso da graduação, suas tomadas de posição frente ao objeto de ensino e ao modo como acreditam estar agindo em sala de aula?

Salientamos que os professores recém-licenciados pela mesma instituição de ensino apresentam aproximações e afastamentos identitários. Se, de um lado, esses sujeitos advêm do mesmo curso de formação inicial, por outro lado, seus caminhos acadêmicos e profissionais tomaram rumos diferentes, o que podemos identificar pelos seus perfis identitários heterogêneos. São professores licenciados, professores especialistas, professores mestres, professores mestrandos, professores doutorandos, todos/as em exercício, exceto aqueles que se dedicam exclusivamente a suas pesquisas acadêmicas. Embora se diferenciem por esses aspectos acadêmicos e profissionais, os professores recém-licenciados aproximam-se identitariamente quanto às representações compartilhadas, os sentimentos despertados frente à profissão, bem como aos modos como percebem o ensino de língua inglesa.

Identificamos, também, que as vivências dos sujeitos no percurso da graduação muito contribuíram para suas escolhas acadêmico-profissionais, referências que não se centram somente na formação inicial, advêm conjuntamente de outros âmbitos como os das suas experiências da educação básica e os das relações familiares. Além disso, identificamos que a formação no curso de Letras contribuiu significativamente para o modo como os sujeitos percebem o ensino e o profissional de LI, ancorando-se em conceituações teóricas importantes para o ensino da língua respaldado nas diversas habilidades linguísticas e(m) perspectivas crítico-reflexivas.

Tendo respondido às perguntas da pesquisa, passemos a analisar o (não) alcance dos nossos objetivos. O objetivo central da pesquisa era o de mapear e analisar, discursivamente, representações sociais sobre o trabalho do professor de língua inglesa constitutivas das

identidades profissionais de professores recém-licenciados em Letras Modernas pela UESB, campus Vitória da Conquista.

Uma vez que representações sociais são veiculadas por meio de discursos, carregadas pelas palavras (JODELET, 1993), os dizeres propiciados pelos instrumentos de pesquisa, possibilitaram que acessássemos a textualização de diferentes RS nos posicionamentos discursivos dos sujeitos. Com a ajuda das categorias de análise (léxico, referência pessoal e pressuposição), conseguimos tecer interpretações mais discursivas do que, em suas palavras, na rememoração de situações, trocas e negociações nos seus ambientes de trabalho, nos estágios supervisionados e/ou em suas vivências como alunos da educação básica, parecia-nos mais pertinente para o nosso projeto de dizer analítico.

Vertendo para os nossos objetivos específicos, inicialmente, propusemo-nos a i) identificar representações sociais sobre o trabalho do professor de língua inglesa nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos da pesquisa.

Identificamos diferentes representações que tematizam sobre o trabalho do professor de LI, quais sejam: i) a profissão professor de LI é desvalorizada; ii) o professor de língua inglesa é marginalizado; iii) os alunos não levam a disciplina a sério iv) a profissão professor de LI é desafiadora ; v) o inglês é valorizado economicamente; vi) a profissão professor de LI é importante; vii) não se aprende inglês na educação básica e viii) o professor de LI é um agente de transformação social.

Essas representações - exceto “não se aprende inglês na educação básica”, a qual foi enunciada por uma única professora - foram vozeadas por diferentes sujeitos nos dois instrumentos de pesquisa. Assim, mesmo separados no tempo e no espaço, ao responderem o QD e /escreverem suas narrativas de modo virtual, consensualmente os professores construíram uma visão do que, para eles, é a profissão professor de LI e, por meio dessas RS, justificaram suas ações, explicaram sua realidade profissional, bem como a questionaram (JODELET, 1993; MINAYO; 1995). Essa visão consensual permitiu que percebêssemos traços das suas identidades, por meio dos quais, transparecem seus sentimentos, bem como refletem aspectos concernentes ao que é ensinar e/ou aprender inglês.

Em nosso segundo objetivo específico, buscávamos ii) compreender ressonâncias de pré-construídos que circulam na sociedade a respeito do trabalho do professor e do trabalho do professor de línguas para a constituição das identidades profissionais desses sujeitos em seus dizeres.

A desvalorização social configura-se como um dos aspectos mais vozeados pelos sujeitos, situação que o(s) outro(s) lhes impõe gradualmente em diferentes âmbitos sociais,

como no entorno familiar, nos espaços escolares e mesmo na sala de aula, no convívio com seus alunos. Esse pré-construído ecoa significativamente nos posicionamentos discursivos dos sujeitos, quer seja concordando (somos desvalorizados), quer seja concordando em partes (o inglês é importante, mas o seu ensino não) ou mesmo desconstruindo-o, confortando-o com outra posição (nós somos importantes!).

Independente de qual seja a (re)ação discursiva ou comportamental que esse pré-construído desencadeia, de concordância, entrelugar e/ou refutação, confirmamos que suas identidades profissionais docentes foram e são constituídas por diversas vozes e que “sejam elas da mídia, do governo, da comunidade científica, legitimem ou deslegitimem o professor. Todas essas vozes fazem parte do processo de construção identitária evidenciado no discurso dos docentes” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013, p. 280).

Pretendíamos, também, iii) suscitar reflexões, nos sujeitos da pesquisa, sobre o trabalho do professor de línguas: aquilo que eles são orientados a fazer por meio das prescrições ao seu trabalho, o que eles planejam para a realização das aulas e aquilo que eles realmente fazem durante as aulas.

Percebemos que alcançamos esse objetivo parcialmente. Isso porque nas respostas direcionadas à P25 e à P26 do QD, conseguimos acessar, em certa medida, as prescrições que norteiam o trabalho de alguns professores e aspectos que alicerçam seu agir em sala de aula. Nas narrativas, também encontramos movimentos de reflexão a respeito do seu trabalho e(m) idealizações do e para o ensino de inglês. Contudo, para alcançarmos esse objetivo integralmente, precisaríamos ir a campo e participar da vivência escolar dos professores. Sendo assim, além de identificar o que e/ou quem prescreve o seu trabalho, também teríamos acesso aos seus planejamentos diários e, ainda, à observação do que se efetiva em sala de aula. Ao alcance disso, deveríamos trabalhar não só com dizeres dos professores, precisaríamos reenquadrar o nosso quadro de sujeitos, elegendo somente os que estão em exercício do ensino de LI, o que levaríamos a construção de outra pesquisa.

Por fim, propusemo-nos a iv) discutir sobre a pertinência do trabalho com a Teoria das Representações Sociais em consonância com os estudos sobre identidade para a análise discursiva das posições dos sujeitos da pesquisa.

O alcance desse objetivo teve seu início em nossas discussões teóricas, por meio das quais identificamos sua estreita relação sob o viés daqueles que tematizam sobre os dois conceitos (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1993; MINAYO, 1995; WOODWARD, 2000; HALL, 2006). Ratificamos esse objetivo em nossos movimentos analíticos e na triangulação dos dados, etapas por meio das quais percebermos movimentos enunciativos que informaram



sobre a (re)construção identitária dos profissionais professores recém-licenciados, conferindo aproximações e afastamentos do grupo por meio de suas representações sociais. Todas essas investidas teóricas e metodológicas confirmaram que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos” e de que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 22 e p. 23).

Aproveitando o ensejo que as considerações finais nos oportunizam, gostaríamos, ainda, de reafirmar nossas apostas no questionário discursivo e na narrativa como instrumentos caros a pesquisas que versem sobre o trabalho do professor, pela sua eficiência em acessar posicionamentos discursivos e rememoração de experiências, possibilitando, assim, não só que acessemos representações, mas também o seu nascimento, a sua continuidade, sua manutenção ou re/desconstrução.

Ademais, neste momento, a citação de Telles (2004) é latente em nossas reflexões, a qual nos faz pensar sobre o fato de que quando iniciamos esta pesquisa de mestrado, “já pegamos os bondes das vidas d[os] participantes andando. Permanecemos por um certo tempo a bordo e, eventualmente, ao término do período de pesquisa, descemos do bonde para que ele continue sua viagem” (TELLES, 2004, p. 79). No momento em que estávamos a bordo, fizemos diversas re/leituras dos dizeres dos professores a fim de empreendermos nossos gestos de análise. Re/ler no sentido amplo do termo, no qual nos envolvemos com as palavras, visualizamos situações, visitamos espaços, ora familiares ora escolares e, em alguns momentos, perguntávamos em qual medida essas histórias também não eram parecidas com as nossas, até que ponto não eram os nossos sentimentos sendo desvelados.

Descemos do bonde com a noção de que esta pesquisa contribuiu para a compreensão da realidade do trabalho do professor de língua inglesa pertencente à cultura local, mesmo tendo consciência de nossas limitações analíticas diante de diferentes situações, sentimentos, relações de poder que foram vozeados pelos sujeitos a respeito da profissão professor de língua inglesa e(m) seus ambientes escolares. Cada um desses aspectos poderia, por si só, tornar-se objeto de pesquisa. Sua viagem continua e, desse modo, acompanhando a progressão socioistórica e temporal, suas representações sociais a respeito da profissão também serão/podem ser ressignificadas. Outras pesquisas que versem sobre representações sociais e(m) consonância com os estudos sobre identidade são bem-vindas, haja vista a provisoriedade deste trabalho. “É preciso continuar franqueando a palavra aos professores para que eles possam nos ensinar os rumos a tomar” (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p. 22).

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, pp. 18-43, jan. / jun. 2008.

AMARAL, M. S.; MODL, F. C. Questões relacionadas à identidade de gênero na pauta da formação inicial do professor: lacunas e presenças. In: LIMA, A. M. O.; SOUZA, E. M. F. (Orgs.). **Letramentos e discursos em (dis) (com) posições identitárias**. Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem – Volume 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. MACHADO, A. R. (Org.). Londrina: Eduel, 2004, pp. 35-53.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Ver. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, pp. 295-318, 2008.

ASSUNÇÃO, E. T. C. **Os letramentos acadêmico e do professor e(m) gestos formativos: a disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) como locus de investigação** /260f. Dissertação (mestrado) – UESB, Vitória da Conquista, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, pp. 145-175, 2006.

BARROSO, J. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. **Revista da Unesp**. Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP, 1ª edição, 2012. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)

BARRETO, D. A. B., SOUZA, E. M. F. Em torno da noção de formação continuada de docentes: a terminalidade de curso e o exercício da profissão como balizadores. In: LIMA, A. et al. **Educação e formação docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais**. Editora CRV: Curitiba. PR. 2016.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional. **Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária**, v. 17, n. 2, pp.97-114, 2004.

BRONCKART, J. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J. **Atividade, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, pp. 203-229.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de LA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7. pp. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, pp. 319-338.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A (Org). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, pp.15-23.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

COELHO, F. C. B. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula**: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro). Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. M. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, n. 5, pp. 1-26, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, pp. 105-114, 2004.

DUCROT, O. Pressuposição e alusão. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, v.2, pp. 394-417, 1984.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, pp. 57-72, 2008.

GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, 39: pp. 13-21,1995.

GUEDES, A. S.; PAULINO, E. S. O ensino e as experiências nas narrativas de professores de inglês. **Principia** (João Pessoa), v. 30, pp. 100-110, 2016.

HALL, S. A CENTRALIDADE DA CULTURA: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 15-46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.) **Les représentations so-ciales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidade na sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998a, pp. 267-302.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, M; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b, pp. 47-70.

KLEIMAN, A. B. A agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, pp.39-58.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P.. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, pp. 173-194, 1º sem. 2013.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, pp. 211-236.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, pp. 333-355.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M; BARCELOS, A. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, pp. 203-218.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, pp. 389-411, jul./dez. 2012.

LEPSCHY, G. Léxico. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, v.2, pp.156-178, 1984.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, pp. 11-23, jul./dez. 2011.

LIMA, D. C. Elementos (des)motivadores na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, pp. 113-123.

LIMA, A. M. O.; SOUZA, E. M. F. As identidades em sala de aula: construções discursivas, apagamentos e resistência. In: LIMA, A. M. O.; SOUZA, E. M. F. (Orgs.). **Letramentos e discursos em (dis) (com) posições identitárias**. Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem – Volume 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 17-33.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, pp. 39-53, 1º sem. 2002.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 222-290.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 89-111.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, pp. 621-626, Mar. 2012.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. pp. 9-29.

MODL, F. C.; RIBEIRO, P. B. (Re)Construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Nonada**, Porto Alegre, n. 24, 1º semestre, pp. 61-82, 2015.

MODL, F. C. **Rules of Behavior and Interaction in German and Brazilian Classrooms: (Inter)cultural Uses of the Word in Schools**. 1a. ed. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.

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

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp.13-42.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 15-37.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. pp.17-52.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, F. O. ; WERBA, G. C. Representações sociais. In: S, M. (Org.). **Psicologia social contemporânea**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 104-117.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso, princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 5ª Ed, 2003.

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

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, pp. 63-78, 2006.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; MENEZES, C. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, pp. 143-157.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S, G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, pp. 15-34.

POL, M. ; HLOUŠKOVÁ, L. ; NOVOTNÝ, P. ; ZOUNEK, J. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, p. 63-79, 2007.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, pp.21-45.

RAJAGOPALAN, K. Narrando as narrativas - *de le grand récit a la petite histoire*. In: LIMA, D. C. (Org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, pp. 13-18.

RIBEIRO, P. B. O discurso docente (re)velado no gênero memorial. **Bakhtiniana**. Belo Horizonte, pp. 59-75, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. A dor e a delícia de se aprender língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (Org.) **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, pp. 19-32.

SIQUEIRA, D. S. P. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? **Línguas & Letras**, vol. 13, Nº 24, 1º semestre, pp. 35-66, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 73-102.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, pp. 245-266.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, (44), pp. 339-351, 2003.

RODRÍGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 30, n. 1, pp. 45-56, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Revista Educação e Sociedade**, nº 73, pp. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, P. L. F. A identidade do professor de inglês: discursos, narrativas e crenças sobre ensinar inglês no Tocantins. **CADERNOS DO CNLF (CIFEFIL)** , v. XXII, pp. 67-84, 2018.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, pp. 57-83, 2004.

TURA, M. L. R. Pensando a cultura escolar e a prática pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, pp. 11-23, 2016.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, pp. 5-15, 2003 .

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA. T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 7-72.



## APÊNDICE 1 - Respostas dos sujeitos ao questionário discursivo

### 1. RESPOSTAS DE RAÍRA

#### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

26

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

19

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim. 3 meses. No estágio do curso normal

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim. As razões motivadoras para minha entrada no cursos foram: Eu gostar muitos de inglês e ter um desejo grande de ampliar meu conhecimento sobre a língua . Eu gostar muito de literatura.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

No início do curso, ponderei se havia tomada a decisão certa ao escolher o curso, isso porque eu senti muita dificuldade em relação ao aprendizado da língua inglesa. Nas aulas me era cobrado conhecimentos prévios que eu não possuía.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

**E em qual ano concluiu?**

2016

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Trabalho na Escola estadual [REDACTED]. No primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

8 meses

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Dou aula de língua inglesa

#### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

#### Pós-graduação - Perguntas específicas

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Sai da graduação e já ingressei na pós.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Queria me aperfeiçoar enquanto profissional

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Pós graduação em Letras ( cultura, educação e linguagem

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

A atenção e desatenção/ falta de interesse na sala de aula. [REDACTED]

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Sim. Recebia bolsa CAPES

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Meu interesse pela língua. Não, não teve.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Na minha percepção de aluna, eu via a professora e as aulas de inglês como extremamente interessantes e instigantes. Hoje, como professora, percebo que existe uma desvalorização muito grande do professor de inglês muito por conta da falta de interesse com o estudo da língua.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Com turmas menores, com mais recursos disponíveis ( algum recurso disponíveis), com material que esteja no nível dos alunos. E o ensino deve ser abrangente, privilegiando, pois, as quatro habilidades.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Eu me amparo em teorias sobre educação e sobre ensino de língua. E também nas experiências e vivências de colegas , que em minha opinião , são comprometidos com a docência .

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Faço meu planejamento semanalmente. Anoto qual conteúdo ministrarei e qual estratégia usarei.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Em minha percepção, a sociedade não compreende bem qual a importância do ensino dessa língua. E sobre mim, eu não comungo com essa visão. Visualizo a relevância da língua inglesa na formação, mas percebo a necessidade de ressignificar o ensino de inglês na escola .

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explique suas razões.**

Não. Eu gosto de minha profissão e, sinceramente, não me vejo atuando em outra profissão.

## 2. RESPOSTAS DE SELMA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

25

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

17

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Antes de iniciar a faculdade, eu dava reforço escolar em casa

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim. Eu me identificava com língua inglesa e queria ser professora

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Os dois sentimentos estão presentes tanto antes quanto depois. Orgulho por amar ensinar e arrependimento pela desvalorização da profissão

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2016

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Escola de idiomas

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

1 ano

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Língua Inglesa

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Pós-graduação - Perguntas específicas**

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Alguns meses

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Oportunidade de aprendizagem

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Mestrado concluído em Linguística

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Sim. 1.500

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Oportunidade de emprego

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Antes era bem mais fantasiosa e ingênua, hoje, depois da graduação e pós, vejo como um campo oportuno para análise de fatores linguísticos e extralinguísticos

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Baseado na língua oral e o ensino de gramática internalizado

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

O programa neurolinguístico e a sociolinguística

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Por estudar os conteúdos e elaborar um planejamento para cada turma.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Infelizmente a profissão de professor é desvalorizada e sobrecarregada. Porém, procuro fazer o melhor para defender essa profissão que muito me ensina e ir de encontro a essa desvalorização.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Sim. Experienciar novos campos de trabalho.

### 3. RESPOSTAS DE LUCIEL

#### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

25 anos

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

17

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Eu já havia ajudado alguns colegas a estudar inglês, e também já havia atuado em um curso de idiomas como monitor por alguns meses.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

O curso de Letras Modernas foi uma das primeiras opções. Prestei vestibular para biotecnologia ao mesmo tempo. Escolhi fazer esses dois vestibulares pelo mesmo motivo, afinidade com as disciplinas básicas.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Me senti um pouco arrependido. O curso não era o que eu esperava que fosse, e o foco na língua inglesa no curso foi fraco e deixava a desejar.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Trabalho em curso livre de idiomas. Porém não no ensino básico.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

Aproximadamente cinco anos.

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Apenas língua inglesa.

#### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

**Ingresso na pós-graduação**

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim. Pretendo fazer uma especialização ou um mestrado na área de tradução.

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

A minha mãe é uma professora de inglês. Talvez isso tenha influenciado em minha escolha.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Não creio que haja muita diferença entre as minhas visões passada e presente sobre a profissão de professor de inglês. Ainda a vejo como desvalorizada.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Deve ocorrer em turmas pequenas para que haja o acompanhamento mais individual e atencioso por parte do professor às necessidades dos alunos. O ensino também deve acontecer de forma prática, preparando os aprendizes para a realidade de uso da língua inglesa.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Não sei responder a essa pergunta.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

O material didático da instituição em que trabalho já traz guidelines referentes às aulas. Meu planejamento se resume à minha familiarização com o objeto de ensino, meu preparo e o de possíveis materiais para a aula, bem como adaptações que se façam necessárias de acordo com a turma em questão.

**Para você, como o trabalho do professor/professora de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão(s)?**

O trabalho de professor ainda não tem o valor que deveria.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explique suas razões.**

Sim. Escolheria uma profissão em que a quantidade de trabalho fosse equivalente à remuneração.

#### 4. RESPOSTAS DE RICARDO

**PARTE 1**

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

27

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

22

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim, fui professor de informática em uma instituição privada durante alguns meses.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não, minha primeira opção era psicologia, eu gostava muito de ouvir as pessoas e achei que seria um bom caminho a seguir.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Não completamente, mas sim. O único motivo por eu ter escolhido o curso foi a parte do inglês, as outras duas, português e literatura, por vezes me fizeram repensar se aquele era, de fato, o curso que eu queria.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não, porém tenho vontade.

**Durante o curso de Letras, você...**

- (x) Participou do PIBID  
 ( ) Participou de grupos de Iniciação Científica  
 ( ) Participou de pesquisas de extensão  
 (x) Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2013

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho****Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Trabalho em uma escola de cursos profissionalizantes (há o curso de inglês), e com diferentes faixas etárias.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

Trabalho lá há quase dois anos.

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês

**Pós-graduação****Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

**Ingresso na pós-graduação****Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim, mas não a curto prazo. Tenho ideias para um projeto de mestrado, mas não me sinto confortável para tentar no presente momento.

**PARTE 2****O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Eu já possuía experiência como professor e amava. Na época do vestibular eu fazia curso de inglês e era apaixonado. Então somente juntei uma coisa com a outra e escolhi o curso, apesar de ter sido segunda opção.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Sempre tive bons olhos para a profissão, dentro e/ou fora do curso. É uma profissão extremamente necessária, tomando o desenvolvimento das coisas como base, no geral, principalmente na área tecnológica, porém não levada a sério pelos alunos, por não ser uma língua materna em nosso país.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Em uma geração onde é quase um sacrifício conseguir a atenção dos jovens, eu necessário que o ensino seja inovador, seja no uso de tecnologias, o celular, por exemplo, que é peça cotidiana na vida dos alunos, ou na abordagem de ensino, de modo que seja convidativo para eles.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Acredito que o que mais norteia a minha maneira de ensino é o afeto. Utilizo de diferentes tipos gêneros em sala, porém penso que nada funcionária tão bem se eu não mantivesse uma relação próxima com os alunos. Nós professores devemos considerar essa proximidade no processo de docência, pois, acredito eu, a partir dela, também, que os alunos passam a desenvolver o interesse e a atenção pela aula (talvez nem pela disciplina em si, mas por respeito ao professor, só que não podemos ignorar o fato de que o aluno está aprendendo, de alguma forma).

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim, porém são planejamentos mais fechados, levando em consideração que tenho que seguir alguns passos que estão presentes na metodologia da instituição. É algo mais engessado, mais sobre o conteúdo que vou ministrar, não sobre o perfil das turmas (isso eu faço presencialmente, sem planejar, pois já conheço as turmas).



**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Em teoria as pessoas acham importante, devido a globalização (geralmente os pais dos alunos pensam dessa forma), porém em sala de aula não há esse mesmo pensamento, o fato do inglês não ser uma língua materna em nosso país gera um certo desinteresse entre os discentes.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Tenho vontade de fazer outras duas graduações, porém somente uma eu exerceria. Faria Gastronomia por diversão, por amar cozinhar, mas não me vejo sendo um chefe. Faria, também, Medicina Veterinária, por ser meu sonho de infância (esta eu exerceria com muito amor).

## 5. RESPOSTAS DE AMANDA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

25

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

21

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim. 3 anos. Curso livre de inglês

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não. Não tinha interesse em ser professora a princípio. Cursei biologia por 3 semestres

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Orgulhosa. Continuo trabalhando na área

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2014

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Curso Particular. Jovens e adultos

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

1 ano

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês

### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

### Ingresso na pós-graduação

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim. Especialização em inglês

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

O prazer pela profissão em si. Sou apaixonada pela língua inglesa

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Me senti desestimulada durante o curso para dar aula em escola regular

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

O mais dinâmico possível

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Faço planejamento de cada etapa da aula, incluindo plano B para o que pode dar errado

**Para você, como o trabalho do professor/professora de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Na minha opinião é bem visto, embora não seja tão valorizado financeiramente.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Não. Ensinar é algo que gosto muito e posso facilmente conciliar com outras profissões. É importante deixar claro que minha opinião expressa até aqui se refere somente a cursos livres. Ensinar inglês em escola regular é bem desanimador para mim, pois não consigo visualizar resultado.

## 6. RESPOSTAS DE MÁRCIA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

32

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

25

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim. Por que sempre gostei de ler e principalmente de literatura.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Em momento algum me senti arrependida por que sabia que tinha feito a escolha certa.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Ainda não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2016

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim



**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

██████████. Do 6 ao 9 ano

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

1 ano

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês e religião

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Pós-graduação - Perguntas específicas**

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

No mesmo ano em que terminei o curso.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Aprender mais

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Fiz de Ensino de língua inglesa

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

Uso do gênero música no ensino de língua inglesa.

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Não

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Sempre me inspirei em uma professora de inglês que tive no ensino fundamental

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Sempre gostei das aulas e dos professores de língua inglesa, no entanto, hoje vejo como essa área é desvalorizada.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Lúdica e de uma forma que chame a atenção dos alunos por que eles não vêem funcionalidade no ensino de inglês.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

O que me orienta é o que interessa aos alunos. Sempre levo o querer deles em consideração na hora de preparar minhas aulas.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Eu busco seguir o currículo da escola e ver o que chama a atenção dos alunos.

**Para você, como o trabalho do professor/professora de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Sem valor. Parece que as aulas e o professor de língua inglesa não tem muita importância. Claro que não compactuo desse pensamento.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Talvez não mudasse de profissão, mas tenho desejo de cursar psicologia por que sempre foi outra área pela qual tenho muita afeição.

**7. RESPOSTAS DE KINHA****PARTE 1**

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

35 anos

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

31

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim. Pelo menos 3 anos. Por substituição.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim. Por afinidade pessoal.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Me senti orgulhosa tanto pela questão da realização pessoal quanto na área profissional em si.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2014

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Duas escolas municipais e uma estadual. Adolescentes entre o 9o e o 3o ano

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

4 meses

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Português e Inglês

#### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

#### Ingresso na pós-graduação

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim. Linguística.

#### PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Afinidade pessoal e influência de gerações anteriores.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Coincidiu com a visão que eu tinha anteriormente da profissão.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Lúdico e dinâmico

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Cotidiano

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Planejamento feito todas as semanas nas unidades escolares onde leciono.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Infelizmente não é muito bem valorizado.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Sim. Médico veterinário. Por afinidade pessoal.

## 8. RESPOSTAS DE LUCIANA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

24 anos

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

19 anos

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não. Estava decidida a fazer psicologia, mas algumas circunstâncias da vida acabaram me levando pras Letras.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Mesmo não sendo minha primeira opção no início, sempre respeitei muito o curso que estava fazendo, pois o papel de professor sempre foi algo pelo qual eu tinha extrema admiração. Por isso, me sinto extremamente orgulhosa por ter me formado professora

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2014

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Não

### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

### Pós-graduação - Perguntas específicas

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

1 ano

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

A ciência. Além disso, sempre acreditei que o caminho da qualificação profissional pode abrir mais portas e me dar oportunidades maiores de ocupar espaços onde eu possa fazer a diferença.

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Segundo semestre do mestrado em Linguística da UESB

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

Estudo de gestos de negação do português brasileiro sob a ótica da linguística cognitiva.

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Sim, justamente porque tenho privilégio de ser bolsista

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Não era algo que, antes de, de fato, cursar letras eu pensava em me tornar, mas, no momento em que decidi fazer o curso, apenas algumas pessoas irrelevantes da família menosprezaram minha escolha. Isso nunca me desestimulou, muito pelo contrário.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Por sempre gostar de estudar inglês por conta própria, eu, no ensino fundamental, adorava os meus professores e os olhava com muito carinho e respeito pois sempre gostava das aulas. Já no ensino médio, com os professores que EU não gostava e julgava pouco preparados, eu desenvolvi uma postura extremamente prepotente e sempre achava que eu mesma poderia fazer melhor que eles (coitada, risos). Hoje, me entendendo enquanto professora de línguas, sei dos desafios da profissão em termos de qualificação, valorização e execução do trabalho, busco sempre me atualizar e sempre estar preparada para me adaptar. Além disso, tento olhar sempre com muita sensibilidade para os colegas de profissão, que antes eu costumava julgar.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Adaptável. Às realidades e necessidades dos alunos, do professor, e da própria língua.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Não estou exercendo a profissão no momento.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim

**Para você, como o trabalho do professor/professora de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão(s)?**

Com descaso, o que é um reflexo de um sistema que tem como projeto dismantelar a educação. Não.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explique suas razões.**

Hoje, não mais. Não sei o que o futuro me reserva, mas espero que seja uma sala de aula, pois aprendi a amar a docência.

## 9. RESPOSTAS DE LUÍSA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

30

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

23

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não, minha primeira opção era jornalismo. E a escolha do curso, não teve como pré requisito a minha afinidade com a área da educação, mas foi o que eu poderia tentar com a nota se corte alcançada no enem.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Durante o meu percurso formativo no curso de letras, tive vontade de desistir, estava arrependido de ter escolhido esse curso. Porém da mesma forma, me senti orgulhosa por estar nesta area que é o meu pensamento no momento. Gosto da minha área de atuação, tem orgulho ser professora de inglês.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2017

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Eu trabalho na Escola Estadual [REDACTED] com as turmas do 6 ao 9 ano vespertino. Esta é uma escola mineira.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

9 meses

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Apenas aulas de lingua inglesa.

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Pós-graduação - Perguntas específicas**

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

No ano seguinte iniciei a pós-graduação.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Melhorar a minha prática docente, embora a pós-graduação não seja na área de educação.

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Mestrado em linguística.

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

A discursivizacao do padre Fábio de Melo nas redes sociais. Orientada pela professora/doutora [REDACTED]

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Nos dois primeiros semestres, me desiquei exclusivamente e era bolsista, mas no terceiro bimestre deixei a bolsa para trabalhar.

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Eu queria apenas ter um emprego, embora eu goste bastante da área de língua inglesa, estou aprendendo a gostar da profissão. Já me identifico com a sala de aula, porém me desanima o descaso das autoridades competentes em relação a educação.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Na verdade, não. Ainda estou procurando alguma forma de fazer sentido, sobretudo para estimular meus alunos a gostarem de até der inglês.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Mais interativo, que fique bem claro, não é a forma como eu trabalho, mas gostaria de trabalhar de forma mais prática.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Preciso cumprir as exigências propostas.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Planejo todas aulas, comecei fazer isso a partir do segundo bimestre, e gostei bastante, além disso faço uma espécie de avaliação breve de todas as aulas da semana. Infelizmente, me falta tempo, pra fazer um diário mais detalhado.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Curiosamente, ao mesmo tempo que parece ser algo incrível, parece desnecessário.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Sim, examente por conta das autoridades competentes que insiste em sobrecarregar os professores, deixando -os cansados e desanimados com a profissão. Eu gosto de ensinar inglês, gostaria de fazer outra coisa, não o que, mas envolvendo a língua inglesa, porém me falta conhecimento da língua.

## 10. RESPOSTAS DE MARCOS

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

37 anos

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

31 anos

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim. Trabalhei como professor, entre um intervalo e outro, em média 8 (oito) anos. Atuei como professor de ensino fundamental I (séries iniciais), fundamental II (na disciplina de Língua Portuguesa) e também fiz substituições de professores em outras disciplinas, como Ciências e Geografia.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim. Sempre fui um admirador da Língua Portuguesa e de sua estrutura multifacetada. Sempre gostei de ler, escrever e, além disso, de analisar construções textuais, especialmente os dos tipos narrativo e dissertativo. Para mim, isso sempre foi um exercício prazeroso e instigante. Nesse contexto, a Língua Inglesa surgiu como mais um desafio que me fez optar pelo curso de modernas, como uma possibilidade de adquirir a formação necessária para continuar atuando como professor.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Sim. Durante a graduação me senti algumas vezes frustrado e arrependido pela escolha. Acredito que isso se deu, especialmente, pelo meu nível de dificuldade com o Inglês. Foi realmente uma barreira difícil de ser rompida, pois a vida inteira estudei em escola pública, onde o ensino de inglês era precário, já que as aulas, em sua maioria, eram ministradas por professores sem formação na área e, a meu ver, a Universidade e a faculdade de Letras não estavam preparadas para receber alunos com meu perfil. Considero, portanto, que o meu déficit de aprendizado em língua inglesa combinado a falta de estrutura de ensino para alunos na minha situação, de alguma maneira, comprometeu o meu desempenho no curso de Letras Modernas. Entretanto, apesar da dificuldade, quando percebi que era capaz de dar conta daquilo ao que me propus senti mais confiança e, então, não tive dúvidas da escolha que fiz.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**



(x)Participou do PIBID

(x)Participou de grupos de Iniciação Científica

( )Participou de pesquisas de extensão

(x)Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Educandário ██████████. Ensino nos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

06 meses

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Língua Inglesa

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

**Ingresso na pós-graduação**

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim, Linguística.

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

O que levou a me tornar professor de língua Inglesa foi o desafio de aprender para ensinar uma segunda língua à pessoas que, como eu, não tiveram a oportunidade de ter um contato mais apropriado e próximo com o idioma. Quando decidi ser professor de inglês, tinha a intenção de desconstruir a ideia de uma disciplina obrigatória, presente na grade curricular de ensino, para uma disciplina necessária e prazerosa para os alunos.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

A ideia pré concebida que tinha da profissão do professor de Inglês era de um profissional de importância menor em relação aos professores de outras disciplinas. Sempre coloquei a língua inglesa no bojo das disciplinas vistas apenas como secundárias, ou seja, que na prática não tinham nenhuma finalidade concreta. Após ingressar no curso de Letras fui mudando completamente esta concepção. Hoje, entendo o Inglês como uma língua mundial, considero o professor de Língua Inglesa como um profissional indispensável na formação do cidadão contemporâneo, um sujeito cada vez mais global e que, portanto, deve ser preparado para atuar em um mundo também cada vez mais globalizado.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Deve ser prático e contextualizado, ou seja, não adianta neutralizar totalmente nosso modo de ver e de pensar a língua a partir da nossa própria realidade. É ineficaz, a meu ver, apenas simular ambientes estrangeiros no ensino de Língua. É preciso, antes de tudo, entendermos que somos brasileiros aprendendo inglês imersos numa cultura brasileira para, a partir daí, nos despir de todo e qualquer preconceito, compreender nossas limitações para, só então, transpô-las. Ou seja, buscar estabelecer relações entre o clássico e contemporâneo de maneira contextualizada.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Minha experiência pessoal com a Língua Inglesa, desde de a educação básica, até a faculdade de Letras. Os relatos, dificuldades e experiências dos próprios alunos. Tento sempre canalizar isso ao ensino da língua e, além disso, livros didáticos e materiais online. Procuro sempre ajustar as atividades, textos e etc. à realidade dos meus alunos. A literatura inglesa também é uma importante aliada do meu trabalho. Tento sempre colocar meus alunos em contato com variados gêneros como

maneira de incentivá-los, tanto no interesse pela leitura em inglês, como em se aprofundar no estudo do idioma.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Costumo propor leitura de textos sobre temas atuais ou sobre assuntos sugeridos pelos alunos e que são de interesse deles. A parte gramatical é trabalhada sempre a partir de atividades escritas e/ou oral que elaboro ou retiro de materiais de apoio, sempre fazendo as adequações que julgo importantes. Também utilizo músicas, vídeos, filmes e etc. para estimular a compreensão do idioma.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Ainda percebo muito preconceito e pouca importância dada ao ensino de inglês no ensino regular. As escolas continuam, em sua grande maioria, negligenciando a importância de um profissional da área para o ensino de Língua Inglesa. Muitas escolas ainda permitem que professores de outras áreas ministrem as aulas. Não compartilho dessas visões.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explique suas razões.**

Sim, mudaria para uma profissão mais valorizada em termos de remuneração.

## 11. RESPOSTAS DE JAYME

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

26

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

19

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não. Cursei três semestres de Comunicação Social e desisti do curso, por não ter gostado da parte prática da área.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Em alguns momentos me senti arrependido, por achar que não conseguiria me sustentar sendo professor. Por outro lado, me inspirei em vários dos professores e colegas que tive para tornar-me um melhor profissional, e isso me fez sentir orgulho de ter escolhido o curso.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2013

**E em qual ano concluiu?**

2017

**Atualmente, você está dando aulas?**

Não

### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

### Pós-graduação - Perguntas específicas



Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Cerca de seis meses.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

A vontade de no futuro me tornar um professor universitário.

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Estou no último semestre do Mestrado em Letras.

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

Pesquise a promoção da autonomia na aprendizagem pelo professor de Inglês. Sou orientado pela Profª Drª [REDACTED]

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Sim, sou bolsista.

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Fui incentivado pelos exemplos de bons professores que encontrei ao longo da vida. Ao mesmo tempo, fui desestimulado por conhecer a difícil realidade do professor em termos financeiros e sobre as condições de trabalho.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Não me consigo lembrar exatamente como eu via a profissão antes, mas hoje a entendo como uma atividade que exige que o professor tenha diversas habilidades, sendo capaz de ter jogo de cintura para lidar com diferentes tipos de alunos, instituições, métodos e situações.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Divertido, direcionado de forma a possibilitar que o aluno experimente com a língua, cometa erros e aprenda com eles. Acredito também que um ensino que ajude o aprendiz a desenvolver sua autonomia significa preparar o indivíduo para assumir responsabilidade não só por sua própria aprendizagem, mas também por sua presença no mundo.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Não atuo em sala de aula atualmente.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Costumo planejar aulas listando as atividades que pretendo fazer, preparando os materiais a serem utilizados e estimando quanto tempo gastarei em cada uma das atividades planejadas.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Acredito que, em geral, as pessoas não consideram todos os fatores que dificultam o trabalho do professor, e não valorizam a profissão como deviam. Por ter enfrentado diversas questões dentro e fora da sala de aula, sei que são muitos os desafios que enfrentamos em nossa atividade.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Apenas se encontrasse algo muito mais rentável e que envolvesse a língua inglesa.

## 12. RESPOSTAS DE ANALÚ

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

21

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

16

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim. Porque eu gostava de língua inglesa e via no curso uma amplitude de possibilidades de profissão (além da docência, o curso me permitiria trabalhar como revisora, tradutora, etc.)

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Nunca me arrependi. Sempre tive certeza de que era o que eu, de fato, queria fazer, mesmo durante os momentos difíceis (disciplinas complicadas e estágios)

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2015

**E em qual ano concluiu?**

2019

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

3º ano do Ensino Médio

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

Quase um mês (entrei como professora substituta)

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Redação

#### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

#### Ingresso na pós-graduação

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim, porque gosto de estudar e me interesso pela pesquisa científica, especialmente na área de linguística textual. Pretendo entrar no Mestrado em Linguística na UESB.

#### PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Gosto pela língua e, após o terceiro semestre do curso, pela docência. Minha família e meus amigos sempre me incentivaram - ou, pelo menos, nunca tentaram me desestimular.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Não me lembro bem de como eu via a profissão antes de entrar no curso. Porém, durante a graduação, passei a ver a profissão de forma mais afetiva, talvez até um pouco utópica. Hoje, ressalto a importância social gigantesca da profissão, a qual, infelizmente, não é reconhecida pela sociedade, de modo geral.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Acredito que deva focar em diversos âmbitos e habilidades do uso da língua, levando sempre em consideração o contexto social e o perfil dos estudantes

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Tento levar em consideração as demandas sociais e escolares dos meus alunos e, com base nisso, elaborar meu material de aula

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Faço um plano de aula, com os procedimentos a serem seguidos e materiais a serem utilizados.

**Para você, como o trabalho do professor/professora de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Por muitos, como um trabalho "inútil", pois argumenta-se que "inglês não reprova". Discordo dessa visão, visto que o estudo de inglês é importantíssimo para a formação do cidadão, especialmente hoje, com as tecnologias digitais

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explique suas razões.**

Não. Gosto da minha profissão e estou satisfeita com ela.

### 13. RESPOSTAS DE JOSÉ

#### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

28 anos

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

20 anos

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim, já dava aula de inglês em escolas de fundamental I e II. Cerca de 1 ano.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não, transitava entre Direito e Psicologia. A principal justificativa consiste em habilidades e competências correspondentes aos perfis exigidos para tais cursos.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Não me senti arrependido, penso que pelo fato de ter sempre gozado de sucesso na área, eu nunca me senti fracassado ou desestimulado. Tenho orgulho de ser professor.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2011

**E em qual ano concluiu?**

2015

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Trabalho no Colégio Estadual [REDACTED], ensinando para os três anos do Ensino Médio.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

Desde fevereiro.

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Língua Estrangeira Moderna (Inglês)

#### Pós-graduação

Você faz/fez algum curso de pós-graduação?

Sim

### Pós-graduação - Perguntas específicas

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

#### **Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Eu já coleí grau aprovado no Mestrado Acadêmico em Linguística.

#### **O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

O meu percurso científico durante a graduação.

#### **Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Depois da graduação, eu já fiz o Mestrado Acadêmico em Linguística; Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior e estou cursando a Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

#### **Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

No Mestrado Acadêmico em Linguística: "Você e cê: um estudo sociofuncional em uma comunidade do Sertão da Ressaca" (Orientadora: ██████████); na Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior: "Constatando a Gramaticalização do Pronome Pessoal Você na Rede Social: Facebook" (Orientadora: ██████████). Na Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, eu sou dispensado da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

#### **Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

No mestrado, sim. Fui bolsista.

### PARTE 2

#### **O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

O que me levou a escolher o Curso de Letras Modernas foi a aptidão na sala de aula antes de ingressar na UESB.

#### **Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Fui professor no Curso de Letras Inglês na UNEB e, atualmente, sou professor da Educação Básica, concursado do Estado da Bahia, e vejo que a nossa profissão tem o desafio de desmistificar o ledô engano que só se ensina o Verbo To Be na escola pública.

#### **Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Deve ser um ensino voltado para estudo da Língua Inglesa associado ao estudo da(s) cultura(s) atreladas a essa língua, ou seja, um ensino para além das fronteiras da gramática em si.

#### **O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Primeiramente, os documentos oficiais tais como Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.

#### **Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim, porém não da maneira como são exigidas nas disciplinas de metodologias por meio de Plano de Aula. A experiência nos faz ter uma liberdade maior. Faço minhas anotações de planejamento em minha agenda, as quais são discutidas com o núcleo pedagógico da escola nos encontros de Atividades Complementares (ACs).

#### **Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

A sociedade ainda vê o professor de Língua Inglesa como o professor que só trabalha verbo To Be. Percebo que o professor formado, por vezes, é lançado em outros contextos pedagógicos para fechar carga horária e a sua disciplina ainda é ministrada por pessoas não formadas na área ou que tenham tido experiências no exterior, o que não legitima sua formação para ensinar a referida língua.

#### **Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Não, sinto-me feliz sendo professor da área de Linguagens, não só de Inglês, mas habilitado para ser professor de Português e Inglês.

## 14. RESPOSTAS DE MARCOS

**PARTE 1****Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

26

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

21

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim. Tive a oportunidade de dar aulas particulares de português, redação, inglês e literatura, entre 2011 e 2013. Às vezes, as aulas ocorriam na minha residência. Em outros momentos, na casa dos alunos... Dependia muito de como ficava a negociação com o aluno.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Eu costumo dizer que o curso de Letras Modernas foi um acidente acadêmico na minha vida, porém, um acidente bem-vindo. Ao prestar vestibular, tinha em mente cursar Cinema e Audiovisual, portanto, essa deveria ter sido minha primeira opção de curso. Contudo, quando preenchi a ficha de inscrição para o vestibular, coloquei "Letras Modernas" meio que "sem querer" como 1ª opção de curso. Sendo assim, como passei primeiramente para Letras em uma das primeiras listas do SISU, decidi cursar.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Me senti extremamente orgulhoso e honrado por ter concluído o curso de Letras Modernas, principalmente levando em consideração o contexto e a instituição em que eu estava inserido. Me senti orgulhoso, também, porque o período em que estive no curso de Letras não foi o período mais fácil da minha vida. Em diversos momentos tive que me desdobrar em 10, para atender a outras demandas da minha vida... Em alguns momentos, tive que dividir meu tempo entre trabalho e estudos, e foi extremamente difícil conciliar ambos, visto que as aulas no curso ocorriam no período vespertino, então, eu tinha que sair bem cedo do trabalho, às vezes nem almoçava, e já ia direto pra UESB assistir aulas. Também tive problemas com algumas disciplinas, principalmente com as mais relacionadas ao campo da Linguística. Tais problemas só foram resolvidos a partir do momento em que eu percebi que já estava na hora de desenvolver uma postura/maturidade mais acadêmica, de aluno universitário mesmo, e um compromisso e foco maior no estudos.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...** Participou do PIBID Participou de grupos de Iniciação Científica Participou de pesquisas de extensão Trabalhou como professor(a) de línguas**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2014

**E em qual ano concluiu?**

2019

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho****Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Atualmente, ministro aulas de Português e Literatura para turmas do 1º e 3º ano do nível médio, no turno vespertino, no Colégio Estadual [REDACTED]

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

Pouco mais de 20 dias.

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Língua Portuguesa e Literatura.



## Pós-graduação

### Você faz/fez algum curso de pós-graduação?

Sim

### Ingresso na pós-graduação

#### **Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim, pretendo cursar o Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, na UESB, na linha Linguagens e Educação. Optei pela referida linha de pesquisa com o objetivo de me profissionalizar melhor como profissional da educação, observar, documentar e analisar de maneira mais aprofundada alguns aspectos concernentes ao espaço de convivência intersubjetiva que é a sala de aula e alguns fenômenos peculiares e intrínsecos à realidade escolar, bem como aprimorar as minhas habilidades docentes, por meio da relação teoria-prática.

## PARTE 2

### **O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

O que me levou a me tornar um professor de língua inglesa, primeiramente, foi a necessidade de aprimorar as minhas habilidades na referida língua. Posteriormente, pude perceber, também, que tal necessidade surgiu por necessidades muito peculiares, diretamente relacionadas com a forma como meus professores de ensino médio e de cursos de idiomas conduziam suas aulas. Esses momentos aguçaram a minha curiosidade em relação aos métodos de ensino de língua inglesa, bem como a respeito dos fenômenos discursivos/dialógicos que estão em funcionamento e em jogo em sala de aula, que aproximam ou distanciam o aluno de uma percepção mais aguçada a respeito da importância do ensino-aprendizado de línguas. Pessoas que nos desestimulam (ou ao menos tentam) sempre existirão, principalmente na vida daquele(a) que escolheu fazer licenciatura, né. Eu sempre ouvi as pessoas dizendo: "ah, mas porque não escolheu medicina, direito ou engenharia?? Licenciatura é fácil demais... Isso fora que não dá dinheiro, né". Os comentários vão daí pra pior.

### **Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Antes do curso de Letras, eu costumava associar com certa frequência a imagem do professor de língua inglesa com o verbo to+be. Talvez isso tenha acontecido devido ao fato de que os meus professores de LI do ensino médio focavam e direcionavam os temas das suas aulas, de maneira insistente, somente no verbo to be. Hoje, depois de formado em Letras Modernas pela UESB, diria que o modo como eu percebo a profissão do professor de Língua Inglesa é bem mais abrangente, ampla, relevante e significativa do que pensava antes. Acredito que um dos papéis primordiais do professor de língua inglesa é estimular o aluno a perceber a importância do processo de globalização para o mundo. Junto com tal processo, veio também a urgência de uma linguagem que fosse eficaz e eficiente para que a comunicação pudesse ser exercida em escala global, elevando, assim, a importância e necessidade do inglês como uma língua global. Dessa forma, a aprendizagem do inglês se tornou algo extremamente útil e necessário para todo indivíduo que planeja ascender pessoalmente e profissionalmente, e até mesmo para possibilitar com que todas as culturas pudessem interagir umas com as outras em parâmetro global. Certamente, com a aprendizagem e o domínio desse idioma é possível alcançar o crescimento tanto profissional quanto pessoal, e, sobretudo, o desenvolvimento de um ambiente propício para que o acompanhamento das novas tecnologias que surgem ao redor do mundo possa se dar de maneira eficiente e satisfatória. Deste modo, acredito que também seja um dos papéis do professor de LI tentar mostrar para o aprendiz que através do conhecimento e domínio da língua inglesa, é possível se ter desenvolvimento profissional, econômico, científico, pessoal e global, pois o mercado de trabalho atual tem como um de seus principais requisitos para se contratar alguém, o domínio da língua inglesa, possibilitando às pessoas maiores possibilidades de emprego e, até mesmo, melhores cargos no mercado de trabalho.

### **Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Acredito que ensino de língua inglesa deva ser pautado em abordagens didáticas, estimulantes, práticas e envolventes. Acredito que o professor precisa relacionar os conteúdos que estão tematizados em suas aulas com a realidade e o contexto social em que os alunos estão envolvidos. Deve adotar uma metodologia que abarque todos os principais elementos presentes na vida do estudante, como jogos de videogame, filmes, séries, música, livros, aliados aos gêneros textuais mais presentes na vida

do aluno, para que, assim, o aprendiz se sinta mais envolvido com as aulas de língua inglesa e amplie a sua percepção acerca da importância de se aprender um segundo idioma.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Atualmente, a minha prática docente é orientada a partir de uma perspectiva mais socio-interacionista, didática e dinâmica, pois acredito que através da interação e de uma maior oportunização do uso da palavra em sala de aula, o conhecimento a respeito da língua inglesa e das habilidades pertinentes a esta disciplina são construídos de maneira mais abrangente, satisfatória e proveitosa. Claro que, vez ou outra, é impossível escapar do tradicionalismo clássico, mas sempre busco entrar em contato e levar para a sala de aula os temas mais relevantes e atuais que estão sendo debatidos e socializados entre os aprendizes atualmente, bem como elementos que promovam uma maior aproximação entre os alunos e a LE, sempre optando, porém, por abordagens que façam com que o aluno se sinta mais íntimo da língua inglesa e passe a permitir com que ela faça parte de sua personalidade.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim, sempre planejo as aulas através das pesquisas que faço dos elementos mais pertinentes ao tema que eu vou tratar/abordar em sala de aula em determinado momento. O meu plano de aula acaba sendo mais um roteiro, um direcionamento resumido para aquilo que eu vou fazer/tematizar na aula em determinado contexto/momento.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Ainda penso que o trabalho do professor de língua inglesa é visto com um pouco de descaso pela sociedade. Isso fica bastante evidente e nítido para mim em determinadas circunstâncias bem específicas, como por exemplo, no valor pago pela hora-aula dos serviços do professor de línguas; quando os alunos (e até mesmo alguns colegas de profissão de outras áreas) tratam a língua inglesa com pouco caso, afirmando que não os alunos não sabem falar nem português, quem dirá inglês... Ou quando os alunos reproduzem uma conduta (extremamente incentivada pela forma como o próprio Governo trata o ensino de língua inglesa no país) do tipo: "não vou me dedicar ao estudo da língua inglesa, porque eu não sei falar nem português... e também porque a disciplina não reprova".

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Sim. Às vezes, penso em fazer concursos voltados para a área fiscal e administrativa também, que é uma área com a qual possuo afinidade e a remuneração é extremamente útil para mim e para a concretização dos planos que eu tenho de vida. Percebo que no campo da docência ainda há um descaso acentuado em relação à importância do papel do professor na sociedade. Isso fica claro não só pelo teto salarial oferecido por algumas instituições, mas também pelas péssimas condições de trabalho em que somos obrigados a nos submeter uma vez que estamos inseridos no exercício da profissão docente. Percebo que esse descaso vem não só do governo, mas também há um descaso acentuado por parte dos próprios profissionais da área, em relação à própria profissão. Também há um desleixo por parte da coordenação pedagógica de algumas instituições. Além disso, a falta de condições minimamente apropriadas e satisfatórias de trabalho (como a falta de recursos interativos e outros materiais que poderiam ajudar o professor a aprimorar as suas práticas didático-pedagógicas) também é um fator que desestimula inúmeros profissionais da docência no Brasil, fazendo com que muitos deles se desanimem com a profissão e se tornem profissionais acomodados, pouco ativos na comunidade escolar e negligentes.

## 15. RESPOSTAS DE CLARA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

████████████████████

**Qual é a sua idade?**

25

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

18

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim, pois sempre tive mais afinidade na área de Linguagens

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Sim, pois o professor é muito desvalorizado no mercado de trabalho.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2017

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Trabalho numa escola municipal e leciono nas turmas de 6o ano 9o ano.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

7 meses

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Apenas Inglês.

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Pós-graduação - Perguntas específicas**

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Aproximadamente 6 meses.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Sempre gostei da pesquisa acadêmica.

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

3o semestre de Linguística.

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

O tema é A regulamentação da prostituição como profissão, orientada por [REDACTED]

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

No primeiro sim, pois tive bolsa. A partir do 3o semestre sai para trabalhar.

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Sempre tive incentivo para a área de Língua estrangeira.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Sempre achei que era uma profissão um pouco mais valorizada devido a concorrência no mercado de trabalho, hoje percebo que nem tanto, pois, como a disciplina é marginalizada, não é exigido que um profissional habilitado exerça a função.



**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Deve ocorrer de forma com que explore as quatro habilidades necessárias para aprender uma segunda língua.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Infelizmente, há muitos puderes e preconceitos com os quais preciso lidar e, por isso, isso acaba interferindo na minha prática docente.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Planejo semanalmente e por turma. Tento variar os tipos de atividades.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Acredito que seja visto como o professor com menos responsabilidade, já que a disciplina é marginalizada. Não concordo com essa visão.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Não trocaria. Já estive trabalhando com pesquisa acadêmica, mas não me senti tão realizada e feliz como na sala de aula.

**16. RESPOSTAS DE ANGÉLICA****PARTE 1****Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

23

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

16

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim! Foi o curso com o qual mais me identifiquei por conta do inglês e da literatura

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Durante a graduação, eu me senti insegura em relação ao curso, por conta de não ter certeza de que queria ser professora. Agora, depois da conclusão, me sinto orgulhosa pela minha formação.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2013

**E em qual ano concluiu?**

2017

**Atualmente, você está dando aulas?**

Não

**Pós-graduação****Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Pós-graduação - Perguntas específicas**

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Um ano

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

O interesse pela pesquisa e pela vida acadêmica

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Estou cursando o mestrado em Linguística. Estou no quarto semestre.

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

O tema da minha pesquisa é o desenvolvimento fonotático de crianças gêmeas, sob orientação da prof. dra. [REDACTED]

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Sim, devido ao fato de ser bolsista

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

O que me motivou a me tornar professora de língua inglesa foi o fato de gostar de estudar inglês desde o ensino básico. Ninguém nunca me desestimulou por ter escolhido cursar uma licenciatura.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Antes do curso de Letras, eu via a profissão do professor de língua inglesa como uma das mais interessantes, pois eu gostava muito da disciplina e achava que devia ser muito bom ministrá-la. Durante o curso de Letras, comecei a ver essa profissão como muito desafiadora, devido à falta de recurso das escolas, falta de vontade dos alunos em aprender a língua, carga horária excessiva de trabalho etc. Hoje ainda vejo a profissão como na época da graduação.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Deve ser focado na interação, na comunicação, partindo de contexto reais de uso da língua.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Nunca atuei como professora de inglês.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Nunca atuei como professora de inglês.

**Para você, como o trabalho do professor/professora de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

O trabalho do professor na sociedade, independentemente da área, é visto como uma profissão de orgulho, de valor, mas que muitos não querem fazer por levar em consideração apenas a questão salarial e de status, além da violência escolar. Eu compartilho dessa visão.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Não trocaria de profissão, apesar de, no momento, não ter interesse em ensinar língua inglesa.

## 17. RESPOSTAS DE LUANA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

24

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

18

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não tinha.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim!

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Desde que comecei a trabalhar como professora, tenho picos de arrependimento e de orgulho. Arrependimento, porque é uma profissão muito difícil e cheia de desafios em que você precisa da colaboração do outro (alunos), que na grande maioria das vezes escolhem não cooperar (ou não têm maturidade para entender que precisam cooperar). Orgulho, porque mesmo sabendo de tudo isso, eu continuo escolhendo, todos os dias, mudar a vida dessas pessoas que passam por mim. Acredito que a educação é a base da cidadania.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não. Eu só cursei um semestre de Pedagogia antes de conseguir passar em Letras.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2015

**E em qual ano concluiu?**

2019

Atualmente, você está dando aulas?

Sim

**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Do Maternal ao 1º ano do ensino médio.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

No [redacted], há quase um semestre. No [redacted], há 3 meses.

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Ingresso na pós-graduação**

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Pretendo fazer mestrado no futuro.

**PARTE 2**

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Escolhi por ser uma disciplina que sempre gostei de estudar. Sim, algumas pessoas me desestimularam (ou tentaram). Lembro de alguns comentários do tipo: "Como assim professora???", "Que coragem...", "Mas você quer MESMO dar aula?". E eu concordo que tem que ter coragem mesmo. hahaha

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Eu sempre enxerguei o exercício da nossa profissão como um ato de coragem. Mas os motivos foram mudando com o tempo. Antes de entrar na graduação, eu achava corajoso porque "os alunos não querem nada", frase que eu sempre ouvi e repeti. Durante o curso, eu achava corajoso porque eu me sentia muito insegura para enfrentar uma sala de aula, me sentia incapaz... e esse sentimento piorava a cada aula de metodologia, eu achava que era muita coisa para se preocupar. Agora, trabalhando na área, acho corajoso porque muitos alunos realmente não têm interesse, mas não só por isso. A nossa cultura os ensina a crer que a escola é um lugar ruim, chato. Que o professor está ali não para ajudar, mas para tomar o tempo em que ele poderia estar brincando, jogando, dormindo... Então hoje eu acredito, mais do que nunca, que escolher ser professor é um ato de coragem. Porque apesar de tudo,

escolhemos tomar um tempo da nossa vida para mudar a vida do outro, para acrescentar algo na vida dele.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Dinâmico e inovador. Mas é muito difícil incluir isso nas aulas...

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Infelizmente, somos muito cobrados com relação aos conteúdos e ao tempo. Então eu tento fazer com que os alunos aprendam o conteúdo e me viro nesse intervalo pra fazer algo diferente. Mas é muito difícil fugir do módulo, porque os pais pagaram e tal.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Eu uso bastante o módulo da escola e, quando dá, tento incluir jogos, dinâmicas, essas coisas. E procuro fazer com que os alunos falem inglês nas aulas, mas é MUITO difícil. Eles definitivamente não têm essa cultura de falar em voz alta e fazer apresentações orais, mesmo em português.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Nós não somos valorizados, às vezes até mesmo a escola toma atitudes que reforçam esse pensamento, de que as aulas de inglês não são importantes. Não! Língua Inglesa é uma disciplina como qualquer outra, deve receber o mesmo respeito.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Isso varia... Às vezes eu só quero morrer por ter escolhido dar aula. Os alunos não entendem o quão valioso é ter alguém ali disponível para compartilhar o que sabe. Às vezes parece que não vale a pena todo o esforço que fazemos planejando aulas interessantes, incluindo nas atividades músicas que eles gostam de ouvir, fazendo jogos, dinâmicas. Mas às vezes volto para casa muito realizada com o trabalho que fiz, aí vem aquele pensamento de que professor é a profissão mais linda e corajosa do mundo.

## 18. RESPOSTAS DE JÚNIOR

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

23

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

18

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não. Eu busquei cursar Línguas Estrangeiras Aplicadas.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Arrependido algumas pouquíssimas vezes, devido a falta de valorização social. Orgulhoso porque pude reconhecer a relevância, importância e necessidade do professor de línguas.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2015

**E em qual ano concluiu?**

2019

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho****Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Pude ter o privilégio de abrir minha microempresa - um curso de Inglês.

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

1 mês e duas semanas.

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês, somente.

**Pós-graduação****Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

**Ingresso na pós-graduação****Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Sim. Pretendo tentar o programa de mestrado em Linguística porque sou apaixonado pela pesquisa e devo muito ao meu país, que carece do incentivo à pesquisa.

**PARTE 2****O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Minha mãe é uma professora de línguas bem sucedida (não atrelo somente à questões financeiras). Isso me incentivou bastante. Não lembro, exatamente, de alguém que tenha me desestimulado.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Sim. Lembro que respeitava, mas não entendia a grandiosidade do impacto da docência até cursar Letras Modernas. Hoje, valorizo muito mais a profissão, desde seus impactos sociais, quanto culturais, ideológicos e, por que não, linguísticos.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Pergunta bastante complexa... levaria meses para respondê-la. Porém, A GROSSO MODO, diria que o ensino deve ser passível de possibilidades e oportunidades desde aos mecanismos e equipamentos de ensino até à aprendizagem. Ou seja, deveriam haver mais oportunidades de acesso a melhores materiais, mais profundamente discursivizados, mais bem preparados, visando o respeito e as diversas possibilidades de aprendizagem e ensino.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Internet, livros, obras acadêmicas etc. Sem esses guias, eu jamais poderia dar continuidade ao meu trabalho.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Planejo com base num garimpo que construo ao decorrer de todos os dias. Tudo funciona como garimpo, sejam eles prontos de qualquer fonte, ou baseados em algo que encontrei. Planejo aulas todos os dias, afinal estou sempre cercado de bastante inspirações.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Apesar do pouco incentivo, a sociedade vê o professor de língua inglesa como um profissional "chique" e inteligente, eu acho. Compartilho essas visões, mas sempre amplo.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Ator. Na verdade, já atuo na área. Acredito que professor lida, sempre, com arte, afinal, creio que arte é revolução, é ensino, é aprendizagem. Logo, busco nunca fugir da arte, por isso que atuo como ator. Obrigado :)

**19. RESPOSTAS DE SAULO****PARTE 1****Qual é o seu nome? \***

[REDACTED]

**Qual é a sua idade?**

24

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

18

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Já. Um ano antes, havia dado banca para criabças e pré-adolescentes, mas foi algo bem informal, na minha garagem.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Não necessariamente. Pensei em fazer História também, mas a vontade de aprender outra(s) língua(s) me interessou mais.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Nenhum dos dois. Me sinto triste quanto à realidade que é imposta ao profissional da educação atualmente. Me sinto, por outro lado, contente de ter tido professores muito bem formados - a maioria - com o foco de nos ensinar, de fato, com qualidade. Digo que não me identifico como "orgulhoso" porque... não me parece a palavra ideal. Talvez, pudesse me colocar aí, mas prefiro contente ou satisfeito ou, até mesmi, privilegiado. Também não me digo arrependido porque nenhum conhecimento que constrói de alguma forma deve ser passível de arrependimento. Se você se arrepende de algo, é porque, certamente, não lhe construiu em nada. Não é o caso.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não. Nenhuma das opções.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2013

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

**Trabalho**

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Nenhuma. (Dou aulas particulares)

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

Nenhum

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês

**Pós-graduação**

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

**Pós-graduação - Perguntas específicas**

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Uma semana

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Interesse em continuar o aprendizado.

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Especialização em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (não concluí).



**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

Não cjequei a fazer.

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Sim. Nao.

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Não sei bem o que me levou a -querer- ser um professor, de fato. Sei que, no ensino médio, tive uma experiência enquanto professor, como já disse. Fiz como teste mesmo. Ao chegar ao terceiro ano do ensino médio, me deparei com a ideia de ensino superior - nunca ouvira falar -, daí perguntei às professoras e professores do Modelo. Eles me indicaram, ao ver meu interesse por outros idiomas, que fizesse Letras, já que, como disse Bene, profa de Redação, isso me abriria um leque de oportunidades, podendo trabalhar em vários campos. Quanto aos que desencorajam, isso não é novidade nem exceção. No país em que vivemos, estudar, em si, é desestimulante, já que tudo costma ser caro e reservado à elite intelectual, e desestimulador, já que não é valorizado quando se torna um profissional (a maioria deles). Sendo assim, ensinar é "desinteressante" a priori (para entrar na graduação), in media res (no percurso do estudo) e a posteriori (enquanto profissional).

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Não consigo me recordar. Sempre tive o professor como uma muito interessante e humanitária. Aquele que, mesmo em meio à tormenta, luta por um lugar melhor. Não o vejo nem creio que alguma vez o tenha como um salvador, um redentor, um purificador. Pelo contrário, sempre lutei a ver o profissional da educação, assom como qualquer outro, como um ser humano normal, mortal, com seus erros e acertos. Enfim, não posso falar por Rodrigo de 6 anos atrás, mas posso dizer que, analisando-o, percebo que gostava maos dos professores do que dos colegas - isso é claro.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Aí, começam as perguntas difíceis. Eu não tenho poder para dizer como -deveria- ser. Tenho capacidade para dizer como acho que poderia ser. E certamente poderia ser diferente de como está, mas isso é muito vago. Para não rodar demais, vou me pôr como exemplo, sem querer me pôr como parâmetro: sinto que trabalhar com a LINGUAGEM em foco é melhor do que dar ênfase a uma ou outra gramática prescritiva. Quer dizer: se o professor intenta trabalhar estruturas, que sejam ELAS o foco e não seus nomes complexos e difíceis acepções. Além disso, essa estrutura precisa ser REAL, contextualizada, marcada por um povo, num espaço-tempo. Para ficar mais claro: Trabalhar "I love thee" não faz mais sentido, certo? Não o faz porque não é mais útil, mas está correto gramaticalmente. É mais lógico dizer "I love you". Além desse detalhe temporal, há também o efeito de sentido/intenção locutória. A partir deste aspecto, deve-se obderve que I e you nada significam se não houver serem que falem-nos e sejam alvo deles. Sendo assim, trabalhar frases vazias não faz sentido algum, a não ser que estejamos trabalhando com alunos que NADA, nada sabem sobre a língua e queiramos ser muito, muito didáticos, o que não é um problema a priori. Além deste e daquele problemas apontados, há "n" outros. Apenas citando de relance: o professor, a depender do contexto, pode criar um diálogo com o aluno para desenvolverem as aulas juntos. Digo a depender do contexto, pois, numa sala com 40 alunos, isso se torna muito difícil, e não podemos ser irrealistas. Enfim, há vários outros problemas e percalços, mas não há espalo aqui para todos ou nem a quarta parte deles.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Eu leio bastante livros de teóricos tanto da Linguística quanto da Linguística Aplicada. Ambos me guiam bastante. Para aumentar meu repertório linguístico, assisto filmes e séries o tempo todo - ou ao menos quando dá - e ouço músicas anglófonas. Além disso, vejo vídeos de outros professores e linguísticas falando sobre a língua inglesa em si, em seu uso. Lido com essas orientações semore com um olhar crítico, me auestionando sobre a verdade empregada nelas.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim, todas. Se tiver tempo, traço um plano mais concreto e bem mais detalhado. Se não, monto um plano mais simples numa folha e tento me prender a ela. É algo ao qual precio me adaptar sempre, pois não sou muito bom com seguir esquemas, mas sempre estou aprendendo com essa experiência.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Bem, o Brasil compartilha de um comportamento um tanto esquizofrênico. Isso em todos os setores. Sendo assim, quando o tema é o prof. de inglês, o assunto é muito controverso, como sempre: uns o vêem como "o cara", aquele que estuda inglês e vai fazer um intercâmbio nos EUA. O inglês é sobrevalorizado na nossa sociedade, mas seu ensino não (não falei que é esquizofrênico isso?). Nas escolas regulares, é tido como umas das matérias mais irrelevantes, dando mãos à Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes. Não é à toa que esses são um dos pilares para uma educação civil e humanística. Sempre afirmo, acompanhado de vários estudiosos de diversas áreas, que essa desvalorização é um projeto de governo, aliado à(s) religião(ões) predominantes. Um país que não valoriza a Educação Física alimenta a indústria farmacêutica e se alimenta com os piores intrapossessados da indústria alimentícia. Uma sociedade que não incita o pensamento artístico estimula a ignorância e o medo. Medo esse reforçado pelo ódio à Filosofia, tida como vilã da "religião". Religião, colocada aqui como uma voz única, que repudia questionamentos sociais, já que levanta-os e trazer à luz as desigualdades provocadas pelo "Mercado", aliado, de novo, à igreja (bancada evangélica/"cristã"). Assim, ao repudiar o outro, afasta-se a ideia da empatia. Estudar outra língua exige empatia. Exige entrega. Mas entrega lúcida e consentida. Não é uma cooptação, mas apropriação. É ver-se como ser maior que um país ou uma cidade. Infelizmente, no país mais evoluído economicamente do hemisfério sul e com os mais altos índices de desigualdade socioeconômica, isso tudo não é à toa. Sedo assim, e não por coincidência, o professor está na linha de frente nessas guerras, nas trincheiras.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Não. Pretendo, ainda, fazer História e/ou Psicologia. Mas não pretendo deixar de ensinar, nunca. Talvez, não seja meu afã central dar aulas em escolas públicas abarrotadas -acho que não é o de ninguém. Mas, é meu ímpeto lutar, por todas as vias possíveis, por uma educação formal e social melhor.

## 20. RESPOSTAS DE MARIA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

26

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

17

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Não

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim, porque já tinha feito curso de inglês em uma instituição privada e gostava de literatura.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Sim. Quando comecei a atuar em instituições privadas (no nível básico) percebi a realidade da profissão e a pouca autonomia do professor para planejar as aulas. Além disso, senti o desprezo da sociedade, em relação ao professor, refletido na forma como os alunos lidam com tal profissional.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas



**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2011

**E em qual ano concluiu?**

2014

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Oitavo e nono anos

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

4 meses

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Português

#### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

#### Pós-graduação - Perguntas específicas

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Logo apos a graduação, fiz o mestrado e, logo após o mestrado, ingressei no doutorado.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

Ter feito iniciação científica durante a graduação

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Fiz Mestrado em Linguística e estou fazendo Doutorado em Língua e Cultura

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

No mestrado, o tema da minha dissertação foi "A repetição na oralidade à luz do Funcionalismo", a qual foi orientada pela professora doutora [REDACTED]. Agora, no doutorado, minha tese é sobre Lula em capas da Revista Veja à luz da Linguística Cognitiva, orientada pela professora doutora [REDACTED]

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

No mestrado, sim, pois recebi bolsa. Já no doutorado, não recebo bolso, por isso, trabalho e estudo

#### PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

So escolhi Letras Modernas, pois já havia feito curso de inglês, mas nao trabalho na área.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Via o professor de inglês na educação básica como uma disciplina mais dinâmica pelo fato de o professor levar músicas e filmes. Acho que o profissional de inglês ainda é pouco importante para os alunos.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Penso que o aluno deve perceber como o inglês é uma língua franca e, ainda, entender o diálogo entre língua e cultura.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Tento me orientar pelas reflexões sobre o funcionamento da língua dentro de contextos sociocomunicativos, mas preciso dialogar essas reflexões com as orientações do sistema de ensino da escola (Pitágoras).

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim. Sigo a orientação do sistema de ensino (Pitágoras) adotado pela escola

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

No nível básico de educação, penso que o professor de inglês é pouco valorizado, visto que o aluno não aprende inglês na escola e não é uma disciplina que reprova no fim do ano letivo.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Sim, pois buscaria uma profissão com um retorno financeiro mais imediato e com uma carga horária equilibrada. O professor recebe apenas pela hora da aula e o trabalho realizado além da sala de aula, como elaboração e correção de provas e planejamento de aula, é desconsiderado.

## 21. RESPOSTAS DE PEDRO

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

██████████

**Qual é a sua idade?**

24

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

18

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Durante dois anos, participei do programa Mais Educação, no qual lecionei as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa para o ensino fundamental II e EJA.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

O curso de Letras não foi minha primeira opção, mas sim, a segunda. Meu sonho era fazer Jornalismo. Quando passei em ambos os cursos, passei por um dilema moral e acabei por escolher Letras Modernas, surpreendendo a todos e a mim mesmo.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Nunca me senti arrependido, mesmo com a possibilidade de cursar Jornalismo, que era minha primeira opção. Pelo contrário, ao me deparar com as disciplinas de educação, de inglês e, principalmente as de Linguística, descobri com qual lente eu escolhi olhar para (os problemas d)o mundo.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não.

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2014

**E em qual ano concluiu?**

2018

**Atualmente, você está dando aulas?**

Não

### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Sim

### Pós-graduação - Perguntas específicas

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

**Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?**

Um semestre.

**O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?**

A vontade de fazer pesquisa.

**Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?**

Mestrado em Linguística - II semestre

**Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?**

Trabalho com a inter-relação gestos e fala em entrevistas concedidas pelos candidatos à presidência em 2018, trabalho orientado por [REDACTED] (PPGLin).

**Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?**

Me dedico exclusivamente às atividades do mestrado pois sou bolsista.

## PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Minha experiência no Mais Educação, antes mesmo de iniciar a licenciatura em português - inglês, foi fundamental na escolha da profissão. Os meus professores da graduação, em geral, viam em mim um certo potencial para a docência.

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

A minha percepção em relação à profissão docente mudou antes mesmo de eu entrar no curso, conforme disse anteriormente. Eu achava que se tratava de uma profissão impossível e traumática. Depois da experiência em sala de aula, percebi que, conforme a maior parte das mulheres da minha família, ser professor seria meu lugar no mundo. Hoje, percebo as nuances da docência, percebo como é corajoso enfrentar uma sala de aula (não gosto da escolha do verbo, pois não se trata de um conflito no qual devemos “encarar” ou “enfrentar” um inimigo), hoje, percebo como a educação básica e pública precisa da boa formação desses profissionais. Hoje, eu sei, ainda, que ser professor de línguas, especialmente estrangeiras, é, além de lidar com o descaso em relação à educação pública, como fazem todos os professores de outras áreas, é lidar com o estigma de que somos inferiores, preteríveis e substituíveis.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

O ensino de língua inglesa, na minha opinião, deve ser pautado na inclusão dos alunos no contexto da língua inglesa. Acredito que empreender discussões que não os façam sentir incluídos, principalmente no que diz respeito aos gêneros textuais, é um grande erro.

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Conforme disse anteriormente, embora não esteja atuando atualmente, procuro trazer a língua inglesa à realidade dos alunos.

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sempre planejo, aprendi nas aulas de estágio (kkkk). Eu procuro otimizar o tempo que tenho a fim de conseguir trabalhar com os assuntos e com gêneros textuais de forma a não serem simples pretextos.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

Se houvesse uma pirâmide que elencasse a importância dos professores, certamente, para a sociedade, os professores de língua inglesa estariam na base, uma vez que “aprender inglês é um luxo”. Os quatro anos no curso de Letras Modernas não me deixam compartilhar essa visão.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Só trocaria lecionar inglês se tivesse a oportunidade de trabalhar com texto ou com Linguística Cognitiva. Texto, pois eu sou apaixonado e Linguística Cognitiva, pois além de ser apaixonado, é área na qual estou me especializando.

## 22. RESPOSTAS DE LAURA

### PARTE 1

**Qual é o seu nome? \***

**Qual é a sua idade?**

**Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?**

18

**Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?**

Sim. Eu comecei dando banca, durante cinco anos.

**O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?**

Sim, pois queria unir o amor por Inglês ao amor por ensinar.

**Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.**

Me sentia muito feliz e certa da escolha que havia feito, mas temia pelo que me reservavam o mercado de trabalho e o dia a dia de um professor.

**Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?**

Não

**Durante o curso de Letras, você...**

Participou do PIBID

Participou de grupos de Iniciação Científica

Participou de pesquisas de extensão

Trabalhou como professor(a) de línguas

**Em que ano você começou o curso de Letras?**

2012

**E em qual ano concluiu?**

2016

**Atualmente, você está dando aulas?**

Sim

#### Trabalho

**Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?**

Trabalho nas escolas municipais [REDACTED] e [REDACTED]

**Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?**

2 anos

**Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?**

Inglês

#### Pós-graduação

**Você faz/fez algum curso de pós-graduação?**

Não

#### Ingresso na pós-graduação

**Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?**

Não, pois não pretendo seguir com a docência

#### PARTE 2

**O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?**

Fui influenciada por uma professora do Ensino Médio

**Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?**

Antes, a minha visão era muito utópica; achava que conseguiria mudar o mundo sozinha e que conseguiria romper com o sistema tradicional que é imposto aos professores. Entretanto, no dia a dia, vejo que algumas coisas não dependem somente do professor para que sejam diferentes. Há desvalorização, falta de respeito e jornada de trabalho extra, já que levamos o trabalho para casa.

**Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?**

Pautado no uso real e interativo da língua

**O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?**

Tento dar sentido àquilo que ensino, embora o local onde trabalho seja muito rígido em relação a permitir que o professor seja autônomo para não seguir somente o livro didático

**Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?**

Sim.

**Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?**

De modo geral, é visto com menor relevância do que as demais disciplinas. Mas não compartilho dessa ideia.

**Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.**

Sim. Pelo fato de ter de levar uma carga grande de trabalho para casa e não poder estar presente em muitos momentos com a minha família.

## APÊNDICE 2 - Narrativas dos sujeitos

### NARRATIVA 1 - LAURA

Bem, desde muito pequena, sempre gostei da Língua Inglesa. Como tinha tias mais velhas que, na época, estudavam no Ensino Fundamental, então, meu contato com a língua acabou se ampliando por vê-las estudando e por ajudá-las nos trabalhos da escola. Quando comecei a estudar, fiquei muito ansiosa pelo momento em que eu teria aula de inglês. No entanto, após um tempo, a metodologia utilizada por alguns professores e os assuntos sempre repetitivos me deixavam um pouco desanimada. Os assuntos foram os mesmos do 6º ano do fundamental até o fim do Ensino médio. Felizmente, no meio do processo, tive duas professoras que deram significado às aulas e aos conteúdos; com elas, não mais decorávamos regras gramaticais, mas aprendíamos a língua sob um viés comunicativo. Posteriormente, decidi que seria professora e, por gostar de inglês, optei pelo curso de Letras. Inicialmente, achava que eu mudaria o mundo, que faria todos gostarem de inglês e que as minhas aulas seriam sempre bem produtivas. Mas tive um choque de realidade. Percebi que nem sempre o seu plano de aula vai dar certo em todas as turmas e que é sempre bom ter uma carta na manga; que nem todos vão gostar de você ou da sua disciplina e está tudo bem. Percebi que ,mesmo que você se desdobre em mil para fazer uma aula interessante, nem todos irão ter intenção de participar. Por fim, percebi também que ainda há certo menosprezo em relação à língua inglesa como disciplina escolar. Algumas pessoas ainda não se deram conta da relevância que o idioma e a matéria de inglês apresentam no atual mundo globalizado. Por último, gostaria de acrescentar que acredito que, num futuro muito próximo, as pessoas começarão a notar a importância da Língua Inglesa para a comunicação, para o mundo do trabalho, para o uso da tecnologia, entre outros, e que cabe também a nós professores, em nossa jornada diária, contribuímos para que os nossos alunos tenham esse despertar.

### NARRATIVA 2 - MÁRCIA

Para falar sobre meu processo enquanto professora de língua inglesa preciso revisitar minha trajetória como estudante. Meu primeiro contato com a LI foi quando comecei a estudar, na época, o 5º ano do ensino fundamental. Fiquei encantada com a possibilidade de poder dizer o nome das coisas em outra língua. Desde então, essa sempre foi uma das minhas disciplinas favoritas e quando pensei na possibilidade de fazer um curso superior busquei unir a minha paixão por LI e literatura. Muitos são os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa, acredito que um dos principais seja a falta de interesse dos alunos. Diante da realidade em que vivem, eles não enxergam aplicabilidade em aprender uma língua, por mais que lhes sejam apresentados inúmeros motivos para isso. Outra dificuldade consiste na resistência dos alunos pertinente a habilidade de speaking. Talvez por vergonha dos colegas e do professor, os alunos não gostam quando precisam falar em inglês perante outros expectadores. Isso causa neles um receio imenso, o medo de errar faz com que eles não se exponham. Não é raro ouvir um aluno dizer: “inglês não reprova” e essa ideia de que inglês não reprova faz com que eles não se interessem pela disciplina, afinal, “vou passar de qualquer jeito”. O inglês é visto como um passa tempo, tanto pelos alunos quanto por outros colegas de profissão. O principal papel do professor é incutir na cabeça dos alunos que o inglês é importante e que o seu aprendizado poderá fazer total diferença na sua vida, bem como na sua profissão. Diante disso, cabe ao professor buscar um método de ensino que tenha sentido para o aluno, que o traga para perto. O ensino da língua baseado na gramática por si mesma, acaba desmotivando ainda mais o aluno que não vê sentido em tantas regras que, a princípio, parecem desconectados do aprendizado da língua. O aluno se interessa por aquilo que tem significância para ele. E esse talvez seja o maior desafio do professor de LI, dar significado ao aprendizado da língua para o aluno, demonstrar para ele que o inglês é sim uma disciplina interessante e poderá fazer a diferença na sua vida se ele se dedicar.

### NARRATIVA 3 - JAYME

Durante a educação básica, principalmente no ensino fundamental, o professor de inglês me parecia ser um dos mais divertidos e dinâmicos do corpo docente. Sempre com brincadeiras, músicas e jogos, o professor de inglês era o que mais trazia atividades diferentes para a sala de aula, e esse aspecto da profissão ficou muito claro para mim, especialmente no ensino fundamental. O professor de inglês parecia ocupar uma posição diferente das dos demais professores, e talvez essa tenha sido uma característica do professor que reforçou o meu interesse na área. Minhas experiências profissionais corroboraram essa impressão inicial. Com as minhas experiências em um curso pré-vestibular e em dois cursos de idiomas, percebi que dinamizar a aula, trabalhando o conteúdo de diferentes maneiras era essencial para facilitar o aprendizado dos estudantes. A palavra de ordem passou a ser 'engajamento', pois passei a entender que um aluno engajado tem mais chances de construir seu aprendizado de

uma forma significativa para ele. Entendo que a visão da sociedade geral sobre o professor tem enfrentado alguns desafios, principalmente a tentativa de alguns setores em vilanizar o professor como doutrinador de determinada ideologia, sem que fossem apresentados argumentos fundamentados para suportar essa tese. Além disso, em escolas particulares, percebi que muitos professores não possuíam formação específica para o ensino de inglês, tendo ocupado suas vagas por terem viajado ao exterior e por possuírem domínio da língua. Obviamente não pretendo criticar as suas condutas profissionais e nem duvidar das suas qualidades como professores, pois tais profissionais podem ter uma afinidade natural com o trabalho em sala de aula, e sei de alguns exemplos de professores que, mesmo sem formação específica, trabalham de forma exemplar com seus alunos. Mas acredito que devo reforçar a importância do estudo do 'como ensinar' a língua e os aspectos didáticos relacionados ao assunto, estudos esses realizados em cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Hoje em dia, não me vejo mais fora da sala de aula. Poucas sensações se igualam à de sair da sala após um encontro produtivo em que os estudantes responderam bem ao que me propus fazer. Até mesmo a angústia que sinto após uma aula mal-sucedida é importante, pois ela me indica que é preciso rever algum elemento do meu planejamento para engajar os alunos. Nessa situação, procuro analisar o tipo de atividade que eu propus, o nível de produção que espero dos alunos e a maneira pela qual introduzo as atividades e assuntos propostos para compreender o que posso fazer para melhor engajar os alunos. Todos esses elementos são peças do quebra-cabeça que busco solucionar durante o período letivo.

#### **NARRATIVA 4 - MANOEL**

É uma atividade mental muito interessante comparar minha experiência como aluno na educação básica com a minha formação de professor de língua materna e estrangeira. Desde os primeiros anos de escola, já me reconhecia como um sujeito das ciências humanas – apesar de ainda me considerar muito bom em matemática – e, além disso, já conseguia identificar minha inclinação para as linguagens. Minhas aulas favoritas eram as de redação e gramática e, também, as de inglês e espanhol. Não consigo mais entender o porquê. Imagino que seja natural nos aproximarmos de uma área em detrimento de outras. Imagino que não se trata de nenhum caso especial. Mas os papéis de educador e educando, apesar de serem interdependentes, são completamente diferentes. Apesar de amar compreender de certo modo como as línguas funcionam, nunca me imaginei no papel de professor. Até que um erro de percurso me colocou, acidentalmente, no papel de professor de português e inglês. E o adolescente que queria fazer jornalismo ou cinema, embora tenha sido aprovado em ambos os cursos, decidiu fazer Letras. Letras: uma segunda opção que me remetia ao prazer que eu sentia nas aulas de português de Marli, minha amada professora de português do ensino fundamental II. Não bastava escolher Letras, eu tinha que escolher letras modernas, afinal, também amava a língua inglesa. Mas eu não amava ser professor de inglês. Não amava me imaginar ensinando o famigerado verbo to be. Foi um desafio que se mostrou para mim no estágio. Não surpreendentemente, o estágio de língua portuguesa foi sensacional. Já, no de inglês, enfrentei duas grandes barreiras: o descaso clássico do sistema educacional com a língua estrangeira e a sensação de não ser um bom teacher. Mas finalizei. E descobri que é muito desonesto resumir a atuação dos professores de inglês ao verbo to be, como eu fiz linhas acima. Descobri que se tratava mais de uma questão de auto estima do que, de fato, de competência. Foi assim que enfrentei um segundo desafio: a Especialização em Inglês Como Língua Estrangeira que, não pude concluir por conta da aprovação no Mestrado em Linguística (eu falei que meu negócio é texto, hoje, o multimodal). Eu ainda prefiro lecionar português – redação para ser mais exato. Mas depois de tanto contato com professores que me impulsionaram a me enxergar como um bom professor de inglês, hoje, eu tento. E torço por uma oportunidade de me redimir comigo mesmo.

#### **NARRATIVA 5 - LUÍSA**

Na minha narrativa vou considerar, o fato de não gostar, a priori, de ser professora, embora eu soubesse desde o início da graduação que isso seria óbvio. Bom, a razão pela qual isso acontece, deve-se prioritariamente ao fato de não conseguir me impor, claro da maneira como os outros profissionais fazem. A maneira como me direciono aos meus alunos é resultado da maneira como eu intendo que as pessoas devem se comportar/agir. Meu perfil é fechado e ao mesmo tempo leve. Eles não tem medo. Não gosto de parecer 'assustadora'. Normalmente, trabalho colocando o aluno num lugar de decisão; buscando saber como querem ser avaliados, criamos juntos alguns critérios. A maioria deles não cumpre, isso exige uma imposição da minha parte. Esqueço que eles estão acostumados a receber tudo muito pronto. Tenho a sensação que eles desconhecem essa capacidade de poderem participar da aula, de decidirem e de se comprometerem. São passivos. Me decepciono cada vez que um aluno não aprende ou não vê importância em aprender inglês. Eles dizem que não vão precisar. Isso é triste. Já quando alguém quer aprender fico feliz e lanço mão de diferentes formas de explicar, quando consigo, claro. Quando não consigo, pergunto na sala quem entendeu e peço essa pessoa que explique do seu jeito. Acho que ainda não

consegui deixar o lugar de aluna. Quando cheguei na escola, ficava me sentindo estranha, so depois de algum tempo fui deixando a mochila de aluna e assumindo os diários de classe, planejamentos, reclamações....de professora. Mas nao quero deixar o lugar de aprendiz. Uma vez algumas alunas vieram me perguntar, se nao me incomodava o fato de algumas vezes, a professora que acompanhava os alunos especiais falar durante as minhas aulas, (ela também é professora de LI). Bom, até eles me fazerem aquela pergunta, eu nao entendia aquilo como uma interferência. Bom, nao pensei muito para responder, e disse que nao. Na verdade, as vezes ficava impressionada com atitude dela, claro, não sei se faria isso na aula de um colega, mas nas minhas aulas eu queria que os alunos aprendessem. Essa turma era grande e tinhamos um bom relacionamento; durante as aulas de inglês a turma se via com duas professoras de inglês, não era eu que estava sendo humilde, mas ela que se esforçava pra cuidar dos dois alunos especiais e ajudar a quem precisasse, desde que isso nao comprometesse negativamente o seu trabalho. Talvez eu precise ser mais 'dona' da minha sala, nao que eu goste disso. Aquele espaço/tempo nao é só meu, é deles também. Algumas vezes os alunos pedem pra sentar na minha cadeira pra ficar mais perto do quadro ou pedem pra escrever no quadro e eu copiar no caderno pra ele. Outro dia, a mãe de um aluno chegou me procurando na sala, ela ainda nao me conhecia, eu estava sentanda numa mesa no fundo da sala copiando para uma aluna que escrevia no quadro, me levantei e fui na direção dela, a senhora, com cara de incrédula, perguntou - Vc é a professora? Repondi que sim, ela respondeu - Não parece. É claro que não é apenas pelo fato de estar sentada no fundo da sala, certamente outros aspectos não lhe parecia comuns ao perfil um de professor. A turma estava tranquila, ela entrou falou com o filho e saiu. O que isso tem haver com o fato de não ter me identificado com a profissão? Nao me vejo dentro de um molde construido a priori, como no começo eu tinha dificuldade de aceitar a profissão, agora eu quero ser professora, sendo quem sou. Nao sei se consigo fazer tal qual os outros fazem ou se quero fazer dessa forma. Quanto a minha colega, a partir das tomadas de posição dela, eu entendia como devia fazer ou não. Além disso, tenho 2 anos de profissão, ela tem 10. A minha identidade docente vai se constituir por meio dessas experiencias. Aprendi, principalmente, o papel importantíssimo da cooperação, trocar atividades, experiências, planos de aulas nos faz crescer e sermos professores/pessoas melhores. A cooperação não apenas entre professores como também entre professores e alunos. Portanto, espero ter contribuído com a sua pesquisa. Sucesso. Só mais uma coisa, até mesmo porque já falei demais. Noto que os alunos nao encontra utilidade nas aulas de ingles, parece inútil por vários motivos, mas vou elencar dois: 1- o aluno não se vê capaz de aprender outra língua, pois isso parece longe da sua realidade social; 2- Nao tem onde usar esse conhecimento. Fazendo uma síntese disso, penso que falta sonhos nos meus alunos. Não se vêm capazes de saírem do lugar que estão. Trabalho numa escola com muitos alunos que vivem na zona rural, talvez isso deve-se as dificuldades que enfrentam.

#### **NARRATIVA 6 - CLARA**

A experiência de ser professora de Inglês me causa uma frustração conhecida e partilhada por muitos colegas da área, a negligência que a disciplina sofre no ensino básico. Essa frustração é causada pela forma com que as escolas lidam com a disciplina, o que afeta o ensino e o aprendizado. Trabalho, atualmente, na rede pública municipal de ensino, e minha dificuldade em ensinar Inglês vem, principalmente na falta de materiais (como dicionário) e dessa tradição em negligenciar a disciplina, o que provoca uma grande atraso nos alunos. Essa minha percepção vem do fato de eu ter que passar o ano revisando o verbo "To Be". Isso me faz perceber, também, que essa tradição em negligenciar a Língua Inglesa parte da direção das escolas ao pais do alunos. Já que, no conselho de classe, o resultado do aluno na disciplina de Língua Inglesa não é levado em consideração, e os pais, ao verem que seus filhos não tiveram bom desempenho na referida disciplina, falam "se foi em Inglês, tudo bem". Portanto, com essa invisibilização da disciplina de Língua Inglesa, minha percepção é que tem sido cada vez mais difícil ter meu trabalho valorizado, o que, de certa forma, até me afasta das vontades e sonhos que tinha na graduação, quando ainda almejava ser professora de Língua Inglesa. Mesmo sabendo dos desafios que é ser professor num país que, descaradamente desvaloriza a educação, encontrar esse tipo de valorização dentro da própria escola, por parte de colegas e professores, torna a profissão cada vez mais desencorajadora.

#### **NARRATIVA 7 - RAÍRA**

Eu, mesmo antes da docência, sempre vislumbrei a importância do profissional da educação dentro da sociedade e reconheço o papel significativo que meus professores tiveram em minhas escolhas principalmente acadêmicas. Hoje, pisando no chão de uma sala de aula pública e estadual como professora, percebo, ainda mais e melhor, a dimensão e a relevância do trabalho do professor na formação de um cidadão. O meu gosto pelas letras começou com uma grande admiração pelo trabalho de minha professora de inglês do Ensino Fundamental e pelas professoras de Literatura e Inglês do Ensino Médio. Inspirei-me e segui pelo caminho da docência e da(s) língua(s). Quando rememoro minhas aulas do Ensino Médio, principalmente de Língua Inglesa, disciplina que



hoje leciono, recordo – me de estar sempre atenta e animada na aula, afinal, as duas aulas semanais de Inglês eram minhas preferidas. Ocupando o lugar de professora, não percebo tamanho entusiasmo de meus alunos ao inverso disso\*, \* é rotineiro a pergunta: “por que estudar inglês? Eu não vou para o exterior”. Ouço isso com tanta frequência que iniciei o aluno letivo, em todas as minhas turmas do Médio, discutindo: a importância do ensino de Língua Inglesa no currículo. Além da desmotivação com a língua estrangeira, sinto, também, que a disciplina não é tão valorizada pela comunidade escolar (alguns colegas professores, direção e até alguns pais). Isso é bem notório no terceiro ano do Ensino Médio quando o foco está muito voltado para o Enem/vestibular e o peso da disciplina não é considerado relevante ou os alunos optam pela língua estrangeira Espanhol por considerarem mais fácil. Ano passado, isso foi tão explícito que a disciplina de Língua Inglesa não participou dos aulões do vestibular, participou apenas do aulão do Enem, mas com público bem reduzido se comparado a outras disciplinas. Em resumo, os desafios do professor de LI são grandes, mas sempre temos aqueles alunos cujos olhos brilham para aprenderem uma língua estrangeira e sempre carregamos a cada aula que planejamos e ministramos a esperança de fazermos um trabalho com a língua que significa(rá) e que contribuirá para a ampliação dos horizontes do aluno e para a construção de um cidadão pleno e consciente.

### **NARRATIVA 8 - JEAN**

Bem, ser professor do eixo de linguagem, independente da língua a que se propõe ensinar, é uma tarefa que demanda muito engajamento e consciência de que concepção de língua parte-se para ensinar ou promover, também, a metalinguagem. Particularmente, percebo o profissional, devidamente habilitado e reconhecido como professor de Língua Inglesa, como aquele indivíduo que mostra ao aluno a vivacidade da língua, uma gramática não estática, engessada ou inerte, mas, por outro lado, emergente e em constante processo, além das diferentes formas de se expressar pelas variadas linguagens, relacionando tudo isso a questões socioculturais. Complexo e trabalhoso, não?! Isso significa que o professor de língua estrangeira precisa levar o aluno, primeiramente, a uma consciência de sua própria língua, ou língua materna, e os elementos em torno disso, para, assim, abstrair uma outra. Desse modo, podemos observar a importância de o professor de Língua Inglesa mostrar ao aluno os vários elementos associados à língua, qualquer que seja ela, tais como: relações de poder, cultura, sociedade(s), estigma, comunicabilidade, globalização, etc. Hoje, sou professor, também, de Língua Inglesa e busco destacar em minhas aulas a relevância de se extrapolar a ideia modular de uma gramática e demonstrar ao aluno que as línguas particularizam povos e, ao mesmo tempo que os segrega em grupos de línguas comuns, também os unem por razões diferenciadas (trocas econômicas, culturais, científicas, sócio-históricas etc.). Apesar de, assim, pensar, não me recordo de ter tido professores de Língua Inglesa na Educação Básica, compreendendo o fundamental II e Ensino Médio, que tenham provocado uma reflexão para além da estrutura linguística. As minhas memórias recaem sobre o estudo da gramática da Língua Inglesa, em que alguns professores resumiam-se a uma prática de, com frequência, propor as transformações de sentenças entre as formas afirmativa, interrogativa e negativa de tempos verbais específicos. Lembro-me, também, de um professor das séries finais do fundamental II que solicitava que nós, alunos na ocasião, escutássemos o áudio de textos do livro didático e fôssemos, posteriormente, avaliados por ele a partir de testes orais. Recordo-me da minha total frustração em não atingir notas suficientes para ser aprovado nos testes, afinal, eu tentava imitar, sem sucesso, cadeias de sons que, para mim, não tinham qualquer significado. Hoje, eu avalio a prática desse professor, em específico, como totalmente irrefletida, sem fundamento e segregacionista, na medida em que apenas alunos que tinham contato com a referida língua estrangeira em cursos privados, portanto, extracurriculares, poderiam obter uma experiência exitosa naquela atividade. São várias, na verdade, as implicações dessa prática aqui mencionada e vivida por mim do lugar de aluno. Que bom que não me bloqueei para o estudo da Língua Inglesa! Trabalho, na atualidade, na esfera pública de ensino e percebo, ecoando pelos corredores, sala de professores e, também, de aula, muitas vezes, a ideia de que a disciplina de Língua Inglesa se encerra no ensino do famoso verbo *to be*, o qual, se perguntado ao aluno do que se trata, por vezes, ele não consegue falar sobre o assunto. É irônico, não? Não se estuda tanto o verbo *to be*, e por que não se sabe (quase) nada sobre ele? Na esfera pública, a disciplina de Língua Inglesa é mais uma do pacote de adulteração educacional. Digo isso quando, na ausência de carga horária em outras áreas, professores de formações adversas são designados ao ensino de Língua Inglesa. O resultado é cataclísmico, não acha?! Então, são nessas horas que: (i) se sobrelevam determinadas comemorações culturais, como halloween, de modo a parecer que só há manifestação cultural em determinados países em que se fala a língua e não em outros, na verdade como se estes sequer existissem; (ii) a iterada prática de traduções mecânicas, sem qualquer reflexão do trabalho tradutório e dos vários elementos cambiantes que podem ser ressaltados nesse processo; (iii) o falacioso ensino do verbo *to be*; entre outras práticas sem efetivo resultado na formação do aluno. Enfim, é possível debater muitas coisas sobre a prática, memória e compreensão do alcance de um professor de Língua Inglesa. Espero ter contribuído para o encaminhamento desta pesquisa em andamento.

### **NARRATIVA 9 - ALESSANDRA**

Ministrei aulas de Língua Inglesa (LI), no Estágio Regência do Ensino Médio, durante a graduação, em 2014. Após esse período, ministrei aulas de LI no Fundamental II, por um mês, quando terminei o mestrado, em 2018. Nesse curto período como docente em 2018, pude notar alguns pontos no que se refere ao exercício da profissão professor LI. Nessa narrativa, gostaria de citar três. O primeiro deles diz respeito ao material didático: me deparei com livros, de Ensino Fundamental II, escritos somente em inglês. Os livros se assemelhavam a livros de cursos particulares de Inglês (afirmo, pois fui aluna em um curso particular. Entrei nesse curso para aprimorar minhas habilidades em LI, uma vez que já possuía certa “base”, assim como os demais colegas de turma). Esses livros traziam textos sobre atualidades, tinham questões de interpretação de texto integradas a questões de Gramática, o que considerei um ponto positivo. Um ponto negativo desses livros era o fato de que eram escritos somente em inglês. E os meus alunos não possuíam a base necessária para leitura e interpretação de textos em LI, como possuem, muitas vezes, os alunos de cursos particulares. Dessa forma, eu tinha que traduzir as questões para que eles pudessem responder, mantendo-as em inglês e em português. O segundo ponto que observei, no exercício da profissão de LI, foi a falta de recursos tecnológicos na escola em que trabalhei. Algumas vezes, tentei utilizar o datashow e estava quebrado ou até mesmo levar meu aparelho de som e as tomadas não funcionavam. Minha necessidade/Meu “desejo” sempre foi trabalhar com recursos que extrapolassem/se aliassem (a) o livro didático, mas me deparei com limitações estruturais que restringiam ou impediam essa necessidade /esse “desejo”. Por fim, o terceiro ponto constitui uma impressão que tive ao exercer o papel de professora de LI. A impressão de que a LI é uma disciplina a qual os alunos dão menos importância em relação a outras que são consideradas de “base”, como Língua Portuguesa, por exemplo, disciplina que também ministrei aulas.

### **NARRATIVA 10 - MARIA**

Minhas experiências enquanto professora de Língua Inglesa foram poucas, visto que optei por trabalhar na área de Língua Portuguesa. Durante o estágio no Ensino Médio, em uma instituição pública, percebi que os alunos enxergavam as aulas de inglês como sendo mais dinâmicas e recreativas e pouco viam a aplicabilidade da disciplina no contexto deles. Claro que havia exceções, mas os estudantes que caracterizavam essas exceções tinham um conhecimento básico da língua inglesa. Talvez pelo contato com músicas, jogos ou cursos particulares. Logicamente, os alunos que não compreendiam tal idioma não tinham muito interesse na aula, apesar das diversas atividades de interação propostas. Além disso, acredito que esse desinteresse possa ser causado pelas poucas aulas de inglês durante a semana e pelo modo descontextualizado que, por vezes, os assuntos são cobrados. A carga horária mínima prejudica o aprendizado da língua, por isso o ensino de LI é basicamente voltado para a sistematização do idioma e pouco para a comunicação fluente, pois essa comunicação precisa de prática e, para tanto, é necessário haver mais aulas. Enquanto professores, sabemos que precisamos mostrar a aplicabilidade do idioma, principalmente, como uma possibilidade profissional, porém, no ambiente de escola pública, poucas são as ambições dos alunos. Já em instituições privadas, não tive experiências enquanto professora, apenas como aluna, e eu reconhecia a importância da língua inglesa, não só no âmbito profissional, mas também no cultural e no comunicativo. Embora eu tivesse esse reconhecimento, não acreditava muito nas aulas de inglês da escola, pois tinha aulas particulares do idioma e achava os assuntos apresentados no colégio repetitivos e sem funcionalidade. No entanto, é válido ressaltar que só tive esse reconhecimento quando ingressei num curso de idiomas, antes disso, eu achava o inglês apenas uma língua bonita que eu não compreendia nada (risos). Em relação ao modo como o professor de LI é enxergado na sociedade, acredito que haja uma desvalorização no sentido de, por vezes, tal profissional não ser formado na área. Sobre isso, em instituições privadas, são contratadas pessoas que moraram em outro país, que são estrangeiras ou que têm habilidade com o idioma, sem exigir uma formação em licenciatura. Já em instituições públicas, professores de outras áreas podem assumir a disciplina para completar a carga horária. Mas é claro que essa desvalorização não é específica do professor de língua inglesa, visto que acontece com qualquer disciplina. Apesar disso, acho que há uma valorização na sociedade no aspecto econômico, pois há muitas vagas de emprego para o educador de LI, principalmente, com a criação de escolas bilíngues. Ademais, dependendo do colégio, tal educador pode ter um salário maior se fizermos uma comparação com os profissionais de outras matérias. Por fim, acredito que problemas característicos do ensino de LI na Educação Básica não têm a ver com a formação desses profissionais, pois estudamos várias teorias a fim de melhorar esse ensino. Talvez, o problema seja cultural, a educação, no geral, não é importante para o governo, nem para o estudante, nem para a família, enfim, não é importante para a sociedade. No caso específico do inglês, é considerado um ensino supérfluo, para privilegiados, não é algo essencial. E, nós professores, apesar da formação, do desejo de mudança e do reconhecimento das falhas, adequamo-nos a um sistema e ao que nos é oferecido.

### APÊNDICE 3 - Representações sociais mapeadas de acordo com seus vozeamentos nos instrumentos de pesquisa

#### REPRESENTAÇÃO SOCIAL 1: A profissão professor de LI é importante

##### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“Um campo oportuno para análise de fatores linguísticos e extralinguísticos”. (Selma, SPME2, RP23)

“É uma profissão extremamente necessária [...] principalmente na área tecnológica”. (Ricardo, SPLE2, RP23)

“Hoje, ressalto a importância social da profissão”. (Analú, SPLE6, RP23)

“o inglês é importantíssimo para a formação do cidadão, especialmente hoje, com as tecnologias digitais”. (Analú, SPLE6, RP27)

“a aprendizagem do inglês se tornou algo extremamente útil e necessário para todo indivíduo que planeja ascender pessoalmente e profissionalmente”. (Alan, SPLE7, RP23)

“pude reconhecer a relevância, importância e necessidade do professor de línguas”. (Júnior, SPLE9, RP6)

“Hoje, valorizo muito mais a profissão, desde seus impactos sociais, quanto culturais, ideológicos e, por que não, linguísticos”. (Júnior, SPLE9, RP23)

“Hoje percebo a importância de um ensino efetivo de uma língua que exerce tanto poder no mundo globalizado onde vivemos”. (Dérick, SPLE12, RP23)

##### VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

O principal papel do professor é inculcar na cabeça dos alunos que o inglês é importante e que o seu aprendizado poderá fazer total diferença na sua vida, bem como na sua profissão. Diante disso, cabe ao professor buscar um método de ensino que tenha sentido para o aluno, que o traga para perto. O ensino da língua baseado na gramática por si mesma acaba desmotivando ainda mais o aluno que não vê sentido em tantas regras que, a princípio, parecem desconectados do aprendizado da língua. O aluno se interessa por aquilo que tem significância para ele. E esse talvez seja o maior desafio do professor de LI, dar significado ao aprendizado da língua para o aluno, demonstrar para ele que o inglês é sim uma disciplina interessante e poderá fazer a diferença na sua vida se ele se dedicar (Márcia, SPEE1).

Por fim, percebi também que ainda há certo menosprezo em relação à língua inglesa como disciplina escolar. Algumas pessoas ainda não se deram conta da relevância que o idioma e a matéria de inglês apresentam no atual mundo globalizado. (LAURA, SPLE11)

Ocupando o lugar de professora, não percebo tamanho entusiasmo de meus alunos ao inverso disso\*,\* é rotineiro a pergunta: “por que estudar inglês? Eu não vou para o exterior”. Ouço isso com tanta frequência que iniciei o aluno letivo, em todas as minhas turmas do Médio, discutindo: a importância do ensino de Língua Inglesa no currículo. (RAÍRA, SPME1)

#### REPRESENTAÇÃO SOCIAL 2: O professor de LI é um agente de transformação social

##### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“considero o professor de língua inglesa como um profissional indispensável na formação do cidadão contemporâneo”. (Genivaldo, SPLE5, RP23)

“Eu continuo escolhendo, todos os dias, mudar a vida dessas pessoas que passam por mim”. (Luana, SPLE8, RP6)

“escolhemos tomar um tempo da nossa vida para mudar a vida do outro, para acrescentar algo na vida dele”. (Luana, SPLE8, RP23)

“Aquele que, mesmo em meio à tormenta, luta por um lugar melhor”. (Saulo, SPLE10, RP23)

## VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

Em resumo, os desafios do professor de LI são grandes, mas sempre temos aqueles alunos cujos olhos brilham para aprenderem uma língua estrangeira e sempre carregamos a cada aula que planejamos e ministramos a esperança de fazermos um trabalho com a língua que significa(rá) e que contribuirá para a ampliação dos horizontes do aluno e para a construção de um cidadão pleno e consciente. (RAÍRA, SPME1)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 3: A PROFISSÃO PROFESSOR DE LI É DESVALORIZADA

### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“A sociedade não compreende bem qual a importância do ensino dessa língua”. (Raíra, SPME1, RP27)

“Arrependimento pela desvalorização da profissão”. (Selma, SPME2, RP6)

“Ainda a vejo como desvalorizada”. (Luciel, SPLE1, RP23)

“hoje vejo como essa área é desvalorizada”. (Márcia, SPEE1, RP23)

“Sem valor. Parece que as aulas e o professor de língua inglesa não tem muita importância”. (Márcia, SPEE1, RP27)

“Infelizmente, não é muito bem valorizado”. (Kinha, SPLE4, RP27)

[Para você, como o trabalho do professor de língua inglesa é visto pela sociedade?] “Com descaso”. (Luciana, SM1, RP27)

“Curiosamente, ao mesmo tempo que parece ser algo incrível, parece desnecessário”. (Luísa, SME1, RP27)

“autoridades competentes [...] insistem em sobrecarregar os professores deixando-os cansados e desanimados com a profissão”. (Luísa, SME1, RP28)

“não valorizam a profissão como deviam”. (Jayme, SM2, RP27)

“infelizmente, não é reconhecida pela sociedade, de modo geral”. (Analú, SPLE6, RP22)

“A sociedade ainda vê o professor de língua Inglesa como o professor que só trabalha verbo To Be”. (Jean, SPME3, RP27)

“Ainda penso que o trabalho do professor de língua inglesa é visto com um pouco de descaso pela sociedade”. (Alan, SPLE7, RP27)

“Nós não somos valorizados, às vezes até mesmo a escola toma atitudes que reforçam esse pensamento, de que as aulas de inglês não são importantes”. (Luana, SPLE8, RP27)

“Arrependido algumas pouquíssimas vezes, devido à falta de valorização social”. (Júnior, SPLE9, RP6)

“Há desvalorização, falta de respeito e jornada de trabalho extra, já que levamos o trabalho para casa”. (Maria, SDE1, RP23)

“Os salários são baixos, sofremos pressão da coordenação, direção, alunos, pais. Às vezes as condições de trabalho são precárias e há uma grande quantidade de trabalho para casa”. (Dérick, SPLE12, RP28)

## VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

A experiência de ser professora de Inglês me causa uma frustração conhecida e partilhada por muitos colegas da área, a negligência que a disciplina sofre no ensino básico. Essa frustração é causada pela forma com que as escolas lidam com a disciplina, o que afeta o ensino e o aprendizado. Trabalho, atualmente, na rede pública municipal de ensino, e minha dificuldade em ensinar Inglês vem, principalmente na falta de materiais (como dicionário) e dessa tradição em negligenciar a disciplina, o que provoca uma grande atraso nos alunos. Essa minha percepção vem do fato de eu ter que passar o ano revisando o verbo "To Be". Isso me faz perceber, também, que essa tradição em negligenciar a Língua Inglesa parte da direção das escolas ao pais do alunos. Já que, no conselho de classe, o resultado do aluno na disciplina de Língua Inglesa não é levado em consideração, e os pais, ao verem que seus filhos não tiveram bom desempenho na referida disciplina, falam "se foi em Inglês, tudo bem". Portanto, com essa invisibilização da disciplina de Língua Inglesa, minha percepção é que tem sido cada vez mais difícil ter meu trabalho valorizado, o que, de certa forma, até me afasta das vontades e sonhos que tinha na graduação, quando ainda almejava ser professora de Língua Inglesa. Mesmo sabendo dos desafios que é ser professor num país que, descaradamente desvaloriza a educação, encontra esse tipo de valorização dentro da própria escola, por parte de colegas e professores, torna a profissão cada vez mais desencorajadora. (CLARA, SME2)

Além da desmotivação com a língua estrangeira, sinto, também, que a disciplina não é tão valorizada pela comunidade escolar (alguns colegas professores, direção e até alguns pais). Isso é bem notório no terceiro ano do Ensino Médio quando o foco está muito voltado para o Enem/vestibular e o peso da disciplina não é considerado relevante ou os alunos optam pela língua estrangeira Espanhol por considerarem mais fácil. Ano passado, isso foi tão explícito que a disciplina de Língua Inglesa não participou dos aulões do vestibular, participou apenas do aulão do Enem, mas com público bem reduzido se comparado a outras disciplinas. (RAÍRA, SPME1)

Trabalho, na atualidade, na esfera pública de ensino e percebo, ecoando pelos corredores, sala de professores e, também, de aula, muitas vezes, a ideia de que a disciplina de Língua Inglesa se encerra no ensino do famoso verbo to be, o qual, se perguntado ao aluno do que se trata, por vezes, ele não consegue falar sobre o assunto. É irônico, não? Não se estuda tanto o verbo to be, e por que não se sabe (quase) nada sobre ele? (JEAN, SPME3)

No caso específico do inglês, é considerado um ensino supérfluo, para privilegiados, não é algo essencial. E, nós professores, apesar da formação, do desejo de mudança e do reconhecimento das falhas, adequamo-nos a um sistema e ao que nos é oferecido. (MARIA, SDE1)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 4: A disciplina e o professor de inglês são marginalizados

### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“Ainda percebo muito preconceito e pouca importância dada ao ensino de inglês no ensino regular. As escolas continuam, em sua grande maioria, negligenciando a importância de um profissional da área para o ensino de língua inglesa. Muitas escolas ainda permitem que professores de outras áreas ministrem as aulas”. (Genivaldo, SPLE5, RP27)

“Por muitos, como um trabalho ‘inútil’, pois argumenta-se que ‘inglês não reprova’”. (Analú, SPLE6, RP27)

“Percebo que o professor formado, por vezes, é lançado em outros contextos pedagógicos para fechar carga horária e a sua disciplina ainda é ministrada por pessoas não formadas na área ou que tenham tido experiências no exterior, o que não legitima sua formação para ensinar a referida língua”. (Jean, SPME3, RP27)

“a disciplina é marginalizada, não é exigido que um profissional habilitado exerça a função”. (Clara, SME2, RP23)

“Acredito que seja visto como o professor com menos responsabilidade, já que a disciplina é marginalizada”. (Clara, SME2, RP27)

“No nível básico de educação, penso que o professor de inglês é pouco valorizado, visto que o aluno não aprende inglês na escola e não é uma disciplina que reprova no fim do ano letivo”. (Maria, SDE1, RP27)

“De modo geral, é visto com menor relevância do que as demais disciplinas”. (Laura, SPLE11, RP27)

“Nas escolas regulares, é tido como uma das matérias mais irrelevantes”. (Saulo, SPLE10, RP27)

## VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

Além disso, em escolas particulares, percebi que muitos professores não possuíam formação específica para o ensino de inglês, tendo ocupado suas vagas por terem viajado ao exterior e por possuírem domínio da língua. Obviamente não pretendo criticar as suas condutas profissionais e nem duvidar das suas qualidades como professores, pois tais profissionais podem ter uma afinidade natural com o trabalho em sala de aula, e sei de alguns exemplos de professores que, mesmo sem formação específica, trabalham de forma exemplar com seus alunos. Mas acredito que devo reforçar a importância do estudo do 'como ensinar' a língua e os aspectos didáticos relacionados ao assunto, estudos esses realizados em cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Hoje em dia, não me vejo mais fora da sala de aula. (JAYME, SM2)

Na esfera pública, a disciplina de Língua Inglesa é mais uma do pacote de adulteração educacional. Digo isso quando, na ausência de carga horária em outras áreas, professores de formações adversas são designados ao ensino de Língua Inglesa. O resultado é cataclísmico, não acha?! Então, são nessas horas que: (i) se sobrelevam determinadas comemorações culturais, como halloween, de modo a parecer que só há manifestação cultural em determinados países em que se fala a língua e não em outros, na verdade como se estes sequer existissem; (ii) a iterada prática de traduções mecânicas, sem qualquer reflexão do trabalho tradutório e dos vários elementos cambiantes que podem ser ressaltados nesse processo; (iii) o falacioso ensino do verbo to be; entre outras práticas sem efetivo resultado na formação do aluno. (JEAN, SPME3)

Em relação ao modo como o professor de LI é enxergado na sociedade, acredito que haja uma desvalorização no sentido de, por vezes, tal profissional não ser formado na área. Sobre isso, em instituições privadas, são contratadas pessoas que moraram em outro país, que são estrangeiras ou que têm habilidade com o idioma, sem exigir uma formação em licenciatura. Já em instituições públicas, professores de outras áreas podem assumir a disciplina para completar a carga horária. Mas é claro que essa desvalorização não é específica do professor de língua inglesa, visto que acontece com qualquer disciplina. (MARIA, SDE1)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 5: A disciplina de inglês não é levada a sério pelos alunos

### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“existe uma desvalorização muito grande do professor de inglês muito por conta da falta de interesse com o estudo da língua”. (Raíra, SPME1, RP23)

“não levada a sério pelos alunos, por não ser uma língua materna em nosso país”. (Ricardo, SPLE, RP23)

“o fato de o inglês não ser uma língua materna em nosso país gera um certo desinteresse entre os discentes”. (Ricardo, SPLE2, RP27)

“Acho que o profissional de inglês ainda é pouco importante para os alunos”. (Maria, SDE1, RP23)

## VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa, acredito que um dos principais seja a falta de interesse dos alunos. Diante da realidade em que vivem, eles não enxergam aplicabilidade em aprender uma língua, por mais que lhes sejam apresentados inúmeros motivos para isso. [...] Não é raro ouvir um aluno dizer: “inglês não reprova” e essa ideia de que inglês não reprova faz com que eles não se interessem pela disciplina, afinal, “vou passar de qualquer jeito”. O inglês é visto como um passa tempo, tanto pelos alunos quanto por outros colegas de profissão. (Márcia, SPEE1)

Noto que os alunos não encontram utilidade nas aulas de inglês, parece inútil por vários motivos, mas vou elencar dois: 1- o aluno não se vê capaz de aprender outra língua, pois isso parece longe da sua realidade social; 2- Não tem onde usar esse conhecimento. Fazendo uma síntese disso, penso que falta sonhos nos meus alunos. Não se vêem capazes de saírem do lugar que estão. Trabalho numa escola com muitos alunos que vivem na zona rural, talvez isso deve-se as dificuldades que enfrentam. (LUÍSA, SME1)

Ocupando o lugar de professora, não percebo tamanho entusiasmo de meus alunos ao inverso disso\*, \* é rotineiro a pergunta: “por que estudar inglês? Eu não vou para o exterior”. Ouço isso com tanta frequência que iniciei o aluno letivo, em todas as minhas turmas do Médio, discutindo: a importância do ensino de Língua Inglesa no currículo. (RAÍRA, SPME1)

Por fim, o terceiro ponto constitui uma impressão que tive ao exercer o papel de professora de LI. A impressão de que a LI é uma disciplina a qual os alunos dão menos importância em relação a outras que são consideradas de “base”, como Língua Portuguesa, por exemplo, disciplina que também ministrei aulas. (ALESSANDRA, SD1)

Durante o estágio no Ensino Médio, em uma instituição pública, percebi que os alunos enxergavam as aulas de inglês como sendo mais dinâmicas e recreativas e pouco viam a aplicabilidade da disciplina no contexto deles. Claro que havia exceções, mas os estudantes que caracterizavam essas exceções tinham um conhecimento básico da língua inglesa. Talvez pelo contato com músicas, jogos ou cursos particulares. Logicamente, os alunos que não compreendiam tal idioma não tinham muito interesse na aula, apesar das diversas atividades de interação propostas. Além disso, acredito que esse desinteresse possa ser causado pelas poucas aulas de inglês durante a semana e pelo modo descontextualizado que, por vezes, os assuntos são cobrados. (MARIA, SDE1)

A carga horária mínima prejudica o aprendizado da língua, por isso o ensino de LI é basicamente voltado para a sistematização do idioma e pouco para a comunicação fluente, pois essa comunicação precisa de prática e, para tanto, é necessário haver mais aulas. Enquanto professores, sabemos que precisamos mostrar a aplicabilidade do idioma, principalmente, como uma possibilidade profissional, porém, no ambiente de escola pública, poucas são as ambições dos alunos. (MARIA, SDE1)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 6: A profissão é mal remunerada

## VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO



“Escolheria uma profissão em que a quantidade de trabalho fosse equivalente à remuneração”. (Luciel, SPLE1, RP28)

“mudaria para uma profissão mais valorizada em termos de remuneração”. (Genivaldo, SPLE5, RP28)

“Em alguns momentos me senti arrependido, por achar que não conseguiria me sustentar sendo professor”. (Jayme, SM2, RP26)

“fui desestimulado por conhecer a difícil realidade do professor em termos financeiros e sobre as condições de trabalho”. (Jayme, SM2, RP22)

-“Na minha opinião é bem visto, embora não seja valorizado financeiramente”. (Amanda, SPLE3, RP27)

“buscaria uma profissão com um retorno financeiro mais imediato e com uma carga horária equilibrada. O professor recebe apenas pela hora da aula e o trabalho realizado além da sala de aula, como elaboração de provas e planejamento de aula, é desconsiderado”. (Maria, SDE1, RP28)

“Ao entrar no mercado de trabalho, percebi que para ter um salário digno precisaria de uma carga imensa de trabalho. Infelizmente, o salário de professores na rede privada é baixíssimo e a quantidade de turmas que você assume é instável, especialmente em cursos particulares de inglês”. (Dérick, SPLE12, RP6)

“Os salários são baixos”. (Dérick, SPLE12, RP27)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 7: A profissão professor de LI é desafiadora

### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“Hoje, me entendendo enquanto professora de línguas, sei dos desafios da profissão em termos de qualificação, valorização e execução do trabalho”. (Luciana, P23)

“uma atividade que exige que o professor tenha diversas habilidades, sendo capaz de ter jogo de cintura para lidar com diferentes tipos de alunos, instituições métodos e situações”. (Jayme, SM2, RP23)

“são muitos os desafios que enfrentamos em nossa atividade”. (Jayme, SM2, RP27)

“comecei a ver essa profissão como muito desafiadora, devido á falta de recurso das escolas, falta de vontade dos alunos em aprender a língua, carga horária excessiva de trabalho etc.”. (Angélica, SM3, RP23)

“é uma profissão muito difícil e cheia de desafios em que você precisa da colaboração do outro (alunos), que na grande maioria das vezes escolhem não cooperar”. (Luana, SPLE8, RP26)

### VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

Entendo que a visão da sociedade geral sobre o professor tem enfrentado alguns desafios, principalmente a tentativa de alguns setores em vilanizar o professor como doutrinador de determinada ideologia, sem que fossem apresentados argumentos fundamentados para suportar essa tese. (Jayme, SM2)

Mesmo sabendo dos desafios que é ser professor num país que, descaradamente desvaloriza a educação, encontra esse tipo de desvalorização dentro da própria escola, por parte de colegas e professores, torna a profissão cada vez mais desencorajadora. (CLARA, SME2)



Muitos são os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa, acredito que um dos principais seja a falta de interesse dos alunos. Diante da realidade em que vivem, eles não enxergam aplicabilidade em aprender uma língua, por mais que lhes sejam apresentados inúmeros motivos para isso. [...] Não é raro ouvir um aluno dizer: “inglês não reprova” e essa ideia de que inglês não reprova faz com que eles não se interessem pela disciplina, afinal, “vou passar de qualquer jeito”. O inglês é visto como um passa tempo, tanto pelos alunos quanto por outros colegas de profissão. (Márcia, SPEE1)

O segundo ponto que observei, no exercício da profissão de LI, foi a falta de recursos tecnológicos na escola em que trabalhei. Algumas vezes, tentei utilizar o Datashow e estava quebrado ou até mesmo levar meu aparelho de som e as tomadas não funcionavam. Minha necessidade/Meu “desejo” sempre foi trabalhar com recursos que extrapolassem/se aliassem (a)o livro didático, mas me deparei com limitações estruturais que restringiam ou impediam essa necessidade /esse “desejo”. (ALESSANDRA, SD1)

Já, no de inglês, enfrentei duas grandes barreiras: o descaso clássico do sistema educacional com a língua estrangeira e a sensação de não ser um bom teacher. Mas finalizei. E descobri que é muito desonesto resumir a atuação dos professores de inglês ao verbo to be, como eu fiz linhas acima. Descobri que se tratava mais de uma questão de auto estima do que, de fato, de competência. Foi assim que enfrentei um segundo desafio: a Especialização em Inglês Como Língua Estrangeira que, não pude concluir por conta da aprovação no Mestrado em Linguística (eu falei que meu negócio é texto, hoje, o multimodal). Eu ainda prefiro lecionar português – redação para ser mais exato. Mas depois de tanto contato com professores que me impulsionaram a me enxergar como um bom professor de inglês, hoje, eu tento. E torço por uma oportunidade de me redimir comigo mesmo. (Manoel, SM4 )

Em resumo, os desafios do professor de LI são grandes, mas sempre temos aqueles alunos cujos olhos brilham para aprenderem uma língua estrangeira e sempre carregamos a cada aula que planejamos e ministramos a esperança de fazermos um trabalho com a língua que significa(rá) e que contribuirá para a ampliação dos horizontes do aluno e para a construção de um cidadão pleno e consciente (Raíra, SPME1)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 8: O inglês só é valorizado economicamente

### VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“a sociedade vê o professor de língua inglesa como um profissional ‘chique’ e inteligente, eu acho”. (Alan, SPLE7, RP27)

“Se houvesse uma pirâmide que elencasse a importância dos professores, certamente, para a sociedade, os professores de língua inglesa estariam na base, uma vez que ‘aprender inglês é um luxo’”. (Manoel, SM4, RP27)

“uns o veem como ‘o cara’, aquele que estuda inglês e vai fazer um intercâmbio nos EUA. O inglês é sobrevalorizado na nossa sociedade, mas seu ensino não”. (Saulo, SPLE10, RP27)

### VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

Apesar disso, acho que há uma valorização na sociedade no aspecto econômico, pois há muitas vagas de emprego para o educador de LI, principalmente, com a criação de escolas bilíngues. Ademais, dependendo do colégio, tal educador pode ter um salário maior se fizermos uma comparação com os profissionais de outras matérias. [...] No caso específico do inglês, é considerado um ensino supérfluo, para privilegiados, não é algo essencial. E, nós professores, apesar da formação, do desejo de mudança e do reconhecimento das falhas, adequamo-nos a um sistema e ao que nos é oferecido. (MARIA, SDE1)

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL 9: Não se aprende inglês na educação básica

## VOZEAMENTOS EM RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO

“No nível básico de educação, penso que o professor de inglês é pouco valorizado, visto que o aluno não aprende inglês na escola e não é uma disciplina que reprova no fim do ano letivo”. (Maria, SDE1, RP27)

## VOZEAMENTOS NAS NARRATIVAS

Durante o estágio no Ensino Médio, em uma instituição pública, percebi que os alunos enxergavam as aulas de inglês como sendo mais dinâmicas e recreativas e pouco viam a aplicabilidade da disciplina no contexto deles. Claro que havia exceções, mas os estudantes que caracterizavam essas exceções tinham um conhecimento básico da língua inglesa. Talvez pelo contato com músicas, jogos ou cursos particulares. Logicamente, os alunos que não compreendiam tal idioma não tinham muito interesse na aula, apesar das diversas atividades de interação propostas. Além disso, acredito que esse desinteresse possa ser causado pelas poucas aulas de inglês durante a semana e pelo modo descontextualizado que, por vezes, os assuntos são cobrados. A carga horária mínima prejudica o aprendizado da língua, por isso o ensino de LI é basicamente voltado para a sistematização do idioma e pouco para a comunicação fluente, pois essa comunicação precisa de prática e, para tanto, é necessário haver mais aulas. Enquanto professores, sabemos que precisamos mostrar a aplicabilidade do idioma, principalmente, como uma possibilidade profissional, porém, no ambiente de escola pública, poucas são as ambições dos alunos. (MARIA, SDE1)

**ANEXO 1 - Autorização da pesquisa**

UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA - UESB/BA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: traços identitários docentes e(m) representações sociais de recém-licenciados em Letras Modernas

**Pesquisador:** Patricia Silva Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 02313018.3.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.092.331

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa surge do interesse de compreender traços identitários profissionais de professores de línguas que atuam na cultura escolar do município de Vitória da Conquista. Como objetivo principal, dedicamo-nos a mapear e analisar, discursivamente, representações sociais sobre o trabalho do professor de línguas constitutivas das identidades profissionais de professores recém-licenciados em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário:**

Mapear e analisar, discursivamente, representações sociais sobre o trabalho do professor de línguas constitutivas das identidades profissionais de professores recém-licenciados em Letras Modernas pela UESB, campus Vitória da Conquista.

**Objetivo Secundário:**

Identificar representações sociais sobre o trabalho do professor de língua nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos da pesquisa;

Compreender ressonâncias de pré-construídos que circulam na sociedade a respeito do trabalho do professor e do trabalho do professor de línguas para a constituição das identidade profissionais desses sujeitos em seus dizeres;

Suscitar reflexões, nos sujeitos da pesquisa, sobre o trabalho do professor de línguas: aquilo que eles são orientados a fazer por meio das prescrições ao seu trabalho, o que eles planejam para a realização das aulas e aquilo que eles realmente fazem durante as aulas;

Discutir sobre a pertinência do trabalho com a Teoria das Representações Sociais (TRS) em consonância com os estudos sobre identidade para a análise discursiva das posições dos sujeitos da pesquisa.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios já forma avaliados anteriormente de forma satisfatória.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras:Cultura, Educação e Linguagens, PPGCEL da UESB, orientado por Fernanda de Castro Modl.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os Termos foram apresentados em conformidade, inclusive a Folha de Rosto consta o carimbo da coordenadora do Programa de Pós-Graduação e está assinada pela mesma.

#### **Recomendações:**

Sem recomendações.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação do projeto, pois a pendência solicitada foi sanada.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 18/12/2018, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1225324.pdf	07/12/2018 17:34:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	07/12/2018 17:32:49	Patricia Silva Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_.pdf	07/12/2018 17:25:31	Patricia Silva Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Patricia_CEP3.pdf	22/10/2018 16:52:08	Patricia Silva Santos	Aceito
Outros	Decl_Orientador.pdf	27/09/2018 12:24:14	Patricia Silva Santos	Aceito

Outros	Instrumentos_de_pesquisa_CEP.pdf	27/09/2018 12:21:13	Patricia Silva Santos	Aceito
Outros	Decl_Resolucao.pdf	27/09/2018 12:20:30	Patricia Silva Santos	Aceito
Outros	Decl_Pesquisa_Nao_Iniciada.pdf	27/09/2018 12:19:56	Patricia Silva Santos	Aceito
Outros	Oficio_CEP.pdf	27/09/2018 12:16:56	Patricia Silva Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Part_Orientando.pdf	27/09/2018 12:15:46	Patricia Silva Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Part_Orientador.pdf	27/09/2018 12:15:29	Patricia Silva Santos	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_de_imagem_depoinmentos.pdf	27/09/2018 12:15:09	Patricia Silva Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIÉ, 18 de Dezembro de 2018

Assinado por:

**Douglas Leonardo Gomes Filho****(Coordenador(a))**

## ANEXO 2 - Modelo virtual do questionário discursivo



### QUESTIONÁRIO - PROFISSÃO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Caro(a) professor(a), estamos realizando uma pesquisa sobre indícios identitários da profissão professor de língua inglesa e(m) representações sociais de professores recém-licenciados em Letras Modernas pela UESB, campus Vitória da Conquista. Se você está lendo esta mensagem é porque se enquadra no perfil dos sujeitos da pesquisa e, certamente, você já aceitou participar dela. Assim, desde já, gostaríamos de agradecê-lo(a) por sua colaboração, tão cara ao desenvolvimento do nosso trabalho. Muito obrigada!

Este questionário é composto por duas partes. Na primeira parte, propusemos questões mais objetivas. A partir das suas respostas a essas questões, poderemos ter acesso a alguns dos seus dados pessoais bem como entender um pouco do seu percurso de formação – desde o ingresso na graduação até o momento atual. Na segunda parte, elaboramos questões que exigem respostas mais discursivas, que visam traçar especificidades a respeito da profissão professor de línguas. Por isso mesmo, não há limites para essas respostas. Sinta-se à vontade para usar o espaço que julgar necessário e, mais uma vez, muito obrigada por dedicar um pouco do seu tempo para esta atividade.

**\*Obrigatório**

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail

#### PARTE 1

Qual é o seu nome? \*

Sua resposta

Qual é a sua idade?

Sua resposta

Com quantos anos você começou o curso de Letras Modernas?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Antes de iniciar o curso de Letras, você já tinha alguma experiência como professor(a)? Se sim, durante quanto tempo? E em que tipo de situação/contexto de ensino?

Sua resposta \_\_\_\_\_

O curso de Letras Modernas foi a sua primeira opção de curso de graduação? Se sim, por quê? Se não, qual outro curso você tinha em mente na época e por quê?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Durante a graduação, ou mesmo depois da sua conclusão, você se sentiu, em algum momento, em relação à escolha do curso de Letras arrependido(a) e/ou orgulhoso(a)? Você poderia, por favor, justificar.

Sua resposta \_\_\_\_\_

Você já cursou ou está cursando outra graduação? Se sim, qual?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Durante o curso de Letras, você...

- Participou do PIBID
- Participou de grupos de Iniciação Científica
- Participou de pesquisas de extensão
- Trabalhou como professor(a) de línguas

Em que ano você começou o curso de Letras?

Sua resposta \_\_\_\_\_

E em qual ano concluiu?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Atualmente, você está dando aulas?

Sim

Não

Voltar

Próxima

## Trabalho

Atualmente, você trabalha em qual/quais escola(s)? Em quais séries você ensina?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você está nesse(s) trabalho(s)?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Atualmente, você dá aulas de qual/quais disciplina(s)?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Voltar

Próxima



### Pós-graduação

Você faz/fez algum curso de pós-graduação?

- Sim
- Não

Voltar

Próxima

### Ingresso na pós-graduação

Você pretende fazer algum curso de pós-graduação? Por quê? Se sim, você já tem uma opção?

Sua resposta

Voltar

Próxima

### Pós-graduação - Perguntas específicas

Somente para os professores que estão fazendo/fizeram pós-graduação

Depois do término da graduação, quanto tempo levou para você se ingressar num curso de pós-graduação?

Sua resposta

O que o(a) levou a ingressar num curso de pós-graduação?

Sua resposta

Qual o curso de pós-graduação que você está fazendo/fez? Se ainda está cursando, em qual semestre você está?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Qual é/foi o tema da sua pesquisa de pós-graduação? Quem o(a) orienta/orientou?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Na pós-graduação, você se dedica/dedicou exclusivamente às atividades acadêmicas? Se sim, você recebe/recebeu bolsa de estudos?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Voltar

Próxima

## PARTE 2

O que o(a) levou a tornar-se um professor(a) de língua inglesa? Houve alguém que o(a) incentivou ou o(a) contradisse/desestimulou no momento da sua escolha por uma licenciatura?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Você consegue se lembrar de como você via a profissão do professor de língua inglesa antes do ingresso no curso de Letras e durante o curso de Letras? O que você diria sobre o modo como você percebe a nossa profissão hoje?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Para você, como deve ser o ensino de língua inglesa?

Sua resposta

---

O que costuma orientar a sua prática docente hoje? Como você lida com essas orientações?

Sua resposta

---

Você planeja aulas? Se sim, como? Se não, de quais planejamentos se vale?

Sua resposta

---

Para você, como o trabalho do professor/professor de língua inglesa é visto pela sociedade? Você compartilha dessa(s) visão/visões?

Sua resposta

---

Caso você pudesse trocar de profissão, você o faria? Explícite suas razões.

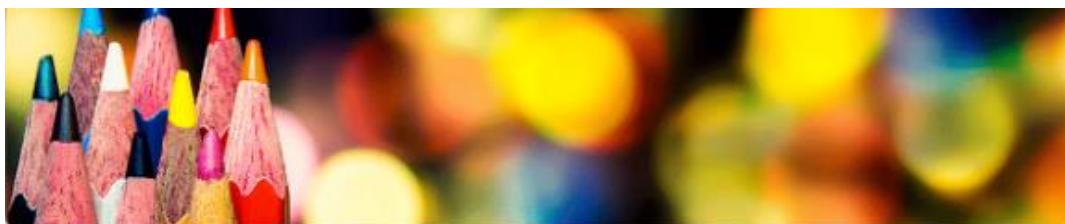
Sua resposta

---

Voltar

Enviar

## ANEXO 3 - Modelo virtual do enunciado gerador das narrativas



### PROFISSÃO PROFESSOR DE LI EM NARRATIVAS

Caro(a) colega professor(a),

Nossos gestos de análise empreendidos ao questionário discursivo, nosso primeiro instrumento de pesquisa, já têm nos demonstrado diferentes e importantes representações sociais a respeito da profissão professor de LI.

No entanto, para concluirmos a pesquisa, também lançamos mão da narrativa, importante instrumento às pesquisas qualitativas que versam sobre ensino e aprendizagem de LI, haja vista que ela permite a rememoração de experiências vivenciadas por professores, em suas vivências como aprendizes e/ou docentes, conferindo-lhes ainda mais significados e reflexões a respeito da profissão.

A proposta, então, é mesmo que você narre sobre o modo como percebe a nossa profissão professor de LI, considerando aspectos que, a seu ver, contribuem para a compreensão da realidade do trabalho do professor de inglês, como, por exemplo: i) memórias no papel de aluno da educação básica; ii) experiências profissionais como professor de LI; iii) percepção da sociedade em relação à profissão professor de LI e iv) sentimentos em relação à profissão professor de LI.

O elenco desses aspectos justifica-se pelo fato deles terem sido recorrentemente vozeados nas respostas ao questionário discursivo. Ficando a seu critério tematizá-los e/ou recorrer a outros que, no seu processo de rememoração, lhe sejam mais ressonantes.

Não há limite para sua escrita. Só pedimos que narre, atentando-se aos detalhes e aos sujeitos envolvidos nas suas experiências rememoradas, bem como esses corroboram para uma demonstração do modo como você percebe a nossa profissão hoje em dia.

Seu nome \*

Texto de resposta curta

.....

Sua narrativa

Texto de resposta longa

.....

#### AGRADECIMENTOS

Mais uma vez, agradecemos pela sua participação no trabalho, desde a sua colaboração no primeiro instrumento de pesquisa até essa etapa final.

Muito obrigada!