

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

ANGELO AUGUSTO PEIXOTO COUTINHO

**NARRATIVAS DE FORMADORAS DE PROFESSORES
DE INGLÊS**

BELO HORIZONTE

2020

ANGELO AUGUSTO PEIXOTO COUTINHO

**NARRATIVAS DE FORMADORAS DE PROFESSORES
DE INGLÊS**

Versão final

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C871n

Coutinho, Angelo Augusto Peixoto.

Narrativas de formadoras de professores de inglês [manuscrito] / Angelo Augusto Peixoto Coutinho. – 2020.

148 f., enc. : il., tabs., p&b.

Orientadora: Andrea Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 109-115.

Apêndices: f. 116-148.

Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. I. Mattos, Andrea Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



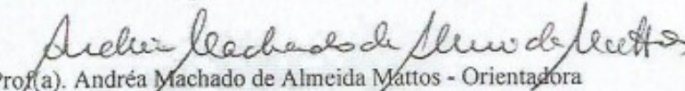
FOLHA DE APROVAÇÃO

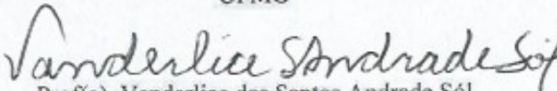
Narrativas de Formadoras de Professores de Inglês

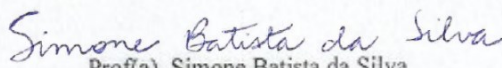
ANGELO AUGUSTO PEIXOTO COUTINHO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG


Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP


Prof(a). Simone Batista da Silva
UFRRJ

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, sem sua onipresença nada seria possível.

Aos meus pais pelo apoio incondicional sempre.

À profa. Andrea Mattos pela paciência e por confiar que juntos faríamos um bom trabalho.

A toda minha família que estiveram sempre presentes em minha vida.

A todos os meus amigos, especialmente à Emmanuelle e à Marina por terem sido tão companheiras durante mais essa vitória.

A todos os professores que passaram pela minha vida, pois com eles aprendi valiosas lições sobre o que fazer – e o que não fazer – em sala de aula.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foi parte essencial desta trajetória.

RESUMO

A presente pesquisa investigou como três professoras de universidades públicas constroem suas identidades como formadoras de professores e como falantes de inglês. Objetivou-se compreender como os caminhos trilhados pelas participantes influenciam suas práticas atuais. Especificamente, através deste trabalho, foram gerados relatos profissionais sobre a formação das formadoras e sobre a relação delas com o idioma que ensinam. Além disso, as participantes também tiveram a oportunidade de comentar sobre suas vitórias e derrotas ao longo de suas carreiras e como o fato de não serem nativas de inglês afeta a autoimagem e as expectativas tanto delas mesmas quanto de seus alunos. A metodologia utilizada, de cunho qualitativo, teve como método a pesquisa narrativa por meio de entrevistas semiestruturadas que originaram as narrativas analisadas. Os resultados apontam para o fato de que existem múltiplas fontes que constroem as identidades das participantes, tendo relação com suas experiências em institutos de idiomas, influência de ex-professores e sua relação com o inglês. Primeiramente, a análise indica que as participantes parecem ter se interessado pelo ensino de idiomas por influência de ex-professores e pela observação da prática desses. O segundo ponto observado foi que, na visão das participantes, o ser formador é um ser que muda e transforma seus alunos em um contexto de intensa interação com eles, porém, dadas as dificuldades e fragmentações curriculares e institucionais, muitos professores não se veem como formadores. O terceiro dado analisado nos leva a crer que as participantes possivelmente associam suas experiências nas escolas a algo um tanto frustrante e que a resistência dos alunos aos conceitos ensinados torna a sala de aula mais desafiadora. No entanto, a mudança e a transformação observadas nos alunos pode ser vista como uma grande vitória para elas. Quando se trata da relação das participantes e de seus alunos com o inglês, observou-se que provavelmente para elas não ser nativa do idioma não lhes causa nenhuma insegurança. Ademais o professor de inglês deveria, na opinião delas, desmistificar a visão do nativo como falante ideal. No caso dos alunos, porém, as participantes ainda observam desaculturação, hipervalorização das culturas dos países de língua inglesa e uma certa insegurança. Por fim, no tocante ao momento do ensino de inglês no Brasil, as participantes que se mostraram otimistas tendem a ver, no futuro, uma maior presença das abordagens críticas e decoloniais em sala de aula o que parece lhes dá esperança mesmo que as mudanças sejam pequenas. Do lado negativo do ensino de idiomas no Brasil está a possível entrega ao capital estrangeiro e a possível anulação dos esforços decoloniais.

Palavras-chave: Identidade; Narrativa; Ensino de idiomas; Professor não-nativo.

ABSTRACT

The present research investigated how three professors from public universities build their identities as teacher educators and as English speakers. This study aimed at understanding how the paths taken by teacher educators may influence their current practices. Specifically, through this research, professional testimonials were generated regarding the teacher educator's education and their relationship with the language they teach. In addition, the participants also had the opportunity to comment on their victories and defeats throughout their careers and how the fact that they are non-native English speakers affects their self-image and the expectations of both themselves and their students. The qualitative methodology involved narrative research through semi-structured interviews that originated the analyzed narratives. The results point to the fact that there are multiple sources that construct the participants' identities, and these sources relate to their experiences in language institutes, influence of former teachers and their relationship with English. First, the analysis indicates that participants seem to have been interested in language teaching because of the influence of former teachers and by observing their practice. The second point which could be observed is that, in the participants' view, teacher educators change and transform their students in a context of intense interaction with them, but given the curricular and institutional difficulties and fragmentations, many professors do not see themselves as teacher educators. The third data analyzed leads us to believe that participants possibly associate their school experiences to a somewhat frustrating thing and that students' resistance to the concepts taught makes the classroom more challenging. However, the change and transformation observed in students may be seen as a great victory for them. When it comes to the relationship of the participants and their students with English, it has been observed that probably, for them, not being native speakers do not cause them any insecurity. Actually, any English teacher should, in their opinion, demystify this view of the native speaker as the ideal speaker. In the case of students, however, the participants still observe deculturation, the overvaluation of the cultures of English-speaking countries and a certain insecurity. Finally, with regard to the future of English teaching in Brazil, participants who are optimistic tend to see, in the future, a greater presence of critical and decolonial approaches in the classroom which seems to give them hope even if the changes are small. On the negative side of language teaching in Brazil, we see the possible surrender to foreign capital and the possible annulment of decolonial efforts.

Key-words: Identity; Narrative; Language Teaching; Non-native Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACM	Associação Cristã da Mocidade
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
ART.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CLAFPL	Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DM	Ditadura Militar
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
FALE	Faculdade de Letras
GTs	Grupos de trabalho
GU	Gramática Universal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O ensino de línguas no Império em horas de estudo	11
Tabela 2 - O ensino de línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo	13
Tabela 3 - O ensino de idiomas entre 1942 e 1996	19
Tabela 4 – História do ensino de língua estrangeira no Brasil	24

SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

...	Hesitação ou dúvida / pausa longa
‘	Palavra cortada
,	Pausa breve
?	Tom de pergunta (descendente)
.	Tom de afirmação (ascendente)
itálico	Palavra estrangeira
(risos)	Indicação de risada ou situação cômica
[xxx]	Informações acrescentadas pelo pesquisador
P:	Pesquisador
: “X”	Discurso reportado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa	2
1.2 Objetivos	3
1.3 Organização da dissertação	4
CAPÍTULO I	5
2 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA	5
2.1 O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil	5
2.2 A Formação do Formador	25
2.3 Identidade e Narrativa	35
2.4 O Professor Não-Nativo	43
CAPÍTULO II	54
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	54
3.1 As participantes e o contexto da pesquisa	60
3.2 Procedimento de análise	61
3.3 Conclusão	61
CAPÍTULO III	62
4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
4.1 Como as participantes se formaram?	62
4.2 Como as participantes se veem?	68
4.3 Como as participantes veem o trabalho deles de formação de professores?	75
4.4 Vitórias, derrotas e frustrações	79
4.5 Professores e alunos não-nativos	83
4.6 O momento/futuro do ensino de inglês no Brasil	97
4.7 Conclusão	101
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A –	115
APÊNDICE B –.....	116
APÊNDICE C - TCLEs dos participantes da pesquisa	146

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês no Brasil tem suas raízes na história do nosso país e se tornou assunto de diversas pesquisas na área de educação e linguística aplicada (JUCÁ, 2017; MATTOS, 2000a; SOUZA E SANTOS, 2011). Em relação ao ensino dessa língua, como mostra Mattos (2000a), essa tarefa não é fácil. No fundo, nem aprender nem ensinar uma língua estrangeira é tarefa simples, como confirma a autora. Segundo Mattos (2000a), a complexidade do ensino da língua inglesa juntamente com as especificidades do contexto brasileiro fizeram com que surgissem no nosso país inúmeras pesquisas, teorias e hipóteses que tentassem entender o cenário do ensino de inglês no Brasil. Com isso, tem-se visto um gama de pesquisas voltadas para o olhar do professor de língua estrangeira (MATTOS, 2000a) ou para sua formação (JUCÁ, 2017). Alguns pesquisadores também focaram em aspectos históricos do idioma no Brasil (GHIRALDELLI JR., 2001; OLIVEIRA, 1999; LEFFA, 1999; MULIK, 2012) ou em aspectos legais (PAIVA, 2003; SILVA, 2015). Dentro da Linguística Aplicada, muitas pesquisas têm-se voltado para o professor não-nativo de língua estrangeira ou para os discursos coloniais que ainda permanecem em relação ao idioma (KRAMSCH, 1997; PENNYCOOK, 1998). Como já foi dito, a formação de professores de inglês também é alvo de pesquisas, porém a maioria das pesquisas da área enfoca o professor de escola regular (DUBOC, 2015, por exemplo) ou sua passagem pela universidade (JORDÃO; FOGAÇA, 2012; MATTOS, 2015, dentre outros). Muito pouco se estuda sobre a universidade e a formação de professores universitários é ainda um território pouco explorado, como constata Mizukami (2005). Ainda assim, as pesquisas que focam nessa área tendem a analisar a docência superior através do contexto histórico e legal brasileiro (BOAVENTURA, 2009; DURHAM, 2003; SAMPAIO, 1991). Outras pesquisas focam na docência do ensino superior e na formação dos professores que atuam nesse contexto (JUNGES; BEHRENS, 2015; CUNHA, 2009; MASETTO, 2002). O foco desta pesquisa, o professor formador de professores de inglês, é ainda menos discutido porém, mesmo as poucas pesquisas da área, raramente discutem a formação desse profissional (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2015).

Todos esses estudos por mais que retratem a formação, aprendizagem e docência de maneira parcial, contribuem para um maior entendimento dos fenômenos em questão. Buscando contribuir para clarear ainda mais o que se sabe sobre esse processo, a pesquisa aqui apresentada propõe-se a estudar os professores formadores de professores de língua inglesa e sua formação.

Esta pesquisa é, assim, um estudo sobre a formação do professor universitário formador de professor de inglês, isto é, sobre como o professor formador interpreta suas experiências vividas durante sua formação a partir de seu ponto de vista. Minha motivação para realizar esta pesquisa parte da percepção de que as pesquisas mais recentes sobre o professor de língua inglesa se limitam, em sua maior parte, a relatar e estudar o universo de crenças do professor da escola regular, seja sobre ensino, seja sobre aprendizagem de língua estrangeira. Apesar de entender que o estudo do professor do ensino regular é um tema pertinente para a pesquisa no campo da formação do professor de língua estrangeira, suponho que o estudo de quem forma esse professor é um tema que ainda precisa ser exaustivamente explorado por ser fecundo e rico por conter suas crenças sobre a sua própria formação e desvendar um largo leque de percepções e interpretações ainda pouco estudadas.

Justificativa

O ensino superior ainda é um assunto muito pouco explorado pelas pesquisas na área de formação de professores de línguas, principalmente em se tratando dos formadores de professores. Conseqüentemente, esse assunto apresenta um potencial ineditismo e possíveis novas contribuições a serem dadas para a área da Linguística Aplicada (LA) por ser um campo mais recente de pesquisas. Na realidade, o baixo número de pesquisas não significa que o ensino superior não passe por seus desafios e que o desenvolvimento de formadores de professores não deva ser estudado. Em sua tese, Pereira (2010) ao analisar as reflexões de formadores sobre suas práticas, afirma que o formador contribui para a melhoria da qualidade das aulas dos professores e age como agente transformador do trabalho docente. Em sua investigação sobre formadores do PIBID, Silva (2014) expõe, através de uma reflexão dos próprios formadores, o quão insuficiente está a formação do formador devido aos inúmeros desafios institucionais e pedagógicos e as indefinições políticas para a formação destes. Em um recente volume, Pessoa, Silvestre e Monte Mor (2018) organizaram vários textos que discutem a formação crítica de formadores de diferentes regiões do Brasil. Através de relatos e reflexões sobre suas experiências, os vários autores reunidos no volume foram capazes de refletir sobre suas trajetórias pessoais como formadores associadas à formação crítica e sobre como eles trabalham a criticidade na educação linguística na sala de aula de língua inglesa, com o objetivo de formar professores críticos.

Vários trabalhos sobre formação de professores se pautam na reflexão e na análise tanto de suas próprias trajetórias quanto das instituições onde trabalham. Diversos autores (CUNHA,

2009; FURLANETTO, 2011; MIZUKAMI, 2005; OLIVEIRA, 2008) citam como é importante para o professor universitário formador de professores reservar um tempo para autorreflexão e autoanálise para melhor entender como ele “ensina a ensinar”, para melhorar suas práticas em sala de aula e para aprender com seus erros e acertos.

Um dos caminhos para a autorreflexão pode ser o uso de narrativas (BARCELOS, 2006; CUNHA, 1997; PAIVA, 2008). A narrativa está presente em nossas vidas e se tornou tão natural que molda a maneira como pensamos, como nos construímos e construímos os outros (MATTOS; CAETANO, 2018; NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). É por isso que ela nos permite refletir sobre nossas próprias práticas e trajetórias. De acordo com Bruner (1987, p. 693), “a história de vida de alguém é, com certeza, uma privilegiada e problemática narrativa no sentido de que é reflexiva: o narrador e a figura central da narrativa são a mesma pessoa”.

Considerando os pontos relatados acima, esta pesquisa tenta contribuir para a sensibilização dos formadores e dos pesquisadores da importância dessa área tão pouco explorada. É importante compreender a visão do formador sobre sua própria formação e identidade. Segundo Mattos (2000a), tem-se observado no Brasil uma busca pela melhora na qualidade da formação dos professores. Baseado nisso, este trabalho se justifica, portanto, primeiramente, como instrumento de reflexão acerca da formação do formador e da sua atuação no ensino superior. Além disso, este trabalho tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento das práticas dos atuais professores formadores através de um maior entendimento da docência superior o que certamente ajudaria os formadores de professores a (re)pensar e refletir sobre suas futuras práticas pedagógicas.

1.2 Objetivos

Este estudo tem como objetivo principal buscar uma compreensão global sobre como o professor formador vê sua própria formação e como isso influencia suas práticas atuais. Fazem parte dos objetivos específicos deste trabalho:

- Investigar relatos profissionais sobre a formação dos formadores de professores e a relação deles com a língua inglesa;
- Compreender o papel da narrativa na construção da identidade dos formadores de professores;
- Entender os principais desafios do formador de professores de inglês a partir das

narrativas dos participantes desta pesquisa.

1.3 Organização da dissertação

Este trabalho tem como foco a formação do formador de professores de língua inglesa. Além deste capítulo introdutório, esta dissertação está organizada em mais três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo apresenta a revisão da bibliografia utilizada como base teórica para a pesquisa. Nele, discuto autores que já discorreram sobre a história do ensino de inglês no Brasil desde quando éramos uma colônia até os dias mais recentes. Feita essa discussão, parto para apresentar como diferentes autores argumentam que nossas identidades se entrelaçam com o processo narrativo. Ao fim da revisão bibliográfica, debatarei sobre como a questão do professor não-nativo de inglês influi na autoimagem e nas expectativas tanto dos professores quanto dos alunos.

No segundo capítulo, vamos discorrer sobre a metodologia usada nesta pesquisa que é de cunho qualitativo. Para tanto, discutiremos sobre como vários autores caracterizam a pesquisa qualitativa e a pesquisa narrativa. Em relação à pesquisa narrativa, analisaremos como esse tipo de pesquisa faz uso da entrevista semiestruturada como ferramenta de obtenção de dados.

No terceiro capítulo, analiso meus dados a partir das entrevistas semiestruturadas que fiz com minhas participantes. A análise busca compreender como as participantes constroem suas identidades como formadoras de professores de inglês e como elas lidam com o fato de não serem nativas do idioma que ensinam.

O quarto e último capítulo deste trabalho traz a conclusão que pode ser tomada a partir da análise dos dados e também sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as bases teóricas em que se fundamenta esta pesquisa. Busca-se entender os percursos da formação de formadores de professores de inglês até o presente momento e como as narrativas desses formadores se entrelaçam com suas identidades. Primeiramente, introduziremos uma das principais facetas históricas que compõem os percursos dos formadores de professores de inglês no Brasil: a história do ensino de língua inglesa, apresentando os contextos históricos, políticos e legais em que estão inseridos os participantes da pesquisa. Discutiremos também outros trabalhos científicos que tratam sobre como as narrativas contribuem para a autorreflexão e a construção de identidades profissionais. Por fim, trataremos da questão do professor não-nativo tecendo interrelações como o colonialismo, as expectativas dos estudantes e a autoimagem dos professores.

1.1 O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) se faz presente ao longo da história da humanidade, seja para promover a paz ou a guerra, seja para fins comerciais, políticos, científicos ou culturais (PAIVA, 2003). No Brasil, Leffa (1999) comenta que, excluindo-se os períodos de catequização dos indígenas, a história da educação brasileira se mescla fortemente com o ensino de línguas, partindo do ponto em que o português era língua estrangeira, depois com as línguas clássicas (grego e latim) e posteriormente as modernas: inglês, francês, alemão e italiano até mais contemporaneamente o espanhol. Ghiraldelli Jr. (2001) aponta que o período colonial durou de 1500 até 1822 quando se iniciou o Império. Nesse período colonial, segundo o autor, a educação escolar passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas, a fase das Reformas Pombalinas e o período em que a corte veio para o Brasil em 1808.

Durante o período do Brasil-Colônia, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), somente depois de cinquenta anos da invasão de Portugal é que ocorreu o primeiro marco da educação brasileira. No Brasil, conforme relata Ghiraldelli Jr. (2001), que estava sob regime de Capitânicas Hereditárias de 1532 até 1549, aportaram, a mando de D. João III e do primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, três padres jesuítas, entre eles, Padre Manoel de Nóbrega. Ainda segundo o autor, Manoel de Nóbrega montou um plano de estudos adaptado ao local que previa duas etapas: na primeira era ensinado português (à época considerado língua

estrangeira), doutrina cristã, “ler e escrever”, e a segunda etapa consistia em música e canto; o aluno então escolhia finalizar os estudos em agricultura ou ir à Europa. Ghiraldelli Jr. (2001) acrescenta que os jesuítas mantiveram assim, o monopólio dos estudos escolares e propuseram o *Ratio Studiorum* junto à Companhia de Jesus. Nesse plano de estudos havia um curso básico de humanidades com Filosofia e Teologia que culminava em uma viagem de finalização na Europa. Assim, o ensino das primeiras letras ficava por conta das famílias. Os colégios jesuítas tinham “forte influência sobre a sociedade e sobre a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para a criação de uma relação de respeito entre os que eram os donos das terras e os que eram os donos das almas” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 14).

Mais especificamente sobre o estudo de idiomas estrangeiros no Brasil, Oliveira (1999) afirma que, historicamente, o ensino de LE no Brasil está fortemente conectado às Reformas Pombalinas que se deram após o Alvará de 28 de junho de 1759, que expulsava os jesuítas das terras brasileiras. Esse documento fora assinado pelo rei Dom José I e idealizado pelo Marquês de Pombal, ministro do rei. Nesse Alvará, segundo o autor, a corte acabava com mais de dois séculos de ensino jesuíta iniciado em 1549, com a chegada dos missionários da Companhia de Jesus em terras brasileiras. Oliveira (1999) afirma que o propósito do Alvará era de reformar o ensino de humanidades, expulsando os discípulos de Inácio de Loyola e seus domínios, criando dentre diversas medidas, o sistema de aulas régias e o cargo de Diretor de Estudos. Segundo o próprio Alvará:

Tendo em consideração, outrossim, que sendo o estudo das letras humanas a base de todas as ciências se vêem, neste reino, extraordinariamente decaídas daquele auge em que se achavam quando as Aulas se confiaram aos religiosos jesuítas, em razão de que estes com o escuro e fastidioso método que introduziram nas escolas destes Reinos e domínios (ALMEIDA, 1989, p. 31 apud OLIVEIRA, 1999, p. 21).

Apesar das mudanças propostas por Pombal, Oliveira (1999) aponta para o fato de que as Reformas Pombalinas tiveram na realidade, o efeito contrário, mesmo que outros alvarás tenham sido expelidos e que tenha havido uma tentativa de estabelecer na colônia um certo nível educacional. Ao longo do fim do século XVIII, como constata o autor, foram estabelecidos no Rio de Janeiro cursos literários e teológicos, a primeira cadeira de retórica da Colônia e aulas para soldados das milícias. Apesar desses esforços, ao invés de continuarem o sistema mais unificado e sólido criado pelos jesuítas, as reformas só lograram desarranjá-lo com a fragmentação dos estudos e o fechamento dos colégios (OLIVEIRA, 1999). Ademais, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 15) também acrescenta que o feito de Pombal desarticulou “o incipiente, mas único, sistema de educação que tínhamos”. O sistema educacional, então, tornou-se

“disperso e fragmentário, baseado em aulas isoladas que eram dadas por professores leigos e mal preparados: ‘a freqüência nas escolas baixou enormemente, os professores ignorantes, escolhidos sem norma nem sistema, sem autoridade, pessimamente pagos e o pagamento sempre em atraso’ ” (OLIVEIRA, 1999, p. 22).

Ainda de acordo com Oliveira (1999), o panorama da educação na Colônia só viria a mudar depois de 22 de janeiro de 1808 com a vinda da família real para o Brasil. O autor explica que, apesar de ter sido obrigada a fugir de Portugal devido às guerras napoleônicas, a corte portuguesa carregava consigo as ideias liberais enciclopédicas francesas e encontrou na Colônia um território fértil para aplicá-las com a criação de novas instituições públicas como a Biblioteca Pública, Museu Nacional e alguns cursos superiores. No entanto, como conclui Oliveira (1999), as escolas secundárias só eram frequentadas pela minoria latifundiária ou pela elite da corte, mantendo, dessa maneira, a tradição aristocrática que vinha desde a época dos jesuítas.

Por outro lado, em 1809, segundo Oliveira (1999), um decreto assinado pelo Príncipe Regente D. João VI, cria duas cadeiras, uma de língua inglesa outra de língua francesa, indicando que os ensinamentos primários e secundários passariam a ter uma feição mais pragmática ao invés da educação espiritual dos jesuítas. O autor comenta que a criação dessas cadeiras também se fez por influência interna oriunda da abertura dos portos às nações amigas (28 de janeiro de 1808) e também por influência externa do enciclopedismo francês e do empirismo inglês que impulsionaram a independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789), como se faz entender no texto do próprio decreto:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (AZEVEDO, 1971 apud OLIVEIRA, 1999, p. 26).

Embora a criação das duas novas cadeiras tivesse como objetivo o incremento da prosperidade da instrução pública, o foco e as intenções do novo decreto parecem ter sido destinados somente ao francês, como aponta Oliveira (1999). Segundo o autor, o francês era tido como língua “universal”, era exigido para ingresso nos cursos superiores e de acordo com o projeto pedagógico que incluía a língua no ensino, até mesmo o latim considerado a língua da erudição na época, perdeu espaço para o francês. Oliveira (1999) ainda comenta que o latim era visto como a língua dos princípios familiares e da literatura, o francês era língua universal de status cultural e o inglês era apenas para fins práticos, apresentado como opção profissional

no mercado da época. Para Oliveira (1999), o inglês permaneceu como língua secundária, tendo em vista:

que o seu conhecimento não sendo exigido para o ingresso nas academias - portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários - justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de 'primeiras letras' (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

Após a partida de D. João VI, em 26 de abril de 1821, e a Proclamação da Independência pelo agora Príncipe Regente D. Pedro I, em 7 de setembro de 1822, o Império brasileiro, recém-fundado, passou por um período de conturbadas crises político-econômicas caracterizadas principalmente pelo fortalecimento das oligarquias e os crescentes atritos com a metrópole portuguesa (OLIVEIRA, 1999). Em relação a esse período, Ghiraldelli Jr. (2001) destaca duas leis que foram determinantes para os estudos primários e secundários no Brasil: a lei de 20 de outubro de 1823 (outorgada em 11 de dezembro do mesmo ano) e a lei de 11 de agosto de 1827. Segundo Oliveira (1999), a primeira retirava do Estado o privilégio para dar educação, instituindo, assim, a liberdade de ensino e possibilitando a qualquer um o direito de abrir uma escola sem necessidade de exame, licença ou autorização. O autor afirma que o dispositivo legal no qual se justificava essa lei era baseado na propagação do famoso sistema de “ensino mútuo” (também chamado método Lancaster) transformado em método oficial em 15 de outubro de 1827. A introdução do método Lancaster, como comenta Oliveira (1999), justificava-se pela sua economia já que em escolas com até 500 alunos não era necessário mais do que um professor que era responsável pela instrução dos alunos mais avançados que o substituíam nas salas de aula. Assim, de acordo com o autor, a Coroa evitava despesas com contratação e nomeação de novos profissionais. Os resultados dessa lei contrariavam as expectativas dos liberais brasileiros, pois o Estado não tinha capacidade nem condições para a manutenção e administração das escolas de ensino mútuo.

Em relação à segunda lei (11 de agosto de 1827), conforme Oliveira (1999), estabeleceu-se a criação de cursos jurídicos no Império, um em São Paulo outro em Olinda. O autor esclarece que, para tanto, era necessária a criação de novas cadeiras com o objetivo de preparar os candidatos para os novos cursos nas instituições recém-fundadas. A criação de faculdades de direito, passou, então, a condicionar a estrutura do currículo do ensino secundário. Ainda assim, o ensino de inglês tinha pouca demanda já que o conhecimento dessa língua não era exigido para a entrada na academia e o método Lancaster tornava seu ensino muito difícil (OLIVEIRA, 1999).

Em 12 de agosto de 1834, houve a promulgação das Leis de Reformas Constitucionais, seguindo as tendências regionalistas do reinado de D. Pedro I, a legislação transferia às assembleias provinciais o direito de legislar sobre os estudos primários e secundários e ao governo cabia administrar as instituições de ensino superior e a organização escolar do Município Neutro (Rio de Janeiro) (OLIVEIRA, 1999). Como resultado, houve “a completa desarticulação dos dois primeiros graus de ensino, que, condicionados às diferenças regionais, fragmentavam-se de maneira incoerente, sem qualquer plano ou método (...)” (OLIVEIRA, 1999, p. 36). Por outro lado, ainda conforme Oliveira (1999), o ensino de humanidades ganhou mais espaço com o surgimento de muitos liceus (instituições designadas para instrução secundária), que, apesar de apresentarem aulas sem seriação, davam o primeiro sinal de organização do ensino. Portanto, segundo o autor, o inglês passou a fazer parte do currículo obrigatório dos liceus após o surgimento do primeiro deles, o Colégio de Dom Pedro II, que serviria de modelo para as demais instituições do tipo.

Oliveira (1999) ressalta que durante o Segundo Império (1840 - 1889) o ensino de inglês se manteve atrelado às mudanças que ocorriam no currículo do Colégio de Pedro II, pois esse servia de modelo para os outros liceus. O autor afirma que a primeira reforma foi aprovada pelo Ministro Antônio Carlos através de um decreto em 1º de fevereiro de 1841 e trazia mais estudos em humanidades. Através do decreto nº 62, o ministro fixou a educação em sete anos e estabeleceu o ensino de línguas clássicas (latim e grego) e modernas (francês, inglês e alemão) em todos os estágios (VIDOTTI; DORNELAS, 2007). Em 1854 o inglês passa a ser exigência para entrar no curso de medicina (VIDOTTI; DORNELAS, 2007). Oliveira (1999) revela que em 1855 o ministro Couto Ferraz reformulou os estatutos do Colégio de Pedro II e serializou o estudo de inglês a partir do segundo ano e, tomando como modelo os liceus franceses, a língua inglesa seria estudada por três anos. Em 24 de outubro de 1857, o então Ministro Marquês de Olinda, aumenta a carga horária do inglês incluindo a língua no quinto ano e possibilitando, assim, aos alunos terem quatro anos de inglês (OLIVEIRA, 1999). Já em 1862, como ressalta Oliveira (1999), o Ministro Souza Ramos transforma o alemão e o italiano em disciplinas optativas e apenas muda o inglês do quinto para o terceiro ano sem alterar a carga horária de quatro anos de estudo. Ainda segundo o autor, em 1868, com o afastamento dos liberais do poder público, o Ministro Paulino José Soares de Souza, tido como conservador, tentou uniformizar o ensino no Brasil. Para Oliveira (1999), isso seria uma das bases do desenvolvimento e integração nacional. Com o decreto de 1º de fevereiro de 1870,

O inglês, agora ensinado do quarto ao sétimo ano, parecia deixar de servir exclusivamente a fins práticos para adquirir ingredientes culturais, incluindo em seu programa 'leitura, análise, composição e recitação', no sexto ano, e 'história da língua, leitura, tradução e apreciação literária dos clássicos', no sétimo (OLIVEIRA, 1999, p. 51).

Vidotti e Dornelas (2007) afirmam que depois de Paulino de Souza, com o Ministro Cunha Figueiredo em 1876, as LE começaram a perder espaço, as línguas clássicas passaram a ter metade da carga horária de antes da reforma, o alemão se tornou facultativo, o italiano foi extinto e o inglês passou a figurar em apenas um ano.

Em 1879, o então Ministro Leôncio de Carvalho fez o que, de acordo com Oliveira (1999), seria a mais revolucionária reforma do Império transplantando o regime de liberdade de ensino norte-americano para o Brasil. Pela nova lei, como destaca Ghiraldelli Jr. (2001), qualquer um que se sentisse capacitado a ensinar, poderia expor suas ideias e adotar os métodos que bem lhe conviessem. O autor ainda destaca que os alunos também poderiam aprender com quem quisessem e deveriam se submeter a exames finais de suas instituições. Como resultado, houve a fragmentação das matérias de ensino, sem afetar, porém, o inglês que manteve o caráter humanista da reforma de 1870 e teve sua carga horária ligeiramente aumentada para dois anos. A última reforma do Império foi a do Barão Homem de Mello em 1881 que, especificamente em relação ao inglês, apenas restringiu a carga horária do idioma, porém sua reforma foi rejeitada em 1882 (OLIVEIRA, 1999).

Leffa (1999) esclarece que, em relação ao Império, havia basicamente dois graves problemas: falta de metodologia adequada e falta de administração. Para o autor, no tocante à metodologia, observa-se que, para a aprendizagem de línguas vivas, usava-se a mesma metodologia que para as línguas-mortas: tradução e análise gramatical. E, quanto à administração, o autor explica que a concentração de poder nas congregações de colégios de pouco adiantou porque essas instituições eram poderosas, porém incompetentes, levando as escolas a serem meramente instituições expedidoras de diplomas. Pode-se considerar, ainda de acordo com Leffa (1999), o período imperial como o início do declínio do ensino de LE e também do prestígio das escolas. A tabela abaixo dá uma ideia da situação, mostrando que, apesar de haver muitas opções de línguas a serem estudadas, ao longo dos anos a carga horária foi diminuindo:

Tabela 1 – O ensino de línguas no Império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3F	50
1857	18	6	9	10	4	3F	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	--	--	42
1876	12	6	8	6	6F	--	32
1878	12	6	8	6	4	--	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: Leffa (1999) F = Facultativo

Passado o Império, como aponta Ghiraldelli Jr. (2001), a implantação da República no Brasil veio através de um movimento militar, muito pouco ligado às massas. Segundo o autor, a expansão do café, o fim da escravidão a consequente adoção do trabalho assalariado, as mudanças na infraestrutura do país e a absorção de ideias democráticas vindas do exterior puseram fim ao Império. Ghiraldelli Jr. (2001) ainda acrescenta que, dada a relativa urbanização do país, os grupos de apoio aos militares passaram a pensar mais em abrir escolas tendo em vista que as cidades precisavam de profissionais que trabalhassem em ofícios menos braçais.

As medidas adotadas pelo governo republicano em relação à educação, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2001, p. 24), foram “dispersas, consubstanciadas em legislação de caráter pontual”. Como demonstra Oliveira (1999), um ano após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889 o governo cria o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, entregue ao Ministro Benjamin Constant. O autor afirma que a intenção de Constant era reformar todos os degraus de ensino a nível nacional substituindo o currículo mais humanista por um mais científico. Segundo Oliveira (1999), o inglês e o alemão se tornaram disciplinas optativas e seus currículos passaram a ter o caráter prático que tinham antes da reforma de 1870. Porém, de acordo com o autor a reforma de Constant não chegou a se concretizar porque o ministro foi afastado do cargo, morreu e seu ministério foi suprimido. Como consequência, acrescenta Oliveira (1999), a educação então foi entregue ao Ministério da Justiça e Negócios do Exterior que rejeitou a reforma de Constant e colocou as línguas estrangeiras como obrigatórias.

Como se vê em Paiva (2003), a Reforma Fernando Lobo de 1892 diminui ainda mais a carga horária do inglês. De acordo com a lei de 1892, o ministro aprovou para o Ginásio Nacional o curso de inglês do terceiro ao quinto ano com cinco horas semanais. A partir do sexto ano os alunos faziam uma revisão de inglês com uma hora por semana. Além disso, o grego, latim, alemão e francês foram mantidos, estando o francês presente em todo o Ginásio, sendo o conteúdo dado como revisão (uma hora por semana) a partir do quinto ano (BRASIL,

1892). O método de ensino seria o de tradução e versão de textos, estudos de gramática e conversação (BRASIL, 1892).

Em 1898, o então Ministro Amaro Cavalcanti altera a currículo científico proposto por Constant por um mais humanista, porém o inglês passou a ser obrigatório somente em um ano de curso, nos demais anos era optativo (OLIVEIRA, 1999). Em 1911, o ministro Rivadavia Correia “entrou para a história da educação brasileira como uma tentativa frustrada de rompimento com o sistema então vigente” (OLIVEIRA, 1999). Como explica Oliveira (1999), estando o ministro sob influência das ideias liberais, ele instituiu diversas mudanças com o intuito de fazer uma modificação radical na educação brasileira. Para o autor, a mais revolucionária delas foi a desoficialização do ensino que fazia com que as escolas não se subordinassem mais ao Ministério de Interior para transformarem-se em corporações totalmente autônomas. Ademais, o currículo do Colégio Pedro II foi então simplificado passando o aluno ao final do seu período no colégio a estar apto a falar duas línguas estrangeiras quaisquer. Oliveira (1999) ainda acrescenta que, apesar de revolucionárias, as reformas de Rivadavia acabaram se tornando um obstáculo ao processo de unificação e organização do ensino o que levou ao número de matrículas no Colégio Pedro II a diminuir consideravelmente e o número de instituições de ensino secundário quase desapareceu. Como ainda explica o autor, em 1915 para tentar contornar as falhas de Rivadavia, o Ministro Carlos Maximiliano reoficializou o ensino, reformulou o currículo do Colégio Pedro II e regulamentou o vestibular, exigindo assim que o inglês fizesse parte da prova. Como demonstram Vidotti e Dornelas (2007), o ensino de inglês no período de Maximiliano e Rivadavia era optativo estando limitado a três anos de ensino. O currículo da língua ainda era de caráter humanista e literário, tanto que em 1923, Afrânio Peixoto, conforme Oliveira (1999, p. 70), em uma anedota, descreve suas impressões sobre o ensino do idioma no Brasil como inglês “puro e guindado, mas, do tempo da Rainha Ana...Inglês clássico arcaico, que o americano negociante não entendia...”

As décadas posteriores à Primeira Guerra Mundial (1914-18) trouxeram ao Brasil diversas mudanças políticas e sociais que abalaram as estruturas da República Velha (1889-1930): viu-se o crescimento da população e das cidades, as inúmeras tentativas de levantes da década de 20, a Semana de Arte Moderna de 22 e a chegada de notícias de diversas reformas educacionais ocorridas na Europa sob impacto das guerras e das revoluções (OLIVEIRA, 1999). Paiva (2003) comenta que o francês iniciou a perder seu prestígio durante a década de 20 devido à chegada do cinema na nossa cultura. Além disso, Ghiraldelli Jr. (2001) revela que a emergência dos Estados Unidos como potência mundial, desbancando a Inglaterra, trouxe consigo o *American Way of Life* juntamente com uma invasão de cultura americana em

praticamente todos os setores como cinema, comércio, indústria e literatura. Ghiraldelli Jr. (2001) acrescenta que acompanhando a efervescência doutrinária pedagógica do século vinte, houve a promulgação da Lei Rocha Vaz, de 13 de janeiro de 1925. Para o autor, esse novo regulamento, apesar de pretender adaptar o ensino à nova realidade do país, não passou de uma tentativa de organizar a desordem vigente, unindo a União com os Estados pela promoção do ensino primário. O inglês passava a ser ensinado do primeiro ao terceiro ano do curso, podendo o aluno optar por alemão a partir do segundo. A partir de 1929, a lei foi alterada e o inglês saiu do primeiro ano e passou a figurar nos segundo, terceiro e quarto anos (OLIVEIRA, 1999).

Como conclui Leffa (1999), a Primeira República reduziu ainda mais a carga horária das LE, o grego desapareceu do currículo e a metodologia continuava muito aquém do necessário. Se antes não se aprendiam as línguas opcionais, segundo o autor, a partir desse momento nem mesmo as obrigatórias se aprendiam direito. A tabela abaixo apresenta a situação em que estava o ensino de LE:

Tabela 2 - O ensino de línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	--	43
1892	15	14	16	16	15	--	76
1900	10	8	12	10	10	--	50
1911	10	3	9	10 ou	10	--	32
1915	10	--	10	10 ou	10	--	30
1925	12	--	9	8 ou	8	2F	29
1931	6	--	9	8	6F	--	23

Adaptado de: Leffa (1999) F= Facultativo

Depois dos diversos movimentos armados da década de vinte, a velha ordem oligárquica da República Velha acabou suplantada com a Revolução de 30, que derrubou o presidente Washington Luís e implantou o governo de Getúlio Vargas, como explica Oliveira (1999). O autor completa que esse levante foi possível graças à queda do preço do café causado pela crise 1929, o que fez com que os estoques invendáveis se acumulassem causando o aumento do déficit público. Durante a década de 30, o Brasil se urbanizou ainda mais, o que levou ao aparecimento de mais setores de serviços e menos pessoal querendo se submeter ao trabalho braçal, aumentando assim a demanda por educação (GHIRALDELLI JR., 2001). Como explica Oliveira (1999), logo após tomar o poder, Vargas inaugurou o Ministério de Educação e Saúde Pública que foi assumido por Francisco de Campos. Como se vê em Oliveira (1999), o ensino de línguas estrangeiras (francês, inglês, alemão) teve seu programa estabelecido através de uma

Portaria de 30 de junho de 1931, em que se via finalidades parecidas com o plano de 1898 do Ministro Amaro Cavalcanti. Assim, o ensino dessas línguas passava a ter um caráter mais cultural e literário e deveria ser feito através do método direto intuitivo (OLIVEIRA, 1999). Esse método, como explica Mulik (2012), dava extrema importância à fala e à pronúncia, fazendo os alunos escutarem enunciados sem auxílio de texto. A autora ainda explica que a ideia por trás do método era a de excluir a tradução e, portanto, forçar o aluno a pensar na LE através de um ambiente monolinguístico que simularia um ambiente de imersão. Mulik (2012) ainda completa que o objetivo do método era o de falar a língua como se fosse um nativo e, por isso, a contratação de professores altamente proficientes ou nativos era muito incentivada. Portanto, o método direto, como aponta Leffa (1999), tinha uma estrutura de regras nas quais ele se basearia, a saber:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país (LEFFA, 1999, p. 8).

Em 1937, Getúlio Vargas toma o poder através de um golpe militar e instaura o “Estado Novo” cuja Constituição também é promulgada no mesmo ano (GHIRALDELLI JR., 2001). Conforme demonstra Oliveira (1999), durante o Estado Novo, o então Ministro Gustavo Capanema pôs em execução diversos decretos-lei denominados Leis Orgânicas do Ensino. Sobre as Leis Orgânicas, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 76) comenta que:

Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de “ascensão social” pela escola, e isto vinha a calhar com o engessamento da estrutura sindical, que não permitia uma reivindicação livre dos trabalhadores frente aos patrões, sem a mediação do Governo.

Ghiraldelli Jr. (1999) ressalta que, em 1942, na tentativa de acompanhar tendências político-ideológicas da Segunda Guerra Mundial (1939-45) principalmente influenciadas pelo fascismo italiano, o ensino secundário teve seu caráter elitista e seletivo ainda mais fortalecido. O próprio ministro disse que esse ensino era voltado para “elites condutoras” que tinham que saber influenciar as atitudes das massas (GHIRALDELLI JR., 2001). Além disso, Paiva (2003)

também destaca o fato de que o Brasil estreitou laços com os Estados Unidos nesse período pós-guerra, o que aumentou nossa dependência econômica em relação a eles. A autora ainda comenta que o país foi inundado por “missões de boa vontade americanas” (PAIVA, 2003, s.p.) que ajudaram a língua inglesa a invadir nosso território.

Mais especificamente em relação ao ensino durante a década de 40, Ghiraldelli Jr. (2001) ressalta que os ensinamentos secundários, foram então divididos entre o “ginásial” (primeiro ciclo de quatro anos), “clássico e científico” (subdivisões do segundo ciclo sendo cada um com três anos) e o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória. Segundo o autor, o inglês era estudado no ginásial e no científico, sendo optativo no clássico. Oliveira (1999) explica que o programa para o inglês no ginásial previa um estudo puramente gramatical. Já no clássico e científico, segundo ele, o estudo incorporava noções de história da literatura, sendo essa a primeira vez em que o estudo de literatura moderna passou a fazer parte de um programa.

Por outro lado, como demonstra Leffa (1999), apesar de ser criticada como uma Reforma fascista, o projeto de Capanema foi o que mais deu importância às LE, já que todos os alunos estudavam inglês, francês, latim e espanhol do ginásio até o científico. Machado, Campos e Saunders (2007) acrescentam que Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de LE sendo o inglês contemplado com doze horas semanais. A preocupação maior do ministro era com o método de ensino, tendo sido escolhido o método direto, porém com ênfase no desenvolvimento das línguas de maneira instrumental, educativa e cultural, ou seja, além de o aluno aprender as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), ele também deveria aprender a desenvolver a observação e a reflexão juntamente com a cultura e os ideais estrangeiros. Os autores completam que, em relação aos instrumentos a serem utilizados em sala de aula, recomendava-se escolher o vocabulário por frequência, iniciar as leituras por textos mais fáceis até os mais complexos dentro e fora de sala de aula, usar giz colorido, discos e filmes. Consequentemente, como ressalta Leffa (1999),

Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p. 12).

Contudo, conforme Oliveira (1999), a reforma de Capanema durou pouco, pois seis anos após a queda de Vargas em 1951, a Portaria de 10 de maio assinada pelo Ministro Simões Filho ordenou a simplificação das disciplinas do secundário. O autor explica que o programa de

inglês, aprovado em outubro do mesmo ano, estabelecia ainda o método indutivo e manteve os estudos de gramática e literatura de língua inglesa.

Ghiraldelli Jr. (2001) explica que os anos subsequentes à Era Vargas pertencem ao chamado Regime Democrático (1945 - 1964), pois nossos presidentes passaram a ser eleitos mais uma vez por voto popular direto.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), durante o governo João Goulart (8 de setembro de 1961 - 2 de abril de 1964), estabeleceu-se uma crescente preocupação com a educação. O autor esclarece que junto com seu Ministro Darcy Ribeiro, aumentou as despesas com a educação e, através de seu Plano Trienal, enfatizou a importância do ensino primário para o desenvolvimento do país. Ghiraldelli Jr. (2001) ainda chama atenção para o fato de que, além do aumento dos gastos, em 1961 foram regulamentadas as Leis de Diretrizes e Bases (já prevista pela Constituição de 34) e, em 1962, veio a público o Plano Nacional da Educação (PNE), que impôs ao Governo Federal o gasto mínimo de 12% da arrecadação com a educação. Infelizmente, o PNE não tinha força de lei e serviu apenas como uma iniciativa do MEC (GHIRALDELLI JR., 2001). Leffa (1999) também comenta que a LDB de 61 descentraliza o ensino a partir da criação do Conselho Federal de Educação que propunha cinco matérias obrigatórias e deixava a cargo dos conselhos estaduais as disciplinas optativas. O autor explica que as LE eram consideradas optativas e cada estado organizou seu currículo em relação a elas: o latim se manteve na maioria das instituições, o francês teve a carga reduzida e o inglês não teve grandes alterações. Para Leffa (1999, p. 13), a LDB de 61:

é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Em 1964, inicia-se o período da Ditadura Militar (DM) que teve seu estopim com o golpe militar de 1964 (GHIRALDELLI JR. 2001). Essa fase de nossa história durou vinte e um anos, de 64 a 85, e só terminou com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney por colégio eleitoral (GHIRALDELLI JR., 2001). Para Martins (2014), o golpe militar tinha como motivação a “ordem” nacional acima de tudo. O autor afirma que no imaginário dos militares, a ordem era pré-requisito para o crescimento econômico e para a segurança nacional. Na opinião de Ghiraldelli Jr. (2001, p. 104) em relação à educação:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Penso que só uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar.

Como exposto acima, a DM foi marcada pelo descompasso entre os interesses populares e dos governantes tanto nas reformas do ensino universitário - como ficará claro adiante - quanto nas reformas do ensino médio (GHIRALDELLI JR., 2001). A nova LDB de 11 de agosto de 1971, só refletiu os princípios da DM pela “incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 115). Além disso, Leffa (1999) acrescenta que o ensino fora reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo o Primeiro Grau com oito anos e o Segundo Grau com três. O resultado dessa diminuição da carga horária geral, mais a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, segundo o autor, é a razão para a diminuição drástica da carga horária de LE. Na letra da lei, a única menção às LE fica no parágrafo segundo (BRASIL, 1971): “ART. 7º Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.”

A justificativa dada ao “acréscimo” de LE no currículo encontra-se no parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Sobre essa justificativa, Paiva (2003, s.p.) questiona:

O que seriam essas condições de autenticidade? Seriam oportunidades de interação com falantes da língua alvo, uso de material autêntico ou um professor que dominasse a língua que ensina? O redator não qualifica o termo e não se sabe o que ele quis dizer. É, também, interessante observar como o legislador, sem se apoiar em nenhuma pesquisa, conclui que o ensino de línguas estrangeiras é ineficaz na maioria das escolas, deixando no não dito a pressuposição de que as outras disciplinas atingem seus objetivos satisfatoriamente. Seria a escola a única responsável pela ineficácia do ensino ou a legislação também teria sua parcela de culpa?

Além disso, segundo Leffa (1999), as consequências da LE “por acréscimo” foram devastadoras para os alunos. O autor afirma que muitas escolas acabaram por tirar as LE do 1º Grau e apenas as ofereciam durante um ano no 2º Grau, ou pior, retiraram completamente a LE do currículo.

No entanto, Lima (2010) explica que em 1976 o governo, por meio do Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 58 incluiu obrigatoriamente a Língua Estrangeira Moderna no currículo para o 2º grau e recomenda sua inclusão também no 1º grau. Em 1982, o governo flexibilizou a proposta da profissionalização de 1971, o que, na realidade, fez com que a profissionalização não fosse mais obrigatória no Ensino Médio (LIMA, 2010).

A partir de 1985, como apontado por Ghiraldelli Jr. (2001), o Brasil inicia uma nova era com novos regimes democráticos: o primeiro presidente eleito por Colégio Eleitoral foi Tancredo Neves, porém, devido à sua morte antes de iniciar o mandato, quem assumiu o governo foi seu vice José Sarney (1985 - 1990). Em relação à educação, Guiraldelli Jr. (2001) afirma que “o embate das ideias pedagógicas e a legislação, tudo isso, ganhou um nível de complexidade jamais vista dada a complexidade da própria população brasileira, que depois dos anos setenta ultrapassou a casa dos cem milhões de habitantes” (p. 161).

Em 1988, como aponta Ghiraldelli Jr. (2001), o Brasil ganhou uma nova Constituição, apesar da educação não ter um parágrafo separado somente para ela, ela foi espalhada em diferentes tópicos. Segundo o autor, a família, o Estado, e a sociedade passaram a ser os provedores de educação e competiria à União legislar sobre as diretrizes e bases educacionais, proporcionando os meios de acesso à educação. Sendo assim, o deputado Octávio Elísio propõe o Projeto de Lei nº 1.258, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional extinguindo a antiga LDB (LEAL; PEREIRA, 2017).

Como resultado, quase dez anos depois, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a lei 9.394, que definia e regulamentava as diretrizes e bases do ensino brasileiro a partir dos direitos universais à educação (LEAL; PEREIRA, 2017). No geral, para Ghiraldelli Jr. (2001), um dos maiores avanços da nova LDB foi a maneira não autoritária sobre o que deveria ser ensinado em sala de aula. Em relação à LE - nota-se aqui que não se fala nada especificamente de inglês - lê-se no artigo 24 do parágrafo 2º: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996). Assim, a LE passou a fazer parte do currículo sendo obrigatório seu ensino a partir da quinta série dentro das condições da escola. Especificamente para o Ensino Médio, fixou-se que deveria ser obrigatório

o ensino de uma LE também dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996). Como Leffa (1999) nos mostra, a ideia de que havia apenas um método certo é finalmente abandonada, como endossado pelo Art. 3º no Inciso III, da LDB, o ensino deve ser ministrado com base no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996). Desde o Estado Novo até a LDB de 1996 o ensino de idiomas se dava da seguinte forma:

Tabela 3 - O ensino de idiomas entre 1942 e 1996

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	--	13	12	--	--	2	35
1961	--	--	8	12	--	--	2	22
1971	--	--	--	9	--	--	9	9
1996	--	--	6 e/ou	12	--	--	6	18

Fonte: Leffa (1999)

Durante a década de noventa e no ano dois mil, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino básico (BRASIL, 1998; 2000). De acordo com os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a justificativa para se colocar a LE no ensino fundamental se deve à função que elas desempenham na sociedade, porém o próprio documento minimiza a importância das habilidades orais, levando-se em conta o fato de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20). A justificativa ainda contempla a realidade das salas de aula brasileiras:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

E também a formação geopolítica do país:

No Brasil, tomando-se como exceção do caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, de acordo com os PCNs, as habilidades orais não são consideradas centrais para o ensino de LE no Ensino Fundamental. O recomendável, conforme o próprio documento, é que se foque na leitura, já que é ela que atende aos contextos mais imediatos dos alunos. Para Paiva (2003), a ineficácia do ensino de línguas como mostrada nos PCNs repete o visto em 1971, quando o texto alega que a má condição das salas de aulas é o que faz o ensino ser ineficiente. Isso significaria, segundo ela, que as condições ruins da escola são uma boa justificativa para negar aos alunos a educação que lhes é garantida pela Constituição. A autora ainda completa que o texto dos PCNs, ao invés de tentar garantir ao aluno a qualificação necessária para o mercado de trabalho e formação cidadã, acaba por fornecer justificativas para a não realização do que é previsto em lei. Paiva (2003) ainda chama atenção para o fato de que a questão da fronteira e do regionalismo considera que as pessoas e línguas são estáticas e não se movem nos espaços geográficos. Além disso, a autora afirma que justificar a minimização das habilidades orais com base no mercado de trabalho também é muito criticável, já que o mundo hoje é totalmente globalizado e falar inglês é uma exigência de mercado, lê-lo nem tanto. A autora conclui que o

documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade (PAIVA, 2003, s. p.).

Para o Ensino Médio, no documento de 2000, afirma-se que as línguas estrangeiras “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 25). Além disso, as dificuldades relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras também são reconhecidas pelo documento:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a LE predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir

a oferta de outra LE, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes. Assim, as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (BRASIL, 2000, p. 25-26).

A partir dos anos 2000, com a proposta de as línguas estrangeiras serem incluídas na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, passou-se a ver a Língua Estrangeira Moderna como um veículo de comunicação entre as pessoas e não como uma área isolada no currículo (BRASIL, 2000). Conseqüentemente, como esclarece o documento, espera-se que o aluno seja capaz de ir além apenas da correção gramatical e sim atingir um nível de competência com capacidade de dar-lhe acesso aos mais variados tipos de informações. Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), o curso de LE deve atender às necessidades da comunidade onde está inserido. Portanto, se for o caso, é importantíssimo que o contexto em que aquele aluno se insere seja levado em consideração, já que no Brasil existem diversas comunidades nas quais se falam japonês, alemão ou italiano (BRASIL, 2000). Em termos de competências e habilidades, os PCNs do Ensino Médio (2000), consideram que os alunos devam ser capazes de distinguir entre as variantes da língua-alvo, escolher o registro adequado, compreender as expressões e enunciados corretamente, utilizar mecanismos de coerência e coesão, além de linguagem verbal e não-verbal adequadas.

Em agosto de 2005, o Congresso Nacional publicou uma lei que obrigava o ensino de espanhol a ser ofertado pela escola, porém de matrícula facultativa pelo aluno do ensino médio e do ensino fundamental (BRASIL, 2005). Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que pretendiam trazer consigo uma discussão sobre a importância da aprendizagem de idiomas para os alunos juntamente com a importância de não dissociar o ensino de idiomas dos multiletramentos, novos letramentos, leitura e pedagogia críticas (BRASIL, 2006). O documento recomenda que, durante o Ensino Médio, o aluno aprenda Leitura, Comunicação Oral e Escrita como práticas situadas e contextualizadas de acordo com temas críticos como: racismo, questões de gênero, valores, conflitos, diferenças regionais, etc (BRASIL, 2006). Recomenda-se ainda que o professor trabalhe a leitura dentro das perspectivas dos letramentos e multiletramentos, reconhecendo o fator integrador e multidimensional das línguas, sem compartimentalizar o conteúdo. Ademais, o letramento crítico é um fator fundamental no desenvolvimento do aluno já que esse possibilita o conhecimento das estruturas do texto além de expandir o desenvolvimento dos alunos

(BRASIL, 2006). Silva (2015) comenta que as OCEM acabam cobrindo algumas lacunas deixadas pelos PCNs principalmente no tocante ao uso das tecnologias (multi e novos letramentos), da formação cidadã e da inclusão social. A autora ainda acrescenta que, diferentemente dos PCNs, as OCEM não são um documento prescritivo e reforçam o ensino das quatro habilidades atreladas ao contexto cultural. Assim, as OCEM permitem ao professor manter sua autonomia, possibilitando a implantação de novas práticas pedagógicas que sejam efetivas para aquele contexto (SILVA, 2015).

Após 2016, como explicam Corrêa e Garcia (2018), houve um rompimento da linha política do país. Segundo as autoras, desde 2003 existia no Brasil uma tentativa de romper com os projetos neoliberais instaurados nos anos 90 e início dos anos 2000, porém com esse rompimento na linha política do país iniciado em 2016, os projetos anti-neoliberais estariam ameaçados por políticas neoliberais. Na educação, como explicitam as autoras, o ponto mais polêmico foi a Reforma de Ensino Médio. Assim, através da Medida Provisória (MP) 746/2016 (Reforma do Ensino Médio), o espanhol se tornou facultativo no Ensino Médio, sendo apenas recomendado como segunda opção de língua estrangeira (BRASIL, 2016). De acordo com essa medida provisória, o inglês seria a LE obrigatória no ensino médio e a segunda língua seria preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2016). No Ensino Fundamental, o inglês passaria a ser ofertado a partir do sexto ano como disciplina obrigatória (BRASIL, 2016). Leal e Pereira (2017) chamam atenção para o fato de que a Reforma do Ensino Médio foi aprovada na Câmara e no Senado no fim de 2016 e no início de 2017 respectivamente, tornando-se hoje a Lei nº 13.415. Conforme os autores, os pontos mais polêmicos da Reforma são: a divisão do currículo entre o conteúdo comum e o específico; a dicotomia que sugere o elitismo baseado na opção tradicional (para a elite) e a profissionalizante (para os que têm pouca chance de entrar na universidade); o ensino em tempo integral de 1400 horas; a contratação de professores com “notório saber” e a não obrigatoriedade das disciplinas de artes, sociologia, educação física e filosofia. Especificamente em relação à LE, como discutido em Leal e Pereira (2017), a Reforma ainda é dúbia, não há muitas informações sobre carga horária nem distribuição entre os anos letivos. De acordo com os autores, O documento mais recente que tratava das LE é a Lei 13.415 que alterou a LDB propondo o ensino de inglês obrigatório no Ensino Médio e o de espanhol facultativo, porém recomendável. Os autores veem essa alteração como benéfica até certo ponto, pois fixa o inglês como disciplina obrigatória dando, assim, segurança para os professores da disciplina. Por outro lado, para Leal e Pereira (2017), em relação ao espanhol e a posição geográfica e econômica do Brasil na América Latina, fazer com que ele se torne

disciplina facultativa pode prejudicar os estados que fazem fronteira com países hispanos e nossas relações econômicas.

As inúmeras reformas, leis, decretos e toda sorte de oficializações sobre como ensinar uma língua estrangeira no Brasil, desde a época da Colônia servem para mostrar o descompasso que é a LE no Brasil (LEFFA, 1996, OLIVEIRA, 1999, GHIRALDELLI JR., 2001). Não somente o ensino de LE, mas a atuação do professor também sofreu impacto com essas leis, seja pela segurança causada pela obrigatoriedade do ensino, seja pela falta dessa quando o governo o negligenciava (LEFFA, 1996; PAIVA, 2003). Some-se a isso as inúmeras intervenções estatais dentro da sala de aula com suas recomendações de métodos com os quais ensinar, seja esse tradicional, mútuo, direto ou de leitura (OLIVEIRA, 1999, MULIK, 2012). Além disso, os objetivos práticos e imediatistas que serviram de justificativa para o ensino de LE por conta de estreitamento de relações com os Estados Unidos ou Inglaterra também serviram para a derrocada do ensino de LE no Brasil (OLIVEIRA, 1999; PAIVA, 2003). Nota-se aí, como chama atenção Jucá (2017), que foi só com a Reforma Capanema que se começou a perceber o quanto a aprendizagem de línguas era importante não somente por motivos econômicos e políticos mas também para a vida do aluno em si, por englobar conhecimentos de outras culturas e ideias que contribuem para a formação cidadã. Como conclui Paiva (2003), infelizmente a política nacional para o ensino de LE se limita a aprovação de leis que não são postas em prática, desvalorizando o ensino de línguas que ora é visto como acréscimo, ora é visto como desnecessário, ora é visto como opção, mas nunca prioridade. A tabela abaixo explicita os marcos da educação em LE no Brasil ao longo de sua história:

Tabela 4 – História do ensino de língua estrangeira no Brasil

Ano	Evento	Consequências
1549	Chegada dos jesuítas	- Início da educação no Brasil e do estudo de línguas clássicas - Método de tradução
1809	Decreto lei por D. João VI	- Criação de uma cadeira de inglês e francês - Método de tradução é mantido
1830 - 1854	- Movimento dos liceus - Fundação do Colégio de Pedro II - Reforma Antônio Carlos	O inglês passa a fazer parte do currículo obrigatório das escolas
1892	Reforma Fernando Lobo	Diminuição drástica da carga horária do inglês
1930	Criação do Ministério da Educação assumido por Francisco de C.	- Seriação dos estudos - Fim da frequência livre - Grego praticamente extinto do currículo
1931	Lei de 30 de junho	Introdução do método direto
1942	Reforma Capanema	- Alemão e italiano já extintos - Método direto é mantido - Introdução do espanhol no currículo
1961	LDB	- Latim é praticamente extinto - LE são optativas ou complementares - Sem método explícito em lei
1964 - 1985	Ditadura Militar	- LE por “acréscimo” - Sem método explícito em lei
1996	Lei 9.394 - LDB	- LE obrigatória a partir da 5ª série e no Ensino Médio - Sem método explícito em lei
2016-2018	Reforma do Ensino Médio	- Alteração da LDB: inglês obrigatório a partir do 6º ano - Sem método explícito - Espanhol facultativo

Fonte: Autoria própria.

Tendo abarcado o contexto histórico, político e legal do ensino de inglês no Brasil, na próxima seção, apresentaremos os caminhos que perpassam a formação dos formadores de professores.

2.2 A Formação do Formador

Em relação ao modelo de universidade implantado no Brasil, Masetto (2002) comenta que a partir desse modelo as universidades brasileiras se voltaram unicamente a formar profissionais e tinham por currículo matérias que apenas interessavam ao exercício daquela profissão. Como consequência, segundo ele, o processo de ensino era a transmissão de conhecimento de um professor que tudo sabe para um aluno que nada sabe. Esse professor transmissor, como explica o autor, era inicialmente formado em universidades europeias, porém, com a expansão dos cursos superiores, viu-se a necessidade de empregar profissionais renomados seguindo a lógica de que, se aquele era um bom profissional, o aluno formado por ele seria bom também. Portanto, de acordo com Masetto (2002), até a década de setenta, embora já houvesse pesquisa, para ser professor universitário bastava o bom exercício de sua profissão e um bacharelado. Para o autor essa questão se fundamentava no fato de que quem sabe fazer, sabe ensinar. Nesse caso, ensinar significava apenas dar grandes aulas expositivas e mostrar aos alunos como se fazem coisas na prática, ou seja, algo que qualquer bom profissional sabe fazer. Masetto (2002) acredita que só recentemente os docentes universitários tomaram consciência de que ensinar é uma tarefa que exige conhecimentos que vão além do técnico e isso demanda capacitações específicas.

Na opinião de Masetto (2002) essas capacitações específicas envolvem primariamente, o conhecimento de determinada área. O bom professor tem que ter boa noção das especificidades técnicas da sua área, prática de campo e estar sempre atualizado em relação à sua área por meio da participação em eventos científicos. Exige-se ainda o domínio da pesquisa, que para o autor é entendida como as atividades que envolvem reflexões críticas sobre temas teóricos, reconstrução e reorganização dos conhecimentos através da produção, apresentação e publicação de seus resultados.

O conhecimento pedagógico também é de suma importância para o docente universitário, segundo Masetto (2002). O autor afirma que esse ponto costuma ser o mais carente, seja por falta de oportunidade, seja por falta de interesse. Dentro desse conhecimento pedagógico, Masetto (2002) explica que o processo de ensino-aprendizagem é essencial para o professor porque, além de o professor ter de estar imbuído dessa noção dos princípios básicos

da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, preocupar-se com a formação deles como profissionais e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade também faz parte do processo. Outro processo que Masetto (2002) julga importante dentro da pedagogia do ensino superior é o do desenvolvimento de currículo. Esse processo de desenvolvimento, de acordo com o autor, ajuda o professor a se engajar em um trabalho colaborativo com os outros docentes do departamento e entender que as disciplinas não funcionam de forma isolada e independente, mas sim em conjunto. O terceiro processo pedagógico para Masetto (2002) é o que estabelece as relações aluno-professor e aluno-aluno. Conforme o autor, o professor tem que ir além de transmitir conhecimento e se tornar um elemento motivador e orientador da aprendizagem ao mesmo tempo em que estimula o trabalho em equipe e entende que o aluno também tem participação no desenvolvimento do curso. Masetto (2002) estabelece que o quarto processo é o domínio tecnológico a favor da aprendizagem. Na opinião do autor, é importante o docente usar as tecnologias educacionais para melhorar a qualidade do seu ensino e aumentar a eficácia da aprendizagem.

A terceira capacitação específica de Masetto (2002) está relacionada com a dimensão política. O autor parte do entendimento de que um professor, ao entrar em sala de aula, está ali falando também do lugar de um cidadão que pertence a um povo, a uma cultura e a uma nação. Como tal, segundo o autor, é importante que o professor leve esse engajamento para suas aulas. Na universidade, para Masetto (2002), é essencial que o professor esteja atento para as mudanças profissionais que ocorrem em cada contexto. Para ele, não é o caso de a universidade só pensar em preparar profissionais para o mercado de trabalho, mas também não é o caso de a universidade se fechar em si mesma.

Como questiona Furlanetto (2011), seria o professor moderno alguém que concebe o conhecimento como uma verdade preestabelecida e o transmite para seus alunos? Sob a ótica da modernidade, para a autora, o professor se tornou um técnico com habilidades pedagógicas constituídas de propósitos, objetivos e estratégias. A atuação dos docentes, como explica Furlanetto (2011), fica retida no reino da eficácia, excelência e eficiência, sua liberdade é apenas ilusória, ele é o responsável pela aprendizagem dos alunos e participa de treinamentos com regras estabelecidas. Porém, como aponta a autora, esse modelo de formação não é mais unanimidade, pois novas perspectivas sobre como se construir o conhecimento e o ensino estão sendo gestadas. As estruturas hierárquicas passam a ser contestadas, o conhecimento passa a ser uma versão possível mas não única para os fatos e a dinamização das identidades em seus respectivos contextos passa a ser reconhecida (FURLANETTO, 2011).

Em relação ao formador, Furlanetto (2011) afirma que as fantasias de formação são duas: um pigmalião ou uma fênix. Segundo a autora, o pigmalião cria o outro à sua imagem e lhe dá forma, porém corremos o risco de achar que os indivíduos podem formar-se por si mesmos, utilizando unicamente seus próprios recursos. A fênix, por outro lado, renasce das cinzas após consumir a si mesma (FURLANETTO, 2011). A formação não só do formador estaria então nesse limbo que os sujeitos se formam pelas ações do outro e também usando seus próprios recursos. A autora acrescenta que

Os formadores são mediadores, como o são também as leituras, os acontecimentos, as circunstâncias, as relações com os outros. (...) O formador deixa de ser transmissor de conhecimentos capaz de “formar”, mas também não se configura como mero espectador dos processos de formação (FURLANETTO, 2011, p. 134).

Do ponto de vista do aluno, Furlanetto (2011) já havia observado que muitos discentes observam que seus formadores estão aprisionados em um modo de fazer mecânico que não os permite alcançar objetivo algum. Apesar da vontade de aprender, acabam se sentindo frustrados diante do novo conhecimento porque muitas vezes eles não podem aplicá-los em sala de aula. A autora ainda observa que parece surgir um novo professor-formador: aquele que é capaz de agir com autonomia e reconhece em cada contexto possibilidades de tecer sua prática a partir de referências construídas em conjunto e não de modelos. Consequentemente, Furlanetto (2011) entende que o formador transmissor de conhecimento se coloca em trânsito cedendo lugar ao formador dinâmico que constrói no tempo e nos espaços intersubjetivos a reflexão a respeito de experiências docentes ao mesmo tempo que dialoga com teóricos que estudam os temas surgidos nos espaços formativos. Assim, os formadores devem ser capazes de “caminhar para si, enfrentar os fantasmas e as sombras pedagógicas que habitam os subterrâneos de sua prática e também caminhar para o outro. Estas caminhadas implicam conectar-se com o desejo de ensinar e com o desejo do outro de aprender” (FURLANETTO, 2011, p. 137).

Para Mizukami (2005), os formadores são aqueles profissionais envolvidos no processo da aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já se encontram em sala de aula independentemente do tipo de disciplina que ensinam, seja as de Prática de Ensino, as de Pedagogia ou as disciplinas especializadas de cada curso que acolhe futuros professores. Em relação à formação, a autora a concebe “como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e

momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (MIZUKAMI, 2005, s.p.)

Ainda na opinião de Mizukami (2005), existem muitas iniciativas no sentido de contemplar a formação de professores inicial ou do ensino médio, porém o território da formação do docente do ensino superior ainda carece de iniciativas. Na realidade, existem congressos, seminários e encontros destinados ao aperfeiçoamento do professor formador e a exigência do estágio docência pela CAPES para os alunos pós-graduandos bolsistas já são válidos, porém, a autora acredita que “não há preparação formal para o formador” (MIZUKAMI, 2005, p. 8) e que a formação do formador ainda está muito ligada ao plano institucional de cada universidade sem elencar o que o formador deve saber ou fazer. De acordo com Mizukami (2005), se os professores ocupam lugares centrais nas reformas educacionais, os formadores seriam, portanto, os pilares dessa reforma. A exemplo disso, na opinião da autora, está a Avaliação das Condições de Ensino do INEP onde já se contempla a formação do corpo docente de uma universidade. Os indicadores dessa avaliação consideram os seguintes indicadores: Titulação; Experiência profissional; Adequação da formação (BRASIL, 2002).

Mizukami (2005) estabelece alguns pontos que serviriam de foco para a intervenção em processos formativos para promover a atividade da docência e também servir de diretrizes para a docência universitária no geral.

Primeiramente, segundo Mizukami (2005), o formador deve ter uma base de conhecimento sólida e flexível que o ensine a aprender a ensinar. Ter somente a parte prática não é suficiente, o formador deve ter o conhecimento específico, pois é o eixo que junta a docência ao raciocínio pedagógico, possibilitando o entendimento dos contextos de aprendizagem dos alunos e especificidades de cada nível (MIZUKAMI, 2005). O conhecimento do funcionamento da escola também é de suma importância como são também os conhecimentos de processos de aprendizagem para poder aplicá-los adequadamente a cada contexto (MIZUKAMI, 2005). O conhecimento de políticas públicas e educacionais juntamente com o conhecimento pedagógico do conteúdo e suas teorias também são essenciais para evitar transpor para a sala de aulas práticas indevidas, descontextualizadas historicamente de maneira muito simplista e fragmentada (MIZUKAMI, 2005).

O segundo ponto, para Mizukami (2005), é a construção de estratégias para o desenvolvimento profissional que permitam a objetivação de crenças, valores e teorias. A autora usa como exemplo, o estudo de caso de ensino como uma ferramenta que pode ser explorada porque permite a reflexão em níveis e momentos diferentes, a compreensão de diferentes aprendizagens através de situações concretas e a explicitação de práticas pedagógicas. A

questão aqui, como pontua a autora, é que o caso de ensino traz consigo um elemento surpresa que permite reexaminar, reverificar e repensar os planos originais através da surpresa ou até mesmo da falha.

O terceiro ponto, para Mizukami (2005), seria a criação de uma comunidade nas universidades e nas escolas a fim de conectar os formadores das universidades e o professor da escola. Essa comunidade, segundo a autora, poderia ser entendida considerando-se dois focos: a melhoria da prática profissional e a crença no professor como estudante “eterno” de sua área. Os professores pertencentes a essa comunidade devem

crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico. Esses dois aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento do professor, um deles focalizando explicitamente a melhoria da aprendizagem do aluno e, o outro, o professor como aluno de sua área de conhecimento específico nem sempre (...), convivem harmoniosamente (MIZUKAMI, 2005, p. 13).

Mizukami (2005) ainda completa, ressaltando que para atingir essa meta é necessário que os professores estejam engajados em atividades sociais e intelectuais que objetivem novas formas de pensar, raciocinar e interagir com as pessoas. Porém, na opinião da autora, no contexto do ensino superior, há poucas oportunidades para interagir com os colegas excetuando-se algumas interações esporádicas. Mizukami (2005) explica que, durante o estabelecimento de uma comunidade, deve-se considerar dois fatores: primeiro, o fato de que pessoas diferentes têm conhecimentos diferentes e o conhecimento coletivo vai ser sempre maior que o individual; o segundo fator reside no fato de que há diferentes maneiras de se conhecer, e “o que se distribui entre os participantes são as formas de ler, de colocar questões, de realizar julgamentos, de argumentar, de estabelecer relações de exemplificar, de representar o conhecimento” (MIZUKAMI, 2005, p. 14).

O quarto e último ponto proposto por Mizukami (2005), seria a atitude investigativa como eixo da formação do formador. Para a autora, deve-se reconhecer que a formação é um processo contínuo e sistemático de investigação no qual os participantes questionam suas suposições e constroem seus conhecimentos através de seus contextos de atuação. Para ela, espera-se que o formador vá construir durante o processo, uma atitude investigativa dos aspectos educacionais gerais e específicos. Sendo assim, esses processos formativos devem ser “produtos de concepções partilhadas em relação a tais processos, vistos de forma tanto mais particularizada quanto mais ampliada, ou seja, considerando o processo como um todo, nos limites de tempo, espaço e de contextos locais e ampliados” (MIZUKAMI, 2005, p. 14).

Segundo Mizukami (2005), a atitude investigativa do formador já é considerada uma ferramenta investigativa por excelência porque envolve a consideração de valores, suposições, conhecimentos específicos, profissionais e as próprias aprendizagens dos formadores e professores. Porém, como chama atenção Mizukami (2005), essa atitude só é possível se o formador for realmente imbuído do conhecimento das teorias e propostas educacionais de forma tanto generalizada quanto específica, sendo capaz de descrevê-las objetiva e subjetivamente, realizando o movimento teoria-prática-teoria, além de ser capaz de atuar como docente envolvido na vida científica e suas incertezas, certezas, problemas e dilemas.

Para Cunha (2009) é preciso entender que a docência não é para qualquer um por ser uma atividade complexa e que demanda certas condições de exercício. Devido aos inúmeros saberes envolvidos na docência e toda a trajetória formativa do professor, exige-se uma dimensão de totalidade que afasta a atividade docente das outras profissões especializadas na divisão taylorista do trabalho no mundo (CUNHA, 2009). Portanto, “mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2009, p. 84). Para a autora, parte daí o interesse em se aprofundar no entendimento da docência no ensino superior porque esses profissionais têm historicamente como base a profissão paralela que exercem ou exerciam. Segundo Cunha (2009), no passado a lógica de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” (CUNHA, 2009, p. 84) prevaleceu no recrutamento de docentes universitários. Além disso, por ser a universidade a legitimadora dos conhecimentos profissionais e estando atrelada à divisão do trabalho corporativo, a ordem “natural” das coisas acabou gerando uma compreensão que somente os profissionais envolvidos naquela área podem definir os currículos daquele curso (CUNHA, 2009). Assim, a pedagogia foi afastada dos currículos também porque o que confere prestígio em cada área são especialidades referentes à pesquisa, o que não envolve a dimensão pedagógica (CUNHA, 2009). Quando o pedagogo participa de outras áreas, o faz apenas como coadjuvante, muitas vezes apenas para cobrir as necessidades exigidas pelo governo (CUNHA, 2009).

Além do citado acima, Cunha (2009) ainda afirma que a docência universitária é muito influenciada pelas concepções epistemológicas dominantes que formam a chamada ciência moderna, que prevê que um conteúdo com valor específico nas ciências exatas e da natureza tem muito mais valor do que os conhecimentos de humanas e pedagogia na formação de professores. Ademais, a autora acrescenta que a pedagogia muitas vezes é vista como um conjunto de normas e prescrições que seriam extremamente efetivas. Tudo indica que, a partir desse ponto de vista,

a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2009, p. 85).

Para Cunha (2009), na confluência de todos os processos que formam os professores universitários, a opção pela pós-graduação *stricto sensu* é a que cumpre o papel de valorização da carreira docente, pois atingir o grau de doutor lhes confere as habilidades necessárias para cumprir sua necessidade de conhecimento dentro de sua formação docente. Porém a autora aponta que, mesmo em cursos da área de Educação, parece não existir a preocupação com a docência em si, estando a pesquisa como foco central da pós-graduação.

Procurando entender melhor a formação do professor do ensino superior, Cunha (2009) entrevistou doze professores que buscaram fazer pós-graduação em Educação. A priori, a autora buscou compreender as motivações para escolher uma pós-graduação nessa área. No geral, Cunha (2009) demonstrou que as respostas tinham a ver com uma melhora na própria prática docente porque o conhecimento especializado apenas não é suficiente. Nesse sentido, a pós-graduação em educação lhes permitiria catalisar mudanças em seus ambientes de trabalho, influenciar seus contextos, legitimar sua condição de professor e ampliar os horizontes reflexivos e teóricos (CUNHA, 2009). Cunha (2009) conclui que cada vez mais se valoriza o conhecimento técnico aliado ao pedagógico e acrescenta que essa procura pela educação está também conectada à sistematização teórica das ações cotidianas desses docentes aliadas à percepção das demandas do próprio trabalho.

Soares e Cunha (2010) também constatam que não existe uma exigência de formação do professor que contemple os saberes pedagógicos específicos. No fundo, os professores constroem “sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 580). Os autores explicam que, apesar de a formação do formador fazer parte dos objetivos do parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, não há, porém, discussão em torno desses objetivos, não ficando claro como desenvolvê-lo. Soares e Cunha (2010) também afirmam que a CAPES, em 1965, estava preocupada com a formação dos professores universitários, mas, devido à efervescência dos programas de pós-graduação, a formação se voltou mais para a formação do pesquisador do que para a formação do docente. Os autores ainda completam que, legalmente, a LDB de 1996 propõem que a formação seja feita a nível de pós-graduação. Porém, segundo eles, mais uma vez a lei não tem força suficiente

para estabelecer-se como um dispositivo de formação e nem como condição para o ingresso ou permanência na docência no ensino superior. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação da CAPES, segundo os autores, afirmam que a formação do docente universitário se dá como consequência da formação do pesquisador, ou seja, pesquisa e ensino são indissociáveis na educação superior. No entanto, os autores sustentam que os estatutos que embasam o ensino e a pesquisa na universidade não confirmam os elos automáticos entre os dois. Como Soares e Cunha (2010) explicam, historicamente essas atividades assumiram naturezas distintas e então essa interação entre elas não é espontânea e depende de fatores externos, como o currículo, recursos e políticas educacionais, espaços físicos e concepções dos profissionais que as exercem. Considerando esse contexto,

os lugares de formação do professor universitário têm pouca estabilidade e reconhecimento, ficando, na maior parte das vezes, sujeitos às políticas institucionais por meio de pontuais ações de educação continuada. São raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582-583).

Em sua pesquisa, Soares e Cunha (2010) buscaram compreender a visão que coordenadores de cursos têm da docência universitária através de seus depoimentos. Um ponto que os autores perceberam que uniam as visões desses docentes era o fato de que o professor do ensino superior tem que ser pesquisador. Esse ponto se justifica no fato de que o ensino tem que assumir uma autonomia de reflexão e de produção juntando os estudantes como parceiros e contribuindo para o enriquecimento pessoal de cada um. Em relação aos programas de pós-graduação, Soares e Cunha (2010) perceberam que os depoimentos revelam que a pós-graduação ainda é muito focada na formação do pesquisador. Segundo eles, muitas vezes esse foco na formação do pesquisador se revela como uma consequência da busca por uma boa avaliação das agências de avaliação e financiamento do governo. No tocante ao lugar de formação do docente do ensino superior, o que ficou claro para Soares e Cunha (2010) é que, para os coordenadores, esse lugar deve ser a pós-graduação em articulação com ensino, pesquisa e extensão. Essa tendência de conceber a pós-graduação como o lugar privilegiado de formação, segundo os autores, ainda está conectada com a importância dada à pesquisa e, considerando os significados e a legitimidade dada a esses espaços pelas pessoas que os ocupam, a pós-graduação ainda não ultrapassa a condição de espaço potencial para a formação de professores universitários.

Especificamente em relação à formação do professor formador de professores de inglês, Oliveira (2008), ao estudar formadores de professores de língua inglesa em universidades privadas e públicas de Goiás, analisou as narrativas escritas por eles. A análise dessas narrativas, segundo a autora, revelou que há diferentes tipos de perfis de professores formadores: os que entraram no ensino superior por gostarem de inglês, por influência de parentes ou por se identificarem com certos professores. Primeiramente, Oliveira (2008) explica que a maioria iniciou sua carreira docente na educação básica ou nos cursos de idiomas e, após entrarem no ensino superior, se tornaram formadores de professores depois de serem professores de inglês. A autora acrescenta que por não terem nenhuma preparação própria para se tornarem formadores, os participantes relataram que essa mudança em sua identidade foi desafiadora e difícil. Na realidade, como demonstra Oliveira (2008), as circunstâncias acabaram fazendo com que eles se tornassem formadores, mesmo que muitos não o quisessem. Para a autora, muito pouco é exigido em relação à sua formação didática, teórica ou prática para o ingresso desses professores no nível superior, e, sim, somente títulos. Ela conclui que os formadores, portanto, buscam oportunidades de autoformação a partir de leituras científicas e de participação em eventos. Para Oliveira (2008), se é na universidade que eles se formam, deve ser também a universidade a instituição a dar-lhes o preparo necessário. Ainda segundo a autora, quanto ao contexto de atuação, o panorama parece promissor devido aos inúmeros avanços dos programas que já contemplam a Linguística Aplicada e estão começando a propor novos currículos de Letras que priorizem a formação inicial e o estágio. Como conclusão, a autora acredita que, no tocante à prática dos formadores, existe uma amálgama de concepções e perspectivas que vêm sendo construídas desde sua passagem pela escola até o momento em que se tornaram professores formadores.

Oliveira (2015) também estudou as representações sociais de formadores de professores de inglês. Para a autora, infelizmente existe uma distância grande entre o que nossas leis dizem, o que os currículos propõem e o que se vê em sala de aula. Primeiramente, porque, segundo ela, o ensino de inglês nas escolas principalmente públicas acaba por sempre ser tido como fracassado, descontextualizado e puramente gramatical. Além disso, segundo a autora, os nossos PCNs se distanciam da nossa realidade ao traçar objetivos que dificilmente seriam alcançados em uma escola pública regular brasileira porque existe uma imensa falta de recursos. A autora ainda comenta que, considerando a realidade social brasileira, os alunos com maior poder aquisitivo acabam adquirindo fluência fora da escola, em institutos de língua, e os mais pobres têm que se contentar com o que a escola vai oferecer. Assim, a autora busca entender

como o formador forma os futuros professores de inglês considerando os fatores mencionados acima.

Como fica claro em Oliveira (2015), os resultados das análises das narrativas mostram que em linhas gerais, os formadores buscam preparar professores críticos, reflexivos, fluidos e versáteis principalmente embasados em aspectos da globalização e do quão importante é esse fenômeno para a língua inglesa. Em relação ao ser formador, Oliveira (2015) mostra que os formadores se concebem como desenvolvedores de um papel social na atuação profissional e também sensibilizadores dos seus graduandos para que desenvolvam também esse papel social com seus respectivos ou futuros alunos. Os formadores, para a autora, parecem estar conscientes de que a educação em línguas estrangeiras é transformadora e empoderadora dos alunos, transformando-os em indivíduos esclarecidos, cientes da interculturalidade e coparticipantes da sociedade contemporânea. De acordo com Oliveira (2015), seus respondentes também procuram contribuir com seus alunos com as representações que foram montando ao longo de suas trajetórias na docência. Ficou claro para a autora que os primeiros anos de formação são essenciais tanto na formação da identidade dos docentes quanto dos futuros professores. Assim, através das aulas de estágio os alunos podem se formar professores reflexivos e críticos associando teoria e prática. Os formadores, segundo Oliveira (2015), também procuram discutir os documentos oficiais, como PCNs e OCEM, em sala de aula porque consideram orientações importantes, porém eles não têm a capacidade de ensinar técnicas de ensino aos alunos. Por fim, Oliveira (2015) investigou as dificuldades passadas pelos formadores ao longo dos cursos. As mais citadas foram o engessamento dos currículos de Letras, a falta de competência linguística por parte dos alunos e as crenças sobre o ensino de línguas na escola.

Especificamente em relação aos problemas curriculares enfrentados pelos alunos de Letras, Alvarenga (2012), ao analisar o currículo de uma universidade pública brasileira, chega a mesma conclusão de Oliveira (2015). O autor comenta que apesar de haver uma relação entre teoria e prática, a prática não envolve reflexão, constituindo apenas o aprendizado de técnicas “sem um olhar para a situação concreta do ensinar nas salas de aula, com diferentes tipos de alunos, políticas, ideologias e classe social.” (ALVARENGA, 2012). Isso se assemelha paralelamente com o que Jordão (2010) discute quando diz que existe um treinamento de professores *para* a prática e não *da* prática de ensinar uma língua. Ainda dentro do próprio currículo do curso, Alvarenga (2012) ainda nota que mesmo havendo até uma disciplina com o nome de Práticas Curriculares, a prática se distancia da teoria por serem técnicas apenas voltadas para as provas do MEC e para o mercado de trabalho. Além disso, o autor também

percebeu que não havia uma interseção entre as disciplinas de Letras no curso, falta uma união entre todas as práticas do curso.

Na próxima seção deste trabalho discutiremos como os conceitos de identidade e narrativa se entrelaçam na formação da profissão docente.

2.3 Identidade e Narrativa

Este trabalho está alinhado com pesquisas como Oliveira (2008), Oliveira (2012) e Rabelo (2011), que demonstram que a narrativa pode ser vista como reconstrutora identitária porque é possível, a partir dela, a autorreflexão e a autoanálise.

Na tentativa de buscar uma definição para identidade, Fleck (2018), acredita que muitas vezes nos perguntamos quem somos, ou seja, para muitos, a noção de identidade está atrelada a algo fixo, estável e que não se modifica com o tempo, o que constitui uma concepção essencialista. Porém, segundo Dubar (2006), as identidades deveriam ser analisadas tomando como perspectiva a concepção existencialista que traz a noção da identidade como um meio de identificação que se modifica de acordo com o contexto em que está inserida, entendimento que também é endossado por Fleck (2018). Para Hall (2001), a identidade é um conceito imaginado e auto-atribuído porque as pessoas são aquilo que acreditam ser. O autor argumenta que não nascemos com nenhuma identidade e, sim, vamos formando e transformando as nossas identidades por meio de nossas representações. Isso significa que, ao estudar identidades, não podemos dissertar sobre a identidade em si, mas sobre as representações sociais que correspondem a elas, já que não vai existir nunca uma verdade absoluta e sim algo que foi moldado (HALL, 2001). Fleck (2018) ainda acrescenta que a identidade é “relacional, uma convenção socialmente necessária, uma construção social e histórica” (p. 47).

Segundo Fleck (2018), observando as identidades desde uma perspectiva também histórica, não se costumava por em questão a identidade quando se concebia que o indivíduo estava plenamente ligado à sua comunidade, tomava-se que os atributos relevantes à identidade eram fixos. No entanto, de acordo com a autora, com a individualização e a consequente desestruturação das comunidades, os problemas identitários vieram à tona principalmente pela modernização da sociedade e das relações de trabalho.

Um aspecto fundamental da identidade abordado por Giddens (2002) é a reflexividade. Para o autor, “o eu se torna um projeto reflexivo” (GIDDENS, 2002, p. 37), se antigamente existiam os ritos de passagem que marcavam a mudança, a transição e reorganização psíquica do ser, na sociedade moderna a alteração na identidade tem que ser “medida” através de um

processo reflexivo que conecta o ser ao seu contexto sociocultural e pessoal. Sendo assim, como demonstrado por Giddens (2002), para assimilar as passagens de etapas em sua vida, o sujeito deve então se engajar em um processo reflexivo sobre os eventos passados.

Pimenta (1999) discorre sobre a identidade dos professores também levando em consideração o fato de que nenhuma identidade é imutável, nem externa e nem pode ser adquirida, por ser um processo historicamente situado. Para a autora, “a identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 1999, p. 19). A identidade, segundo a autora, também não se dissocia do significado que cada professor dá a sua atividade docente no cotidiano. Portanto, como explica Pimenta (1999), essa não-dissociação parte de seus valores, história, representações e do que significa na vida dele ser professor juntamente com a influência de seus outros colegas professores e dos valores deles.

Os saberes da experiência, de acordo com Pimenta (1999) devem ser mobilizados para que compreendamos a identidade daqueles envolvidos na profissão docente. Esses saberes são os que os professores produzem em seu cotidiano docente através da permanente reflexão sobre suas práticas e as práticas de outros professores e, para Pimenta (1999) é a partir daí que a reflexão ganha papel central na formação da identidade desses profissionais.

Pimenta (1999) acredita que a questão do conhecimento também faz parte da discussão sobre a identidade dos professores. Ao discutir o conhecimento, a autora entende que a educação é um processo de humanização, que enquanto prática social leva os indivíduos a participar de um processo civilizatório dentro de uma instituição específica. A tarefa dos professores, como explica a autora, juntamente com os alunos é trabalhar o conhecimento em prol da humanização de ambos, através da colaboração e da interdisciplinaridade numa abordagem social crítica e transformadora. Isso implica que a tarefa da escola tem como finalidade desenvolver a habilidade dos alunos e professores de operar, rever, (re)construir, analisar, confrontar e contextualizar seus conhecimentos (PIMENTA, 1999).

Um terceiro passo, na opinião de Pimenta (1999), que constitui a identidade dos professores é a discussão em torno dos saberes pedagógicos. Esses saberes se revelam, segundo ela, por meio do conhecimento da realidade escolar: indo às escolas, observando as práticas de outros docentes, problematizando, propondo e desenvolvendo projetos dentro da escola. A autora considera que nas práticas docentes “estão contidos elementos extremamente importantes como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas

mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora” (PIMENTA, 1999, p. 27).

Por fim, Pimenta (1999) chama atenção para o fato de que a reflexão poderia ser vista até mesmo como uma metodologia na construção da identidade do professor. A autora enfatiza, baseada em trabalhos como os de Schon, Nóvoa e Zeichner, que o professor está em um contínuo processo de formação onde ocorre um confronto entre suas práticas cotidianas e seus saberes iniciais. É a partir desse confronto “e num processo coletivo de troca 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, 1999, p. 29). Para Pimenta (1999), a reflexão sobre a docência estabelece umnexo entre formação e profissão valorizando o trabalho do professor como o sujeito das transformações que ocorrem na sociedade. Assim, “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 1999, p. 31). Isso também se reflete, na opinião de Pimenta (1999), nas pesquisas sobre a área que retratam o professor como autores na prática social que necessitam de uma formação que lhes capacite a ser intelectuais críticos capazes de praticar e repassar o discurso de liberdade e democracia. Dessa maneira,

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores [...]. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações dos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 1999, p. 31).

Zeichner (1992) considera, baseado em Dewey, que a ação reflexiva não implica em um conjunto de passos a serem seguidos, mas sim uma maneira de afrontar e responder aos problemas através da intuição, emoção e paixão. Zeichner (1992) evidencia três atitudes que são essenciais para o professor reflexivo: abertura intelectual, responsabilidade e sinceridade. Segundo ele, a abertura intelectual significa que o professor mantém um desejo de compreender mais de um ponto de vista também procurando por erros e contradições naquilo que é considerado natural e correto. Já a responsabilidade, para o autor, está relacionada a como o professor mede as consequências de seus atos enquanto observa o que funciona e para quem. Para Zeichner (1992), em termos de responsabilidade, o professor ainda deve refletir sobre as consequências pessoais, sociais, pessoais e acadêmicas do que faz. O autor explica que refletir significa que os professores não devem apenas avaliar como foram cumpridos ou não os

objetivos do curso, mas sim analisar também todos os imprevistos que ocorreram, questionando se os resultados foram satisfatórios. Em relação à sinceridade, Zeichner (1992) afirma que esta compreende o fato de que o professor reflexivo deve impreterivelmente ter em sua prática tanto a abertura quanto a responsabilidade e ser o responsável por sua própria aprendizagem. Para o autor, um modo de pensar a prática reflexiva consiste em submetê-la à análise e discussão crítica por meio da perspectiva do professor e de seus colegas a fim de tomar consciência de suas debilidades e contradições já que em grupo os professores podem colaborar entre si.

Apesar de toda essa teoria, Zeichner (1992) aponta para um dado alarmante em relação à prática reflexiva: existe muito pouco espaço no desenvolvimento do professor que realmente lhe permita ser reflexivo. O autor afirma que, primeiramente, existe um interesse em que os professores sigam as normas de terceiros, geralmente embasados em pesquisas científicas que excluem as análises do próprio professor e de seus colegas. Relacionado a isso, segundo o autor, está o fato de que os professores só podem no máximo ajustar os meios para alcançar os fins determinados por outros, convertendo o ensino em apenas uma atividade técnica. Um outro problema apontado por Zeichner (1992) é o foco apenas na sala de aula e na relação professor-aluno, o que dificulta ao professor afrontar outros aspectos de seu trabalho que vão além da sala de aula. Soma-se a isso, segundo o autor, o fato de que muitos professores, quando refletem, o fazem sozinhos, o que também dificulta o desenvolvimento da atividade dos professores. Como consequência, o autor afirma que

[...] podemos contemplar a aparição de expressões como o esgotamento do professor e a fadiga do professor, que impedem que os professores centrem sua atenção na análise crítica das escolas, enquanto instituições, para preocupar-se com suas próprias falhas individuais. Para que se produza um desenvolvimento autêntico do professorado, em vez da fraude que com frequência o simula, temos que rechaçar este enfoque individualista e ajudar os professores para que influenciem coletivamente em suas condições de trabalho (ZEICHNER, 1999, s. p., ¹).

Na opinião de Zeichner (1999) a prática reflexiva tem que ser interior e exterior, ou seja, o professor, ao mesmo tempo em que olha para suas práticas, também deve olhar para as condições sociais nas quais elas se situam. Outra característica mencionada pelo autor é que a reflexão deve ter cunho democrático e emancipador no sentido de contemplar os problemas surgidos devido à desigualdade social e às injustiças por meio de uma análise minuciosa dentro do contexto de trabalho do professor utilizando uma linguagem concreta e não abstrata de forma a desligar os problemas do mundo. A terceira característica citada por Zeichner (1999) é a

¹ Tradução minha, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de autores estrangeiros neste trabalho.

questão da prática reflexiva como prática social. Nesse caso, trata-se de constituir comunidades de professores para se ajudarem colaborativamente e mutuamente a fim de buscar a mudança institucional e social.

Fontana e Fávero (2013) acreditam que o professor reflexivo é aquele profissional que não atua somente transmitindo conteúdo, mas que

é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem.[...] Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não basear-se em teorias que nada têm a ver com os aprendizes (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 3).

Para Fontana e Fávero (2013), quando o profissional reflete sobre como ele conduz sua prática por meio de uma descrição consciente, ele estará ocasionando mudanças e elaborando novas estratégias de atuação, a medida em que novas situações vão surgindo. A partir dessas reflexões, segundo os autores, o professor pode se conscientizar de seus erros e tentar de modos diferentes, por isso a experimentação também se torna um ponto fundamental na atuação do docente. Combinando experimentação e reflexão, os autores acreditam que o professor vai poder descobrir novas potencialidades, desenvolver sua autonomia e conhecer melhor a si mesmo. Fontana e Fávero (2013) ainda consideram que a prática reflexiva nunca será um processo acabado. Para eles, é importante, na realidade, nunca estar totalmente satisfeito com seu próprio trabalho porque assim o profissional sempre pode buscar se aprimorar. No entanto, considerando o cenário da educação atual, os autores compreendem que muitos professores estão desinteressados e refletir não faz parte da rotina diária deles, mas a atuação desleixada não pode ser uma desculpa para atuar de forma irresponsável e incompetente de modo a lhes cegar da visão crítica de sua profissão. Assim, na opinião de Fontana e Fávero (2013), os professores devem reconhecer suas dificuldades e lutar contra elas mesmo diante de um cenário desanimador. O ensino, segundo os autores, só melhoraria se houvesse uma formação crítico-reflexiva dos professores que os tornasse capazes de criticar suas ações, “permitindo-lhes aceitar, adaptar, ou ainda rejeitar ações alheias à realidade de sua sala de aula” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 8). Nesse sentido, para os autores, uma reflexão que não se torne ação não faz sentido, levando-se em conta que os professores não estão apenas inseridos na história, mas que podem e devem transformá-la conforme haja necessidade por meio da responsabilidade e da vontade de mudança.

Diversos trabalhos comprovam a importância da reflexão e da narrativa na construção das identidades dos professores. Para Oliveira (2012, s. p.), as narrativas configuram um gênero que, “ao fundir intersubjetivamente imaginação poética, história, eventos, mitos e experiências pessoais na forma de enredos coerentes, colaboram para o processo identitário do grupo e de cada um.” Portanto, para a autora, as narrativas revelam o modo de organização coletiva de um grupo e refletem suas intenções e motivações dentro daquele contexto histórico e social. Ao contar narrativas, “tomamos consciência de nós mesmos e da própria historicidade em que as linhas sociais e pessoais de desenvolvimento se cruzam” (OLIVEIRA, 2012, s. p.). Especificamente em relação ao desenvolvimento dos professores, a autora acredita que as narrativas, ao gerarem tensão permanente entre a continuidade e a transformação do “eu”, acabam se tornando um instrumento privilegiado no estudo da formação de professores. Oliveira (2012) ainda acrescenta que os dispositivos narrativos forçam o narrador

a perspectivar-se, a colocar-se no centro do processo de apresentação, apreciação ou julgamento de questões que o afetam em sua prática cotidiana. Ao fazê-lo, diferentes posições subjetivas, expressas em enredos, personagens e contextos, são ativadas, levando a uma compreensão dramática da subjetividade, ricamente dinâmica e em constante transformação como efeito de diferentes modos de mediação, inclusive aquela que é promovida pelo contexto de pesquisa (OLIVEIRA, 2012, s. p.).

Rabelo (2011, p, 172) acredita que a “narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas.” Dentro de uma narrativa, segundo a autora, as palavras nunca são proferidas somente pelo indivíduo e sim são produzidas a partir de pontos de vista específicos inseridos em contexto e por certas vozes. Dessa maneira, “As narrativas seriam um modo específico de construção e constituição da realidade que compõe um conjunto de regras do que é aceito, ou não, em determinada cultura” (RABELO, 2011, p. 173).

Rabelo (2011) acrescenta que as mudanças no nosso passado que podem ser observadas através de investigações narrativas vêm do ato de refletir, considerando que o sujeito tem a possibilidade de esclarecer seus motivos e modo de ser. Nesse sentido, Rabelo (2011) acredita que o “si mesmo” também é composto por uma narração e, ao contar histórias sobre nós mesmos, recuperamos a memória através de uma nova narrativa. Por meio da reflexividade, podemos nos compreender graças aos nossos esforços interpretativos e indagativos inseridos em contexto. Portanto, a narrativa se configura em “um relato feito no presente por um narrador, sobre o processo de construção de um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, onde o protagonista se une com o narrador” (RABELO,

2011, p. 176). Ao se referir ao passado, conforme a autora, existe um processo de reconstrução dos eventos passados feitos por uma pessoa que o narrador não representa mais, uma pessoa que reconstrói sua forma de pensar.

Em relação a investigação narrativa, Rabelo (2011) argumenta que esse tipo de pesquisa se fundamenta no fato de que

a linguagem media a ação; que a narrativa é a estrutura central do modo como os humanos constroem os sentidos, ou seja, o curso de vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração; que a trama argumental configura o relato narrativo (RABELO, 2011, p. 179).

No campo educacional, a pesquisa narrativa tem ganhado mais força, conforme Rabelo (2011), porque as narrativas apresentam-se como uma possibilidade de conhecimento mais amplo dos professores e das instituições educacionais. Até porque, para a autora, se considerarmos o professor como um profissional que trabalha narrativamente, estaremos nos aproximando do seu cotidiano ao pedir que ele narre suas experiências. A investigação narrativa vai permitir ao pesquisador compreender como os professores dão sentido ao seu trabalho, como atuam e como a reflexão por meio da narrativa pode ser também formativa (RABELO, 2011). Por conseguinte, “ao efetuar um olhar mais detido sobre o seu passado, o professor tem a oportunidade de refazer o seu percurso, os desdobramentos desta análise revelam-se fecundos para estampar novos significados às experiências passadas e reformular as práticas futuras” (RABELO, 2011, p. 186).

Oliveira (2008) estudou a identidade de formadores de professores de inglês goianos e utilizou a narrativa como metodologia de pesquisa. Em relação à identidade, segundo a autora, os formadores demonstraram que entraram no magistério ou porque gostavam de língua inglesa, ou por terem sido influenciados por parentes ou por professores. Além disso, suas participantes iniciaram sua carreira em escolas regulares ou de línguas antes mesmo de terem formação em Letras. A autora também nota que os professores, após se tornarem professores universitários, inicialmente atuaram como professores de inglês para depois se tornarem formadores mesmo sem nenhum preparo específico para isso. Essa nova identidade se revelou como um desafio para os participantes da pesquisa de Oliveira (2008), especialmente devido à falta de preparo específico, o que resultou em um trabalho pautado “em um entendimento individual sobre o que seria formar um futuro professor – entendimento esse construído nas diversas experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória de cada um” (OLIVEIRA, 2008, p. 195). A pesquisadora também verificou que

suas histórias familiares, suas trajetórias escolares e acadêmicas, suas convivências no ambiente de trabalho, os percursos anteriormente trilhados, todos esses espaços de construção pessoal e profissional enfim, deixaram marcas, estabeleceram caminhos e maneiras de conceber a docência, contribuindo, assim, para a construção das suas identidades de professores e de formadores de professores (OLIVEIRA, 2008, p. 196).

Oliveira (2008) enfatiza o papel essencial que a narrativa teve como reconstrutora das experiências de seus participantes de forma reflexiva, fazendo uma autoanálise de suas práticas para compreender a si mesmos e desenvolver suas competências. A autora entende a narrativa como sendo fundamental no processo de análise das representações dos formadores e sua compreensão. Oliveira (2008) aponta ainda para o fato de que a análise de narrativas de colegas foi essencial para ela refletir sobre as práticas dela mesma e também serviram de formação para os participantes ao lerem as narrativas dos colegas e refletirem sobre a sua própria história. Por ser um processo difícil e desafiador o de refletir sobre você mesmo, Oliveira (2008) justifica a importância do engajamento num processo autorreflexivo de “ensinar a ensinar” e defende que “é fundamental também para os formadores de professores colocarem-se como protagonistas no processo de reflexão, objetivando ter consciência e entender os aspectos subjacentes à sua prática, deixando, dessa forma, de basear seu trabalho na competência implícita” (OLIVEIRA, 2008, p. 199). Por fim, a autora conclui que, para o desenvolvimento profissional, criar um ambiente de discussão de suas práticas, onde possam compartilhá-las reflexivamente, é um excelente primeiro passo para iniciar essa reflexão. Esse trabalho colaborativo na visão da autora consiste em

compartilhar preocupações docentes com outros professores como colegas – juntos, dividindo tarefas e papéis, distribuindo as responsabilidades. Significa igualmente se alternar no papel de coordenador do grupo e permitir que os próprios membros, de forma consensual, definam os problemas e as propostas considerando as perspectivas de todos os participantes em benefício de objetivos comuns (OLIVEIRA, 2008, p. 201).

Para concluir, nota-se ao longo desta sessão que a identidade de um profissional, como os formadores de professores, será sempre baseada nos contextos históricos, sociais e institucionais no qual se inserem naquele momento. Por isso, como defendido por diversas pesquisas aqui discutidas, a identidade vai ser sempre algo mutável, nunca estando estática e acabada. Para entender esse momento da identidade dos professores formadores, a narrativa funciona como uma ferramenta que lhes permite narrar suas experiências e ao mesmo tempo refletir sobre seu papel como professor, sua relação com seus colegas, com seus alunos e suas práticas em sala de aula. A próxima sessão abordará a questão do professor não-nativo e como

esse conceito está relacionado ao colonialismo, às expectativas dos estudantes e à autoimagem desses professores.

2.4 O Professor Não-Nativo

Como visto acima, o ensino de inglês no Brasil se conecta fortemente ao colonialismo. De acordo com Pennycook (1998, p. 2), “os traços deixados pelo colonialismo são profundos” e emanam de todos os contextos culturais e sociais envolvidos. O autor ainda afirma que a massiva disseminação da língua inglesa é, portanto, fruto do colonialismo e está relacionada com os discursos que se aderiram à língua por causa dessa prática. Pennycook (1998) acredita que existem conexões permanentes entre a prática do ensino de inglês e todas as teorias e práticas que derivam das culturas colonialistas europeias que moldam a maneira de pensar e agir não só dos professores de inglês, mas também de todo o hemisfério ocidental, principalmente na construção do “eu” e dos “outros”. Os discursos do inglês, segundo o autor, também se relacionam com a estratégia colonialista, pois nota-se constantemente que a língua inglesa é glorificada e aplaudida principalmente por ser sintaticamente simples, flexível e aberta a mudanças. A glorificação do inglês, para Pennycook (1998), também é usada para denegrir outras línguas e outras sociedades que resistem a empregar palavras do inglês no seu vocabulário, como é o caso do espanhol, ou cujos falantes insistem em falar apenas a língua local, como é o caso da França.

Especificamente em relação ao ensino de inglês, Pennycook (1998, p. 19) nos alerta que

as teorias e práticas de ensino de inglês que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços daquelas histórias coloniais por causa da longa história de conexões diretas entre o ensino de inglês e o colonialismo e também porque tais teorias e práticas derivam de culturas europeias mais amplas e de ideologias que são produtos do colonialismo. Nesse sentido, o ensino de inglês, então, é produto de colonialismo não somente porque foi o colonialismo que produziu as condições iniciais para o espalhamento do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitas das maneiras de pensar e comportar-se que ainda são parte das culturas ocidentais.

Na visão do autor, portanto, a cultura ocidental produziu e foi produzida pelo colonialismo e o ensino de inglês representa uma das consequências disso. Para Pennycook (1998), dentro dessa construção colonial se encaixam as imagens do “eu” e do “outro” como superior e inferior. Ainda segundo Pennycook (1998), as histórias coloniais em relação ao inglês e à construção do “eu” e do “outro” criaram diversas dicotomias em relação à maneira como vemos países falantes de inglês e outros países. Segundo o autor, como resultado disso,

por exemplo, temos a dicotomia entre nativo e não-nativo. O autor avalia que essa dicotomia se justifica pelo fato de que, como o inglês é considerado uma língua superior a outras, principalmente à língua de países que “resistem” à invasão anglófona, aliado ao fato de que saber inglês seria estar apto a descrever o mundo a partir de um ponto de vista superior, o nativo do idioma se torna necessariamente um melhor professor e também alguém capaz de ter essa visão de mundo de um ponto de vista superior. Para Pennycook (1998), esses discursos coloniais também são usados para justificar diversas metodologias de sala de aula, a exemplo da “English-only classroom” que surgiu no contexto da Inglaterra colonial. Como consequência, “o inglês é mais bem ensinado de forma monolíngue, por um nativo, o mais cedo possível, o máximo possível, e preferivelmente excluindo-se outras línguas” (PENNYCOOK, 1998, p. 158).

Jucá (2016), baseando-se em trabalhos como Kumaravadivelu (2012a, 2012b) e Canagarajah (1999; 2005), parte do pressuposto de que a preocupação com o inglês nativo por parte dos professores representa muitas vezes essa dicotomia enraizada no colonialismo de que, para ser um bom professor, é necessário dominar a língua como nativo, ou seja, falar rápido, “saber tudo”, não ter sotaque e consumir a cultura dos países de língua inglesa. A autora explica que a falácia do falante nativo emana do fato de que os saberes do Centro² são mais relevantes do que os da periferia, e isso influencia diretamente os sistemas de ensino e aprendizagem de inglês porque colocam o nativo no centro da produção de língua inglesa. Portanto, manter a centralidade do nativo representaria manter a hegemonia do Centro, cria demanda por professores nativos e gera recursos financeiros para o Centro, devido à venda de material didático e diplomas de proficiência na língua (JUCÁ, 2016). Em relação ao professor, Jucá (2016) observa que os futuros professores passam por um dilema que mescla seus desejos, expectativas e conhecimentos adquiridos em sua formação. Assim, para a autora, ao mesmo tempo em que o licenciado pode se distanciar de suas antigas concepções, ele tem que lidar com as expectativas da sociedade, dos seus alunos e da sua escola em termos de sua produção em inglês.

Mattos (2000b) também chama atenção para o fato de que a falácia do nativo, além de ser fruto do colonialismo, é também resultado da Linguística Moderna e da teoria de Chomsky que prevê a existência de uma Gramática Universal (GU). O gerativismo, de acordo com Mattos

² A questão centro-periferia nos estudos sobre a relação nativo não-nativo parte da premissa proposta por Kachru (1982) quando ele estratifica o inglês em três círculos concêntricos que corresponderiam aos *World Englishes*. No centro estariam os países onde o inglês é língua materna (ex. EUA, Canada, Australia...), no círculo de fora estariam os países onde o inglês é uma língua institucionalizada como língua adicional (ex. Nigéria, Índia, Paquistão...), o terceiro círculo está o resto do mundo.

(2000b), como ficou conhecida essa teoria, propõe que as crianças normais nascem com uma predisposição para a aprendizagem de uma língua. Ao aprender sua primeira língua, como explica a autora, as crianças conseguem usar seu conhecimento implícito para formar inúmeras sentenças mesmo que não tenham sido ensinadas explicitamente. Em relação à aprendizagem de uma segunda língua, Mattos (2000b) chama atenção para o fato de que a teoria da GU apresenta muitos problemas principalmente pelo fato de que a aprendizagem não pode ser resumida em apenas uma teoria. De acordo com essa teoria, um não-nativo nunca chegaria no nível de proficiência linguística de um nativo de inglês por não ter nascido numa comunidade de língua inglesa e não ter as intuições necessárias para se expressar naquela língua (MATTOS, 2000b). Nota-se que a teoria deixa de fora o domínio social da linguagem porque as pesquisas se baseiam puramente em gramaticalidade (MATTOS, 2000b). Portanto, segundo Mattos (2000b), basear o conceito de nativo apenas no privilégio de nascença é insuficiente para compreender a aprendizagem de segunda língua.

Em relação às diferenças observadas entre nativos e não-nativos de um idioma, Davies (2003) se pergunta se um não-nativo pode ou não se tornar nativo. Para o autor existem alguns critérios que devem ser observados para tentar compreender até que ponto um aprendiz pode se tornar nativo. Assim, para se tornar nativo de um idioma, esse idioma deve ser aprendido na infância, após a puberdade o aprendizado de um idioma ao ponto de se tornar nativo é muito difícil, porém o aprendiz pode chegar a ter intuições sobre a língua como um nativo, ter controle discursivo e pragmático, ter produção criativa e interpretar e traduzir da língua que está aprendendo. Para Davies (2003) o grande problema com esses critérios é que eles ao fundo são todos contingentes, especialmente se considerarmos a questão cultural que está imbricada na aprendizagem de uma língua desde a infância. Conseqüentemente para o autor a resposta para a pergunta de se um aprendiz pode se tornar um nativo seria positiva, porém considerando que a criança passa aproximadamente seis anos aprendendo sua língua materna sozinha, conseguir uma competência como um nativo a partir da puberdade é praticamente impossível. Na realidade, segundo Davies (2003) como toda e qualquer discussão envolvendo minorias e majorias, o que está sendo discutido na realidade é uma questão social de aceitação, segurança e identidade que passa também pela definição do que é ser nativo de um idioma, como o próprio autor conclui “Mesmo se eu não puder definir o que é um falante nativo eu posso definir um falante não-nativo negativamente como alguém que não é aceito por ele mesmo ou pelos nativos como um nativo” (DAVIES, 2003, p. 213). Como resultado dessa discussão, as definições de nativo e não-nativo ficam acinzentadas já que, segundo Davies (2003) onde se classificariam os alunos excepcionais, pessoas bilíngues, pessoas com deficiências mentais, imigrantes ou os

que demonstram uma competência linguística tão boa quanto os nativos em testes linguísticos? Mais uma vez, o que Davies (2003) deixa claro é que ser considerado nativo não está relacionado com a biografia do falante, até porque em um exemplo que ele mesmo usa em seu livro que quando se vê em uma placa escrita “Precisamos de falantes nativos”, falantes de inglês nigeriano ou indianos estão excluídos.

Figueiredo (2011) também comenta sobre a teoria de Chomsky e sua proposta da competência absoluta do falante nativo, partindo da premissa de que tal competência absoluta não é adquirida somente morando no país onde uma língua é falada e nem adquirindo uma língua como língua materna porque ninguém produz uma língua igual a nenhum outro falante nativo do idioma. Figueiredo (2011) também menciona que, além disso, existe uma transitoriedade nos grupos culturais em que um falante se coloca dentro de sua convivência social e isso influencia como ele vai usar a língua. Consequentemente, “nenhum falante, por mais educado e intelectualizado que seja, possui condições de dominar totalmente um sistema linguístico e a amplitude de seu uso pela sociedade” (FIGUEIREDO, 2011, p. 69).

Na visão de Figueiredo (2011), a maneira como se vê o falante nativo do inglês hoje em dia ainda leva em consideração os interesses dominantes dos países de origem dessa língua. O autor aponta que até mesmo a UNESCO³ já desmistificou o falante nativo como o ideal para ser professor de uma língua. De acordo com o relatório da UNESCO, não se pode deixar alguém ensinar um idioma baseado simplesmente no fato de que essa pessoa é um falante nativo. Na realidade, como apontado por Figueiredo (2011), não se pode negar que não-nativos podem se tornar professores melhores que os nativos porque, ao passar pelo processo de aprendizagem de uma língua, eles terão a habilidade de reconhecer as necessidades linguísticas e culturais de seus aprendizes:

pode-se dizer que o professor não-nativo de inglês é, antes de tudo, um aprendiz bem-sucedido dessa língua, sendo, dessa forma, capaz de auxiliar seus alunos no aperfeiçoamento de suas estratégias de aprendizagem, podendo até prever as possíveis dificuldades que eles terão em determinados pontos de uso da língua. O fato de também conhecer e compartilhar significativamente a língua materna do grupo que ensina é, de igual modo, promissor para o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira (FIGUEIREDO, 2011, p. 73).

Figueiredo (2011) acredita que essa dicotomia é muito mais social que linguística e um bom espaço para acabar com essa glorificação do nativo seria a sala de aula. Na opinião do autor, na sala de língua inglesa podemos contribuir para

³ UNESCO. **The use of the vernacular languages in education**. Paris: Unesco, 1953. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002897>. Acesso em: 05 mar. 2019.

desconstruir concepções errôneas acerca das relações estabelecidas entre língua e cultura, entre língua e ideologias, entre língua e poder, entre língua e seus falantes/usuários, e, obviamente, até que ponto as distorções em torno desses construtos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE. (FIGUEIREDO, 2011, p. 89).

Portanto, para Figueiredo (2011), o reconhecimento da legitimidade do falante não-nativo certamente lhe auxiliará a apropriar-se de sua língua-alvo. Assim, por meio do diálogo dentro da sala de aula, professores e alunos são chamados a rever suas concepções sobre o Outro e criar um ponto de ruptura em relação a essas dicotomias (FIGUEIREDO, 2011).

Do ponto de vista dos alunos, Benke e Medgyes (2005) pesquisaram estudantes de inglês húngaros e suas percepções sobre os professores nativos e não-nativos. Para os alunos, professores não-nativos tendem a ser mais pacientes e ao mesmo tempo passar muitas tarefas para casa, planejar suas aulas com cautela, e sempre checar os erros gramaticais. Uma outra característica apontada pelos alunos participantes da pesquisa de Benke e Medgyes (2005) é a boa capacidade para explicar gramática e, por estarem na mesma frequência que os alunos, os não-nativos são considerados mais eficientes ao ensinar uma segunda língua. Por dividir a mesma língua que os alunos, os não-nativos também são mais eficientes quando o momento demanda uma tradução exata da língua-alvo, segundo os participantes da citada pesquisa. No entanto, por esse mesmo motivo, alguns alunos acreditam que certos professores usam demais a primeira língua em sala de aula (BENKE; MEDGYES, 2005). Outras reclamações dos alunos participantes dessa mesma pesquisa foram o uso de uma língua retrógrada e erros de pronúncia. Benke e Medgyes (2005) também quiseram saber a opinião dos alunos em relação aos professores nativos que, por sua vez, são vistos como mais preocupados em praticar tarefas que trabalhem produção oral, preferem dar mais informação cultural e não parecem ter problemas ao desviar de seu plano de aula original. Na opinião dos alunos que participaram da pesquisa desses autores, o nativo ainda é visto como modelo a ser seguido e tendem a ser mais amigáveis e a dar aulas mais dinâmicas do que os não-nativos. Segundo os pesquisadores, o grande desafio para os alunos, foi o inevitável buraco deixado pelas diferenças culturais e pelo fato de não compartilharem a mesma primeira língua, além de que nativos não são tão bons explicando gramática. Benke e Medgyes (2005) admitem, na realidade, que sua pesquisa pode ser contestada pelo fato de que diferentes alunos valorizam características diferentes em um professor e que, durante a pesquisa, muitos alunos se deixam levar por emoções, às vezes, um pouco extremadas.

Lasagabaster e Sierra (2005) também abordaram a opinião dos estudantes universitários de inglês em relação a essa dicotomia nativo e não-nativo. Os autores queriam comprovar se há alguma preferência por nativos ou não, se existe alguma área específica como pronúncia ou gramática, por exemplo, em que os estudantes preferiam nativos e se havia alguma diferença entre o nível de estudo (educação primária, secundária ou superior) e a preferência dos estudantes. Os resultados da pesquisa de Lasagabaster e Sierra (2005) confirmam que os estudantes têm uma leve preferência por nativos do inglês, mas o número de estudantes que não demonstraram preferência foi alto. Outro dado desses autores demonstra que, quanto mais alto o nível educacional em que as aulas são dadas, maior é a preferência por nativos do idioma. Segundo os pesquisadores, a preferência dos estudantes por nativos se dá mais nas áreas de pronúncia, cultura e produção oral e por não-nativos nas áreas de gramática e compreensão oral. Em termos de desvantagens, Lasagabaster e Sierra (2005) demonstram que nativos geralmente são vistos como difíceis de entender quando não falam “inglês padrão” e às vezes criticados por não falarem o “inglês padrão”. A falta de tradução e de inteligibilidade também se apresenta, segundo os autores, como um desafio para os alunos. Outras questões apontadas pelos alunos participantes dessa pesquisa foram a falta de didática dos nativos por “nunca” terem estudado a própria língua e não terem formação para dar aulas. No caso dos não-nativos, uma das grandes vantagens apontadas pelos alunos participantes da pesquisa foi exatamente o fato de que, por compartilharem a mesma língua deles, o professor pode criar essa ponte entre a primeira-língua e a língua-alvo. Por outro lado, as desvantagens, segundo os pesquisadores, também se situam nas áreas de cultura e pronúncia. Como conclusão, Lasagabaster e Sierra (2005) levantam algumas questões. Primeiramente, segundo eles, por que seria a pronúncia do nativo tão valorizada pelos estudantes, já que não podemos ignorar que cada nativo vem de um lugar? Para os autores, a questão do bilinguismo do não-nativo também não pode ser ignorada já que os estudantes valorizam muito esse aspecto. Para Lasagabaster e Sierra (2005), o bilinguismo é visto como uma ferramenta que possibilita comparação entre línguas e possibilita prever erros e dificuldades. Por fim, os autores apontam que outra questão importante foi a falta de didática dos nativos, que muitas vezes são contratados somente por serem nativos e não pelas suas capacidades como professor.

Para Inbar-Lourie (2005), as relações de poder estão profundamente imbricadas na negociação entre falantes e aprendizes de uma língua. A autora observa que, no caso dos professores, as relações de poder lhe dão acesso a recursos por fazerem parte da comunidade de falantes da língua-alvo. Esses recursos são o capital econômico, cultural e social que o falante tem que lhe permite desenvolver e querer pertencer a uma determinada comunidade

linguística ao invés de outra. Os recursos disponíveis para o professor, considerando essa noção, são aqueles ligados à sua alta competência linguística e como isso se reflete na identidade deles como nativos ou não-nativos do idioma que ensinam. Como consequência, Inbar-Lourie (2005) acredita que o conflito nas identidades dos professores se relaciona com a maneira como eles percebem suas identidades como professores e como outros (falantes e estudantes) os veem como nativos ou não. Para a autora, a construção da identidade dos professores se relaciona grandemente com essa noção de autodeclaração de pertencimento à comunidade de falantes de nativos e também a como os outros o percebem como falante nativo ou não. Inbar-Lourie (2005) considera que pode existir um vazio entre como os professores se veem e como os outros veem os professores. Segundo ela, esse *gap* se relaciona muitas vezes à pronúncia, conhecimento da língua-alvo, da cultura do país da língua e também a percepções sobre o que qualifica um nativo.

Ainda em relação aos professores, Rajagopalan (2005) acredita que “professores não-nativos são tipicamente tratados como cidadãos de segunda classe no mundo do ensino de línguas” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283). Segundo o autor, as razões para esse tratamento, segundo o autor, residem, primeiramente, no fato de que o nativo reinou por anos como a autoridade máxima em sua língua, sendo considerado o modelo de falante ideal. Graças às teorias dos anos 60 a 80, principalmente pela teoria Gerativista, o falante nativo foi idealizado até praticamente os anos 90, quando alguns teóricos como Pennycook resolveram chamar atenção para essa questão de uma perspectiva diferente. Consequentemente, para Rajagopalan (2005), o nativo se tornou a fonte inspiradora da indústria de ensino de inglês que carregava por trás de si as marcas do colonialismo e do imperialismo sem que ninguém percebesse. Assim, para o autor, “aprender inglês como língua estrangeira era imitar o falante nativo o melhor que pudesse [...] se não tivesse jeito de ser um nativo, pelo menos tente passar por um” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 286).

Dadas as consequências dessa noção idealizada do nativo, Rajagopalan (2005) explicita que esse modelo de falante tornou-se um verdadeiro pesadelo para os professores de inglês porque se passou a ver o nativo como um modelo a ser alcançado tanto pelos professores quanto pelos alunos e também o objetivo último das práticas pedagógicas:

Na realidade, não é difícil encontrar professores não-nativos em que foi feita uma lavagem cerebral para acreditar que o objetivo deles deve ser o de ser tão proficiente em uma língua a ponto de lhe ser aberta a comunidade de nativos como um membro “regular”. Ao contrário do nativo, o não nativo era *humano* - na realidade humano demais - somente pela razão de que ele era capaz de errar e que, portanto, estava eternamente à mercê do nativo que sozinho tinha o poder de perdoar. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 286, grifo no original).

Afortunadamente, as coisas parecem mudar, segundo Rajagopalan (2005): a teoria Gerativista não é mais o paradigma dominante na Linguística; além disso, com os novos trabalhos em aprendizagem do inglês, o conceito do nativo tem sido debatido à luz de trabalhos que expõe o imperialismo, o colonialismo e o racismo por trás desse conceito. Assim, na opinião de Rajagopalan (2005), o conceito está em declínio deixando de ser a figura central no ensino de inglês ou o ponto de referência.

Rajagopalan (2005) estudou as percepções de professores não-nativos brasileiros através de questionários com oito perguntas cada, as perguntas contemplavam questões de autoimagem como falantes não-nativos e as implicações psicológicas e profissionais disso. Os resultados provaram que, primeiramente, os professores não-nativos raramente se sentiram menosprezados por não serem nativos, mas ao mesmo tempo também revelaram acreditar que por serem não-nativos, sofriam pressão psicológica constantemente sentiam-se pouco preparados, eram pouco valorizados como profissionais, tinham poucas chances de progressão na carreira, estavam condenados a buscar um ideal impossível e eram tratados como cidadãos de segunda classe. Um outro dado que apareceu no estudo de Rajagopalan (2005) foi a questão de associar o fato de ter morado fora do país com necessariamente falar bem a língua inglesa, mas o que o pesquisador observou é que professores que moraram fora tanto apresentaram alto índice de proficiência como também houve casos em que eles tiveram dificuldade de se expressar. Outro resultado de Rajagopalan (2005) relaciona a idade e a experiência dos professores com sua autoestima. Os dados do pesquisador apontam que professores mais novos e com menos experiência tendem a lidar melhor com esse mito do nativo e a não ligar tanto para isso quanto professores mais velhos. O pesquisador acredita que isso se deve às novas teorias da área que tiram essa centralidade do nativo. Em comparação com outros estudos também apresentados por Rajagopalan (2005), verificou-se que professores de institutos de língua se viam menos preparados do que professores universitários de inglês justamente porque os últimos viam a competência linguística apenas como mais um dos componentes de um bom professor e não como o componente principal.

A solução para melhorar a autoimagem dos professores não-nativos, segundo Rajagopalan (2005), é planejar estratégias de empoderamento desses profissionais por meio da demonstração da importância e contribuição deles graças às suas experiências linguísticas muito superiores à de nativos. Assim,

muitos professores não-nativos precisam ser reeducados para reconhecer que muitos de seus desafios são na realidade o resultado de um programa bem orquestrado

desenhado para garantir o status privilegiado de certos grupos de pessoas em detrimento de outros (RAJAGOPALAN, 2005, p. 293).

Para Rajagopalan (2005), nenhum esforço dentro dessa perspectiva de empoderamento do não-nativo vai ser fácil, considerando que o valor de mercado dos nativos e as expectativas de seus alunos, pais de alunos e quase de todo mundo é que um idioma deve ser aprendido direto da “fonte”. Para o pesquisador, mesmo com todas essas questões de mercado imbricadas na maneira como esses professores se veem, existem diversas maneiras de fazer o mercado também ver as coisas diferentemente. Rajagopalan (2005) ainda acrescenta que o que se observa é que hoje, nos institutos de língua inglesa, como há valor de mercado para o nativo, a propaganda deles é que o aluno deve querer ser aluno de um nativo. Na tentativa de ajudar o não-nativo com sua autoimagem, Rajagopalan (2005) também discorre sobre a nossa realidade linguística. No fundo, esse conceito de nativo deixa passar o fato de que não basta apenas nascer em um lugar para ser considerado nativo (RAJAGOPALAN, 2005). O nativo que for ensinar, vai entrar em contato com um ambiente de interlíngua e, nesse caso, ser nativo lhe dá a desvantagem de não perceber até que ponto esse contexto de interlíngua é desafiador por não ter passado por esse ambiente (RAJAGOPALAN, 2005). Um outro problema que surge dentro desse conceito do nativo, para Rajagopalan (2005), é o fato de que o nativo também aprendeu a se expressar em sua língua ao longo de sua vida na comunidade onde aquela língua é falada, escrita, escutada e lida. O que Rajagopalan (2005) quer dizer é que é a prática e não o local de nascimento que faz da pessoa um bom professor e o que os alunos precisam é algo que o nativo, só por ser nativo, não é capaz de entregar. Por fim, outro fator que, na opinião de Rajagopalan (2005), é essencial para não-nativos é o conceito de *World Englishes*. Segundo o autor, se o inglês se tornou língua internacional, então ele não pertence somente aos nativos. Apesar da resistência dos países do centro, nota-se que com um número maior de falantes não-nativos do que de falantes nativos, o inglês passa a ser cada dia menos daqueles que são considerados nativos (RAJAGOPALAN, 2005).

Kramersch (1997) também aponta para o fato de que a centralidade do falante nativo inúmeras vezes não leva em consideração que, em muitos casos, o nativo não fala a língua considerada “padrão”, mas apresenta falas típicas regionais, geracionais e relacionadas à classe a que pertence, o que faz com que a noção monolítica do nativo seja puramente artificial. A autora ainda acrescenta o seguinte questionamento: Por que os estudantes deveriam ignorar sua perspectiva multilíngue única, para emular o nativo monolíngue? Originalmente, de acordo com Kramersch (1997), ser nativo representaria um privilégio de nascença que dava aos nascidos

naquela comunidade às intuições necessárias que o aprendiz não teria. Para a autora, o problema dessa definição, que retoma o assunto citado acima, é que a aceitabilidade do produzido por um nativo ou não-nativo também passa pelo crivo do social. Para ser nativo, um falante não precisa apenas ter alta competência linguística ou ser fluente, mas deve ser reconhecido pela comunidade como nativo (KRAMSCH, 1997). Não só os professores, mas qualquer multilíngue deve entender que falar mais de uma língua lhes permite construir identidades sociais, linguísticas e culturais que vão além da visão sedentária e monolíngue do nativo, mas que lhes confere múltiplas visões do mundo e de construção de si mesmos (KRAMSCH, 1997). Por conseguinte, não existe um nativo perfeito a ser imitado, e os não-nativos têm o privilégio de dizer que falar mais de uma língua lhes dá mais visões de mundo (KRAMSCH, 1997).

No contexto brasileiro, Jordão (2010) elicia alguns discursos que perpassam a formação dos professores de inglês no Brasil. Também para a autora, o “*zeitgeist*⁴ colonial parece ainda pairar sobre nós” (JORDÃO, 2010, p. 428). De acordo com a autora, mesmo com toda a tessitura de teorias pós-coloniais e movimentos decoloniais, a posição do professor de inglês no Brasil ainda sofre com as pressões e imposições dos países do centro. Primeiramente, para a autora, a insistência colonial em manter a dicotomia nativo e não-nativo influencia nas identidades dos professores e na maneira como as comunidades o veem sempre colocando o não-nativo em posições subalternas em relação aos nativos. Outra imposição, segundo Jordão (2010), foi a comoditização do inglês que passou a ser vendido como se fosse uma ferramenta que permitisse a ascensão social. Além disso, outra crença que Jordão (2010) discorre em seus escritos é o fato de o inglês, por ser a língua da ciência e da tecnologia, transformar automaticamente seus falantes em pessoas necessariamente mais hábeis intelectualmente e mais racionais, o que não é necessariamente verdade. Para a autora, mais uma questão que envolve o inglês é o ensino *para* a prática e não *da* prática, juntamente com o treinamento de professores a partir de moldes estrangeiros. Jordão (2010) também aponta que muitas pessoas ainda resistem ao inglês, principalmente nas escolas brasileiras, muitos comentários relacionam-se ou com o fato de que o inglês é a língua do imperialismo ou que não se aprende inglês na escola pública. Segundo ela, os alunos que obtêm algum sucesso no idioma se sentem desconfortáveis por pertencerem a uma elite intelectual.

Neste capítulo discorreremos sobre a questão do professor não-nativo de inglês. Como pudemos observar, de acordo com Pennycook (1998) e Rajagopalan (2005), a questão do

⁴ De acordo com Krause (2019, s.p.), o *zeitgeist* é um termo alemão que poderia ser definido como uma “hipótese para um padrão de práticas significativas que são específicas de um período histórico, que juntam diferentes esferas da vida social e que se estendem em contextos geográficos múltiplos.”

professor não nativo de inglês passa principalmente pelas marcas deixadas pelo colonialismo e pelo imperialismo estão atreladas aos discursos propagados sobre o inglês. Como resultado, Jucá (2016), Mattos (2000b), Davies (2003), Kramsch (1997) Figueiredo (2011) e outros através de suas reflexões deixam claro que a visão idealizada do nativo de inglês deve ser posta em xeque considerando que um nativo não é alguém que teve o privilégio de nascer em um país de língua inglesa, mas sim um construto social que reflete os saberes dos países do centro. No fundo, ser ou não ser nativo tem a ver com questões de identidade, pertencimento e aceitação. Além disso, Inbar-Lourie, (2005), Lagabaser e Sierra (2005) e Benke e Medgyes (2005) ao discutirem a relação aluno-professor puderam comprovar que apesar de haver uma preferência por professores nativos, muitos alunos citam diversas vantagens de professores não-nativos como o fato de compartilharem a mesma língua dos alunos e boa didática. O próximo capítulo abordará a metodologia usada na pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Pesquisa qualitativa

Bogdan e Bliklen (1994) situam o início da pesquisa qualitativa no século XIX e começo do XX. Segundo eles, o surgimento desse tipo de pesquisa se deu na área dos estudos sociais porque foi nessa área que primeiramente se questionou o modelo vigente de pesquisa nos estudos sobre os seres humanos, seu comportamento, sua cultura e vida social. Os autores afirmam que, mediante esses questionamentos, as ciências sociais propuseram uma pletera de metodologias nas investigações ao mesmo tempo que advogam por um método específico para cada área. Alves (1991) aponta para o fato de que caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil, primeiro porque esse tipo de pesquisa é composto por variedades diferentes de denominações, como naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, e também porque, devido a essas denominações, existem inúmeras origens e características dessas pesquisas. Portanto neste trabalho, a adoção do termo pesquisa qualitativa se justifica pelo proposto por Alves (1991) quando ela fala que esse termo é o mais abrangente e o mais frequente na literatura técnica.

Para Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa é voltada para a maneira como as pessoas dão sentido e interpretam as suas experiências e o mundo no qual estão inseridas. Como endossado por Alves (1991), na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto de que as pessoas “agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento sempre tem um sentido, um significado que não se dá para se conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 1991, p. 54). Godoy (1995, p. 21) completa que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.”

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o instrumento principal da pesquisa qualitativa. Para os autores, como o investigador se insere no meio em que quer estudar, ao analisar o material recolhido na situação pesquisada, o entendimento e interpretação desse material pelo investigador se torna o ponto chave da pesquisa. Chizzotti (2001) acrescenta ainda que o investigador deve despojar-se de suas ideias originais, preconceitos e predisposições e estar totalmente aberto a todas as manifestações que observa sem tentar adiantar explicações nem se conduzir por aparências imediatas.

Frequentar o local do estudo, para Bogdan e Biklen (1994), significa preocupar-se com o contexto. Segundo esses autores, na pesquisa qualitativa, o contexto histórico do local onde estão os participantes é essencial para compreender as circunstâncias em que é elaborado o material de estudo. Para Chizzotti (2001), ao estar inserido no local onde os pesquisados atuam, o investigador consegue partilhar de suas experiências e reconstituir o sentido que os atores sociais lhes dão. Patton (2002) denomina esse fenômeno de Perspectiva Holística, derivado da mundo da fotografia, o termo designa exatamente o caracterizado acima em que o pesquisador só vai conseguir compreender os pesquisados se analisar o todo, ou seja, o contexto em que esses estão inseridos. Para realizar o estudo sob a perspectiva holística, o pesquisador deve coletar dados sobre diferentes aspectos do ambiente de estudo para montar uma imagem fiel da dinâmica social no qual o evento está inserido. Isso significa, na visão de Patton (2002), que o pesquisador deve considerar cada caso, evento, pessoa ou qualquer outro aspecto que compõe a paisagem estudada como único, com significado particular e sua própria constelação de relações que emergem do contexto em que está inserido.

Um outro ponto levantado por Bogdan e Biklen (1994) em relação à pesquisa qualitativa é o fato de que a pesquisa é descritiva. Para eles, como os materiais observados não são resumidos a dados numéricos, toda a riqueza de detalhes e todas as palavras assumem particular importância na análise desse material. Para essa abordagem, segundo os autores, nada é trivial, devemos analisar o mundo como ele realmente é, assim durante uma observação tudo deve ser levado em conta como gestos, piadas, decoração do lugar e os participantes de uma conversa. Sendo assim, “Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (CHIZZOTTI, 2001, p. 84).

Para Bogdan e Biklen (1994), outra característica de investigação qualitativa é o foco no processo, não no resultado. Além disso, para os autores, a análise do processo é indutiva, pois não busca na realidade confirmar teorias ou hipóteses e sim, construir abstrações que são acontecem à medida que os dados vão surgindo. Bogdan e Biklen (1994) ainda chama atenção para o fato de que o que se busca não é montar um quebra-cabeças, mas sim construir um quebra-cabeças cuja forma vai se moldando à medida que as partes são estudadas. Isso caracteriza o que Patton (2002) vai chamar de abordagem indutiva, ou seja, o investigador parte de categorias livres e abertas e as dimensões de análise somente surgem à medida que o investigador entende os padrões do fenômeno investigado. Assim, para o autor, o pesquisador busca entender as interrelações dentro das dimensões analisadas sem fazer suposições ou estabelecer hipóteses sobre suas variáveis.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), um ponto essencial das pesquisas qualitativas é a noção de sentido. Nesse tipo de abordagem, segundo os autores, os investigadores estão interessados em como as pessoas dão sentido às suas vidas por meio das perspectivas dos participantes, iluminando as dinâmicas internas das situações estudadas. Os autores ainda acreditam que os investigadores qualitativos estão, a todo momento, questionando os sujeitos das investigações, objetivando perceber aquilo que eles experimentam, suas interpretações e como eles estruturam o mundo social em que vivem.

Segundo Alves (1991), um dos maiores desafios dos estudos qualitativos seria a superficialidade com que se descrevem alguns eventos, não passando de uma descrição impressionista que não acrescenta muito ao campo científico. Outro fator problemático apontado por Alves (1991) é o ajuste no foco do trabalho: é necessário que o foco do trabalho esteja sempre sendo ajustado à medida que ele for obtendo progresso.

Alinhada com as características e objetivos citados acima, esta é uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas semi-estruturadas com professores universitários que contemplaram sua formação como falantes e como professores de língua inglesa e sua atuação como formadores de professores por meio de narrativas.

2.2 Pesquisa Narrativa

Bakhuizen, Benson e Chick (2014) entendem que a pesquisa narrativa se apoia grandemente na perspectiva da mente narrativa de Bruner (1987). Assim, de acordo com os autores, as ciências sociais experimentaram a “virada narrativa” que elevou o status da narrativa ao de uma abordagem que originou a “pesquisa narrativa”. Segundo os autores, o uso de narrativa na pesquisa qualitativa advém do fato de “que a principal capacidade da pesquisa narrativa está em seu foco em como as pessoas usam histórias para dar significado às suas experiências em áreas de pesquisa nas quais é importante entender o fenômeno pela perspectiva daqueles que o experienciaram” (BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014, p. 2).

A virada narrativa, para Barkhuizen, Benson e Chick (2014), está conectada a quatro fatores. Segundo os autores, o primeiro deles está relacionado ao apelo intuitivo dos pesquisadores que já estavam esgotados das abordagens positivistas que os obrigava a tratar fenômenos sociais, psicológicos e educacionais da mesma maneira que tratavam os fenômenos da natureza. O segundo fator, segundo os mesmos autores, conecta-se às preocupações pós-modernas com o eu, a identidade e a individualidade. Ainda na visão dos autores, o terceiro fator, que está conectado com o segundo, vem do fato de que a narrativa se transformou em

uma fonte de construção das identidades sociais de cada indivíduo. Assim, para os autores, a narrativa permite entender as maneiras como cada um se situa socialmente no mundo. Além disso, os autores afirmam que esse último fator está relacionado com a maneira como as narrativas conseguem dar voz a grupos marginalizados através de seus relatos.

Cunha (1997) acredita que o trabalho com narrativas ajuda na (des)construção das experiências e do próprio sujeito pesquisado. Além disso, para o autor, o trabalho é formativo já que o sujeito, ao mesmo tempo em que conta sua narrativa, ressitua-se no mundo, reconstruindo sua experiência de forma crítica e reflexiva, o que o leva a se autoanalisar e cria novas bases de compreensão de sua prática. Sendo assim, para o autor, a narrativa vai provocar mudanças na maneira como os sujeitos se veem e veem os outros.

Dentro da pesquisa qualitativa, Cunha (1997) chama atenção para o fato de que o professor, ao tecer uma narrativa busca inúmeras referências, como sua história familiar, sua vida acadêmica, sua inserção no tempo e no espaço, entre outros. Portanto, o processo de facção de uma narrativa é também um processo pedagógico em que o professor é provocado a reorganizar essas referências, levando-se em conta que a sua condição existencial é o ponto de partida para seu desempenho na vida e na profissão (CUNHA, 1997).

Barcelos (2006) também aponta para o fato de que a pesquisa narrativa na Linguística Aplicada no Brasil foca principalmente na investigação das experiências e pensamento dos professores, permitindo que eles “reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática” (BARCELOS, 2006, p. 147). A autora também crê que as narrativas nos ajudam a refletir sobre a nossa própria prática por meio da reflexão sobre nossas experiências e a reconstrução dessas experiências baseadas em novas experiências.

Paiva (2008) também define a pesquisa narrativa como uma maneira de compreender a experiência a partir da colaboração entre participantes e pesquisadores ao longo do tempo. Para a autora, a pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia que consiste em juntar histórias sobre um tema em um dado período de tempo para pesquisar um fenômeno em especial. Segundo ela, para coletar os dados, o autor pode usar diferentes técnicas, como trabalho de campo, autobiografias, entrevistas, diários ou narrativas escritas, por exemplo. A autora também aponta para o fato de que o estudo de narrativas nos permite entender como o narrador constrói significado a partir da narração de suas experiências.

2.3 Entrevistas

Como mencionado acima, esta pesquisa utilizou entrevistas semi-estruturadas com formadores de professores de inglês. Segundo Barkhuizen, Benson e Chick (2014), o uso de entrevistas no estudo do ensino e da aprendizagem tem se tornado cada vez mais popular na pesquisa qualitativa. Os autores confirmam a hipótese de que a entrevista permite entender o mundo por meio do ponto de vista do entrevistado. A vantagem desse tipo de pesquisa, conforme Boni e Quaresma (2005), é que essa técnica produz uma amostra melhor da população estudada principalmente pelo fato de que é muito mais fácil achar alguém que discorra sobre um assunto do que achar alguém que responda a um questionário fechado. Os autores também citam o fato de que não precisar escrever é uma das grandes vantagens das entrevistas no geral, visto que muitas pessoas têm certa dificuldade de expressar-se por escrito e também que erros e desvios podem ser corrigidos na hora. Outra vantagem das entrevistas, segundo Boni e Quaresma (2005), é a liberdade em relação à duração, o que permite uma cobertura mais profunda dos fatos e a interação entre entrevistado e entrevistador também permite respostas mais espontâneas. Os autores também citam o fato de que existe a possibilidade de usar recursos audiovisuais que deixariam o entrevistado mais à vontade em relação ao tema.

No tocante às desvantagens, Boni e Quaresma (2005) citam o fato de que existem limitações de tempo e recursos financeiros, dependendo de onde essa entrevista deve ocorrer. Outro fato, segundo os autores, é a possibilidade de que o entrevistado não fique totalmente à vontade para falar de questões pessoais ou de seu anonimato. Paiva (2008) aponta para a questão da verdade nas entrevistas. Para ela, muitos entrevistadores se perguntam se seus pesquisados estão dizendo a verdade, porém a questão da narrativa é exatamente a interpretação dos fatos ocorridos. Riessman (2000) acredita que a verificação da veracidade dos fatos não deve ser mais saliente do que a mudança constante no entendimento dos fatos que os indivíduos estão narrando e como esses fatos são moldados pela história e pela cultura. A autora ainda acrescenta que, pelo fato de as narrativas serem unidades de produção de significado, o estudo delas está mais voltado a como alguém interpreta os fatos do que como os entrevistados contam o que realmente aconteceu. Consequentemente, “As “verdades” das narrativas não estão na representação fiel do passado, mas na mudança nas conexões que elas fazem entre presente, passado e futuro” (RIESSMAN, 2000, s. p.). Infelizmente, como aponta Riessman (2000), não existe nenhum método para verificação da veracidade dos fatos e não há maneira de avaliá-la.

Barkhuizen, Benson e Chick (2014) explicam que existem três tipos de entrevistas utilizados nos estudos qualitativos: estruturada, semiestruturada e aberta. O que distingue esses

tipos, de acordo com os autores, é o uso de perguntas predefinidas. Nas entrevistas abertas, segundo os autores, o pesquisador lança um tema e deixa o entrevistado discorrer sobre o assunto. Nas entrevistas estruturadas, segundo Boni e Quaresma (2005), o pesquisador usa um conjunto de perguntas predefinidas e tenta não fugir a elas. Para Boni e Quaresma (2005), a diferença entre as entrevistas estruturadas e as semiestruturadas é que nas semiestruturadas o participante pode discorrer do tema proposto e as perguntas são apenas um guia durante a entrevista. Segundo esses autores, apesar de as perguntas serem pré-definidas, o entrevistador pode usar outras perguntas para elucidar pontos que não ficaram claros na resposta dos participantes. Segundo Barkhuizen, Benson e Chick (2014), não existe um número certo de participantes, nem um tempo certo de duração da entrevista, tudo depende do quanto se quer cobrir sobre um determinado assunto. Os autores também acreditam que, na maioria das vezes, é recomendável dar à entrevista um tom mais informal no tocante ao registo usado, porém termos acadêmicos podem ser usados de vez em quando.

Boni e Quaresma (2005) também citam uma das grandes vantagens das entrevistas semiestruturadas que é a possibilidade de abertura devido à proximidade entre entrevistado e entrevistador. Essa proximidade permite tocar em assuntos mais delicados e complexos, segundo os autores. Para eles, “quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Assim, esse tipo de entrevista ajuda muito a elucidar aspectos afetivos e valorativos dos informantes que podem determinar os significados pessoais, atitudes e comportamentos em relação ao fenômeno que é tema da entrevista (BONI; QUARESMA, 2005). Esses também são os motivos que Barkhuizen, Benson e Chick (2014) citam como sendo os motivos que fazem com que a entrevista semiestruturada tenha mais proeminência na pesquisa qualitativa. Para esses autores, devido ao grau de flexibilidade possível nas entrevistas semiestruturadas, elas permitem dar um grau de “personalidade” distintivo desse tipo de metodologia. A entrevista semiestruturada preparada para esta pesquisa pode ser vista no Apêndice A.

Esta pesquisa, então, utilizou entrevistas semiestruturadas com três professoras universitárias⁵. As entrevistas foram transcritas e resultaram em narrativas dessas participantes sobre sua formação e sobre sua atuação como formadoras de professores. A seguir, serão apresentados o contexto e as participantes da pesquisa.

⁵ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto desta pesquisa foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, aprovado pelo COEP em 19/05/2015, sob o número 42099315.5.0000.5149.

2.4 As participantes e o contexto da pesquisa

As participantes desta pesquisa foram três professoras universitárias que trabalham na área da Linguística Aplicada de diferentes universidades federais do estado de Minas Gerais. Antes de iniciar a geração de dados, contactei as professoras por meio de correio eletrônico pedindo-lhes autorização para participar da pesquisa⁶ e explicando-lhes as implicações de contribuir para a pesquisa com uma entrevista. Os critérios escolhidos para solicitar a entrevista foram:

- Ser professor de universidade federal
- Ser professor da área de Linguística Aplicada
- Ser não-nativo de inglês
- Ter lecionado disciplinas de língua inglesa em seus respectivos contextos
- Ter interesse na área de formação de professores
- Estar interessado em ser entrevistado

As participantes escolhidas foram, então, professoras do curso de Letras - Inglês de duas universidades federais do estado que tinham alguma experiência formando professores em seus cursos. A seguir, descrevo o perfil de cada uma.

Ana⁷, a primeira professora a ser entrevistada, atuou em cursos livres de idiomas, e lecionou em diferentes universidades brasileiras, em disciplinas de língua inglesa, tendo também atuado por três meses na escola básica, até ser aprovada em concurso em uma grande universidade federal. Elisa, a segunda entrevistada, atuou sempre como professora de inglês em institutos de idiomas, na educação básica privada, em universidades privadas, e em uma universidade federal no interior do estado, até ser aprovada em concurso em uma grande universidade federal brasileira. A terceira entrevistada, Letícia atuou como professora de inglês em diferentes institutos de idiomas, universidades federais do Brasil, até ser aprovada em concurso em uma universidade federal. As entrevistas foram realizadas ao longo do mês de maio e junho de 2019, ocorrendo sempre de acordo com a disponibilidade das participantes. Foi realizada uma entrevista de aproximadamente uma hora com cada participante gravada em áudio que posteriormente transcrita.

⁶ As participantes concordaram em participar da pesquisa por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O Apêndice B apresenta os TCLEs das participantes.

⁷ Os nomes das participantes são nomes fictícios utilizados para preservar suas identidades.

2.5 Procedimento de análise

Os dados gravados por meio das entrevistas semiestruturadas - de duração de aproximadamente uma hora cada - foram transcritos e analisados e resultaram em narrativas das participantes. Buscou-se na análise entender as questões mais frequentes em relação à visão que as participantes têm de sua própria identidade como professoras não-nativas de inglês que formam alunos não-nativos de inglês. Procurou-se compreender aspectos da formação inicial das participantes, de como elas se veem como professoras formadoras de professores e como pensam que seus alunos lidam com a questão de não serem nativos de inglês.

2.6 Conclusão

Este capítulo buscou apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. A partir da discussão da metodologia optou-se por usar um método puramente qualitativo tanto para a geração quanto para a análise de dados. Conforme descrito, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes, professoras formadoras em nível universitário. As entrevistas geraram narrativas e buscaram proporcionar uma reflexão das participantes em relação a suas identidades.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados feita através das narrativas das participantes.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados obtidos por meio das narrativas com as professoras de inglês das universidades, ou seja, os professores formadores. O tratamento dos dados iniciou-se pela transcrição das entrevistas e posterior análise delas, levando em consideração os temas abordados na revisão de literatura. Os dados após transcritos foram divididos em relação aos temas de cada pergunta das entrevistas, o que culminou nos seguintes temas:

- a) Como os formadores se formam
- b) Como os formadores se veem
- c) Como os formadores veem seu trabalho
- d) Quais as vitórias, derrotas e frustrações de ser um formador
- e) Professores e alunos não-nativos
- f) O momento/futuro do ensino de inglês no Brasil.

No primeiro tema serão tratadas a formação e a história de vida desses formadores; no segundo tema será analisada a autoimagem desses profissionais; no terceiro, estudaremos a relação desses professores com seu trabalho; em relação ao quarto tema, serão contempladas as vitórias, derrotas e frustrações que esses profissionais carregam consigo ao longo de sua história profissional; o quinto tema aborda como esses formadores se relacionam com o fato de não serem nativos e como isso afeta sua autoimagem e a imagem de seus alunos; e, por fim, no último tema os professores tiveram a oportunidade de falar sobre o momento atual do inglês no Brasil e também fazer uma projeção futura para o ensino de inglês no Brasil.

Passemos, então, para a análise e discussão de cada um desses temas.

3.1 Como as participantes se formaram?

Primeiramente, as participantes desta pesquisa contam que iniciaram suas atividades docentes em institutos de língua⁸. No excerto 01 (E01), Ana revela que o que a motivou a iniciar

⁸ Esses institutos de língua geralmente são chamados de cursinhos ou cursos livres de idiomas.

sua carreira docente foi, além da necessidade financeira, também uma maneira de aproveitar a oportunidade de intercâmbio que lhe foi dada. No caso de Elisa (E02), dar aula em institutos de língua também marcou o início de sua carreira docente como podemos observar nos excertos abaixo:

E01 Ana: Eu ‘tava me preparando para ser artista plástica né? E nesse meio tempo, assim, logo que eu entrei na faculdade, e foi na verdade antes de eu entrar na faculdade, me ofertaram uma oportunidade de fazer um intercâmbio [...] E eu fui, fui fazer intercâmbio, embora já tivesse terminado o ensino médio aqui. Eu fui porque enfim ‘tá, oportunidade que eu não teria né? Me ofereceram essa vaga, né, então fui atrás. E eu fui.[...]Com 18 anos para 19, é... eu vou ter que trabalhar, porque eu ‘tava sem estudar e sem trabalhar. Adivinha, que tinha disponível? Uma criaturinha de 18 anos, 19 nem me lembro agora, que tinha acabado de voltar do intercâmbio né, que ‘tava, enfim, achava que ‘tava muito bem com língua inglesa e tudo mais né? Fui dar aula em escola, cursos livres de inglês e tudo mais, né, então quando eu ‘tava terminando o curso, ‘tava terminando o bacharelado, tudo dando aula de inglês então minha fonte de renda era dar aula de inglês em cursos com métodos muito, né... ah... encaixadinhos assim...

E02 Elisa: Bom, eu dei aula durante muitos anos na [instituto de língua] e... quando eu era professora da [instituto de língua], aliás antes de ser professora da [instituto de língua], quando eu era aluna, eu tive uma professora que era a... que eles chamam lá de *teacher trainer* né, que era a coordenadora pedagógica da [instituto de língua]. E ela foi o meu primeiro grande exemplo assim né, quando eu vi o que ela fazia pelos professores, principalmente depois que eu passei para o outro lado, para o lado de ser professora mesmo, assim, como esses treinamentos e como a metodologia utilizada por eles é importante no processo de formação dos professores de lá assim.

Como explicitado por Cunha (2009) e Masetto (2002), é relevante notar que antes os professores universitários eram escolhidos puramente por notório saber sem qualquer preparação, mas estendendo essa noção, parece que a noção de notório saber perpassa a formação inicial de formadores também. Nota-se no excerto E01 de Ana que ela iniciou sua carreira como professora por causa de seu conhecimento da língua inglesa obtido no intercâmbio que foi um *High School*, ou seja, não foi nenhum curso de formação de professores de língua inglesa:

E01 Ana: Uma criaturinha de 18 anos, 19 nem me lembro agora, que tinha acabado de voltar do intercâmbio né, que ‘tava, enfim, achava que ‘tava muito bem com língua inglesa e tudo mais né? Fui dar aula em escola, cursos livres de inglês e tudo mais.

Elisa (E02), na realidade, não deixa muito claro se houve algum preparatório para ela se tornar *teacher trainer*. A formação para ser *teacher trainer* nesse caso, se relacionaria com o proposto por Mizukami (2005) quando a autora diz que o formador também se forma a partir da atuação do outro. Apesar de, nesse caso, como explica Elisa (E02), isso ter sido apenas o início da sua carreira, essa ideia do trabalho colaborativo e da observação do trabalho de outros

formadores também parece perpassar a formação de docentes do ensino superior. Soares e Cunha (2010) confirmam essa hipótese da observação e influência de ex-professores na formação de professores e principalmente na formação de formadores. A influência de ex-professores fica ainda mais evidente quando analisamos o caso de Letícia. Observa-se na narrativa da professora que após voltar a estudar, ao se deparar com uma disciplina de ‘formação de professores’, ela se apaixonou pela área, nas palavras da própria participante (como fica claro no trecho mais abaixo), iniciar uma disciplina de formação de professores foi exatamente buscar “alguma disciplina que tivesse a ver comigo né.”

Observa-se ainda, nos dois trechos, que os institutos de idiomas (“cursos livres”, como dizem as participantes) funcionam como uma ferramenta que as leva a sala de aula e, através de sua metodologia, é como se viesse uma percepção que mostrasse para as participantes a sua aspiração. É relevante observar que no caso de Ana (E01), a metodologia usada nos cursinhos deveria ser criticada e, no caso de Elisa (E02), a metodologia da *teacher trainer* era tida como um exemplo. Diferentemente, para Letícia (E03), a percepção veio quando retomou sua vida como estudante de Letras, apesar da participante não entrar em detalhes sobre o que fez antes de sua passagem pela academia como profissional, tudo leva a crer que foi durante a retomada dos estudos que ela realmente compreendeu que queria trabalhar como formadora de professores, como podemos ver no excerto abaixo:

E03 Letícia: Eu fiquei uns 6 anos afastada da academia depois terminei mestrado e quando eu voltei pra [nome da cidade], que eu fiquei fora de [nome da cidade] e esse tempo né, quando eu voltei para [nome da cidade], eu resolvi retomar, né. E vim aqui para Letras em busca de alguma disciplina que tivesse a ver comigo né. E aí me deparei com essa história de formação de professores [...] E aí eu comecei então a me aproximar dessa história. Nessa época a gente discutia assim atividades comunicativas, umas coisas desses tipo assim né? E foi mais ou menos o que eu fiz o meu mestrado. E aí achei super legal esse negócio de formação de professores, aí me apaixonei por esse negócio, falei: “Gente, é isso! Como que a gente não fazia isso? A gente fazia o quê?” (risos)

O caso de Ana fica mais claro quando analisamos o trecho a seguir:

E04 Ana: Na verdade, meu primeiro impulso foi ser professora de artes. Essa foi a jogada. Mas eu já tava dando aula de línguas e gostava de aula de línguas, mas a partir da reflexão no curso de licenciatura em artes visuais que comecei a me perguntar: olha eu gosto de dar aula de inglês, mas isso aqui é dar aula de inglês? Não ‘tá aparecendo que isso que é dar aula de inglês, né? E aí eu fui para o curso de Letras, chegando no curso de Letras, porque eu não fui fazer uma pós, eu poderia fazer uma pós, eu poderia fazer mestrado em Letras tendo cursado a licenciatura em artes visuais. Mas não foi isso que eu fiz, eu fui para graduação novamente em Letras.

Como apontado por Oliveira (2008) em sua pesquisa com formadores de professores, boa parte dos professores de inglês do ensino superior hoje, tiveram sua formação inicial em institutos de idioma. Como também foi demonstrado na pesquisa de Oliveira (2008), existe uma grande parte dos formadores que se tornaram formadores por influência de ex-professores, como parece ser o caso de Elisa (E02) e de Letícia (E03). Essa última parece demonstrar até certa incredulidade por nem acreditar que nunca tinha feito algo parecido com a formação de professores principalmente ao comentar: “Gente, é isso! Como que a gente não fazia isso? A gente fazia o quê?”.

O ensino superior também é visto como peça essencial que forma a identidade das três participantes. A passagem pelo ensino superior como aluno ou como professor parece causar mudanças profundas nos paradigmas de ambas as participantes a ponto de confirmar ainda mais a necessidade que elas relataram de mudar a vida de seus alunos e contribuir para que eles mudem a dos alunos deles:

E05 Ana: Chegando no curso de Letras foi muito... foi um choque a priori, porque eu já tinha desconstruído uma série de concepções acerca da sala de aula, a partir do curso de artes visuais né? Que tem paradigmas diferentes, né, concepções bem diferentes em relação até a própria produção de conhecimento, tudo mais... então eu tive que né, foi o segundo chacoalhão assim, em termos de que é ensinar e aprender né, é... isso me fez dedicar muito mais a atividades extracurriculares. E eu acho que foi ali que eu ‘tive de fato, depois já no curso de Letras, de fato a convicção de que era isso que eu queria fazer e trabalhar, então, com a formação de professores.

E06 Elisa: Dei aula em escolas regulares durante algum tempo é... outros cursinho de inglês e depois fui dar aula no ensino superior em 2013 e aí é que eu comecei a ver, só quando eu entrei no ensino superior, é que me bateu aquela coisa assim... da necessidade de você plantar é... mais sementes. Aí eu percebi que eu enquanto professora, eu tava plantando sementes apenas nos meus alunos. Aí eu pensei: bom se eu conseguir plantar essas mesmas sementes em outras pessoas que vão para outra sala de aula para plantar essa semente nos seus alunos e nos colegas em volta, eu vou estar fazendo um bem muito maior, então foi assim que começou a minha saga.

Em termos de formação específica para se tornar formador de professores, Ana (E05) cita suas experiências na pós-graduação. Apesar de Elisa (E06) não citar nada sobre os cursos de pós-graduação em resposta a essa pergunta, consegue-se inferir pela resposta de Ana (E07) que a pós-graduação era a única opção a ser seguida no caso de alguém que queira seguir carreira no magistério superior como podemos observar no próximo excerto (note que a participante não termina sua frase). Para Letícia (E08), é relevante observar que a questão de não ter ainda doutorado foi um fator decisivo nos seus primeiros anos de profissão, já que lhe foi delegada a disciplina de Estágio Supervisionado justamente porque ela era novata e sem doutorado. E graças a seu empenho na disciplina, ela acabou se aprofundando na formação de

professores até se tornar praticamente uma referência dentro de seu departamento. Os trechos abaixo ilustram tanto o caso de Ana como o caso de Letícia:

E07 Ana:...E aí eu fui me encaminhando né? Então, assim, pós-graduação por exemplo né? Mestrado, doutorado começou a se tornar para mim algo meio que compulsório assim né? Não, não, não que eu sentisse pressões assim do... desse contexto né, para eu fazer. Mas eu comecei a sentir essa necessidade. Então, da relação da pesquisa com o ensino, com a minha prática como professora de língua. Então isso começou a ficar muito, muito forte já na graduação. Então foi meio que não via alternativa senão, eu sair da graduação, fiz mestrado saí do...

E08 Letícia: Aí resolveram que eu seria a pessoa para dar aquela disciplina. Afinal de contas eu ‘tava chegando, afinal de contas eu... não tinha doutorado na época né, então de repente eu poderia fazer outra coisa da minha vida né, então resolveram que eu deveria ser a pessoa a me responsabilizar pelos Estágios Supervisionados. Então assim naquela época o estágio ele era assim meio, acho que como em todas as na maioria das instituições, ele era meio relegado aquele último semestre né, que as pessoas faziam na educação né e tomavam aquilo como um estágio né então era ser aquele negócio de 3 + 1 sabe? E aí o Ministério da Educação estava propondo 400 horas de estágio que cada instituição poderá gerir a própria... a própria decisão. [...] E eu comecei a trabalhar com estágio e fui trabalhando com aquilo né, e assim cada vez me interessando mais né, e estudando mais sobre aquilo e querendo saber mais como é que funciona e criando uma estrutura pro Estágio né, aí o meu trabalho virou um pouco assim.... tipo... aí os colegas os do português queriam saber como é que eu ‘tava trabalhando né, quem chegou depois de mim também veio a mim, porque eu acabei ficando sendo aquela pessoa que entendia um pouco mais de Estágio ali dentro. E foi aí nessa história toda que eu me descobri né, assim, intitulada formadora de professores, entende?

Elisa (E06) pode não ter comentado nada em relação a pós, provavelmente porque a formação no curso de pós é a única opção possível, portanto é muito provável que a participante passou por um curso do tipo. Como visto em Cunha (2009) a pós-graduação *stricto sensu* ainda é o reduto de formação de professores universitários. Porém como a autora deixa claro, a questão da pós-graduação está estritamente conectada com a valorização das ciências e acabam deixando de lado a formação mais específica. Nesse ponto, é interessante observar que Letícia (E08) seria uma exceção talvez, já que, se considerarmos que ela praticamente se tornou formadora pela falta de um doutorado, estaríamos diante de um caso que foge ao que Cunha (2009) propõe. Ao mesmo tempo, em outra parte da entrevista, ao citar o percurso de formação do professor universitário, ela volta a essa questão de que a pós-graduação é necessária, apesar de que, na opinião dela, não exista uma política de formação. Além disso, a formação também passa pelo estudo individual - como no caso dela mesma - e isso faz parte das próprias escolhas de cada profissional. Isso se conecta ao demonstrado em Oliveira (2008) que conclui que, por não haver políticas de formação específicas para o formador, esse processo acaba relegado à autoformação, o que pode ser ilustrado no trecho a seguir:

E09 Letícia: Então mas eu acho que não há no Brasil uma política de formação do formador de professores até mesmo por causa dos entendimentos. Eu acho que essa formação ela fica alocada dentro dos cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado, daquelas pessoas que se entendem como formadores e que vão em busca por escolha própria, por entendimento próprio né, vão em busca de cursos de pós-graduação que possam contribuir dentro dessa perspectiva, de se tornar formador de professores, entende?

Soares e Cunha (2010) também afirmam que a formação do formador fica a cargo dos cursos de pós como consequência do fervor da pós-graduação observado pós década de 60 juntamente com a LDB de 1996. Como consequência, Ana (E07) acaba revelando que, para sua formação, a pós-graduação era “compulsório”, apesar de não sentir pressões para fazer a pós, ela completa dizendo que não via outra opção. Os Planos Nacionais da CAPES, segundo Soares e Cunha (2010), trazem uma visão de que o professor universitário se forma em consequência de se tornar pesquisador, ou seja, o texto do Plano não dissocia pesquisa de ensino em nível superior. Na narrativa de Ana (E07), ela comenta brevemente sobre essa associação entre a pesquisa e o ensino, mas não um como consequência do outro. Como observado na narrativa de Letícia (E08 e E09), não se pode inferir que a pesquisa científica foi o que fez ela se tornar formadora, mas algo que fica bem claro é que seus estudos motivados pelo interesse em se tornar uma profissional melhor foram um dos principais fatores que contribuíram para sua formação.

Para Elisa (E06) e Ana (E10), a possibilidade de se tornarem formadoras de professor é vista também como a possibilidade de mudar a vida de alguém, e de espalhar as vantagens das teorias que elas trazem em suas bagagens e que passam para seus alunos. No segundo trecho de Elisa (E06), ela usa a expressão “plantar sementes” para indicar o que seu trabalho é capaz de fazer. A ideia da semente parece remeter a algo que vai ser plantado, que tem a capacidade de se espalhar, que requer cuidado como uma planta e que ao mesmo tempo é delicado e sensível. Ana (E10), além de embasar a sua estada de 3 meses na educação básica como mais um fator confirmador das suas escolhas de ser formadora, também utiliza seu período no ensino básico como mais essa possibilidade de se tornar alguém que vai mudar a vida de outros. A partir de uma experiência ruim, de todas as injustiças observadas no sistema de educação básica e da falta de conexão teoria-prática, Ana (E10) sentiu que o ensino superior lhe permitiria mudar muito mais a realidade da escola, já que de dentro da escola não lhe parecia possível mudança alguma:

E10 Ana: Para mim era... não são condições mínimas de trabalho, a violência com o professor e muito mais com os alunos né, e eu me senti assim, com as mãos absolutamente amarradas, sem condições de poder fazer nada. Nem dentro de sala de

aula, nem fora de sala de aula e eu pensei não... não... aqui eu não vou conseguir fazer, mas eu preciso fazer alguma coisa para esse contexto, como é que eu vou fazer algo para esse contexto? Então, mas uma confirmação de que eu queria trabalhar com formação de professores né, porque então, a gente tem que entender esse contexto a partir de uma perspectiva reflexiva e investigativa né, que a escola não permite que a gente faça, naquele momento. [...] A minha visão, a partir da experiência que eu tive foi que lá na escola, todo o conhecimento produzido né, ao longo do meu percurso formativo e ao longo do meu percurso na escola, não encontrava brechas para conseguir atuar né? Então assim, nesse sentido que, que eu acho que bom, eu vou ter que contribuir a partir do olhar da universidade para escola né? Obviamente buscando o olhar da escola. [...] Eu vejo sim, que é o link né, que a gente tem, universidade-escola que, que é o link para a gente ter que brigar. E eu acho que é uma briga muito difícil, estando na ponta da escola, por isso que eu quis trabalhar com formação de professores né? Mas é obviamente não é dizer: “Ai é muito ruim para mim, então vou para outro”... não é isso, pelo contrário. [...] Se eu puder tá aqui, mais para frente, me credenciar no [nome do programa], poder receber professores, né? Pra fazer né...beleza? E poder ir até à escola para aquele professor que não poderia estar aqui, aí eu me sinto com as mãos um pouquinho menos amarradas. Então é nesse sentido que as minhas escolhas se justificam e eu me sinto privilegiada de poder ter feito uma escolha.

Nesta seção pudemos observar como as participantes se formaram. Observou-se que os institutos de idiomas parecem influenciar grandemente as participantes Ana e Elisa como proposto por Oliveira (2008). No caso de Letícia, ela menciona que se percebeu com vontade de se tornar formadora ao estudar Letras. Como discorremos no capítulo 1, é importante notar as duas questões que emergem da análise que é o notório saber e a influência de ex-professores. A partir dos excertos, pudemos traçar um paralelo com as teorias propostas por Cunha (2009) e Masetto (2002) de que o notório saber ainda perpassa o ambiente docente. Também ficou claro que não houve nenhuma preparação de nenhuma das participantes para se tornarem professoras, para se tornarem formadoras, Elisa e Letícia citam suas experiências no ambiente acadêmico que como explicitado por Cunha (2009) e Oliveira (2008) ainda são o ambiente de formação de formadores.

3.2 Como as participantes se veem?

Nesta seção abordaremos a autoimagem das participantes. Como veremos, na visão das participantes, ser formador de professor está relacionado ao tipo de disciplina que o professor ensina e também ao tanto que a fragmentação dos currículos e a falta de condição docente afeta a prática das participantes e de seus colegas professores. Como foi discutido no capítulo 1, essa questão das más condições de ensino no Brasil se relacionam ao que Leffa (1999), Ghiraldelli Jr. (2001) e Paiva (2003) afirmam. No entanto, as participantes também comentam sobre boas experiências advindas de trabalhos colaborativos, da mesma maneira que Masetto (2002), Mizukami (2005), Soares e Cunha (2010) defendem.

Na visão de Letícia (E11), ser formador está estritamente conectado com o modo como os professores se veem. Para a participante, os professores que não trabalham com a parte pedagógica da formação, ou seja, aqueles que trabalham com Linguística ou Literatura, não se consideram formadores porque não estariam envolvidos com a parte pedagógica do curso de Letras:

E11 Letícia: Então, assim, há uma, uma, uma, uma ideia das instituições de um modo geral, porque a gente conversa muito com colegas pelo Brasil afora, de que formador de professor é aquele que se responsabiliza pelas disciplinas pedagógicas. Entende? Então, assim, seria as pessoas que trabalham com os estágios, com a didática, sabe, seriam esses professores. Os demais, que trabalham com sintaxe, com semântica, com literatura, esses não seriam formadores de professores né, num curso que na verdade forma professores né. Então, assim, no meu entendimento, eu entendo na verdade, sob a minha ótica, eu entendo que somos todos os docentes de um curso de licenciatura, somos formadores de professores né? Mas no micro disso né, algumas pessoas não têm esse mesmo entendimento, sabe, então não se veem formadoras...

Dentro desse entendimento de Letícia (E12), a participante acrescenta que, para que haja um processo formativo, o professor tem que se ver como formador. Como ela explicita:

E12 Letícia: Porque se um colega que dá aula de literatura brasileira ou de literatura de expressão inglesa, ele não se entende como formador de professores, então ele não vai buscar uma formação nesse sentido, né, porque ele não se entende como tal, sabe?

Além disso, como apontado por Oliveira (2008), se muitas instituições exigem apenas títulos, como buscar essa formação se ela não é nem exigida? No fragmento abaixo, a participante comenta essa questão enquanto reflete sobre o fato de que qualquer um poderia ser formador no momento atual, mesmo sem as credenciais necessárias já que as universidades hoje não as exigem. Para dar aula em uma universidade o candidato deve comprovar que tem os títulos necessários, porém sem a necessidade de comprovar que tem a formação necessária:

E13 Letícia: E também é uma outra questão que é o fato de que os concursos admitem pessoas que não são licenciadas em muitos casos, há casos de instituições que optam por fazer um concurso em que a graduação da pessoa seja licenciatura e depois o doutorado também na área específica né, que essa pessoa vai trabalhar, mas há muitas instituições que aceitam que essa pessoa tem um curso ah... não tenha curso de licenciatura, talvez seja um bacharel e às vezes até tenha curso em outras áreas né? Então, a pessoa que fez assim, vamos jogar no extremo aí, que fez Física sabe, assim, bacharelado em Física né, e essa pessoa se descobre professor, quer dar aula de línguas, que dar... não sei, se apaixonou pela literatura né, e vem ela faz um sei lá... um mestrado ou doutorado na área de literatura por exemplo, e é admitido num concurso porque o concurso não exige essa pessoa tem um curso de licenciatura, né?

Ana e Elisa, ao responderem à pergunta (ver pergunta 2, Apêndice A), continuaram relatando mais sobre suas experiências pessoais enquanto refletiam sobre a formação de

formadores e professores. Adicionalmente, juntamente com Letícia, as participantes expuseram temas comuns a suas experiências em sala de aula tanto na educação básica como no ensino superior. Os três temas recorrentes nas suas respostas foram as falhas nos currículos, a falta de integração entre prática e teoria e a condição docente.

Na realidade, a falta de integração entre o que se aprende na licenciatura e o que se faz em uma sala de aula é o que mais chama a atenção das participantes. A fragmentação nos currículos, na opinião de Letícia (E14) e Ana (E15), parece levar o aluno a se perguntar o tempo inteiro para que ele precisa aprender determinadas disciplinas que aparentemente parecem inúteis. Apesar dos esforços, como se pode ver nas narrativas de Ana (E15) e Letícia (E14), parece ainda haver muito o que melhorar em termos de união dos currículos de formação. Além disso, Ana também enfatizou a questão das más condições de trabalho e como isso pode afetar o trabalho do professor principalmente na escola básica. Primeiramente, analisemos a questão do currículo dos cursos de graduação em Letras ilustrada pela narrativa de Ana e de Letícia:

E14 Letícia: Então essa formação do docente embora a gente tenha quebrado o 3 + 1, ela agora está até assim de uma maneira... ela continua fragmentada de outra forma, entende? Ela continua fragmentada né, então, o licenciando, ele tem que fazer um esforço muito grande ou ele tem que ter, como diz o [professor Brian Morgan] um *'aha moment'* né, para ele entender o que que determinada disciplina tem a ver com a formação dele. Muitas vezes o licenciando, eu vou arriscar dizer também, que ele se pergunta: "O que que eu tô fazendo nesta disciplina? O que que essa disciplina tem a ver comigo? Porque que eu tô estudando isso aqui?" né? Então essa ponte da... do que ele faz na sala de aula dentro de um curso de licenciatura e o que ele fará com isso uma vez formado sabe, essa ponte às vezes ela não existe porque o próprio docente do curso superior ele não se dá conta, às vezes ele precisa contar isso pro licenciando, sabe? Que às vezes ele sozinho, ele não dá conta de perceber isso. Então acaba achando que determinadas coisas são inúteis né, então, assim, por exemplo: "Ah porque que faz latim, eu vou ser professor de alemão, que que tem latim comigo, entendeu?" "Ah porque que eu 'to fazendo literatura brasileira, né, eu vou ser professor de inglês, o que que literatura brasileira tem a ver comigo?", entendeu? As pessoas às vezes não se dão conta desse tipo de coisa sabe, eu acho que eles têm muito a ver com a formação do formador, né?

E15 Ana: Eu acho que a gente teve reformulações né, no currículo dos cursos de Letras, nas políticas né, de formação de professores que foram por um lado muito, muito positivas né? Então, assim, essa própria inter-relação entre pesquisa, ensino e extensão que eu me sinto privilegiada por ter tido né, no curso de Letras. Lá no interior do meu estado. É de certa forma resultado né, desse, desse movimento que aos poucos e... foi feito né para essas é... pra gente ver os usos como eles são hoje. Então essa é uma das questões, assim que eu que, eu vejo como algo relevante que eu acho que é importante. Ah... porque o professor que é... passa por uma educação né, nesse sentido até se ver professor, ele vai levar isso para sala de aula dele né?

Nesses excertos vemos as participantes narrando sobre a dicotomia entre prática e ensino. Como proposto por Oliveira (2015), os formadores geralmente sentem dificuldades com o engessamento dos currículos de Letras e com a distância entre o que se estuda em sala e com

o que se faz em sala de aula. O que Letícia (E14) comenta sobre esse ‘aha moment’ em que o aluno tem que tentar entender o que está fazendo naquela disciplina é uma discussão que abarca essa questão da dicotomia entre ensino e prática porque esse aluno não sente que vai usar o que ele está aprendendo dentro de sua prática como docente. Da mesma maneira que Ana (E15) se pergunta “...ele vai levar isso pra sala de aula dele?” podemos assim também traçar um paralelo com o que Alavarenga (2012) discute ao também se deparar com um curso com um currículo puramente voltado a uma prática que não parece permitir esse tipo reflexão: “O que eu vou levar para sala de aula a partir disso que estou aprendendo?”. Assim Letícia (E14) e Ana (E15) ao mencionar a dicotomia teoria e prática estão chamando atenção para o que foi discutido no capítulo I por Alvarenga (2012) e Oliveira (2015) quando falam que os currículos dos cursos de Letras não permitem ao aluno associar prática e teoria. Essa dicotomia se dá por causa da fragmentação, engessamento e falta de união entre as disciplinas que compõe o currículo que não permite aos alunos perceber o que eles estão fazendo em uma determinada disciplina.

A questão da falta de condição docente da educação básica pode ser ilustrada tanta pela narrativa de Elisa a seguir, quanto por um trecho da resposta de Ana à primeira pergunta:

E16 Elisa: Mas em relação ao que está sendo feito em outros lugares que não [região do Brasil] por exemplo, mas o que a gente percebe né pelos números que nós temos aí dentro do ensino principalmente de língua inglesa é... é uma perpetuação de um status quo mesmo né, de uma situação de um ensino que não tem sido eficaz né? Então a gente vê isso, por exemplo, nas falas dos alunos da Educação Básica, nas falas dos alunos universitários que passaram pela educação básica e chegam na faculdade sem nenhum embasamento né é... quando esses alunos né, muito dos meus alunos foram fazer estágio em algumas escolas, eles relataram essa deficiência mesmo assim, um quadro de professores extremamente desmotivados, de professores muito pouco qualificados né, professores, assim, que não sabem nem a língua né, e vão para salas de aula para lecionar uma disciplina que eles não dominam né, inclusive que muitos têm pouco conhecimento infelizmente né, é... e eu acho que é... isso só vem mostrar para gente que muito provavelmente essa... esse processo aí de formação dos professores da rede básica não tem sido satisfatório. [...] Mas sabe, eu acho que independente da qualidade desses cursos de formação, dessas políticas públicas, eu acho que o grande um dos grandes talvez vilão... vilão é um dos grandes vilões da história se chama condição docente. Então quando a gente vê a situação de um professor que tem não sei quantos filhos para criar né que, que depende daquela renda ínfima né, que a gente sabe que é uma renda ínfima, é uma vergonha o salário que os professores recebem é... para dar conta das coisas da casa e ter aquele é... aquela sobrecarga imensa de trabalho né, então eu acredito que essas pessoas assim pelo fato de perceberem que, a formação continuada não vai dar um retorno financeiro principalmente imediato para eles, assim, eu acho que eles acabam desistindo.

E17 Ana: Por quê, é... e porquê que eu tinha 16 turmas? Detalhe que eu tinha 20 horas, não tinha 40 horas e eu tinha 16 turmas. Porque lá no meu Estado aquela época, havia uma lei, não sei como é que tá agora, que o professor tinha que estar a maior parte do tempo dele em sala. Assim, a maior parte mesmo. Eles queriam... eu sei que sobrava 4 horinhas, duas era reunião diária e duas reunião de planejamento. E como inglês tinha uma hora-aula semanal né? [...] Mas enfim, não é uma coisa que eu vejo como ruim hoje, sabe, eu acho importante assim, no meu processo para mim né, na Constituição do devir professor né, mas enfim...[resumidamente a participante explica

que como tinha muitos alunos, ela perdia muito tempo preenchendo questões administrativas na noite da véspera do conselho de classe; o texto pode ser visto integralmente no Apêndice B] Para mim era... não são condições mínimas de trabalho, a violência com o professor e muito mais com os alunos né, e eu me senti assim, com as mãos absolutamente amarradas, sem condições de poder fazer nada.

A falta de infraestrutura da sala de aula de língua inglesa é um tema recorrente em se tratando das percepções dos professores sobre a sala de aula de inglês como fica evidente tanto no trecho de Elisa (E16) quanto no de Ana (E17). Como ficou demonstrado em Oliveira (1999) desde o início da educação brasileira existiam diversos desafios que pairavam na sala de aula de línguas principalmente pela falta de valorização do idioma e pela ineficácia do ensino como menciona Elisa (E16) quando diz que “é uma situação que não tem sido muito eficaz, né?”. Leffa (1999), Ghiraldelli Jr. (2001) e Paiva (2003) confirmam essa ideia de que quando da criação das primeiras cadeiras de língua estrangeira por D. João no século XIX até os dias atuais, o que se observa é um grande descaso com relação ao ensino de inglês no Brasil, seja por falta de carga horária, seja por falta de estrutura na sala de aula ou desinteresse dos envolvidos. O descaso fica muito claro ao se ver no excerto de Ana que lhe foram dadas 16 turmas e mais as tarefas administrativas da escola que lhe deixaram extremamente sobrecarregada e como ela mesmo coloca: “...não eram condições mínimas de trabalho”.

Adicionalmente, Elisa (E16) ainda comenta que os alunos da educação básica chegam na universidade sem nenhum embasamento e que muitos professores nem dominam o idioma que ensinam. Mais abaixo, ficará mais claro que Elisa (E42) defende as OCEM, porém nesse trecho, ela vai contra a proposta das OCEM de que através das escolas o aluno vai “dominar” o idioma. O próprio texto do documento, traz de maneira clara o fato de que “há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas.”. Conseqüentemente, quando Elisa (E16) fala que o professor deve dominar o idioma e que o aluno não tem embasamento através da escola, ela está de certa forma perpetuando a visão de que a escola pública não ensina inglês do jeito que deveria ensinar, focado apenas no estrutural deixando de lado as implicações sociais do ensino de línguas, o texto do documento propõe que:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (BRASIL, 2006)

Além disso, levando-se em conta o que foi discutido por Mattos (2000b), essa ideia que Elisa (E16) apresenta de dominar um idioma também perpetua a visão de falante ideal que não existe na realidade. Assim, o conceito de alguém domine um idioma também engloba os pressupostos da Gramática Gerativa que como já discutido e desmistificado, afirmam que existe um falante ideal puramente baseado na sua capacidade linguística.

Elisa (E18) também comenta sobre a pós-graduação, no tocante a essa fase de formação do formador, pois para ela mesmo o aluno graduando também parece não ter noção de como integrar as teorias que aprende à prática:

E18 Elisa: Eu acho que aqui por exemplo o currículo acaba sendo muito voltado para pesquisa né, a parte de língua inglesa especificamente assim, existe uma separação entre linguística pura e linguística aplicada, uma coisa que eu não compreendo né, assim porque não aliar a aprendizagem de sintaxe e morfologia né ou de qualquer outra disciplina que represente a Linguística pura de certa forma, por que não aliar à Linguística Aplicada? Sendo que a grande maioria dos alunos que estão aqui fazendo Letras conosco, eles estão fazendo para se tornarem professores né, então você deixa essas disciplinas de Linguística Aplicada como uma coisa à parte. Agora nós vamos falar o quê sobre ensino de inglês, como se as outras disciplinas fossem completamente dissociadas e ao mesmo tempo essas disciplinas, elas não preparam esse aluno para ter um conhecimento básico, útil, dessas dessas é... sub áreas da linguística como a sintaxe, morfologia, a pragmática, semântica, por exemplo, acaba... a fonética e fonologia né, acaba virando uma coisa assim muito avançada, uma coisa muito distante da realidade dos alunos enquanto alunos né, assim, e também enquanto futuros professores. Fica uma coisa assim... dá a entender assim que: Olha, eu tô dando essa disciplina para caso você queira avançar nesses estudos e se tornar um orientando meu em sintaxe, morfologia e fonologia, aí vai ser ótimo para você, você pode me procurar mais para frente, se você quiser fazer uma iniciação científica. Mas para quem quer aprender a usar isso de forma prática, eu acho essas disciplinas muito pouco válidas. Assim, no formato em que elas estão sendo ministradas...

A partir desse trecho da narrativa de Elisa (E18) podemos perceber que a questão da falta de condição docente está relacionada também ao mencionado acima quando tratamos de currículos fragmentados e distância entre a prática e teoria. Alvarenga (2012), Oliveira (2015) e Jordão (2010) já trataram dessa questão quando afirmam que há nos currículos dos cursos de Letras um treinamento para a prática como as provas do MEC e a pura preocupação com o mercado de trabalho ao invés de se refletir em sobre a prática de sala de aula. Também pode-se inferir sobre essa distância entre teoria e prática quando Elisa (E18) menciona o fato de que os alunos acabam aprendendo conceitos muito avançados e pesquisam sobre sintaxe, fonética, morfologia, pragmática e afins, mas não aprendem como utilizar esse conhecimento para aprender a como aprender a ensinar essas disciplinas e isso deveria ficar para a pós-graduação. Esse trecho está exatamente de acordo com o que Alvarenga (2012) observou ao concluir que o currículo do curso que estudou não unia as disciplinas que o aluno aprendia. A mesma coisa

se observa na narrativa de Elisa (E18) quando ela diz que as disciplinas de Linguística da maneira em que são dadas, são pouco válidas para os aprendizes a docente.

As duas outras participantes também deram sugestões e comentaram sobre iniciativas que, para elas, tem dado certo no tocante à melhoria das condições docentes. Ana (E19) deixa claro que, para que haja uma certa integração no currículo, juntamente com uma melhoria na condição docente, é necessário que haja trabalho colaborativo. Letícia (E20) também comenta sobre iniciativas colaborativas que têm dado certo, porém, para a participante, como alguns professores de áreas que não sejam pedagógicas não se veem como formadores, eles acabam não participando dessas iniciativas. Já Elisa (E21) menciona ter acompanhado iniciativas que dão certo no âmbito da universidade onde leciona que também são bons exemplos de como a colaboração entre professores e entre instituições é muito relevante para a atividade docente:

E19 Ana: Um ponto que eu acho que ainda é um pouquinho falho, apesar de todo o progresso né, desenvolvimento de pesquisas em colaboração, projetos colaborativos né, é exatamente isso. Eu acho que tem pouca colaboração. Tanto na escola, quanto na universidade entre os professores. Então eu acho que isso... poderia ser uma mudança muito positiva para a formação de professores né? Então, assim, comparando o com passado né, e olhando para o futuro, assim, eu acho que talvez, assim, projetos em parceria é... né, em que tem um aluno, ele esteja trabalhando diferentes aspectos da prática né, dele como professor e tal, futuro professor. Então eu acho que eu sou muito fã dessas coisas, embora eu saiba que dá trabalho para caramba e demanda muito engajamento né, dos professores entre si, dos professores com seus alunos. Mas eu vejo como sendo a única forma de desenvolver a própria autonomia né? Quando entra num ambiente desses, e todo mundo tá fazendo alguma coisa e todo mundo ‘tá compartilhando alguma coisa, não te resta esta opção a não ser... entrar na dança né?

E20 Letícia: Ainda hoje né, acho que hoje nós já temos assim GTs na ANPOLL né, a gente tem eventos acadêmicos em nível nacional e até internacional voltado para essa área de formação docente né. Então, a gente tem o CLAFPL: Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas né, então, assim, que você não vê, por exemplo, gente de outras áreas, você não vê, por exemplo, o pessoal da semântica por exemplo né, o pessoal da sintaxe, o pessoal não é, assim, que trabalha com... com... a linguística de corpora... você não vê essas pessoas nesse tipo de evento, entende? Então, assim, acaba que fica essa distância né entre... entre o que é um curso de letras, licenciatura, como um todo, faz em função da formação de um novo docente né?

E21 Elisa: Tenho acompanhado algumas iniciativas de algumas políticas públicas aqui a gente tem o [curso de formação para professores da rede pública] né que é uma coisa muito bacana, o Curso de Especialização também, eu já tive a chance de dar aula algumas vezes né e acompanhar a [professora do curso] como professora-assistente é... agora também na pós como professora convidada, eu tive chance de dialogar com muitos desses professores que fizeram a especialização e ou o [curso de formação], e a gente percebe como que esse tipo de programa tem feito a diferença na vida deles assim, tem feito com que eles busquem a formação continuada cada vez mais.

Apesar de Ana (E19) falar do trabalho colaborativo como formador de maneira mais aberta, Elisa (E21) deixa inferir que tanto sua própria colaboração com outros professores do

departamento, quanto o curso de formação para professores da rede pública que permite a integração universidade-escola, juntamente com o Curso de Especialização, também criam essa conexão maior entre a prática e a teoria. Na realidade, observando-se a narrativa de Ana (E19), nota-se que a narrativa de Elisa (E21) e de Letícia (E20) serviriam como bons exemplos de iniciativas de colaboração que Ana (E19) sente que faltam. Como abordado por Masetto (2002), o trabalho colaborativo tem suma importância no desenvolvimento da formação do formador. Através desse processo de engajamento dos formadores, segundo o autor, fica mais fácil a compreensão do currículo como uno, ao invés de separado em disciplinas isoladas. Soares e Cunha (2010) também acreditam na importância do trabalho colaborativo na formação do formador através de trocas de experiência em sala de aula e feedback dos colegas. Nesse sentido, as três participantes parecem concordar sobre essa importância do engajamento dos formadores e da troca de experiências para se ter uma prática docente. Assim, Ana (E19) acredita que a colaboração entre professores “pode ser uma mudança muito positiva para a formação de professores”, Elisa (E21) e Letícia (E20) através de exemplos de eventos e iniciativas também corroboram o fato de que o trabalho colaborativo muda a relação professor-instituição, professor-aluno e entre professores. Mizukami (2005) acrescenta ainda que é crucial para o formador criar esse tipo de rede de troca de conhecimentos principalmente porque dentro das diferentes perspectivas cria-se um conhecimento maior que o individual. Como é possível perceber nos excertos apresentados acima, as participantes desta pesquisa também parecem acreditar no processo colaborativo como um importante eixo na formação do formador.

3.3 Como as participantes veem o trabalho delas de formação de professores?

Nesta seção, as participantes discorrem sobre como elas veem o trabalho delas de formadoras. Como vimos no capítulo 1, e como fica confirmado neste capítulo, a visão do professor como ser mediador inserido em um contexto como discorre Furlaneto (2010) e Mizukami (2005) é a que prevalece também de acordo com as participantes.

Para todas as participantes, o trabalho de formação de professores envolve uma intensa interação com os alunos. Ana (E22) parte de uma visão que ela acredita ser Vygotskyana⁹ da Participação Periférica Legítima:

⁹ Segundo Fino (2001) a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste em uma janela de desempenho cognitivo potencial, essa janela representaria a distância entre o que o aluno sabe atualmente, baseado na sua capacidade de responder a problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, baseado na capacidade de resolver problemas sob a orientação de um tutor ou de pares mais capazes. Em relação a Participação Periférica Legítima, Almeida (2014) esclarece que sendo a aprendizagem parte essencial e integral da nossa participação no mundo, a

E22 Ana: Bom, Eu acredito muito, defendo muito uma ideia bem Vygotskiana assim do professor como mediador. Porque se a nossa aprendizagem, nosso processo de aprendizagem está na nossa participação e eu parto do conceito de aprendizagem como participação periférica legítima, então eu vejo como mediador. Então meu papel como formadora de professores estaria no sentido de promover oportunidades para que essa participação periférica legítima aconteça. Por isso a importância da pesquisa ensino e extensão tão articulada né, então eu não vou enfiar coisa na tua cabeça à força, isso não existe, eu não vou necessariamente... te mostrar coisas que tu vai repetir depois e vai conseguir ser um bom professor, tipo, para ensinar pelo exemplo, isso existe também né, a gente ensina pelo exemplo, é claro. Mas não nesse nível, assim que eu mostro aqui, ou seja, a gente não depende da interação né? Não, 'tá tudo, 'tá na interação.

Ana (E23) também explica com mais detalhes o que seria a Participação Periférica Legítima e como isso se relaciona com a sua visão do que é ser formadora de professores:

E23 Ana: Agora não tem como saber coisas sem a participação... participação periférica legítima, só para falar rapidinho né, que um monte de palavrório né? O que isso quer dizer? Então, ela é periférica porque entende-se esse papel protagonista né, então o que que nós estamos assim... *targetting* né, o protagonismo. O teu aluno, nas práticas que ele vai se engajar como aluno, eu como professora, nas práticas que eu vou me engajar como professora. Então o protagonismo seria esse papel central né, quando eu já manjo da coisa. Então, por exemplo, como é que tu sabe escrever uma dissertação?

E: Nossa é difícil, praticando, escrevendo, né? Lendo sobre, à medida que você vai escrevendo...

Ana: Porque que você acha que sua orientadora tem que no mínimo, ter um grau né, porque ela tem que ter passado por isso para poder te orientar certo? Então a participação periférica legítima é isso. E todos nós temos a nossa né? Eu 'tô na minha participação periférica legítima. Na experiência com os alunos que eu 'tô tendo agora, nas disciplinas que eu 'tô tendo agora no ensino superior, eu estou no meu, na minha periferia, digamos assim né? Quanto mais eu participo, a partir de colaboração e interação com os outros membros dessa comunidade né, e reflexão, eu vou me tornando cada vez mais protagonista naquela prática. Muda a prática, muda minha participação periférica legítima. Então, é extremamente dinâmico, nada linear, pensando processos de outros conceitos de aprendizagem, então se diferem nesse sentido. Então, quando complexifica tudo, aí teu papel também né acaba ficando mais, mais, mais complexo, mas não é ruim nem... aceita que dói menos (risos). Agora deixa eu só finalizar a tua pergunta: como é que eu vejo o meu papel de formadora. Então é isso, de mediador em diferentes PPLs - participação periférica legítima - considerando a minha própria.

A questão do professor formador como mediador está de acordo com a discussão de Furlanetto (2011) quando a autora menciona que o formador é aquele que é um pigmalião e uma fênix ao mesmo tempo. Nesse sentido, o formador forma o outro ao mesmo tempo que é

participação do aprendiz se caracterizará como Participação Periférica Legítima quando este participa de uma comunidade profissional onde o conhecimento e a prática exigem plena participação nas atividades sociais e culturais daquela comunidade.

formado dentro de suas interações com seus alunos e outros colegas. Como o próprio autor afirma, o formador media um processo de formação ao mesmo tempo que passa também por um processo de formação.

Para Elisa (E24), seu trabalho na interação com os alunos está relacionado com toda a gama de teorias que envolve o Letramento Crítico. Mais uma vez, a participante associa a ideia de mediar e interagir com seus alunos com a ideia de plantar sementes. Além disso, ela chama a atenção para o fato de que é extremamente importante para um professor conhecer seus alunos e situar-se no contexto de sua sala de aula:

E24 Elisa: Mas eu acho que depois que eu entrei em contato com essas teorias, depois que eu entrei em contato com a educação crítica, né pedagogia crítica do Paulo Freire, isso fez uma diferença enorme na minha forma de trabalhar. E olha que eu já tenho 19 anos de carreira como professora, eu entrei em contato com essas teorias em 2011. E a minha vida mudou né, virou de pernas para o ar e mudou completamente porque eu comecei a me sentir completamente responsável por plantar essa semente aí, na minha sala de aula. Eu acho que não existe é... formação sem uma consciência de quem são seus alunos, do que que eles trazem para a sala de aula, de que maneira que eles contribuem, por exemplo, para que você tenha muitas vezes que mudar o seu plano de curso né, o plano de curso que você entrega lá todos os dias no primeiro dia de aula, né. Hoje eu me sinto mais confortável para fazer esse tipo de adaptação, de mudança, porque quanto mais eu conheço meus alunos, e quanto mais eu entendo o que que precisa ser tratado, os pontos que precisam ser mais enfatizados ou mais levados em consideração em uma turma ou na outra, é... isso faz com que eu me sinta compelida praticamente, assim, a mudar as coisas de forma que se adequem à realidade desses alunos.

Elisa (E24), então, parece concordar com Furlanetto (2011) e Mizukami (2005) quando ela menciona a importância de se conhecer o contexto. Dentro desse entendimento do contexto em que o professor formador se insere, Furlanetto (2011) acredita que é importante ir além da mecanicidade das práticas pedagógicas que muitas vezes acabam se tornando mecânicas justamente pela falta de conhecimento do contexto. Para a autora, o conhecimento do contexto de sala de aula se torna parte essencial do processo de dinamização da pedagogia do formador que não será mais transmissor de conhecimento e sim se transformará em um formador reflexivo, sabendo conectar teoria e prática. Mizukami (2005) também defende a ideia de que o formador deve conhecer o contexto em que atua. Segundo a autora, o formador que conhece o contexto de atuação em termos de seus alunos, o nível de cada um deles e a instituição na qual está inserido, consegue transpor práticas indevidas e descontextualizadas.

Ainda sobre essa questão do contexto, mais uma vez, a narrativa de Letícia (E25) ilustra bem como os diferentes contextos onde ela se insere acabam por se tornar limitantes na atuação não só dela própria, mas também de outros professores. Por existirem diversas regras, políticas,

currículos e projetos, para a participante, o maior recurso do professor é a própria formação e sua própria criatividade, como fica claro no excerto a seguir:

E25 Letícia: E aí eu vejo meu trabalho, nessa outra perspectiva que eu ia te falar, muito ah... engessado de certa forma sabe, porque assim todo trabalho docente depende de uma série de circunstâncias né, as pessoas nunca trabalham sozinhas, nunca, em nenhum nível educacional, desde o ensino infantil até o terceiro grau. O professor nunca trabalha sozinho, você trabalha dentro de uma instituição, essa instituição tem regras, essa instituição tem um projeto pedagógico, essa instituição tem um currículo, sabe, aí a gente tem assim, além disso, a gente tem as políticas públicas, a gente tem as políticas do Ministério da Educação, a gente tem uma demanda social, a gente tem os alunos que estão na frente da gente, que são alunos que vem de inúmeros *backgrounds* diferentes, entende? A gente tem uma série de... a gente tem a nossa própria formação né? Uma coisa que eu tenho dito para os alunos é que nosso maior recurso que a gente tem é a gente mesmo, sabe? Então, assim, a nossa própria formação, ela é, ela é tanto libertadora, quanto limitante porque vai depender de quem você é em termos didáticos-pedagógicos e epistemológicos, entende? Então assim é preciso entender o que você... que... que recursos né de conhecimento você tem, sabe? e então, assim, para você poder dar conta dos contextos que você encontra né, então, assim, eu acho que o nosso trabalho docente, ele 'tá muito limitado por uma série de questões né, e eu não fujo disso, que eu também sou docente, entende? Então, tudo que eu faço, eu faço dentro de um certo limite, eu faço, eu invento as minhas coisas, eu crio um bocado de coisa sabe, assim, todo semestre eu dou essas duas disciplinas de estágio e dou duas de língua também. E as minhas disciplinas de língua nunca são as mesmas, assim elas, elas mudam, sabe, eu vou e invento um negócio, né?

Letícia (E26) ainda comenta sobre essas questões dos limites e demandas da profissão docente em relação a outra pergunta sobre seu entendimento da formação do formador. Para a participante, além de todas essas questões limitantes, se o entendimento do que seja um formador for limitado para aquele professor, ele acaba ainda mais engessado por conta de seu próprio entendimento do que seja a docência:

E26 Letícia: ...se você entende que o professor é um sujeito, precisa estar o tempo inteiro aprendendo. Então eu acho assim, nosso trabalho é limitado por tantas coisas, políticas educacionais, o próprio sistema escolar, o projeto pedagógico, o currículo, as demandas dos alunos e demandas sociais e pode também ser limitado pelo nosso próprio entendimento do que docência seja, entende? O que significa ser professor? Do que significa você estar ou não estar constantemente se formando para ser professor, aprendendo a ser professor, entende? Então, o colega que entende que a formação dele não passa por ele ser professor, mas passa por ele ter conteúdo, entende? Então vai ser diferente, vai ser diferente o trato que ele vai dar dentro da sala de aula né? Então, eu acho que esse é um dos limites sabe, esse é o limite porque, veja, se a gente junta isso com a outra pergunta que você me fez sobre como se dá a formação do formador, então nós temos aí um enclave. A gente pode ter aí um problema muito sério né, porque se o sujeito não se entende como formador, que é a questão anterior, e aí, se ele não se faz esse tipo de questionamento, ele vai acabar tendo um limite, que o engessa ainda mais, entende? Além de todo o resto, além da instituição, das políticas e etcetera, do que eu já falei, né, então ele vai ter ainda o limite a mais que é o próprio entendimento dele do que que seja você ser um formador de professores. Do que seja você aprender a ser professor né, aprendizagem da docência e como ela se dá, ela se dá... aí eu sou professor de grego, eu tenho que

aprender a docência? Essa é uma pergunta que pode ser muito limitante sabe, além de todo o resto né, que pode ser determinante.

Para concluir, como pode-se ver nesta seção, as participantes comentaram sobre suas percepções acerca de seus trabalhos como formadoras. Ficou claro que a questão do professor como mediador como propõem Elisa, em paralelo com Furlanetto (2011), é uma questão presente na visão das participantes. Além disso, o conhecimento do contexto de sala de aula acaba por ser tanto desengessante de acordo com Mizukami (2005) pois permite ao professor ir além das práticas mecânicas de sala de aula, como também, para Letícia é limitante já que o professor que conhece bem seu contexto também conhece as regras, imposições e desafios.

3.4 Vitórias, derrotas e frustrações

Nesta seção as participantes vão narrar sobre suas vitórias, derrotas e frustrações. Primeiramente, Ana e Elisa (E28) relacionaram a escola básica de alguma maneira à ideia de frustração. O Ensino Superior, na realidade, apesar de também ter sido citado como fonte de frustração, não parece ser tão fortemente relacionado a essa ideia quanto a escola básica. Já para Letícia (E27), as atividades desenvolvidas no Ensino Superior são desafiadoras, porém não poderiam ser consideradas como frustrações ou derrotas pelo simples fato de nem sempre o planejado dar os resultados esperados. Em contraste com Elisa (E28) que, ao refletir um pouco sobre essa questão da vitória e da derrota, conclui que é impossível ser professor e não passar por esse tipo de experiência, Letícia (E27) vê suas experiências de forma mais positiva:

E27 Letícia: Então, olha só, eu vou te dizer que o meu próprio entendimento de vida às vezes não me permite olhar para determinadas coisas como falência, sabe? Porque eu acho que tudo é processo. Então, assim por mais que a gente tenha alguma, entre aspas, derrota, sabe? E aí, assim, por mais que a gente tenha alguma coisa que não saia do jeito que a gente gostaria ou... se mostra outra coisa, eu não considero essas coisas derrotas, nem falências. Eu considero parte do processo. É igual a andar de bicicleta, entende? Você cai. Faz parte de aprender a andar de bicicleta, entendeu? Então, é difícil falar de derrota, porque eu não vejo as coisas dessa forma.

E28 Elisa: Olha, eu acho que em toda profissão a gente tem, né, derrotas e vitórias e dias em que você sai do seu trabalho, assim, muito satisfeita com o que você fez, em outros dias você sai muito triste, muito frustrada, pensando: “Nossa Senhora, não é possível que a minha aula foi tão ruim, né?” Então eu acho que todo professor já passou por esses dias aí, de tempestade e também pelos dias de bonança, né...

Em relação a Ana, a universidade é vista como o melhor contexto para atuar “porque a gente reflete, a gente produz, a gente, né, então associa a teoria e prática sobre ser professor, sendo o professor”. Ao ver a sala de aula como uma comunidade composta por diferentes

pessoas com diferentes visões, opiniões e aberturas às teorias, a participante também acredita que é impossível dissociar a vitória e a frustração dentro daquela mesma comunidade:

E29 Ana: na mesma, mesma comunidade né, vamos entender que toda aula né, tem uma comunidade. Na mesma comunidade eu vou ter uma frustração, mas eu também, eu tenho uma vitória nesse sentido né, então é...

Para Ana (E31), os termos vitória e frustração merecem cuidado na hora de serem usados porque isso depende muito do tipo de metas que os professores propõem para eles mesmos. Em contraste, Letícia (E30) usa o termo de maneira mais abrangente. Mesmo quando as metas não são alcançadas, ela considera o processo um sucesso porque ela se lança:

E30 Letícia: A gente tem momentos mais interessantes e momentos menos interessantes, a gente tem coisas que são mais bem-sucedidas, né, do que outras, né. Mas eu considero tudo sucesso, eu acho que tudo faz parte do processo, né? e então, assim, eu já até me perdi na tua pergunta (risos). Mas eu acho, assim, né, eu tenho tido, vários ah... sucessos se eu for falar assim né, porque eu me lanço.

E31 Ana: Vitórias, então isso é muito relativo porque a vitória ela acaba... a gente... senão a gente fica doido né, a gente põe metas fixas e... e... e aí frustra. Então, só vale a frustração né? Então, esse dinamismo assim, de entender que bom, eu não vou conseguir chegar naquela meta. Preciso de uma meta se não, não tenho projeto, né? e mas, que esse projeto entenda esse contexto como mutável, dinâmico né, já é algo que eu acho que... que é significativo assim, né, nessa área.

As vitórias das participantes estão associadas à mudança e à evolução dos alunos e como o trabalho delas afeta efetivamente a visão que seus estudantes têm da sala de aula e das disciplinas ensinadas. Para as participantes, sentir-se vitoriosa como formadora e como professora se relaciona com o fato de que os alunos mudaram de alguma forma, de um jeito ou de outro as sementes foram plantadas, como vemos no excerto a seguir em que Letícia (E32) conta a experiência de duas de suas alunas de estágio supervisionado. Ao ler a narrativa de Letícia (E32) vemos um excelente exemplo de como a universidade consegue atribuir sentido à profissão docente a partir da conexão universidade-escola o que permite quebrar a dicotomia teoria e prática provando que há uma maneira de conectar o que se aprende na universidade com o que se aprende na escola. Além disso, a atribuição de sentido também está relacionada com o fato de que como os alunos trabalham com uma questão muito delicada como vícios e a mudança que foi observada na turma e no comportamento dos alunos também serve de exemplo para essa conexão teoria e prática, universidade e escola:

E32 Letícia: Agora... eu lembro quando eu comecei a trabalhar com essa história de Letramento Crítico. Eu 'tava ainda tentando me aproximar disso, tentando ver como

que essa coisa funcionava, aí eu comecei a participar do grupo lá da USP [...] aí eu falei, eu vou tentar alguma coisa desse tipo aqui né? E aí eu lembro que eu tinha as turmas de Estágio, isso em sei lá... 2010 talvez, por aí. E aí aquela coisa da escola que os alunos chegavam contando, o professor traz um texto e traduz o texto com os alunos, aí faz aquelas perguntas né, que já estão assim meio que óbvias no texto, e aí de repente chego eu, com uma proposta que era assim: vamos escolher uma temática, vamos trabalhar com quatro habilidades, vão trabalhar com *grammar*, *vocabulary*, *phonetics*, entendeu? [...] Então assim, e aí eu propus isso, e os alunos foram construindo sequências didáticas que eram temáticas, aí eu falava com eles: “Primeiro, vocês vão pra escola observar a turma na qual vocês vão lecionar, e aí vocês vão identificar uma questão para essa turma, aí nós vamos construir uma sequência didática né, de acordo com essa questão. [...] Mas enfim, elas identificaram que aquela turma, era uma turma do curso noturno, e que eles tinham problema com álcool e a turma saía para beber. Entende, assim, em vez deles irem pra escola, eles iam pro boteco beber, né? E aí elas resolveram tratar disso, entende? Resolveram tratar dessa coisa do alcoolismo e criaram uma sequência didática sobre alcoolismo e aí trouxeram aquela música da *Amy Winehouse, Rehab*, e trouxeram também vídeos de pessoas que tinham saído do vício, sabe, fizeram uma sequência didática cheia de coisa, essas duas que eu ‘tô lembrando de te contar, mas tinha vocabulário, tinha texto, tinha um monte de coisa e o assunto assim... [...] um dia, ‘tô eu lá na universidade dando aulas, outro dia que não tinha nada a ver e aí eu ouço bater na porta, aí eu falei: “Gente, que isso!”, fui lá abrir a porta era umas duas com sorriso daqui até aqui, assim, sabe, e elas: “Letícia, desculpa te incomodar mas a gente tinha que te contar! A aula foi um sucesso! A professora adorou! Ela vem falar com a gente. Ela disse que ela quer aprender onde que a gente acha esses materiais na internet, que ela não sabe usar isso direito. Os alunos discutiram sobre a questão do alcoolismo, eles adoraram os depoimentos, eles ficaram pensando sobre as perguntas.” Isso, assim, acho que era a última ou a penúltima aula delas da sequência toda, elas passaram a sequência toda sofrendo, entende? E nesse último dia elas ficaram assim, exultantes, sabe?

Por sua vez, Elisa (E33) relata sua experiência numa universidade particular, onde, para ela, a grande vitória foi ter contribuído para mudanças na vida dos alunos:

E33 Elisa: ...eu fui dar aula numa universidade particular em que os alunos chegavam lá, sem ter nenhum nível de inglês e era uma universidade em que eles em 4 anos iam receber um diploma né, do MEC, autorizando-os a dar aula de inglês. Então, eu senti um peso enorme nas minhas costas, assim, eu, eu que dava praticamente todas as disciplinas de inglês, e dar aula para eles de fonética, no primeiro período, né, no segundo período, sendo que eles não sabiam nem a língua. Como é que você vai ensinar uma pronúncia de uma língua cujas palavras 90% da sua sala desconhece? Né? Então, assim, ver, acompanhar uma turma e ver ao final de 4 anos, assim, como grande parte deles, assim, os alunos que realmente se dedicaram, como que eles conseguiram progredir e como que eles se sentiram incentivados a continuar buscando uma formação continuada, isso para mim é uma grande vitória mesmo. E, assim, tem alguns que eu tenho contato até hoje, me mandam e-mail, me mandam plano de aula, me contam que passaram no concurso da Prefeitura, que fizeram isso, fizeram aquilo. Muitos falam para mim assim: “Olha, você foi uma das grandes responsáveis por eu ser o professor que eu sou hoje, por eu querer ter a vida que eu tenho hoje, por eu encontrar é... dignidade no que eu faço, e por eu encontrar uma, uma missão, uma missão de formar outras pessoas assim.” Então, isso me deixa muito feliz.

Por fim, Ana (E34) também relata uma experiência gratificante que ela teve em uma de suas turmas quando alguns alunos mencionam o quanto aprenderam com suas aulas:

E34 Ana: E *ok* nessa mesma aula, nessa mesma turma, na última aula, 2 alunos é... falaram uma... uma delas, como é que ela falou? “Ai professora, tava lendo esse texto, nossa, porque como mudou minha visão, minha concepção de... de... de linguagem mesmo né! Porque, nossa, não caiu a ficha disso, daquilo e agora...” Aí eu até brinquei com ela, disse: “Hum, chega no ouvidinho da professora e diz isso né?” (Risos) Sabe aquele meme? Aí ela, ela riu, ela disse: “Ai”, aí ela começou a falar bem devagarinho assim, ela mudou o meu conceito... é... ótimo. Pra enlouquecer professor né? Aí depois da mesma aula né, eu pedi para eles escreverem é... de forma bem livre assim, nesse... nessa disciplina especificamente era o conceito de gênero discursivo, textual o que que eles quisessem escrever, a partir da experiência prévia deles, né, dos estudos prévios e tal. E já fazia duas semanas que a gente tinha tido aula, duas semanas só. E aí um deles falou assim, falou assim: “Não professora, mas a diferença da prévia já conta essas duas semanas? Porque para mim mudou totalmente. Porque tava meio confuso assim, mas daí agora eu já tenho um...” obviamente que eu tô usando... pedir para eles conceituarem algo que tem a ver com a disciplina.

Por outro lado, as experiências de derrotas estão associadas à resistência dos alunos a aprender algum tópico ou às práticas da professora. É o contrário do que se vê nas vitórias, enquanto a mudança é muito bem-vinda para os alunos de “sucesso”, a resistência à mudança e o apego à metodologias específicas são o principal fator que causa no professor esse sentimento de frustração, como vemos no excerto de Elisa (E35) abaixo:

E35 Elisa: eu, o ano passado fui dar aula em uma escola que eu considerava, assim, a melhor escola de [nome da cidade]. Era uma escola, é bem popular e eu fui cheia de sonhos e expectativas e, quando eu cheguei nessa escola, eu vi que eles tinham uma maneira da aula que era muito mais, muito mais, muito tradicionalista. Tradicionalista no sentido até de você não poder trazer uma música, ou filme, você tem que usar apenas o material oferecido pela escola, e você tem que escrever coisas no quadro para que os alunos copiem. Eu nunca dei aula desse jeito, então, para mim, assim, a tentativa de adequação a esse modelo foi uma coisa muito frustrante, porque, no final das contas, assim, claro que eu não consegui me adequar a esse modelo, muitos alunos vieram me falar que: Nossa professora, você é diferente dos nossos professores e tal.

Uma outra questão que se pode inferir dessas narrativas é a questão do professor que põe a carga da culpa, tanto da vitória quanto da derrota, nele próprio. Elisa (E33), ao demonstrar seu pensamento deixa isso muito claro: “Então eu senti um *peso enorme nas minhas costas* assim eu, eu que dava praticamente *todas* as disciplinas de inglês...” Ao usar expressões como “*peso nas minhas costas*” e acrescentar que dava todas as disciplinas de inglês, a participante parece estar assumindo pelo menos a maior parte da responsabilidade pelo sucesso da turma. O mesmo parece acontecer também no relato de Ana (E36), de forma ainda mais clara, quando *ela* se indaga sobre o que *ela* não estava conseguindo fazer ou o que *ela* não sabia. Leticia (E37) também dá um depoimento muito parecido quando ela percebe que seu sucesso está relacionado a suas ações e como ela faz com que os alunos entendam o ser professor:

E36 Ana: Uma das frustrações... um aluno não ‘tava entendendo, a gente tentou dialogar, negociar significações e tal, e não, ele não ‘tava muito disposto assim, a flexibilizar e tal, é questão conceitual mesmo ‘tá? E eu vi que ele deve ter abandonado a disciplina, ainda não posso falar isso porque né, a gente ainda precisa de mais tempo para ver, mas acho que ele abandonou a disciplina. Aí eu fiquei extremamente frustrada. Eu digo: “Nossa eu não ‘tô sabendo né?! Que isso a gente aprende também. Quando uma coisa não dá certo, a primeira coisa agora para mim, não é que sempre seja o caso, mas eu olho para mim, que que eu não soube fazer? Ainda mais que eu ‘tô chegando no contexto, muito comum isso acontecer né? O que que eu não ‘tô sabendo fazer, não ‘tô conseguindo ler sobre esse contexto, que ‘tá me impedindo de responder de forma adequada?”

E37 Letícia: Freire dizia isso, né, que, assim: “Só há esperança na ação” né? Então, se você não age, você não tem o que esperar, né. Eu gosto de ser uma pessoa esperançosa e esperançada, entende? Então, assim, eu quero esperar sabe, e é por isso que eu ajo, eu ajo, eu vou para cima do negócio porque se você não agir e aí, para eu agir, a gente volta de novo naquela história, eu preciso me entender como docente. O que é ser docente? O que é você aprender a ser docente? O que significa você formar outros docentes, né? Então, assim, tudo isso ‘tá atrelado, né, assim, para que eu possa ousar, digamos assim, nas minhas ações. Em busca de esperança, eu preciso esperar a mim mesmo e aos meus alunos. O maior objetivo não é ensinar inglês pra eles, entendeu? Esse inglês eles podem aprender aí na internet, entende, eles não precisam de mim para aprender inglês, sabe? Mas eles precisam se reesperançar, eles precisam entender o que significa ser professor. Eles precisam entender qual que é a ética, quais são as éticas possíveis dentro dessa profissão, sabe? Quais são as ações possíveis dentro dessa profissão, sabe? O que que é agir na formação do outro sabe? Então, quais são os limites e quais são as possibilidades, entende, então é muito nessa *vibe* que eu ando.

Como conclusão, nesta seção observamos que as participantes associam principalmente a escola básica as suas frustrações na carreira. Na realidade narrativas das professoras parece que se frustrar ou ter desafios em sala de aula faz parte do processo de ser formador. Como já discutido, tanto na escola básica quanto no ensino superior, os problemas estruturais e de currículo se juntam ao fato de que a resistência dos alunos às teorias parece ser um desafio por demonstrar que resistir a uma teoria é também resistir à mudança. Especificamente em relação ao ensino superior, apesar das participantes também mencionarem a resistência dos alunos, as experiências na graduação são muito associadas às vitórias por causa das mudanças provocadas nos alunos que passaram por suas disciplinas.

3.5 Professores e alunos não-nativos

Como vimos no capítulo 1, a discussão sobre professores nativos e não-nativos é antiga e complexa de acordo com Rajagopalan (2005), por exemplo. As participantes desta pesquisa, no entanto, não parecem apresentar nenhum problema em não serem nativas. As três deixam claro que o modelo do nativo como falante ideal foi deixado para trás e a busca por um desempenho igual ao de um nativo também. Não houve, na entrevista, nenhum momento em

que elas transparecessem insegurança em relação à língua que ensinam, mesmo sendo não-nativas. Sobre buscar um desempenho próximo ao de um nativo, Letícia (E37) comenta que, apesar de isso já ter lhe dado insegurança no passado, hoje ela não aconselha seus alunos a buscarem algo do tipo e também se considera praticamente livre desse tipo de pensamento.

E37 Letícia: Eu já pensei assim, hoje eu não penso assim, abomino esse pensamento e ensino os meus alunos a não pensarem assim. Vou falar por quê, assim, primeiro por que isso é uma grande falácia, né, você achar ou você vender para um outro uma possibilidade desta natureza. Essa possibilidade não existe, né, há pessoas que chegam muito próximo a falar um inglês muito bacana, mas essa não é a regra, né? Mas acho que esse não pode, não deve ser um objetivo, sabe? Eu acho que nós somos, nós somos quem somos. As nossas identidades não podem ser transformadas em outra coisa né, assim, eu já acreditei nisso. Isso para mim foi um grande empecilho na vida. Empecilho como, como aprendiz de línguas, empecilho como docente de línguas, sabe, que me limitou muito, criou em mim medos, receios e inseguranças, sabe, roubou de mim oportunidades em função desses medos, receios e inseguranças, sabe, e eu acho isso extremamente desonesto, extremamente desonesto e extremamente capitalista também, né. Muito capitalista porque você vende para o outro uma esperança que não existe. E além dessa coisa do não existe, que pode até existir em alguns casos, por mais que você fale um inglês maravilhoso, o que maravilhoso quiser dizer aí, o conceito você quiser dar para maravilhoso, você não é nativa daquela língua, né?

Na narrativa de Letícia (E37) sobre a não possibilidade de se tornar nativo, fica claro que a participante acredita até mesmo que falar um inglês bom não é a regra. Em paralelo com Davies (2003) realmente é muito difícil chegar na competência de um nativo depois da infância, ao mencionar o quão capitalista são os cursos de idiomas, Letícia (E37) corrobora com essa ideia de que é a venda de um sonho praticamente impossível já que a competência de um nativo é difícil de ser alcançada. No entanto, ao ler todo o excerto o discurso pode parecer um tanto contraditório, pois se é possível falar um inglês maravilhoso e mesmo assim o inglês não é minha língua, a noção idealizada de nativo nesse ponto parece voltar à tona. Mais uma vez, a participante se deixou levar pelo que pode ser ilustrado com o excerto de Davies (2003) quando ele fala que apesar das dificuldades de se definir o que é um nativo, podemos definir um não-nativo negativamente por causa das questões sociais e identitárias envolvidas, ou seja, modo de dizer de Letícia (E37) parece que por mais maravilhoso que seja seu inglês, sua competência vai ser sempre deficitária por você ser não nativo.

Letícia (E37) também afirma que somos quem nós somos e que nossas identidades são imutáveis, para Fleck (2018) a identidade é realmente ser quem somos como aponta a participante, porém ao contrário do que ela conclui, e como aponta Fleck (2018), geralmente atrelamos nossa identidade a algo fixo e que não se modifica. Na realidade nossa identidade é algo totalmente mutável, segundo Fleck (2018), Dubar (2006) e Hall (2001). Na opinião desses

autores a identidade está conectada ao contexto em que está inserida é autoatribuída e imaginada, portanto totalmente relacional. Sendo assim, na narrativa de Letícia (E37), conceber a identidade como algo imutável parece ir contra aquilo que os teóricos propõem.

Ana (E39) e Elisa (E38) comentam algo parecido, principalmente em relação ao fato de que dominar um idioma não significa ter uma performance igual a de um nativo. Para elas, na realidade, o professor deve buscar capacitar seus alunos para a prática social que envolve falar uma língua:

E38 Elisa: Eu acho que muito pelo contrário. Eu acho que é... principalmente quando a gente vai dar aula na Educação Básica, mas também até dentro do contexto da Universidade, eu acho que se, inglês é a nossa disciplina né, como é matemática do professor de matemática, filosofia do professor de filosofia, a gente tem que dominar essa disciplina. Não significa, isso não significa em nenhum momento que a gente tem que ter uma performance semelhante a de um nativo né, significa que a gente precisa dominar, elementos da língua que capacitem o nosso aluno a também utilizar a língua como estratégia de poder, como estratégia de engajamento, como, como ferramenta de acessibilidade. É isso assim.

E39 Ana: Não de maneira alguma. De maneira alguma. Quando me pergunta assim: “Ana qual é a variedade?” Né, que o pessoal pergunta, como é que eles perguntam? Se é britânico ou americano? “O seu inglês é inglês britânico ou americano?” Não, meu inglês é brasileiro. Eu ouvi isso uma vez e eu falo, é... a questão aqui não é isso. Claro, se eu ‘tô numa aula de fonética e fonologia, eu já dei aula de fonética e fonologia que a gente tinha que ver lá é... ditongos do britânico, do americano, diferenças. Isso é outra coisa né, ‘tô falando de outra coisa, uma outra forma de estudar a língua. Tão relevante quanto. Nunca vejo assim como melhor ou pior, mas a questão é quando a gente entende a linguagem como prática social, meu foco já não tá no código, nesse nesse nível né, nesse plano comunicativo. O meu foco está nas práticas sociais mediadas na e pela linguagem, né, então ah... o conceito de proficiência aqui ele é deslocado.

Ana (E39) deixa claro que, na visão dela, uma língua também deve ser vista como prática social e ir além da questão estrutural e do código. O mesmo se observa na narativa de Elisa (E38) principalmente porque a participante comenta que o professor tem que dominar bem a matéria que vai ensinar, mas isso não significa seguir um modelo de nativo baseado apenas no código. No geral, para as duas participantes, o estudo da estrutura e do código é importante, porém, não devemos nos ater somente a isso quando aprendemos ou ensinamos um idioma.

Na realidade, o trecho de Elisa (E38) mais uma vez abre espaço para a discussão sobre dominar uma disciplina. Mais abaixo, no excerto 42, a participante vai comentar sobre a importância dos documentos oficiais como as OCEM. Vale ressaltar que esses documentos não trazem essa ideia de que o professor de língua estrangeira tem que dominar o idioma e sim ensinar valores. Nesse caso, a participante mais uma vez entra em contradição em relação a esse tema que já foi discutido anteriormente. Como a própria participante afirma, se dominar um

idioma não seria buscar uma proficiência igual ao de um nativo, o que ela estaria chamando de dominar um idioma? Como estabelecer a partir de que ponto uma pessoa está dominando um idioma ou não? Davies (2003) deixa isso evidente quando explica que não-nativos na realidade passam por uma questão de aceitação da comunidade de falantes, por exemplo, como se daria então esse domínio do idioma? Como o próprio autor explica existem falantes não-nativos excepcionais, seria então esse um exemplo de alguém que domina o idioma?

Ana (E41) e Elisa (E42) também consideram ainda mais importante focar na interação, levando-se em consideração que o mundo de hoje é altamente tecnologizado, diverso e globalizado. Graças a esses fatores, na visão delas, o professor deve dar ao aluno capacidade de interagir e acessibilidade o suficiente para que esse aluno possa se inserir nesse meio enquanto participante de um mundo conectado que necessita da língua inglesa como instrumento de interação. Letícia (E40) ainda acrescenta que o idioma a ser ensinado deve ser esse instrumento que te permite interagir quando necessário, mas que não te faça “perder sua identidade”, ou seja:

E40 Letícia: você vai tratar de falar um inglês possível para você. Um inglês que te coloca, assim, no diálogo internacional, né, mas que você não tem que abrir mão de quem você é e você não tem que perseguir uma coisa impossível. Então, já, já acreditei nisso e hoje não acredito e trabalho na desconstrução dessa ideia, por estas razões que eu te disse politicamente, emocionalmente, financeiramente (risos) e identitariamente.

Sobre “manter sua identidade” como afirmado por Letícia (E40), o questionamento que proponho é que se é possível alguém perder a identidade. Se Fleck (2018), Dubar (2006) e Hall (2001) afirmam que nossas identidades são mutáveis como seria possível perder algo que no fundo estaria se transformando? No caso, aprender um inglês que te permite se internacionalizar como propõem Letícia (E40), mas sem abrir mão de quem você é, seria praticamente impossível por causa das transformações identitárias que ocorrem em qualquer um que aprende um idioma.

No geral, parece que as participantes desconstruíram o mito do falante nativo por terem essa percepção de que esse modelo obedece aos saberes dos países do centro, como estabelece Jucá (2017). Na realidade, como chamam atenção Mattos (2000) e Figueiredo (2011), o foco na interação e nas práticas sociais que veem a língua para além do código estão na base da desconstrução do mito do falante nativo que muitas vezes levam em consideração apenas o nativo idealizado por teorias como o Gerativismo. Rajagopalan (2005) vai além, acrescentando que os saberes do centro e a imagem do nativo como modelo trazem consigo questões sociais, econômicas e mercadológicas que beneficiam esses falantes.

Elisa (E42), na realidade, ao citar os PCNs e as OCEM, revela ainda que acredita que a língua é um direito do aluno moderno justamente por ele estar inserido nesse contexto da globalização. O contexto da globalização e a utilização de tecnologias também é eliciado por Ana (E41) para somar à sua justificativa sobre por que devemos focar na prática social e não somente no código. Afinal, para essas participantes, dentro de um mundo tão diverso, buscar imitar um nativo de inglês não faz sentido:

E41 Ana: então o momento que o foco passa a ser a prática, no momento que o foco passa a ser o gênero discursivo, por exemplo é... e no momento que eu considero o mundo que a gente vive, globalizado, altamente tecnologizado que permite a interação né, da forma como permite, da diversidade cultural, diversidade semiótica, da diversidade, diversidade, diversidade, não faz sentido algum. A questão é, isso também não exclui o fato de eu ter que buscar um conhecimento da língua, né, seja na variedade que for ...

E42 Elisa: Eu acho que, a partir do momento que a gente pega as OCEM, os PCN, por exemplo, e a gente vê lá muito claramente né, o acesso à língua estrangeira como um direito fundamental desse aluno, né. Se a educação está entre os direitos fundamentais, o acesso a uma língua estrangeira tá muito dentro disso, né? E esse acesso vai garantir o aluno, uma série de possibilidades principalmente se a gente considerar que, a partir do acesso a essa língua estrangeira, ele vai estar de fato inserido no mundo enquanto um cidadão global, né? Então, hoje a gente 'tá aí falando em globalização, a gente 'tá aí falando em conectividade, né, está falando entre rede de pessoas do mundo todo se comunicando. Se a gente sabe que a língua é um produto da interação social, esse aluno, ele precisa de estar preparado também para usar essa língua enquanto instrumento de participação nesse mundo globalizado. Não tem como a gente falar em cidadania, sem falar em acessibilidade dos bens maiores pra esses alunos entre saúde e outras coisas, o bem de educação, o bem que inclusive ninguém vai tirar dele.

Ao citar os documentos oficiais brasileiros e a língua estrangeira como direito do aluno e que dá acesso a cidadania e ao mundo globalizado, Elisa (E42) elucida uma questão histórica brasileira que está relacionada a esse direito fundamental que é estudar um idioma além do português. Ao observarmos a história do Brasil, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), Paiva (2003), Jucá (2017), Oliveira (1999) e Leffa (1999), o Estado brasileiro praticamente nunca considerou o ensino de inglês como prioridade. Como apontado por esses autores, foram diversas leis, decretos e toda sorte de intervenções estatais no ensino do idioma que acabaram levando ao resultado que aponta para certos insucessos que se refletem hoje na sala de aula. Para Leffa (1999), a LDB de 61 inicia o período de declínio das línguas estrangeiras no Brasil através da redução da carga horária do ensino de idiomas. Durante a ditadura militar, como fica provado pelo próprio documento, recomendava-se que as línguas estrangeiras fossem dadas por acréscimo (BRASIL, 1971) com a justificativa da já ineficácia do ensino de idiomas no ensino básico brasileiro. Como questiona Paiva (2003), seria a ineficácia culpa só do ensino básico?

Após os anos noventa, a LDB de 96 traz a ensino de inglês como obrigatório, abandonando metodologias impostas pelo Estado. Porém, como o próprio texto do documento estabelecia, o ensino de idiomas se daria dentro das condições de cada instituição (LEFFA, 1999; BRASIL, 1996). No final dos anos noventa e início dos anos dois mil, foram promulgados os PCNs e as OCEM, citados por Elisa (E42). O texto dos PCNs minimiza as habilidades orais com a justificativa de que as salas de aula no Brasil são problemáticas e que os alunos não teriam oportunidade para praticar o idioma oralmente por causa da posição geográfica do Brasil e do nosso mercado de trabalho (BRASIL, 1998). Porém, diferentemente de Elisa (E42), que viu nos PCNs um exemplo de lei fundamental para os alunos, Paiva (2003) critica os PCNs exatamente por essa justificativa de que a sala de aula é a causa do problema da ineficácia do ensino de idiomas no Brasil e serve para negar aos alunos o que lhes é garantido por lei. Em relação à questão do mercado de trabalho, Paiva (2003) considera que a globalização, que foi citada já nas respostas de Elisa (E42) e Ana (E41), é o principal motivo para buscar um ensino de línguas estrangeiras. As OCEM, também citadas por Elisa (E42), partem para uma visão de língua mais baseada na prática social ao considerar importantes fatores como multiletramentos, novos letramentos e letramento crítico (BRASIL, 2006). Na opinião de Silva (2015), os PCNs também precisam ser criticados no sentido de serem muito prescritivos e não darem tanta importância ao contexto, não permitindo ao professor trabalhar autonomamente.

Elisa (E43) também menciona a relação que o ensino da língua inglesa tem com a Educação Básica, no sentido de que falar igual a um nativo pode parecer uma afronta aos alunos principalmente levando-se em consideração que às vezes a maioria deles não acredita no poder transformador de aprender uma língua estrangeira. Para ela, saber a primeira língua do aluno é uma grande vantagem do professor não-nativo porque, como ela mesma menciona, isso cria uma ponte entre as duas línguas e facilita interagir com o aluno:

E43 Elisa: A gente tem que usar a língua materna! A língua materna é a nossa ponte né, é o conforto para esse aluno, a possibilidade dele se sentir acolhido, dele entender que, se ele não entender alguma coisa naquela língua estrangeira, vai ter ver a língua materna para ... como que é a palavra para... para... dar um alento para ele, né? assim, para... para abraçá-lo de certa forma. Então, assim, a gente lê muitas vezes, né, entrevista de alunos ou quando a gente conversa com alunos da Educação Básica, eles falam se o professor entra já falando inglês dentro de sala, é como se o professor tivesse afrontando eles, ou estivesse desmerecendo, humilhando ele de certa forma, do tipo: Olha, você sabe que eu não sei e isso torna o inglês ainda mais inacessível e mais distante pra esses alunos né? Aí tem aquelas frases: “Pô, você não sabe nem português, você vai aprender inglês né?” Ou seja, que que o menino pobre da periferia vai achar né, se achar no direito de aprender inglês, para que que ele vai aprender inglês? Né? Onde é que esse inglês vai levá-lo? Eu tive experiências belíssimas, por exemplo, na, nessa universidade particular, porque os meus alunos, a grande maioria deles, eram alunos de periferia, e depois do trabalho que foi, foi sendo feito com eles,

dentro da universidade, muitos deles foram para o exterior, né, assim, juntaram dinheiro, conseguiram ir, arrumaram visto de trabalho, tem uns que até foram estão morando lá hoje né, assim, foram essas coisas de Au Pair, trabalhar na ACM, uns foram para Europa, né.

Elisa (E44) também acrescenta que uma das principais desvantagens do nativo é a falta de conhecimento do contexto brasileiro e desse poder transformador da educação que ela menciona também no trecho acima. Apesar de que, na opinião dela, linguisticamente é impossível competir com um nativo, ao focar nas interações sociais, como também corroborado por Ana (E45), e ao entendermos o poder transformador da educação no contexto sócio histórico brasileiro, teremos, como professores não-nativos, uma vantagem em relação ao nativo:

E44 Elisa: Então é uma mudança de concepção, assim, é uma ideia de eu posso, né, se tanta gente pode, eu também posso, e as ferramentas estão me sendo dadas. Então, eu acho que um nativo, por exemplo, ele não pensaria nisso, né? Ele não teria dentro das ferramentas dele, essa questão cultural e histórica do brasileiro que está dentro daquela sala aula, esperando para ter uma aula de inglês. Então, eu fico muito triste, até quando eu vejo algumas pessoas falando: Ai mas que, o fulano é nativo, a aula dele vai ser muito melhor né? Acho que essas pessoas, elas têm a vantagem de ser realmente nativos né, na língua nós não podemos, né, competir com ele jamais em relação a isso. Mas eu acho que além da gente fazer a nossa parte, do nosso desenvolvimento individual enquanto professor de inglês, esse aperfeiçoamento na língua e se a gente tem esse componente histórico-cultural por sermos daqui e entendermos quem é que precisa dessa aula e, portanto, como que essa aula precisa ser dada.

E45 Ana: sim, eu tenho que entender esse código, mas eu tenho que entender também que ele não é fora da prática social né, ele é... ele só existe na prática social. Não é... não é esquecer isso para considerar aquilo, justamente porque eu considero aquilo, que isso é só um aspecto. É importante, sim, eu ter proficiência, mas focar nas práticas.

Nos trechos mencionados acima, nota-se como a questão do professor não-nativo que conhece o contexto dos alunos é importante para a eficácia da sala de aula de idiomas, na opinião das participantes. Como comprovado no estudo de Benke e Medgyes (2005), alunos de inglês como segunda-língua preferem professores não-nativos porque esses profissionais têm a mesma primeira língua desses alunos, o que facilita a comunicação e a aprendizagem. Elisa (E44) deixa claro que saber a primeira língua do aluno e também o contexto histórico-social brasileiro é importante para que o estudante se sinta à vontade com o professor e com o idioma. A *English-only classroom*, criticada por Pennycook (1998), que parte da premissa do nativo monolíngue dono da língua, está também no centro da crítica de Elisa (E44) em relação ao uso da primeira língua em sala de aula. O fator cultural que aparece nas pesquisas de Lasagabaster e Sierra (2005) e de Benke e Medgyes (2005) também são citados por Elisa (E44) e estão

imbricados no saber a primeira língua dos alunos. No caso, como demonstrado por esses estudos, esse entendimento da cultura do país onde se ensina o idioma é tão importante quanto o conhecimento do país onde se fala o idioma.

No tocante à relação professor não-nativo e aluno, para Elisa (E46), a questão principal é a barreira linguística que é quebrada quando o professor fala a mesma língua do aluno. Como já ficou claro acima, a barreira linguística é citada pelos alunos como um dos fatores que mais pesam na hora de considerar a eficiência de uma sala de aula de um professor não-nativo. Nas suas experiências tanto no Ensino Básico quanto na universidade, essa questão da barreira linguística ficou muito proeminente para Elisa (E46) porque os alunos tanto da universidade particular quanto da pública não tinham muitas oportunidades de acesso à língua:

E46 Elisa: Na escola, eu acho que eles até preferem professores que sejam não-nativos justamente por essa questão né, por ter essa barreira linguística que existe, por eles terem pouquíssimo conhecimento da língua e muitas vezes o nativo também tem pouquíssimo conhecimento da língua deles. Na universidade é a mesma coisa, né, porque eu fui dar aula na universidade particular, os meninos não sabem o inglês. Então eu tentei, quando eu entrei, eu tentei ficar dando aula de inglês, eles foram na coordenação para reclamar que eles não tava entendendo nada, por exemplo. Eu tive que criar uma, uma metodologia para ao mesmo tempo não ficar dando aula só em português para eles e, ao mesmo tempo, ir criando esse conforto, essa negociação aí para que cada de vez mais eu pudesse aumentar o inglês, e diminuir o português. Aí eu fui para [nome da cidade] no ano passado dar aula na [nome da universidade]. Os meninos lá, os alunos de Letras, a grande maioria das cidades vizinhas, tem muitos alunos de zona rural, pegam os ônibus da prefeitura, ficam uma hora para poder chegar na universidade. Eu montei uma biblioteca para eles, porque eu cheguei lá e não tinha uma biblioteca, queria que eles lessem livros em inglês, eu acho que tudo isso faz parte do processo de empoderamento mesmo do aluno, de autoconfiança. Então, fiz uma campanha aqui em [nome da cidade] para doação de livros, dei para eles lá, eu acho que essa, essa nossa vontade de fazer as coisas por eles junto com o fato de a gente dominar a língua nativa deles, faz com que eles se sintam mais confortáveis ainda do que se a gente fosse nativo.

No caso de Ana (E47), a questão da pronúncia às vezes pode quebrar um pouco as expectativas dos estudantes. Na opinião da participante, o professor tem que mostrar domínio da língua que ensina e se fazer entender porque obviamente um sotaque muito carregado pode prejudicar a comunicação. Ao mesmo tempo, como vemos no excerto a seguir, mesmo diante de críticas dos alunos, parece que os estudantes entendem que a noção de nativo, além de perpassar pelas questões estruturais da língua, como já ficou claro, passa também pela questão social porque existe um modelo de nativo que está no imaginário do estudante e que ele “cobra” do professor:

E47 Ana: Existe uma expectativa, mas eu não generalizo. [...] Então acho que tem de tudo assim, acho que as expectativas são múltiplas. [...] É... então ele é um ótimo

professor. Uma coisa não tem nada a ver com outra, como se o sotaque fizesse você apagar conhecimento de língua... de língua em contextos específicos.[...] O professor tem que mostrar o domínio, e aí muitas vezes o domínio da disciplina, o domínio da... eu não gosto da palavra domínio, mas, mas é isso que é o imaginário social. 'Tá associado à pronúncia do professor, à gramática, ao conhecimento da gramática e tal. Sim, eu tenho que mostrar conhecimento daquilo que eu 'tô ensinando né? Agora, um sotaque né, uma pronúncia que não é *native-like* não é isso que vai definir, definir. Agora, sim, eu não vou chegar para dar aula de inglês: "Uotchi du iu wantchi?" né? Não é bem assim. Calma né, *hold your horses*. Então, tem que problematizar, tem que desconstruir muitas vezes as concepções que os alunos trazem.

Letícia (E48), ao comentar sobre sua relação com seus alunos, chama atenção para o fato de que, apesar de haver um ajudante nativo de inglês em sala de aula, os *English Teaching Assistants*¹⁰ (ETA), após um tempo, os alunos passaram a confiar tanto no inglês da professora que as vezes ela tinha que lembrá-los que havia um americano em sala que estava lá para ajudar também:

E48 Letícia: é interessante porque a gente tem tido lá na universidade né os ETAs e aí, assim, os ETAs vão assistir as nossas aulas, né, e eles tem colaborado com as aulas e eles vem para dentro da sala de aula, eles passam a ser semestre todo né, assistindo às nossas aulas. E é muito interessante porque a primeira vez que veio a ETA na aula de língua que era essa de inglês três, às vezes alunos me perguntavam alguma coisa, uma palavra de vocabulário e olhavam pra ela (risos), entende? Aí eu comecei a achar aquilo engraçado né, é engraçado e aí essa moça era muito legal porque às vezes ela esperava eu dar a resposta ela só dizia assim: "É isso mesmo", entendeu? Então, tipo assim, né, então, ela entendia a mecânica daquela coisa né, e chegou um ponto que eu dizia assim: "Então...", eu chamava ela: "Então, fulana como é que a gente fala isso mesmo?", já perguntava para ela diretamente quando eu não sabia alguma coisa né. Então, aquilo se tornou assim, uma, uma coletividade. Eles perguntavam para mim, eu respondia, eu perguntava pra ela, ela respaldava, ou então dizia: "A gente fala assim ou a gente pode falar assim também." né, então ela dava uma outra informação que a gente não tinha, né. E assim, e hoje com os ETAs que tem hoje na sala de aula, os alunos já não perguntam mais pra eles, eles já perguntam para mim, entende? Então assim, o ETA deixou de ser referência sabe, [...] Então, às vezes eu tenho que chamar atenção deles: "Gente, lembra que o fulano 'tá aqui na sala, conversem com ele, falem com ele", entendeu? Então, mudou um pouquinho a lógica, eu não sei como, entendeu? Eu não sei como é que eles pensam, do fato de eu não ser nativa, sinceramente. Mas eu vejo que eles têm uma certa confiança né, assim eu, o que eu não sei eu pergunto, eu não tenho vergonha disso, entendeu, e eu acho que essa atitude também talvez deixa as pessoas um pouco confortáveis também na sala de aula né.

Como pode ser visto no trecho acima, como consequência das práticas de Letícia (E48), ela acredita que esse ambiente em que o aluno confia no professor gera no aluno um certo conforto. Para a participante, quando o professor mostra seu lado 'humano', ou seja, suas

¹⁰ O programa que traz os ETAs para o Brasil é o CAPES Fullbright ETA para projetos institucionais. Através de edital desse programa americanos podem permanecer no Brasil por nove meses com o objetivo de atuarem como assistentes de ensino de língua inglesa. Mais informações podem ser achadas no site do programa: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/204-estados-unidos/9598-programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-inglesa-para-projetos-institucionais>

dúvidas, receios e às vezes até constrangimentos, o aluno tende a se sentir mais à vontade em sala de aula e menos constrangido, como fica claro no trecho (E49) abaixo:

E49 Letícia: Mas tem muito mais coisas que eu não sei do que coisa que eu sei, eu deixo isso muito claro para eles, sabe, eu mostro as minhas fragilidades. E aí eu acho que isso acaba contando para eles que somos só pessoas. A gente às vezes comete erros, a gente, a gente às vezes se desarticula, a gente às vezes se constrange, a gente às vezes fica receoso, a gente às vezes se intimida, né, faz parte de ser gente, então isso vai deixando as pessoas à vontade sabe? E aí eu acho que quanto menor o seu filtro afetivo, já dizia o Krashen, né, maior a sua possibilidade de aprendizagem, sabe, então eu não sei como eles vêm não sendo nativa, mas eu vejo que a confiança deles em mim cresce, na medida em que eles me conhecem, é isso assim.

No tocante à desmistificação do nativo, isso acontece, segundo Ana (E50), quando o professor passa a analisar o discurso dos alunos porque sabe-se que, em se tratando de um nativo do idioma, existe esse possível modelo que aquele determinado aluno acha que tem que seguir. Com paciência e a partir de teorias, para a participante, é possível pouco a pouco desmistificar essa questão do nativo. Segundo ela, nenhum aluno vai cobrar do professor imitar um nativo específico exatamente porque a competência linguística de cada nativo é única, mas ao mesmo tempo, alguns alunos criticam o professor por causa da competência linguística que ele apresenta. Nesse caso, a maioria dos alunos se esquece que o nativo também aprendeu a se expressar no idioma aos poucos ao longo de sua vida, como propõe Rajagopalan (2005). E como confirma Ana (E50), o nativo e os aprendizes assimilam o idioma através de atos de fala, então não podemos tratar o nativo como alguém que teve o privilégio de nascer sabendo tudo e tratar o idioma como algo finito. Como já foi mencionado acima, a questão linguística e do privilégio de nascimento, conforme criticam Rajagopalan (2005) e Kramsch (1997), tem mais a ver com a questão social e econômica do que com a competência linguística. Para esses autores, diferentemente do pressuposto na Gramática Gerativa, ter o nativo como modelo idealizado de falante causa nos professores e nos alunos essa visão de que eles nunca vão alcançar esse nível de competência, o que pode resultar em situações de estresse, ansiedade e insegurança. A questão do sotaque, levantada por Ana (E50) e pelos resultados dos estudos de Lasagabaster e Sierra (2005) e de Benke e Medgyes (2005), revela que a pronúncia tem um papel de importância para os alunos porque esse seria um ponto em que nativos teriam uma vantagem. Porém, como a própria participante conclui, não podemos apenas considerar a pronúncia como algo isolado do resto e como se o sotaque apagassem o contexto e o uso social que se faz da língua. Além disso, de qual pronúncia os alunos estão falando? Não podemos nos esquecer que cada região terá uma pronúncia diferente.

Um outro ponto levantado por Ana (E50) é a questão mercadológica do nativo, como também mencionado em Pennycook (1998), Jucá (2016) e Rajagopalan (2005). Levando-se em consideração que os institutos de idiomas vendem essa ilusão para seus alunos, muitos professores optam por imitar ou inventar um nativo que, na realidade, não existe. Como disse Ana (E50), esse tipo de imitação vai acabar transformando o inglês em uma caricatura, porque nesse sentido, quem imita quem? Como proposto por Rajagopalan (2005) e Jucá (2016), manter o discurso do nativo é importante para o mercado do ensino de inglês porque mexe com as expectativas dos pais e dos alunos e fazem com que eles queiram consumir aquilo que vem dos países do centro. Ana (E50) também menciona a dimensão social do que se chama de nativo de um idioma como alguém que simplesmente nasceu no país onde essa língua é falada. Como ela mesma menciona, nenhum aluno vai cobrar dela imitar um personagem de televisão ou alguém em específico, mas ao mesmo tempo vai esperar dela um desempenho igual ao de um nativo. Isso significa que o aluno tem noção de que o nativo tem influências que vão além do fato de eles terem nascido naquele país, mas ao mesmo tempo eles cobram da professora a imitação do que na cabeça deles constituiria um falante ideal do idioma. Kramsch (1997) e Rajagopalan (2005) deixam claro que ser nativo também é uma construção social e os estudantes e professores têm de entender que não é um privilégio de nascença e sim de aceitação em uma comunidade de falantes. Leticia (E51) também concorda com Ana (E50) ao dizer que a desconstrução do mito do nativo também deve envolver a reflexão sobre essa superioridade do nativo como prática econômica, pois os alunos acabam querendo alcançar um nível impossível “porque você vende para o outro uma esperança que não existe.” O trecho abaixo da entrevista de Ana também ilustra esse tipo de pensamento:

E50 Ana: Então tem que problematizar, tem que desconstruir muitas vezes as concepções que os alunos trazem. Ah mas como é que se faz isso? Análise, análise do discurso. Ele não vai falar assim: “Professora você não fala que nem a Rachel de *Friends*.” Sei lá, tu não fala que nem o fulano que é nativo e tal. Aí, aí óbvio que o aluno não vai dizer isso, mas o aluno vai em algum momento né, às vezes até... ou corrigir, “Ai professora, eu acho que é assim que fala”. Ou não sei se eu tô imaginando né, ou então ele vai falar em relação aos alunos dele, né, as vezes conta uma experiência que teve na escola, ‘ta observando o professor na escola: “Aquele professor nem fala em inglês direito!” Como assim direito? Defina o que é falar inglês direito? Né? Não é detalhe que é falar inglês né, não uma instrução, não é fazer um convite, seriam atos de fala assim, ou ah... um gênero discursivo, não, é falar inglês.[...] Eu acho que demora para cair a ficha, assim, dessa questão do nativo, não-nativo né, demora porque é algo que... o que os cursos de idiomas vendem é muito estereótipo, muito forte, então assim, né, ‘tá no imaginário social já. É uma coisa muito arraigada, então tem que ir desconstruindo né, bem devagarinho. E o que que vai fazer com que o professor responda frente a isso tudo? É esse, entre aspas: domínio que ele tem da disciplina. Então é conhecimento mesmo, conhecimento mesmo. Agora ah... então... eu sou professora e eu vou querer falar que nem nativa, porque eu acho que daí, eu pelo menos vou evitar essa discussão. Tudo bem, isso é uma escolha

também. Isso também é uma escolha. Agora que nativo é esse que você vai falar? Um nativo da onde? Qual a variedade né? Qual e como é que tu vai associar isso a sua prática social? Porque senão começa a virar estereotipozinho, começa a virar caricatura do inglês né, não faz sentido.

Em relação à autoimagem dos alunos, as participantes notam que parece existir um desafio que tem a ver com a questão da personalidade deles. Na opinião delas, os alunos que se deixam influenciar pela cultura americana tendem a se sentir mais pressionados a seguir esse modelo e os que são mais inseguros também. As participantes deixaram claro que a segurança no idioma que você ensina é um fator essencial para que o professor de idiomas consiga lidar com as pressões que vem desse modelo. O excerto da entrevista de Letícia ilustra bem essa ideia:

E51 Letícia: eu acho que, assim, que eles pensam que isso é um grande problema. Entende, eu acho que eles pensam que eles tem que perseguir isso, que eles tem que falar inglês perfeito, maravilhoso, eu acho que eles se limitam muito por causa dessa crença, que eles se sentem muito inseguros por causa dessa crença, eu acho que a gente precisa de um trabalho coletivo, sério, longo, duradouro e profundo para desconstruir essas crenças sabe, porque assim não é que você vai um semestre né falar de World Englishes que isso vai se desfazer entende, é preciso trabalho coletivo entre docentes dentro de um curso de licenciatura, em uma formação de professores de línguas. Isso não se dá só no em inglês 'tá, isso se dá nas línguas de um modo geral, essa falácia do falante nativo, como diz o Canagarajah né, é assim ela perpassa a todos nós, entende?

Para Ana (E52), mesmo um aluno seguro também tem que fazer um esforço para desmistificar esse modelo, apesar de que para um aluno mais retraído seria mais sofrido para ele lidar com esse modelo:

E52 Ana: Mas eu acho que passa muita insegurança no primeiro momento porque tudo 'tá, 'tá associado à ideia de desconstruir esse mito né, então assim... aquele aluno que é mais extrovertido, que é mais né, que vai de cabeça, assim, que, que é mais metido... [...]. O metido é bom, porque como ele se mete a fazer, no sentido de autônomo e questionador, mas enfim... e tem aquele que é mais retraído, claro que isso é da personalidade e a gente tem que trabalhar o interpessoal também. Que faz parte da profissão do professor, mas isso não significa que eu vou ter que mudar minha personalidade pra poder dar aula. Uma pessoa mais retraída, mais tímida, que não desconstruiu essa ideia do falante nativo como falante ideal, ela pode sofrer muito, porque é mais um motivo de inibição, mais um motivo de se sentir menos né? O mais extrovertido, mas detalhe, que se ele ainda não desconstruiu esse mito, ele vai ser metido e ele vai atrás de ser este o mais próximo possível, desse falante nativo né, claro que nesse, nesse contexto é ruim porque ele não desconstruiu o mito, mas buscar, né, mais participação, mas a prática de língua não é ruim.

Rajagopalan (2005) e Jucá (2016) também mencionam essa questão da insegurança causada pela questão do nativo e da autoimagem dos professores e alunos em relação à competência linguística do falante de inglês. Para Jucá (2016), mesmo com todas as teorias que

ajudam o aluno a desconstruir os mitos dos nativos como modelo, as pressões de quem ainda vê o nativo como modelo acaba criando aflições, angústias e insegurança em quem está aprendendo o idioma.

Elisa (E53), ao comentar sobre a questão da insegurança, acrescenta ainda que esse mundo de imagem em que a gente vive, juntamente com todos os distúrbios causados pelas redes sociais e pela internet, torna difícil desmistificar esses mitos:

E53 P: Você acha que isso pode afetar a segurança dos alunos, a autoimagem?

Elisa: Eu acredito que sim, né? Eu acho que hoje em dia principalmente nesse mundo de aparência, né, esse mundo de redes sociais, e muita foto, muito vídeo, muito foco na imagem. Tem muita gente aí que tá sofrendo de distúrbios mesmo, assim, de ansiedade, depressão né, que são um reflexo de uma frustração por não conseguirem chegar ali naquele... ser aquele modelo que está sendo oferecido para eles. Uma pena né? Acho que tem um longo trabalho a ser feito por esses professores né, esses novos educadores que estão surgindo.

Anteriormente Elisa já havia comentado algo que reforça seu posicionamento:

E54 Elisa: Ai... eu acho que, eu acho que eles ficam nessa coisa, eles são muito influenciados principalmente os adolescentes né, esses *youngsters*, esse pessoal que entrou na faculdade bem novinho, eu acho que eles são muito influenciados principalmente pela cultura norte-americana. Então, eles ficam naquela coisa, assim, de que eles têm que falar igual, aquelas pessoas né, mas eu acho que isso é uma coisa meio geral, né? Nem só falar, é assim, se vestir igual, é se comportar igual, né. Tanto que o *american way of life*, ele atingiu o Brasil de forma muito contundente, né? Então, eu acho que muitos deles, eles ficam se pressionando para serem nativos né, para parecerem, soarem como nativos, mesmo tendo professores que eles consideram excelentes e que eles veem que não tá fazendo esforço nenhum para soar nativo, né? Então, é um paradoxo realmente.

Esses dois últimos excertos de Elisa (E53-54) se relacionam ao que Inbar-Lourie (2005) menciona no tocante ao pertencimento a uma comunidade. Apesar de a pesquisadora focar em professores não-nativos, o que ela fala poderia se estender aos estudantes e professores de segunda-língua. Como a aprendizagem de idiomas traz, para o aprendiz, capital cultural, intelectual e social para pertencer a uma comunidade linguística diferente da dele, a questão da autoafirmação como pertencente a determinada comunidade linguística, cultural e social pode afetar a maneira como esses aprendizes lidam com a própria identidade como falantes. O excerto de Elisa (E54) mostra que ela percebe uma possível desaculturação ou americanização desses aprendizes e professores que necessitam se sentir pertencentes à comunidade linguística, social e cultural americana. Segundo Inbar-Lourie (2005), a maneira como cada um percebe sua identidade de falante e como eles se relacionam com a maneira como os outros os veem pode fazer com que os professores e alunos sintam essas pressões para se americanizar.

Ana (E56) e Letícia (E55), porém, levantam um ponto que merece atenção que está relacionado mais uma vez à questão mercadológica do nativo. Letícia comenta:

E55 Letícia: Então, assim, eu acho que infelizmente os alunos ainda têm essa crença muito arraigada porque eles foram ensinados assim, o mercado é muito forte nesse sentido porque o mercado precisa vender, né, então, tem que vender o professor nativo, o livro feito pelo nativo, o curso lá no país nativo, essas coisas todas dos nativos entre aspas, né. Então, esse mercado é muito forte, a propaganda nesse sentido é muito grande, né, e as pessoas acabam respirando isso sabe?

Ana (E56) ainda acrescenta que, se um professor precisa vender essa ideia dependendo de onde ele trabalha e opta por fazê-lo para manter seu emprego e para seguir essa “tendência do mercado de línguas”, como também diz Letícia (E55), Ana (E56) acredita que o professor terá que aprender a transitar entre esses dois universos, entre esses dois discursos:

E56 Ana: ele pode ter construído, desconstruído desculpa, desconstruído esse mito e tá entre pessoas, por exemplo, pessoas aqui na faculdade refletem sobre como chacoalhar as estruturas ali, e ele ‘tá se convencendo que esse negócio do falante nativo é mito e tal. Mas ele dá aula numa escola privada e lá a coordenação da escola cobra dele isso [a manutenção do mito do falante nativo] porque é o... a bandeira da escola, né? Então, ela vende isso, isso vira uma *commodity*. E aí? Como é que ele [professor] lida com isso? Se ele ‘tá mais, entre aspas, preparado, né, e trabalha também a questão interpessoal, ele vai ter os argumentos dele e vai entender que uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Ele ‘tá vendendo aquilo [mito do falante nativo] lá, ele vai ter que mentir? Não. Ele vai ter que trabalhar, é discurso, ele vai ter que ver como é que ele vai transitar entre esses dois universos, né, sem querer julgar.

Por último, como proposta de intervenção que contribui para a desmistificação da ideia do nativo, Letícia (E57) propõe o ensino de *World Englishes* em sala de aula porque esse conceito ajuda a demonstrar a grande gama de variedades de inglês que existem no mundo conforme discutido no capítulo I com base em Rajagopalan (2005) e Kachru (1982), o que tira da cabeça do aluno a ideia de que há apenas um inglês a ser perseguido. Os trechos abaixo retirados de diferentes partes da entrevista de Letícia demonstram essa proposta de intervenção:

E57 Letícia: ...então eu criei unidades temáticas mas as temáticas voltadas para o curso: *What is language?*, entendeu, tipo assim o que que é língua, vamos discutir sobre isso aqui, tudo em inglês, ensinando inglês para eles com essa temática. Uma outra temática que eu tratei foi *World Englishes* pra poder desconstruir essa coisa do nativo, o que que é o falante nativo entendeu,[...] Então, assim, eu trabalho na desconstrução destas questões, sabe, desses conceitos, entendeu, por isso que eu propus *What is Language?* e *World Englishes* pros meus alunos, entende, justamente nessa intenção, no objetivo de desconstruir essas ideias, por causa que quando você entende a impossibilidade disso, né, dessa proposição, né, a falsidade dessa proposição e os interesses que estão por trás dessa proposição, isso é libertador, entende? E aí você vai tratar de falar um inglês possível para você. [...] ...eu acho que a gente precisa de um trabalho coletivo, sério, longo, duradouro e profundo para desconstruir essas crenças sabe, porque, assim, não é que você vai um semestre, né,

falar de *World Englishes* que isso vai se desfazer entende? É preciso trabalho coletivo entre docentes dentro de um curso de licenciatura, em uma formação de professores de línguas.

Através dessa seção, com conclusão, analisamos a autoimagem das participantes como falantes não-nativas do inglês. As três participantes transparecem já terem superado o conceito de nativo como falante ideal, e também de buscar um desempenho linguístico igual ao de um nativo. Na visão delas, um professor pode tratar a parte estrutural da língua em sala de aula, porém o essencial seria focar na comunicação e na interação social e ir além do código. Em relação a visão que os alunos têm do professor não-nativo, não dominar a língua deles e a falta de conhecimento do contexto brasileiro, são apontados como as principais desvantagens, como também vimos em Benke e Medgyes (2005). Para desmistificar a visão idealizada que o aluno tem do nativo, segunda as participantes, temos que parar de tratar o nativo como alguém que teve o privilégio de nascer em um país de língua inglesa – também como propõem Kramsch (1997) – e passar a ver as questões sociais, mercadológicas e econômicas imbricadas nessa visão. Já em relação a autoimagem dos alunos, as participantes ainda notam uma certa desaculturação e hipervalorização da cultura de fora, o que causa certa insegurança nos alunos porque eles se veem pressionados a consumir as produções culturais dos países do centro, além de se sentirem pressionados a imitar um determinado modelo que não existe.

3.6 O momento/futuro do ensino de inglês no Brasil

Nesta seção trataremos de como as participantes percebem o momento do ensino de inglês no Brasil e eles também falaram de suas expectativas para o futuro. Nota-se que uma das participantes está pendendo para o lado negativo do futuro já que ela teme a entrega ao capital estrangeiro e o silenciamento dos esforços já alcançados. As participantes que tendem a ter uma visão mais positiva, comentam que o as abordagens críticas e os esforços decoloniais já são uma realidade no país o que as faz ter esperança.

Nesse caso as participantes apresentaram opiniões divergentes. Elisa (E59) está razoavelmente otimista com a situação atual ao mesmo tempo em que Ana (E58) parece estar um tanto pessimista. Já Letícia (E60) está relativamente otimista devido às pequenas mudanças que tem observado. O motivo dessa divergência parece ser a atual conjuntura principalmente política do Brasil. Nesse caso, Ana (E58) vê como negativas a abertura ao capital estrangeiro, e a possível desvalorização que o idioma pode sofrer. Para ela, o grande problema da questão do capital estrangeiro vindo para o Brasil é que provavelmente haverá uma proeminência do

ensino da língua baseada puramente no código, impossibilitando a desmistificação de mitos como o do falante nativo:

E58 Ana: Então, assim, eu chego a ter pena dos alunos, que eu tô no momento extremamente pessimista, extremamente pessimista. Pela conjuntura brasileira, mundial, mas especialmente brasileira. [...] Vou explicar porque, ou ele vai pender por um lado de total descaso né, e desvalorização por ser ensino de línguas e portanto das humanidades né, das questões sociais. No sentido, assim, né, nem visualizado ele vai ser, haverá uma tentativa de silenciamento das vozes envolvidas. [...] Se ele pender para o outro lado que é da valorização também vejo como ruim, porque vai ser uma valorização para abertura ao capital estrangeiro para essa... entrega, né, do, do Brasil às grandes empresas internacionais. Então, vai ser por exemplo, para valorizar o ensino de inglês para trabalhar numa multinacional, que já era, antigamente que já vinha assim. Então, sim, a tendência vai ser eles darem uma forçada, do jeito que der seja por políticas públicas, seja de incentivar só aquilo que prioriza o ensino da língua como código, da língua no nível da léxico-gramática ou então se contextualizado para uma questão bem mercadológica empresarial, né, capitalista, enfim.

A questão que fica em relação ao que Ana (E58) está falando é que se houver uma tendência do ensino valorizando somente a parte estrutural, pelo menos nas escolas básicas, o ensino de línguas não estaria em consonância com os documentos do governo que já foram discutidos no capítulo I. Isso se daria pelo fato de que os próprios documentos aconselham o ensino de línguas a ir além do estrutural para valorizar mais os valores culturais passados pela aprendizagem de uma segunda língua. Assim sendo, de acordo com a participante, estaria realmente o governo disposto a ir contra os avanços feitos pelos documentos dos anos noventa?

Elisa (E59), por outro lado, acredita que as novas iniciativas que ela tem testemunhado têm ido na direção certa, mesmo que pouco a pouco. O fato de documentos já abordarem o letramento crítico e de a participante notar que as práticas de sala de aula estão ficando cada vez mais voltadas para a abordagem crítica dão a ela uma nova esperança. Uma outra questão que faz com que a participante se sinta mais esperançosa em relação ao ensino do idioma é o fato de que os professores se sentem mobilizados a mudar a vida de alguém indo muito além apenas do dinheiro e do prestígio da profissão, como vemos no excerto a seguir.

E59 Elisa: Olha, eu não sei se eu sou muito otimista, mas eu tendo, eu tenho assim, tendido a ver uma, uma certa mudança principalmente, assim, no que eu vejo, a partir de documentos, por exemplo, né, assim da visibilidade desses documentos, não só, assim, do que que eles pregam, mas da aplicabilidade do que 'tá sendo pregado. Então, por exemplo, eu vejo hoje professores que estão trabalhando com a perspectiva crítica, aqui dentro da linguística aplicada e eu, por exemplo, sou da língua inglesa e outra trabalhando com perspectivas críticas dentro das minhas disciplinas. [...] E porque o que eu sempre falo para eles, eu acho que se fosse para a gente ser rico, a gente não teria escolhido ser professor, né, então, assim, o motivo, ele é outro, a gente realmente quer é... fazer a diferença na vida das pessoas, não só... não, não só, não só pelo brilho, pelo prestígio, pelo né pelo reconhecimento, mas principalmente porque a gente começa a perceber aí, muito lentamente, mas eu percebo essa, essa mudança de foco,

de paradigma nessas pessoas que estão, ingressando aí agora no serviço público na Educação Básica e até instituições particulares. [...] Porque, se a pessoa tiver indo lá só para buscar o contracheque e ir embora, realmente a vida dela vai ser muito ruim, muito difícil, e eu tenho percebido, graças a Deus, com uma surpresa positiva, que as pessoas estão querendo realmente fazer mais, então a gente ver alguns projetos aí prêmios né, dados por iniciativas, por projetos de professores nas escolas, na rede básica, no ensino superior. E quando a gente vai ver esses prêmios, e ver os projetos, né, são sempre projetos que estão aí rumando para cidadania, de uma certa forma, né, que estão gerando algum tipo de autocrítica, gerando algum tipo de engajamento social. Então, ao meu ver, eu acho que as coisas têm, bem devagarzinho, indo para um lugar melhor.

O Letramento Crítico e as perspectivas decoloniais também são abordados por Leticia (E60) como essenciais na mudança do ensino de idiomas no Brasil. Para a participante, mesmo que a visão estruturalista ainda prevaleça, as pequenas mudanças estão levando o país na direção certa:

E60 Leticia: ...a gente tem hoje no trabalho que ainda é muito pequeno em face, né, do território nacional e do que que é ensinar língua dentro dos países, né, de dimensões enormes, gigantescas. Mas eu vejo que a gente já tem, já existe ainda que ainda pequeno né, mas já existe um trabalho de Letramento Crítico, né, e um trabalho de decolonial, sabe? Então, assim, eu acho que essa, esses caminhos que na verdade eles andam juntos, a decolonialidade e a criticidade andam juntas, né? Eu acho que esse trabalho, ele pode trazer frutos muito, muito assim... benéficos para o ensino de línguas no Brasil. Eu acho que hoje a gente ainda está muito escravo é... habitados de novo, por essas crenças de língua nativa, de ter que ser falantes nativos de inglês, de ter que sair do país para aprender inglês... a concepção de língua que ainda perpassa o ensino de inglês no Brasil, ainda é estruturalista. Então, a gente ainda não chegou assim a... a pensar nacionalmente ou adotar uma outra postura que não seja estruturalista em termos de ensino de língua hoje no Brasil sabe, em vários níveis né, em vários níveis. [...] Ainda temos poucas pessoas trabalhando com isso sabe, se a gente olhar aí o tamanho e o tanto que o ensino de língua inglesa, hoje, está inserido dentro da sociedade, né? Então, pra você ver, a força, por exemplo, das escolas de idiomas tem nesse país, é uma força enorme, milhares de franquias e milhares de alunos de norte a sul, leste a oeste. E as franquias de um modo...vou arriscar dizer todas estão pautadas na questão estrutural, por mais que elas digam: “A gente trabalha com abordagem comunicativa”, o entendimento de língua ainda é estruturalista, entende? E aí elas também estão subalternizadas a essa coisa do nativo, do falante né, tudo que vem junto, o professor, o material didático. Tanto que a pergunta até hoje, a pergunta é, você é candidato para dar aula num cursinho de idiomas, a pergunta é: “Você já morou fora?”. A pergunta ainda é essa, sabe? Eu comecei a dar aula numa escola eu tinha 15 anos, eu vou fazer 50, imagina, a pergunta ainda é a mesma.

Voltando à questão histórica do ensino de inglês no Brasil, como já havia sido observado em outras sessões deste trabalho, o inglês sofreu com o descaso do Estado. Recentemente, Leal e Pereira (2017) demonstram como a Reforma do Ensino Médio está levando a língua estrangeira para um caminho duvidoso. Considerando os pontos mais polêmicos da Reforma, com toda a divisão do currículo e a possível elitização das universidades, como afirmam Leal e Pereira (2017), pelo menos o ensino de inglês parece ter sido mantido. Ao mesmo tempo, como menciona Elisa (E59), e como também já se pode observar em textos como os da OCEM,

a abordagem crítica vem tomando espaço na sala de aula. A participante parece acreditar que, cada vez mais, os professores estão entrando na profissão por amar o que fazem e, como consequência, para ela, o aumento no número de projetos que buscam atuar mesmo que localmente já é o suficiente para demonstrar um engajamento necessário para uma transformação no cenário da educação brasileira. Além das OCEM, Letícia (E61) comenta que programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também são uma excelente iniciativa de discussão da língua, engajado com as questões propostas pelo Letramento Crítico, como vemos no excerto abaixo, por exemplo:

E61 Letícia: Então, a gente andou pouco, mas a gente já andou alguma coisa, sabe? A gente já entende, a gente já tem um PNLD, sabe? Eu eu, assim,... digo, o material publicado pelo programa, os materiais das coleções didáticas aplicadas pelo programa via Programa Nacional do Livro Didático estão qualitativamente superiores às coleções publicadas pelas grandes editoras. O que que eu chamo de qualidade é você discutir língua sob uma outra perspectiva, é você pensar em língua que...que...pela língua nós temos aí relações de poder estabelecidas, entende, a gente discutir questões sociais, a gente pensar em racismo, em homofobia, sabe, em uma série de questões que a... que o uso feito da língua por essas outras escolas, por esses materiais propostos por essas outras editoras não passa por ela né? Então, a língua fica como um objeto externo à sociedade, externo às pessoas. O que o PNLD não faz, ele traz a língua pra dentro do nosso contexto. Ele traz a língua pra gente discutir, vida real. Eu morro de rir quando os alunos falam: “A não lá na escola né, Letícia, porque na vida real não é assim.” Mas qual é a vida real? Eu ‘to aqui, me toca, é vida real! Como é que isso aqui não é vida real? O material didático dá a sensação que você ‘tá discutindo uma outra coisa que é fora da sua vida. E o PNLD faz esse resgate, a gente vai discutir a vida da gente, a gente vai discutir o nosso índio, a nossa mulher, o nosso negro, o nosso idoso, é isso que a gente vai discutir aqui. Então, isso assim é de um avanço, pra mim, gigantesco. Então, eu vejo o ensino de língua hoje no Brasil ainda arraigado, porém, esperançoso de mudanças.

Como vimos, nesta seção abordamos a visão que as participantes têm do momento atual e do futuro do ensino de inglês no Brasil. Uma delas, Ana, não acredita que o futuro possa ser muito positivo devida as mudanças político-ideológicas que ocorreram e ocorrem no Brasil, o que a faz temer que o país seja entregue ao capital estrangeiro ou que as vozes envolvidas nos avanços sejam silenciadas. Para as outras participantes, considerando que documentos oficiais já englobam as abordagens críticas e que existem iniciativas como o PNLD que permitem também abarcar os esforços decoloniais, existe uma esperança que o futuro vá ser melhor. Por último, vale lembrar como discutido no capítulo I que segundo Corrêa e Garcia (2018) esses documentos e projetos citados pelas participantes podem estar ameaçados pelo rompimento da linha política do país.

3.7 Conclusão

Este capítulo teve por objetivo apresentar e discutir os dados gerados nesta pesquisa. As três participantes, todas professoras formadoras em universidades públicas brasileiras, em suas narrativas, discutiram temas relevantes para o ensino de inglês no Brasil. Entre os temas estão a formação do formador, o Ensino Superior, como os professores universitários concebem sua profissão, a escola básica, a falta de estrutura dos currículos dos cursos de Letras, as questões ideológicas, mercadológicas e econômicas que envolvem o mito do nativo como falante ideal e as inseguranças e pressões que advém desse modelo, por fim, as participantes deram sua opinião sobre o futuro do ensino de inglês no Brasil.

Primeiramente, percebe-se que as participantes geralmente iniciam sua carreira como professores em cursinhos de idiomas, os chamados cursos livres, que no caso das participantes costumam empregar professores sem nenhum tipo de diploma especializado na área de ensino. Além disso, a questão da influência de um professor no início da carreira das participantes é também algo notável como demonstram Soares e Cunha (2010) e Oliveira (2008). Além disso, as três participantes parecem ter passado por uma percepção de que as fez escolher a carreira docente, seja por causa de uma metodologia que deva ser criticada, aplaudida ou por influência de ex-professores. Em relação ao ensino superior, a passagem por esse nível de ensino se apresenta como o local de formação do formador ainda é a pós-graduação.

Um outro ponto analisado, foi a relação das formadoras com seu trabalho. Para as participantes, ser formador parece significar mudar ou transformar a vida dos alunos e/ou professores em formação. Adicionalmente, parece que ser formador tem a ver com como a pessoa se vê, ou seja, o entendimento do que é ser formador parecer estar ligado ao entendimento que cada professor dá à profissão docente. Para as participantes, a fragmentação do currículo dos cursos de Letras ainda é um grande desafio para o formador porque não dá a seu aluno condições de associar a prática à teoria. Como discutido pelas participantes, existem diversas iniciativas que têm dado bons resultados na tentativa de melhorar o currículo dos cursos de Letras. Ainda em relação a seu trabalho como formadoras, as participantes associam ser formador com alguma teoria como o Letramento Crítico, por exemplo. Contudo, as instituições por onde elas já passaram são às vezes vistas como engessadas, seja por suas diversas regras e políticas, seja também porque o professor tem de transitar entre suas próprias crenças e o discurso da instituição onde ele trabalha. Para as participantes desta pesquisa, a escola básica é tida tanto como fonte de frustração quanto como fonte de celebração. Para essas formadoras, participantes da pesquisa, parece que a transformação que ocorre em seus alunos é

uma grande vitória em suas carreiras, já a resistência às teorias que alguns alunos apresentam e a falta de vontade de se transformar através dessas teorias parece ser compreendida como um ponto de frustração. Durante a entrevista, as participantes muitas vezes deixavam transparecer que colocavam toda a responsabilidade do sucesso e principalmente das frustrações nelas mesmas, ou seja, elas parecem se sentir responsáveis pelo resultado dos alunos.

Ao analisar a autoimagem dessas participantes como não-nativas, primeiramente, ficou claro que o fato de não serem nativas não parece afetá-las. Ao invés disso, por esse ideal do nativo já ter sido fonte de inseguranças, ter desmistificado essa questão do nativo é hoje, para essas participantes uma das mais importantes intervenções que elas realizam com seus alunos. Ao longo de suas carreiras, a figura do nativo foi associada pelas participantes basicamente a questões linguísticas e à questões mercadológicas. Linguisticamente, as participantes comentam que, para desmistificar o nativo como falante ideal, é importante começar pelo fato de que uma língua representa uma interação social e vai muito além de questões meramente estruturais e gramaticais, tendo como ponto principal a comunicação dentro de um contexto. Em relação à questão mercadológica, como os países do centro têm seu conhecimento concebido como mais importante do que os países da periferia, o aluno acaba às vezes buscando se aproximar do nativo a ponto de consumir aquilo que vem daqueles países, como livros, séries, programas de televisão e afins. Na visão das participantes, os alunos ainda têm inseguranças geradas por essa crença de que o nativo é o falante ideal, porém, em sala de aula, parece que o fato de o professor não ser nativo deixa os alunos mais à vontade, primeiro porque o aluno tem aquela segurança de que o professor compartilha a língua dele e qualquer dúvida poderá ser rapidamente sanada. Em segundo lugar, um professor não nativo também tem suas dúvidas, receios e falhas, o que faz com que o aluno se reconheça e se identifique com aquele professor. No tocante a essa questão, conclui-se que o nativo não é alguém que teve o privilégio de nascer em um país de língua inglesa. Pelo contrário, como fica claro em Rajagopalan (2005), estamos falando de uma construção social que está rodeada de interesses mercadológicos e dominatórios dos países do centro, que pode forçar os alunos a se desaculturarem nessa tentativa de perseguir esse modelo ideal de falante gerando-lhes grande insegurança.

Por fim, no tocante ao momento do ensino de inglês no Brasil e também o futuro do idioma, as opiniões das participantes foram por caminhos diferentes: Ana aparenta estar muito mais desesperançosa do que Elisa e Letícia. As participantes que estão otimistas com o que está por vir, revelam que esse pensamento pode estar relacionado às pequenas mudanças que elas vêm observando ao longo de suas carreiras. Essas mudanças se relacionam ao fato de que documentos oficiais já abordam o Letramento Crítico e para elas existe já uma parcela dos

professores de línguas que superaram a visão meramente estrutural do idioma. Além disso, elas ressaltam que têm surgido no país programas como o PNLD e documentos como as OCEM que contemplam uma gama de abordagens críticas que iluminam o caminho para as perspectivas decoloniais. A professora que não se mostrou esperançosa em relação ao futuro demonstrou que existe uma preocupação com os possíveis motivos político-ideológicos que podem fazer com que o Brasil seja entregue ao capital estrangeiro ou que podem tentar silenciar os esforços decoloniais.

CONCLUSÃO

Este estudo investigou maneiras para que os professores universitários de diferentes universidades públicas mineiras pudessem ter uma oportunidade para a reflexão sobre suas práticas e autoimagem como falantes de inglês e como formadoras. A pesquisa teve como objetivo principal buscar uma compreensão global sobre como o professor formador vê sua própria formação e como isso influencia suas práticas atuais.

A introdução traz uma contextualização do estudo realizado, com informações que justificam a realização deste trabalho e a minha motivação para cumprir os objetivos propostos. O capítulo I apresentou uma revisão bibliográfica acerca da história do ensino de inglês no Brasil, identidade, formadores de professores e sobre o professor não nativo. Em relação ao capítulo II, esse apresentou a metodologia utilizada na elaboração da pesquisa juntamente com o processo de geração de dados e apresentação das participantes. O capítulo III consistiu na análise e discussão dos dados obtidos durante a pesquisa e o presente capítulo encerra esta dissertação, resumindo o que foi feito ao longo deste trabalho.

Este estudo teve como objetivo investigar as práticas e autoimagem de professores universitários de inglês como formadores de professores e como falantes da língua. Os objetivos específicos da pesquisa incluíram:

- Investigar relatos profissionais sobre a formação dos formadores de professores e a relação deles com a língua inglesa;
- Compreender o papel da narrativa na construção da identidade dos formadores de professores;
- Entender os principais desafios do formador de professores de inglês a partir das narrativas dos participantes desta pesquisa.

A revisão teórica abarcada no capítulo I partiu de uma contextualização histórica do ensino de inglês no Brasil, partindo desde o período do Brasil colônia quando o português ainda era considerado língua estrangeira e passando por importantes momentos da história do ensino do idioma no Brasil até o momento mais recente de 2017. O que parece ter ficado claro a partir dessa contextualização histórica é que, com suas inúmeras reformas, decretos e leis, a aprendizagem de inglês no Brasil parece não ter sido tratada com a devida seriedade e a posição do professor de inglês também sempre sofreu com esse descaso, já que, como o inglês não

parece ser prioridade, o professor poderia passar por períodos de insegurança em relação à carreira (GHIRALDELLI JR., 2001; LEFFA, 1996; OLIVEIRA, 1999; PAIVA, 2003).

Partimos, então, para uma discussão sobre a formação de formadores de professores. Iniciamos a discussão por meio do modelo de universidade brasileiro que segundo Masetto (2002) e Cunha (2009) previa que professores não precisariam de formação específica, pois quem sabia fazer, sabia ensinar. Porém, o que ficou claro ao longo da discussão é que como propõe Masetto (2002), Soares e Cunha (2010) e Oliveira (2008), é necessário para o formador ter uma formação mais específica que contemple diferentes saberes pedagógicos que lhe permitam refletir sobre suas práticas, crenças e valores dentro de sala de aula. Dentre os desafios dos professores formadores, segundo estão suas próprias práticas que podem acabar sendo mecânicas, a falta de trabalho colaborativo dentro das universidades e os currículos dos cursos de Letras que parecem estar engessados (ALVARENGA, 2012; FURLANETTO, 2011; MIZUKAMI, 2005; OLIVEIRA, 2015).

Tendo discutido a formação do formador, o capítulo traz também uma discussão sobre as questões que envolvem identidade e narrativa. Ao longo desse trecho do capítulo pudemos mostrar como a identidade dos formadores se entrelaça com a maleabilidade, transformação e reflexividade. Essa última característica da identidade dos formadores, segundo Pimenta (1999), Zeichner (1992) e Fontana e Fávero (2013), revela que a identidade está em um contínuo processo de formação. Assim, a ação reflexiva, para esses autores, é um ato de afronta e resposta aos problemas com intuição, emoção e paixão a fim de que esse profissional possa refletir e criticar suas práticas e condições a fim de ocasionar mudanças, explorar novos potenciais e desenvolver sua autonomia. Para refletir é muito importante narrar e a narrativa dentro do processo reflexivo permite ao professor tomar consciência dele mesmo e de seu desenvolvimento cotidiano (RABELO, 2011; OLIVEIRA, 2008). Sendo assim, a narrativa é essencial no processo de reconstrução das experiências de um professor já que, por ser processo desafiador, serve de formação para os participantes ao compartilharem sua própria história, como foi possível ver nos resultados desta pesquisa.

Por fim, discutimos a questão do professor não-nativo de inglês. Como vimos, a questão nativo x não-nativo está atrelada aos discursos do imperialismo e do colonialismo que propagaram as ideias de que os saberes do centro são mais válidos do que os saberes da periferia, criando uma valorização e idealização dos nativos vindos do centro (JUCÁ, 2016; KRASMCH, 1997; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2005). Essa visão idealizada do nativo é criticada pelo fato de que ser nativo não é um privilégio de nascença e sim um construto social que reflete a questão centro periferia, conforme foi argumentado no capítulo I. Como

consequência disso, vimos que algumas pesquisas apontam que alunos parecem preferir professores nativos, porém as vantagens dos professores não-nativos ainda assim, são relevantes (BENKE;MEDGYES, 2005; LASAGABASTER; SIERRA, 2005).

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como método a pesquisa narrativa, e contou com a contribuição de três professoras universitárias de inglês como participantes. A geração de dados foi realizada por meio de entrevistas em um período de aproximadamente três meses. As participantes foram três professoras universitárias de inglês de diferentes universidades mineiras observando os critérios de serem professoras de universidade federal da área de Linguística Aplicada, serem falantes não-nativas de inglês, terem lecionado disciplinas de inglês, terem interesse na área de formação de professores e autorizarem a entrevista. O estudo de professores formadores foi escolhido levando-se em consideração que o ensino superior é um assunto pouco explorado nas pesquisas brasileiras e, por isso, estudar mais a fundo os desafios e o desenvolvimento dos professores universitários e suas práticas é necessário. Após realizadas as entrevistas, estas foram transcritas e se transformaram em narrativas, sendo as entrevistas gravadas o instrumento de geração de dados. A fim de responder às questões propostas nos objetivos deste trabalho, foi elaborada uma entrevista na qual se buscava obter informações sobre a formação das participantes, como elas concebiam seu trabalho de formadoras, suas vitórias e derrotas, sua autoimagem como falantes não-nativas de inglês, o que seus alunos acham delas como falantes não-nativas e o que elas creem que os alunos acham de si mesmos e, por fim, como elas veem o futuro do ensino de inglês no Brasil.

Em relação à formação das participantes, os dados apontam que elas iniciaram suas carreiras como professoras de cursos de idiomas, o que revelou a questão do notório saber e a questão da influência de ex-professores. A relação das participantes com seu trabalho se revela como uma profissão que lhes permite mudar e transformar seus alunos. Além disso o entendimento delas sobre o que seria ser formador parece estar também conectado a como cada professor concebe sua visão da docência. Um outro ponto abordado por elas foi a questão da fragmentação dos currículos dos cursos de Letras devido ao engessamento causado pelas inúmeras políticas e regras institucionais, o que vem ao encontro dos argumentos dos autores revisados no Capítulo I desta dissertação. Adicionalmente, a escola básica parece ser a fonte de frustração mais citada entre as participantes, porém isso não invalida totalmente as experiências das participantes nesse tipo de instituição, até porque os mesmos problemas citados na escola básica também foram citados no ensino superior que é a questão do aluno que resiste à teoria e que não tem interesse em se transformar. Na realidade, em ambos os tipos de ensino,

a transformação e a mudança que as participantes percebem nos seus alunos parecem ser a maior fonte de orgulho para elas. No tocante a serem falantes não nativas do inglês, nenhuma das participantes apresentou qualquer tipo de insegurança por já terem desmistificado a idealização do nativo. Apesar de acreditarem que seus alunos talvez ainda sofram para tentar alcançar esse nativo idealizado e acabem por se desaculturar e lutar por um ideal que não existe. Quando questionadas sobre o momento e o futuro do ensino de inglês no Brasil, uma das participantes revelou estar desesperançosa devido à possível entrega ao capital estrangeiro e ao silenciamento das iniciativas já tomadas, enquanto as outras participantes citam os documentos oficiais que, segundo elas, já demonstram uma certa esperança e positividade.

Levando em consideração o apresentado acima, o objetivo geral de apresentar uma compreensão global sobre o professor formador foi cumprido tendo em vista que esse assunto foi discutido durante quase a totalidade do trabalho. Quanto ao primeiro objetivo específico sobre gerar relatos profissionais, pode-se dizer que foi também cumprido observando o fato de que as narrativas contemplaram a carreira e a formação das participantes e a relação delas com a língua inglesa. O segundo objetivo específico foi cumprido quando se percebe que a natureza deste trabalho, por empregar a entrevista como instrumento de análise, proporcionou às participantes uma reflexão sobre suas identidades como professoras e como formadoras. Quanto ao terceiro objetivo específico, também se pode dizer que a compreensão dos desafios do professor de inglês a partir das narrativas ficou evidente quando as participantes citaram os seguintes pontos: engessamento de currículos, resistência dos alunos às teorias apresentadas, inseguranças dos alunos em relação ao inglês, desaculturação dos alunos para seguir modelos estrangeiros, entre outros.

Por fim, de acordo com Pimenta (1999), Zeichner (1992) e Fontana e Fávero (2013), refletir sobre suas práticas faz parte da construção da identidade dos professores. Considerando que os professores estão em constante processo de formação, quando ocorre esse confronto com as práticas cotidianas, possibilita-se ao professor reconsiderar sua pedagogia. Assim, neste trabalho, ao utilizarmos a narrativa como reconstrutora identitária, esperamos ter dado às participantes exatamente essa oportunidade de observar a elas mesmas e de se compreenderem melhor como formadoras e falantes de inglês. Dessa maneira, ao fazer com que as participantes pensem em suas práticas e revejam aquilo que consideram correto, esperamos que elas tenham podido se conscientizar mais sobre seus feitos e sobre sua relação com a língua inglesa. Às participantes, portanto, lhes foi dada a chance de, como propõe Oliveira (2012), tomar consciência delas mesmas e da própria historicidade em que suas linhas profissionais, sociais e pessoais se cruzam. Ao narrar sobre si mesmas, segundo Rabelo (2011), as participantes

puderam recuperar sua memória e reconstruí-la dando novo significado e sentido a cada um de seus relatos. Sendo assim, como proposto por Oliveira (2008), o que se espera das participantes é que, ao final dessa participação, tenham-se engajado em um processo de autorreflexão formativa, criando consciência sobre os aspectos subjacentes à suas práticas e à sua relação com a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções e a relação teoria-prática. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- ALMEIDA, E. G. Aprendizagem situada. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 177-185, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/6097/5271>>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul/dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15642/9829>>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research.** 1 ed. Nova Iorque: Routledge, 2014.
- BENKE, E.; MEDGYES, P. Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. In: LLURDA, E. (org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession.** Nova Iorque: Springer, 2005. p. 195-217.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos.** 1 ed. Porto: Porto Editora, 1994. cap 1: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução, p. 19-80.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese.** Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 60-88, jan/jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 1.194 de 28 de dezembro de 1892. **Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional.** Rio de Janeiro, RJ, 28 de dez. 1892. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 11 de jan. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 11 de jan. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 853/71. Relator: Roberto Figueira Santos. 1 de dez. 1971. **Resolução**. n. 8, p. 176, 1971. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL, Decreto no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 9 de jan. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. Medida Provisória 746/2016 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em 20 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.414 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 11 de fev. 2019.

CORRÊA, S. S.; GARCIA, S. R. O. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova. Aprova?”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>> Acesso em: 16 mar. 2020.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CUNHA, M. I. O lugar de formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/issue/view/391>> Acesso em: 2 dez. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

DAVIES, A. **The Native Speaker: Myth and Reality**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2003.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. 1 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006, p. 7- 49.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**. Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, p. 1-14, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções de uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/8>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2020.

FURLANETTO, E. C. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia de Educação**. São Paulo, n. 32, p. 131- 140, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100008>. Acesso em: 5 abr. 2018.

FLECK, F. O. **A identidade como narrativa: histórias de contadores de história em Santa Catarina**. 2018. 213 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187063/PCIN0176-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, p. 17-38.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006, p. 07-22.

INBAR-LOURIE, O. Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of EFL teachers. In: LLURDA, E. (org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. Nova Iorque: Springer, 2005. p. 244-265.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil. **Letras & Letras**. Uberlândia, v.26, n.2, p. 427-442, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634/14173>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

JUCÁ, L. **Das histórias que nos habitam**: por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 268f. Tese (Doutorado em Letras). USP/ Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-23062017-130937/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KACHRU, B. World Englishes: approaches, issues and resources. **Language Teaching**, v. 25, n.1, p. 1-14, 1992.

KRAMSCH, C. The Privilege of the Nonnative Speaker. **PMLA**. Nova Iorque, v. 112, n.3, p. 359-369, mai. 1997. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED481796>>. Acesso em: abr. 2018.

KRAUSE, M. What is zeitgeist? Examining period-specific cultural patterns. **Poetics**. No prelo. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X18301931?via%3Dihub>>. Acesso em: 23 out. 2019.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, Brasília, v. 01, n. 02. jan. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 10 de jan. 2019.

MARTINS, M. C. M. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 37-50. jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf>>. Acesso em: 2 de fev. 2019.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 4 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.

MATTOS, A. M. A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. Rev. Est. ling., Belo Horizonte, v.9, n.2, p.51-71, jul./dez. 2000b. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2325>>. Acesso em: dez. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em: 06 mai. 2018.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, v. 5, p. 14-22, 2012. Disponível em: <<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa**: uma experiência de colaboração e reflexão. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - UFMG/Fale, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AIRR-7DDQV3>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

OLIVEIRA, F. C. M. Representações sociais de futuros professores de língua inglesa. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, n. 1, 2015, Brasília. **Anais...Brasília: UnB**, 2015, p. 797-810. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/REPRESENTACOES%20SOCIAIS%20DE%20FORMADORES%20DE%20FUTUROS%20PROFESSORES%20DE%20LINGUA%20INGLESA.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809 - 1951). 1999. 194f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Letras, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 369-378, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 25 abr. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PAIVA, V. L. M. O. Narrative research: an introduction. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v.8, n.2, p.261-266, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982008000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and evaluation methods**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. Nova Iorque: Routledge, 1998.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários**. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas_criticas.pdf?dl=0>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PEREIRA, A. F. C. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/6025>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 114, p. 171 – 188, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>>. Acesso em: jun. 2018

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for na experimete in action research. In: LLURDA, E. (org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. Nova Iorque: Springer, 2005. p. 283-305.

RIESSMAN, C. K. Analysis of Personal Narratives. In: GABRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (org.). **Handbook of Interview Research: Context and method**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001, p. 695-710.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, v. 1. 2015.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: o lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/RBPG/Edicoes_revistas/v._7_n._14_2010.zip>. Acesso em: dez. 2018.

VIDOTTI, J, J, V.; DORNELLAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - Período de 1808 a 1930. **História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, v. 1, n.1, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 5 de jan. 2019.

ZEICHNER, K. M. El Maestro como Profesional Reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1992. Disponível em:

<<http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2017/09/El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

APÊNDICE A –Entrevista semiestruturada

- 1) Comente sobre fatos e experiências que o influenciaram a se tornar formador de professores de inglês.
- 2) Como você vê a formação de formadores no Brasil hoje em dia?
- 3) Como você entende o seu trabalho de formador de professores de inglês?
- 4) Você já teve alguma experiência de vitórias, derrotas ou frustrações. Se sim, comente.
- 5) Você acredita que o fato de não ser nativo da língua como pode ser um obstáculo a ser superado ou você acha que precisa buscar um desempenho que seja próximo ao do nativo?
- 6) O que você acha que seus alunos pensam sobre o fato de não serem nativos?
- 7) O que você acha que seus alunos pensam sobre o fato de você não ser nativo?
- 8) Como você vê o momento atual e o futuro do ensino de inglês no Brasil nas escolas e universidades? Para responder, você pode considerar fatores históricos, leis, currículo dos cursos e sua noção da proficiência dos egressos do curso que vão atuar como professores.

APÊNDICE B –Entrevistas

Entrevista com Ana

1)P: Bom, então eu queria que você começasse comentando sobre os fatos e as experiências que te influenciaram a se tornar formadora de professores de inglês.

A: Então, acho que eu teria que começar com o que me levou para área de licenciatura em letras inglês, né, eu, na verdade, eu já trabalhava, é... então vamos um passo anterior ainda. Eu tava me preparando para ser artista plástica né? E nesse meio tempo, assim, logo que eu entrei na faculdade, e foi na verdade antes de eu entrar na faculdade, me ofertaram uma oportunidade de fazer um intercâmbio. Intercâmbio cultural, assim, High School, é... dadas as diferenças entre o sistema educacional estadunidense e o brasileiro, o que aconteceu... quando a documentação se desenrolou, que ainda foi em 2001, teve o atentado lá, atentado não, né?

P: O ataque terrorista em Nova Iorque?

A: O ataque terrorista em Nova Iorque e tal. Então assim, como a coisa atrasou, quando a documentação realmente destravou né enfim, eu já estava na faculdade. Entrei com 16 anos. Então já tinha cursado o primeiro semestre e decidi trancar. Naquela época tinha greves né nas universidades federais e tudo mais dos anos 2000. E ah... 2001 né nesse caso. E eu fui, fui fazer intercâmbio, embora já tivesse terminado o ensino médio aqui. Eu fui porque enfim tá, oportunidade que eu não teria né? Me ofereceram essa vaga, né, então fui atrás. E eu fui. Quando eu retorno, eu retorno numa nova greve em 2002, num novo período de greve na universidade e eu fiquei aquela... né? Pensa, adolescente eu tinha 17 naquela época. Mas, não, eu fui... eu entrei com 16 na universidade, aí eu fiz 17, fui para lá. Isso, então eu tinha 18. Com 18 anos para 19, é... eu vou ter que trabalhar, porque eu tava sem estudar e sem trabalhar. Adivinha, que tinha disponível? Uma criaturinha de 18 anos, 19 nem me lembro agora, que tinha acabado de voltar do intercâmbio né, que ‘tava, enfim, achava que tava muito bem com língua inglesa e tudo mais né? Fui dar aula em escola, cursos livres de inglês e tudo mais, né, então quando eu ‘tava terminando o curso, ‘tava terminando o bacharelado, tudo dando aula de inglês então minha fonte de renda era dar aula de inglês em cursos com métodos muito, né... ah... encaixadinhos assim...

P: É bem engessado né?

A: Bem engessado e aí eu comecei o curso de licenciatura em artes visuais. Na verdade, meu primeiro impulso foi ser professora de artes. Essa foi a jogada. Mas eu já tava dando aula de línguas e gostava de aula de línguas, mas a partir da reflexão no curso de licenciatura em artes visuais que comecei a me perguntar: olha eu gosto de dar aula de inglês, mas isso aqui é dar aula de inglês? Não ‘tá aparecendo que isso que é dar aula de inglês, né? E aí eu fui para o curso de Letras, chegando no curso de Letras, porque eu não fui fazer uma pós, eu poderia fazer uma pós, eu poderia fazer mestrado em Letras tendo cursado a licenciatura em artes visuais. Mas não foi isso que eu fiz, eu fui para graduação novamente em Letras. Chegando no curso de Letras foi muito... foi um choque a priori, porque eu já tinha desconstruído uma série de concepções acerca da sala de aula, a partir do curso de artes visuais né? Que tem paradigmas diferentes, né, concepções bem diferentes em relação até a própria produção de conhecimento, tudo mais... então eu tive que né, foi o segundo chacoalhão assim, em termos de que é ensinar e aprender né, é... isso me fez dedicar muito mais à atividades extracurriculares. E eu acho que foi ali que eu ‘tive de fato, depois já no curso de Letras, de fato a convicção de que era isso que

eu queria fazer e trabalhar então, com a formação de professores. Porque a partir dessas atividades extracurriculares a gente trabalhava muito é... aqui a gente tem o [nome do projeto] né, lá a gente tinha em bem menor escala mas de uma forma mais dinâmica muito produtiva, a gente tinha dentro do [nome do laboratório] o [nome do projeto] que era então curso de idiomas para atender a comunidade acadêmica e também da cidade, né? Ah... só que nesse, nesse ambiente então de formação acadêmica, eu tinha... eu participava concomitantemente de projetos de pesquisa, ensino, extensão. Porque tudo era feito, era feito de forma indissociada lá. Então, por exemplo, pesquisas que os professores coordenadores desse laboratório desenvolviam com seus orientados de pós-graduação, ou mesmo suas pesquisas CNPQ né, que eram todas voltadas para análise de linguagem e ensino de línguas né? Ah... inglês, português, espanhol né, mas principalmente em inglês, eram convertidos ou de alguma forma recontextualizados para atividades didáticas né, que por sua vez eram usadas nos cursos de línguas. Então na verdade o material usado nos cursos de línguas lá, nesse laboratório, era elaborado por nós. Junto com os professores, né orientadores. Então assim, que por sua vez vinha de resultado de pesquisa e que nós também ajudávamos como bolsistas de iniciação científica, assim né, a desenvolver e um... ah... extensão né, no caso então, muita atuação no contexto acadêmico-escolar, era muito forte. Confesso que é muito mais acadêmico do que escolar né, porque acaba essa pesquisa-ensino-extensão 'tava ficando um pouco mais para o lado acadêmico né? Ah... claro que a sala de aula e a gente tinha uma pegada mais ensino-extensão. Então essa vivência, numa dinâmica completamente diferente do que eu tinha vivenciado no curso de artes visuais e que eu não avalio como melhor ou pior né, mas como diferente apenas, fez com que eu começasse a me preocupar com questões mais de formação de professores. Antes disso né, de ensino-aprendizagem de línguas, de inglês especificamente. E então a atuação como iniciação científica, logo no segundo... eu nunca me lembro se foi no segundo semestre ou no... É porque foi assim ó: quando eu passei, eu ainda fazia o curso de artes visuais, eu tranquei o primeiro semestre, então o primeiro semestre que a minha turma teve aula eu não tive, eu tranquei. No segundo semestre, eu tive aula que daí foi o meu primeiro semestre oficial como, como um aluno do curso de Letras. E então o que era o terceiro semestre da minha turma e era segundo semestre para mim, eu já entrei numa bolsa de iniciação científica. Então foi algo assim que a partir dali eu larguei as aulas nos cursos, no cursinho né, como a gente chama, e fui de cabeça ah... trabalhar a questão da pesquisa-ensino-extensão em linguagem e ensino de línguas. E hum... e aí é um outro universo né? Então a partir dali então leituras, a prática em si né, projetos de formação continuada de professores, porque às vezes nem era direto, eu não participava diretamente com minha orientadora, por exemplo mas era uma orientanda dela que tinha algum projeto e a gente participava às vezes. Monitor aqui né? Tinha diversos papéis desempenhados dentro desse mesmo laboratório, então era de fato um laboratório assim, bem na ideia do que é um *lab* né, e, e aí eu fui me encaminhando né? Então, assim, pós-graduação por exemplo né? Mestrado, doutorado começou a se tornar para mim algo meio que compulsório assim né? Não, não, não que eu sentisse pressões assim do... desse contexto né, para eu fazer. Mas eu comecei a sentir essa necessidade. Então, da relação da pesquisa com o ensino, com a minha prática como professora de língua. Então isso começou a ficar muito muito forte já na graduação. Então foi meio que não via alternativa senão, eu sair da graduação, fiz mestrado saí do... na verdade assim, eu ...antes de terminar o curso de artes visuais, eu já tinha ingressado no curso de Letras. Antes de eu terminar o curso de Letras, eu já tinha ingressado no mestrado. Porque eu fiz a seleção ah...

P: No meio do curso?

A: No último semestre da graduação né, aqui deve ser assim. Sabe quando você se inscreve com atestado de provável formando né, então é bem isso. A mesma coisa aconteceu no

doutorado... quando eu fiz o concurso, que eu não tinha terminado doutorado quando eu vim para [nome da cidade]. Eu digo vim, porque eu sou lá do meu estado. Quando eu vim para [nome da cidade] também, eu não tinha terminado ainda o doutorado, mas eu já tava no Colégio Técnico, que também foi muito importante para reforçar essas decisões né? Então assim, a questão da escola pública, do compromisso com a escola pública, e eu tive talvez uma questãozinha um pouquinho interior né, que foi importante para isso também. Eu tive uma passagem breve na escola pública regular ensino médio no contexto da Estadual do [estado brasileiro] né? Na cidade de [nome da cidade]. E nesse contexto foi muito difícil assim, tudo aquilo que a gente conseguia fazer nos projetos né, de formação continuada... não é muito né? Não quero que pareça que conseguia mudar... mover montanhas que não é o caso. Mas assim o pouco que a gente conseguia nesses projetos, eu vi como impossível na escola em que eu atuei. Por 3 meses que correspondeu exatamente a um trimestre ou seja o tempo suficiente para fechar os cadernos das 16 turmas que eu tinha.

P: Nossa Senhora!

A: Por quê, é... e porquê que eu tinha 16 turmas? Detalhe que eu tinha 20 horas, não tinha 40 horas e eu tinha 16 turmas. Porque lá no meu estado aquela época, havia uma lei, não sei como é que tá agora, que o professor tinha que estar a maior parte do tempo dele em sala. Assim, a maior parte mesmo. Eles queriam... eu sei que sobrava 4 horinhas, duas era reunião diária e duas reunião de planejamento. E como inglês tinha uma hora-aula semanal né? Eu tinha 16 turmas. Então assim, cadernos preenchidos à mão, cadernos preenchidos à mão, porque eram impressos na secretaria e era um documento que só secretaria poderia imprimir. Então mesmo que eu quisesse digitalizar aquilo que fazia né, de uma forma mais ágil enfim, eu não poderia, porque não era documento oficial. Assim quando eu fechei aquele trimestre eu falo assim... nem vergonha... nem... como é que eu vou dizer... assim... enfim não tem nem palavra né, pro sentimento. Mas enfim, não é uma coisa que eu vejo como ruim hoje, sabe, eu acho importante assim, no meu processo para mim né, na Constituição do devir professor né, mas enfim, eu passei a noite da véspera, na verdade foram mais de 24 horas, eu passei 24 horas inteiras e mais uma noite, então foram duas noites né e um dia. É... preenchendo aqueles cadernos, muitas vezes temos que preencher a mesma coisa, pensa o que que eu teria conseguido fazer em uma hora aula, tinha aluno...sem mentira, que eu tinha visto uma vez na vida, porque ou faltou numa das aulas ou era aula do dia da entrega do boletim, que daí eu não tive aula com esses alunos, ou teve um feriado que daí eu não tive aula que eu não encontrei eles, então pensa quando eu tinha né? E eu ‘tava aos prantos assim, passei a noite inteira da véspera do conselho de classe chorando com a violência que era. Para mim era... não são condições mínimas de trabalho, a violência com o professor e muito mais com os alunos né, e eu me senti assim, com as mãos absolutamente amarradas, sem condições de poder fazer nada. Nem dentro de sala de aula, nem fora de sala de aula e eu pensei não... não... aqui eu não vou conseguir fazer, mas eu preciso fazer alguma coisa para esse contexto, como é que eu vou fazer algo para esse contexto? Então, mas uma confirmação de que eu queria trabalhar com formação de professores né, porque então, a gente tem que entender esse contexto a partir de uma perspectiva reflexiva e investigativa né, que a escola não permite que a gente faça, naquele momento. Então assim claro que ,bom, se tu acha que não permite como é que tu vai para a universidade achando que agora vai permitir né, mas eu acho que assim, por exemplo né, os próprios projetos de formação continuada que a gente tinha lá, os que vocês têm aqui, os que a gente tem aqui né? Como agora ‘tava vendo né, o [nome do projeto], que tem um mínimo de diálogo né, universidade-escola, a gente já começa a ver brechinhas para poder trabalhar. A minha visão, a partir da experiência que eu tive foi que lá na escola, todo o conhecimento produzido né, o longo do meu percurso formativo e ao longo do meu percurso na escola, não encontrava brechas para conseguir atuar né? Então assim, nesse

sentido que, que eu acho que bom, eu vou ter que contribuir a partir do olhar da universidade para escola né? Obviamente buscando o olhar da escola. É... então é isso, eu acho que a briga por esses espaços ela é... ela é sem dúvida né, uma briga, ela é intelectual, ela é... é logística até, né? E ela, mas ela é acima de tudo política. Então assim, ainda eu falo isso assim, olha, contando com esse minuto, porque no próximo minuto eu já não sei o que que vai ser. Mas ainda podemos entender que a universidade é... teria dentro as funções dela essa função de...de buscar essas brechas né? É... não que o professor na escola não esteja fazendo isso também ele está, né, mas na área da linguística aplicada, na área das licenciaturas, vamos dizer assim? Eu vejo sim, que é o link né, que a gente tem, universidade-escola que, que é o link para a gente ter que brigar. E eu acho que é uma briga muito difícil, estando na ponta da escola, por isso que eu quis trabalhar com formação de professores né? Mas é obviamente não é dizer: “Ai é muito ruim para mim, então vou para outro”... não é isso, pelo contrário. Eu acho assim, que é... são tantas escolas, né, são tantos contextos e nem todos estão conseguindo fazer esse link né? Os professores vindo para cá buscando fazer pós-graduação... tu dá aula numa escola pública?

P: Não.

A: Dá na escola privada?

P: Por enquanto eu me envolvi aqui só.

A: Está dedicando ao mestrado... Isso que você tá podendo fazer, são poucos que conseguem.

P: Com certeza.

A: Ainda mais dedicação exclusiva. Se eu puder tá aqui, mais para frente, me credenciar no [nome do programa], poder receber professores, né? Pra fazer né...beleza? E poder ir até à escola para aquele professor que não poderia estar aqui, aí eu me sinto com as mãos um pouquinho menos amarradas. Então é nesse sentido que as minhas escolhas se justificam e eu me sinto privilegiada de poder ter feito uma escolha. De poder continuar a pós e né, que tem muitos professores que estão num contexto como aquele que estava, e eu acho que não são todos, são todos os contextos que são daquele jeito né? Mas muitos professores lá que não... as vezes até conseguiam porque na época tinha um certo incentivo, fazer uma pós, um mestrado profissional, alguma coisa assim, mas não conseguia fazer o link com sua prática. Infelizmente não conseguia fazer o link com sua prática, pelo ambiente castrador que eu acabei de descrever. Imagina um professor ter que passar a maior parte do tempo dele com tarefas administrativas absolutamente improdutivas né? Intelectualmente falando. É porque ele já não...ele pode ter ideias maravilhosas, mas implementá-las seria difícil, por mais maravilhosos que sejam os alunos, por mais solidários que sejam os colegas, sabe... ‘tá todo mundo no barco afundando... é difícil né? É aquela...foram 3 meses, 3 meses que corroboraram as escolhas que eu havia feito previamente, então por isso que eu ‘tô aqui hoje.

2) P: Como que você vê a formação de formadores no Brasil hoje? Hoje em dia, depois de tudo que você passou e todas as experiências, como é que você acha que ‘tá a formação hoje?

A: eu acho que a gente...vamos ter que pensar numa perspectiva mais histórica assim, que eu obviamente, a gente tem as nossas concepções, hoje, que podem ser diferentes amanhã mas elas também tem que considerar um pouco o que veio antes né, então a partir dos estudos, a partir da minha experiência antes da literatura né, também como aluna né? É... eu vejo assim...

P: como é que você vê a formação dos formadores?

A: É a formação dos formadores ou é a escola?

P: Como que você vê a formação dos formadores?

A: É... desculpa 'tá? 'Tava pensando na escola ainda. Então, mesmo assim né? Essa questão do contexto sócio histórico né? Eu acho que a gente teve reformulações né, no currículo dos cursos de Letras, nas políticas né, de formação de professores que foram por um lado muito muito positivas né? Então assim, essa própria inter-relação entre pesquisa ensino e extensão que eu me sinto privilegiada por ter tido né, no curso de Letras. Lá no interior do meu estado. É de certa forma resultado né, desse, desse movimento que aos poucos e... foi feito né para essas é... pra a gente ver os usos como eles são hoje. Então essa é uma das questões, assim que eu que, eu vejo como algo relevante que eu acho que é importante. Ah... porque o professor que é... passa por uma educação né, nesse sentido até se ver professor, ele vai levar isso para sala de aula dele né? E aí nós teríamos uma configuração de que quando pensando na escola né, antes de eu entrar no curso de Letras aquela questão totalmente isolada né, que é totalmente né, eu me lembro de, de atividade de escola que eram extremamente pertinentes e seriam até hoje. Detalhe, a escola que eu 'tô falando foi uma escola privada do interior do estado né, então não foi na escola pública né? Ainda assim, teria que analisar caso a caso. Mas da formação de professores, o lado positivo eu vejo é esse. E eu acho que como ele não é estático, então mesmo dentro dos currículos né, a gente tem condições de trabalhar para é... pensar novas formas de... de atuação né, ao longo da sua formação por exemplo né? Isso é muito interessante. Agora o que que eu vejo assim, que poderia ser melhor né, eu acho além de intensificar essa articulação ensino-pesquisa e extensão, eu acho que os... as experiências que você tem no curso elas poderiam e deveriam estar mais articuladas entre si né, para entender por exemplo num curso de licenciatura: Qual a relação das disciplinas de língua que vocês têm... de linguística né? Com o que vocês vão ensinar na escola. Porque eu não sei... o pouco que eu tenho percebido e quando eu falo isso, eu falo desde os cursos de licenciatura, no meu estado especificamente da [nome da universidade], alguma passagem muito breve que eu tive ali na [nome da universidade] e aqui né? Veja bem, dois meses né, que eu 'tô, que eu 'tô aqui. Muitas vezes o professor em formação, pré-serviço né, ele não entende a relação né, das disciplinas de Linguística com o ensino, por exemplo. Ou o caráter de uma disciplina de ensino de Linguística Aplicada por exemplo né, ou é a relação teoria-prática, relação... Então nesse sentido que os currículos ainda estão um pouquinho falhos porque também não é uma tarefa fácil. Mas é... então assim ah... a gente está caminhando, o problema é que... me parece assim que eu vim, antes de eu entrar, eu peguei um curso em reformulação, quando né, quando eu 'tava na graduação eu não sei quando eu tava no teu, teu papel, mas antes ainda, quando eu 'tava na graduação, eu já vi que, que vinha de um contexto com um currículo novo, essa transição que vocês estão passando agora por exemplo, a gente, quando eu entrei no curso lá na [nome da universidade] era isso que estava acontecendo né? Uma transição de currículo e então já vim com essa mudança, mais ênfase por exemplo, lá no curso que eu fiz, a gente tem o relatório de estágio e o TCC no curso de licenciatura. Então eu tive... eu era obrigada a desenvolver um projeto de pesquisa com orientador, dentro da área de linguística aplicada, claro que eu podia escolher né? Podia ser na Literatura, na linguística teórica ou na linguística aplicada, e eu escolhi na linguística aplicada. Por que a minha orientadora já vinha da linguística aplicada. Então é...e junto com a prática ah...do estágio supervisionado né, então assim, isso para mim eu acho que já, já foi algo que eu vi como muito positivo que eu me surpreendi. Aqui não é isso né, eu imaginava que aqui fosse ter muito mais. Então aqui ou tem a produção do...

P:... do TCC

A: Ou é o estágio e o relatório né, então assim, ah... veja como há essa variabilidade né, nos currículos e tudo que eu acho que ainda é fruto dessa... que está em desenvolvimento, as pessoas ainda estão debatendo discutindo e tal. Um ponto que eu acho que ainda é um pouquinho falho, apesar de todo o progresso né, desenvolvimento de pesquisas em colaboração, projetos colaborativos né, é exatamente isso. Eu acho que tem pouca colaboração. Tanto na escola, quanto na universidade entre os professores. Então eu acho que isso... poderia ser uma mudança muito positiva para o formação de professores né? Então assim, comparando com passado né, e olhando para o futuro assim, eu acho que talvez assim, projetos em parceria é... né, em que tem um aluno, ele esteja trabalhando diferentes aspectos da prática né, dele como professor e tal, futuro professor. Então eu acho que eu sou muito fã dessas coisas, embora eu saiba que dá trabalho para caramba e demanda muito engajamento né, dos professores entre si, dos professores com seus alunos. Mas eu vejo como sendo a única forma de desenvolver a própria autonomia né? Quando entra num ambiente desses, e todo mundo tá fazendo alguma coisa e todo mundo 'tá compartilhando alguma coisa, não te resta esta opção a não ser... entrar na dança né? Então é isso, quando a coisa 'tá isolada, não é que não tem a produção. Tem produção também né, mas aquela produção e tu tem que bater na porta e entrar para ver o que que 'tá acontecendo né? Agora, quando tantas coisas tão acontecendo ao teu redor, tu vai entrar na onda né, então nesse sentido, acredito muito nisso, assim. Como professora novata, que 'tá começando eu acho que ainda tem muitas questões a amadurecer, como o que eu vejo como sendo o papel do professor. Então conhecer o contexto né? Vê direitinho achar ah... o que funciona bem na comunidade né, contribuir para o que já funciona bem ah... achar brechas para contribuir de forma mais né, trazer o que pode ser o diferente, mas nunca pra substituir sempre para somar, para não só acrescentar, para trabalhar junto. Eu acredito muito assim que da colaboração sai o novo né, da colaboração sai o melhor. Isso para mim ficou claro não só por estudar questões associadas a trabalho colaborativo e nos projetos né, de Formação Inicial e Continuada, mas também de ver na prática isso acontecer né? Eu 'tive aí, eu considero que eu 'tive muita sorte assim, entendeu? De acompanhar de muito perto assim, um grupo que funcionava assim. Já não sei se funciona hoje assim, já não sei se vai funcionar assim pra frente, mas nesse momento que eu acho que foi a pergunta que tu fizeste né, neste momento como que eu vejo? Eu vejo assim, o que tem de bom são as possibilidades que a gente vê para melhorar a partir do trabalho colaborativo né? E o que tem de ruim é que justamente por serem possibilidades e que ainda não temos um currículo enfim articulado... intensamente articulado. Então assim, tem as relações que existem mas tu tem que sair correndo atrás, tu aluno né, ele tem que se virar, ele tem que achar as conexões né, mas quando a coisa já tá conectada, ele não... não é que ele não precise mas é mais fácil de refletir sobre isso que ele tá vendo isso, né? Mas é nesse sentido. Espero ter respondido tua pergunta porque...a gente fica falando e quando vê nem responde, né?

3) P: como que você entende o seu trabalho de formadora de professores de inglês? Como é que você definiria esse seu trabalho de formadora?

A: Ah então eu acho que assim... é difícil essa pergunta [pesquisador] ... que a pessoa mal chegou e você quer que eu defina o negócio, vamos lá! Então não, mas eu acho assim que, acima de tudo, bom, eu me entendo, eu entendo né, o papel do professor antes mesmo de ser formador é... que eu ainda não me considero formador né, dois meses, eu estou no estágio gente, eu não posso dizer que a criaturinha vai lá né? O José [nome fictício de uma aluno] que vem aqui né, ele teve aqui agora e a gente... a formação dele tá muito mais associada ao trabalho dos meus colegas do que o meu. Obviamente né, nosso contato é muito pouco. Mas ainda assim como que eu vejo, e te trazendo uma ideia que inclusive prévia ao meu ingresso aqui na UFMG. Bom, Eu acredito muito, defendo muito uma ideia bem Vygotskiana assim do professor como

mediador. Porque se a nossa aprendizagem, nosso processo de aprendizagem está na nossa participação e eu parto do conceito de aprendizagem como participação periférica legítima, então eu vejo como mediador. Então meu papel como formadora de professores estaria no sentido de promover oportunidades para que essa participação periférica legítima aconteça. Por isso a importância da pesquisa ensino e extensão tão articulada né, então eu não vou enfiar coisa na tua cabeça à força isso não existe, eu não vou necessariamente... te mostrar coisas que tu vai repetir depois e vai conseguir ser um bom professor, tipo, para ensinar pelo exemplo, isso existe também né, a gente ensina pelo exemplo, é claro. Mas não nesse nível, assim que eu mostro aqui, ou seja a gente não depende da interação né? Não, 'tá tudo, 'tá na interação. Então assim você precisa... Como é que você sabe fazer um bolo? A porque eu leio a receita e sei fazer o bolo, desculpa querido, mas não é bem assim né? Eu fui fazer uma *caponata* ontem, queimei tudo porque me perdi no tempo lá. Então não é assim, para eu saber fazer um bolo, apesar de ser algo muito mais exato né, do que qualquer outra questão, eu tenho que fazer um bolo né? Para poder dizer agora eu sei fazer... como é que vocês falam? Esse trem (risos), agora vou fazer esse trem aí. Agora, como é que eu sei ser professor? Primeiro, porque não existe um pacotinho fechado do que é ser professor. Segundo, eu tenho que participar das práticas sociais que constituem a atividade, o papel do professor, então assim que vai ser ele né? Nas práticas no contexto X, N práticas no contexto Y, então a gente está sempre aprendendo. Então meu papel como professor é promover espaços para que isso aconteça, seja na interação direta contigo, seja na interação né, de você colega com colega, seja na interação de vocês com os alunos de vocês né, como, como mediadora dessas questões. Agora não tem como saber coisas sem a participação... participação periférica legítima, só para falar rapidinho né que um monte de palavrório né? O que isso quer dizer? Então, ela é periférica porque entende-se esse papel protagonista né, então o que que nós estamos assim... *targetting* né, o protagonismo. O teu aluno, nas práticas que ele vai se engajar como aluno, eu como professora, nas práticas que eu vou me engajar como professora. Então o protagonismo seria esse papel central né, quando eu já manjo da coisa. Então por exemplo como é que tu sabe escrever uma dissertação?

P: Nossa é difícil, praticando, escrevendo né? Lendo sobre, à medida que você vai escrevendo...

A: Porque que você acha que sua orientadora tem que no mínimo, ter um grau né, porque ela tem que ter passado por isso para poder te orientar certo? Então a participação periférica legítima é isso. E todos nós temos a nossa né? Eu 'tô na minha participação periférica legítima. Na experiência com os alunos que eu 'tô tendo agora, nas disciplinas que eu 'tô tendo agora no ensino superior, eu estou no meu, na minha periferia digamos assim né? Quanto mais eu participo, a partir de colaboração e interação com os outros membros dessa comunidade né, e reflexão eu vou me tornando cada vez mais protagonista naquela prática. Muda a prática, muda minha participação periférica legítima. Então é extremamente dinâmico, nada linear, pensando processos de outros conceitos de aprendizagem, então se diferem nesse sentido. Então quando complexifica tudo, aí teu papel também né acaba ficando mais, mais, mais complexo, mas não é ruim nem... aceita que dói menos (risos). Agora deixa eu só finalizar a tua pergunta: como é que eu vejo o meu papel de formadora. Então é isso, de mediador em diferentes PPLs - participação periférica legítima - considerando a minha própria.

4) P: A próxima pergunta é: você já teve a comentar né também sobre as suas experiências de vitórias, derrotas e frustrações como formadora?

A: Ai que pergunta difícil!

P: mesmo sendo pouco tempo...

A: Ah... que eu teria como falar mais como professora do que como formadora... mas sim, vamos lá! Então, esses dois meses que eu, que eu cheguei... mas assim, eu fui professora substituta também né na [nome da universidade]. Então, não é só daqui que eu ‘tô falando. Mas em termos de vitória, eu acho que o melhor contexto para atuar em relação à... produção de conhecimento, então nesse sentido assim, eu acho que é muito bom, porque a gente reflete a gente produz, a gente né, então associa a teoria e prática sobre ser professor, sendo o professor. Entende? Isso para mim é muito, muito interessante. Só que assim, o professor na escola também faz isso né poderia...né, muito bom que faça. Eu acho assim, em termos de... ‘tá bom eu vou te falar uma experiência de projeto de formação continuada de professores, de frustração. Uma frustração muito grande assim, é ver todo o trabalho feito na própria universidade, nos grupos de pesquisa ensino, extensão, para qualificar e buscar o diálogo com a escola, por exemplo, e o que que aconteceu no projeto especificamente, ah... depois de muita briga, muita briga mesmo, consegui trazer os professores, que eles tivessem dentro da sua carga horária né, um espaço para estudar conosco, para dividir suas experiências, para falar da escola né para ir... e a gente se deparar com uma sala de professores raivosos, furiosos, porque como sempre, a própria divulgação do curso chegou para eles de cima para baixo né, uma relação vertical, e como quem diz assim: “Se nós vamos liberar para fazer esse curso, tu é obrigado a fazer esse curso”. Então foi assim, foi a pior negociação que poderia acontecer né? E mesmo assim eles foram, mas... pegando outro lado da moeda né, dentro desse mesmo contexto ver a questão do que duas, três semanas que eles participavam furiosos porque eles foram notificados que era obrigatório e tal. Em nenhum momento, o curso foi concebido dessa forma né, mas foi o único jeito disso chegar como liberação das horas deles. A partir da [nome do órgão] né, da o...coordenadoria de ensino. E então assim esse clima hostil, entre escola, gestores né, políticas e universidade, foi muito frustrante. É frustrante mesmo né, que a gente já ‘tava de coração aberto, cheio de boa intenção, e não se o que. E teve que travar assim... uma missão de paz, sabe? Então as duas primeiras semanas que a gente tinha uma programação intensa de questões assim né, para aliar a teoria e prática e tal. E foi basicamente conversa, cafezinho e bolo que a gente precisar conquistar esses professores, porque a forma de entrada né, a forma de contato foi a pior possível. Mas era a única que a gente tinha. Por que se a gente fosse escola, escola é a direção, não deixava a gente chegar nesses professores. Eles não usavam os contatos. Eu fiz isso né, de ligar e pedir e ir na Coordenadoria, a Coordenadoria se negar enfim né, então assim esses ah... empecilhos que tu... por mais... há tempos né, nessa área até imagina que passa a ter mas, eu como alguém estava iniciando assim, eu não esperava. Fiquei chocada! E aí trabalhar e tem até hoje, tem os professores que participaram, isso foi em 2013, até hoje, os professores às vezes mandam uma mensagenzinha: “tem que fazer um *revival*”, né, dizendo o quão positivo foi, senão para encontrar essas brechas né, para trabalhar na escola e tal, para eles, uma espécie de resgate do... da valorização da própria profissão, para eles né, porque se acha que o outro não valoriza, isso é uma coisa que já é péssima, agora quando tu mesmo não valoriza tua profissão é... é complicado né? Então se o que era para ser um projeto de letramento crítico para o professor, para ele desenvolver nas escolas na, na, na, na... tornou-se um resgate da valorização da sua autoimagem. E isso para mim ao mesmo tempo que foi frustrante, foi muito positivo né porque foi... eu acho que foi... a experiência mais é... ah... ao encontro né, do que se entende por diálogo universidade-escola e tudo mais. Então, sempre tem esses dois lados né, a frustração e como tu falaste? Vitórias, então isso é muito relativo porque a vitória ela acaba... a gente... senão a gente fica doido né, a gente põe metas fixas e... e... e aí frustra, então só vale a frustração né, então esse dinamismo assim, de entender que bom, eu não vou conseguir chegar naquela meta. Preciso de uma meta se não, não tenho projeto né e mas, que esse projeto entenda esse contexto como mutável, dinâmico né, já é algo que eu acho que... que é significativo assim, né, nessa área. Aqui com... né... daí o que eu posso falar mais em sala de aula com os Estágios

que a disciplina optativa que eu ‘tô, eu ‘tô ofertando por exemplo, vou dar exemplo bem concreto assim. Uma das frustrações... um aluno não ‘tava entendendo, a gente tentou dialogar, negociar significações e tal, e não ele não ‘tava muito disposto assim, a flexibilizar e tal, é questão conceitual mesmo ‘tá? E eu vi que ele deve ter abandonado a disciplina, ainda não posso falar isso porque né, a gente ainda precisa de mais tempo para ver, mas acho que ele abandonou a disciplina. Aí eu fiquei extremamente frustrada eu digo: “Nossa eu não ‘tô sabendo né?! Que isso a gente aprende também. Quando uma coisa não dá certo, a primeira coisa agora para mim, não é que sempre seja o caso, mas eu olho para mim, que que eu não soube fazer? Ainda mais que eu ‘tô chegando no contexto, muito comum isso acontecer né? O que que eu não ‘tô sabendo fazer, não ‘tô conseguindo ler sobre esse contexto, que tá me impedindo de responder de forma adequada. E *ok* nessa mesma aula nessa mesma turma, na última aula, 2 alunos é... falaram uma... uma delas, como é que ela falou? “Aí professora, ‘tava lendo esse texto, nossa, porque como mudou me minha visão, minha concepção de..de...de linguagem mesmo né! Porque nossa, não caiu a ficha disso, daquilo e agora...” Aí eu até brinquei com ela, disse: “Hum chega no ouvidinho da professora e diz isso né?” (Risos) Sabe aquele meme? Aí ela ela riu, ela disse: “Aí”, aí ela começou a falar bem devagarinho assim, ela mudou o meu conceito... é... ótimo. Pra enlouquecer professor né, aí depois da mesma aula né, eu pedi para eles escreverem é... de forma bem livre assim, nesse... nessa disciplina especificamente era o conceito de gênero discursivo, textual o que que eles quisessem escrever, a partir da experiência prévia deles, né, dos estudos prévios e tal. E já fazia duas semanas que a gente tinha tido aula duas semana só. E aí um deles falou assim, falou assim: “Não professora, mas a diferença da prévia já conta essas duas semanas? Porque para mim mudou totalmente. Porque ‘tava meio confuso assim, mas daí agora eu já tenho um...” obviamente que eu ‘tô usando... pedir para eles conceituarem algo que tem a ver com a disciplina. Então assim, é uma grande vitória também, não vamos... pé no chão né, mas então sim, é uma grande vitória né, mas tô vendo na mesma, mesma comunidade né, vamos entender que toda aula né, tem uma comunidade. Na mesma comunidade eu vou ter uma frustração, mas eu também, eu tenho uma vitória nesse sentido né, então é... ah que bom já poder falar alguma coisa, se você tem um pouco espaço de tempo.

5) P: E o que que você acha que os seus alunos pensam sobre o fato de você não ser nativa?

A: Que que eu acho, que os meus alunos pensam? eu acho que existe uma multiplicidade...

P: Existe uma expectativa?

A: Existe uma expectativa, mas eu não generalizo. Especialmente agora que eu ‘tô com os Estágios. Então os meninos já... já passaram né, por várias outras disciplinas, já desconstruíram, mitos já, desconstruíram né, concepções inclusive de ensino-aprendizagem, não só de língua. Então acho que tem de tudo assim, acho que as expectativas são múltiplas. Mas ainda assim tem gente que às vezes não assume, não é, não é consciente, é algo assim, tipo assim, na teoria eu ainda... sabe quando a pessoa ‘tá se apropriando de determinadas perspectivas. Então assim... ela ainda não se apropriou né, ela ainda não... não... então, escuta muito falar em diversidade né, prática social e tudo mais, e situacionalidade das práticas e tudo mais. Mas na hora de avaliar né, aquele lá é um ótimo professor porque o inglês dele é maravilhoso. Pode ser, pode ser, mas a causa e consequência ali, a razão para ele ser um bom professor não ‘tá fazendo sentido. Então é porque ele tem uma... uma fala...

P: menos sotaque as vezes...

A: É...então ele é um ótimo professor. Uma coisa não tem nada com a ver com outra, como se o sotaque fizesse você apagar conhecimento de língua... de língua em contextos específicos. Como se a prática fosse apagar conhecimento de ensino. Desculpa, a prática não, como se a fala mais próxima do nativo né, então assim, são mitos né, mas eu sei que isso tudo existe então, ah...uma coisa que ajuda muito assim, eu fico pensando né, porque quando vem assim, aluno questionando né, questão da fala e tal é... é isso, o professor ele... ele precisa, e eu não discordo totalmente disso não, ‘tá claro que problematizamos mas não necessariamente discordamos. O professor tem que mostrar o domínio, e aí muitas vezes o domínio da disciplina, o domínio da... eu não gosto da palavra domínio, mas, mas é isso que é o imaginário social. ‘Tá associado a pronúncia do professor, a gramática, ao conhecimento da gramática e tal. Sim, eu tenho que mostrar conhecimento daquilo que eu ‘tô ensinando né? Agora, um sotaque né, uma pronúncia que não é *native-like* não é isso que vai definir, definir. Agora, sim, eu não vou chegar para dar aula de inglês: “Uotchi du iu wantchi?” né? Não é bem assim. Calma né, *hold your horses*. Então tem que problematizar, tem que desconstruir muitas vezes as concepções que os alunos trazem. Ah mas como é que se faz isso? Análise, análise do discurso. Ele não vai falar assim: “Professora você não fala que nem a Rachel de Friends.” Sei lá, tu não fala que nem o fulano que é nativo e tal. Aí, aí óbvio que o aluno não vai dizer isso, mas o aluno vai em algum momento né, às vezes até... ou corrigir, “Ai professora, eu acho que é assim que fala”. Ou não sei se eu ‘tô imaginando né, ou então ele vai falar em relação aos alunos dele, né, as vezes conta uma experiência que teve na escola, ‘ta observando o professor na escola: “Aquele professor nem fala em inglês direito!” Como assim direito? Defina o que é falar inglês direito? Né? Não é detalhe que é falar inglês né, não uma instrução, não é fazer um convite, seriam atos de fala assim, ou ah... um gênero discursivo, não, é falar inglês. Falar inglês pra mim para mim é inglês, inglês, inglês (risos). Enfim ‘tô brincando, mas é... análise do discurso. Desirée fala, e não é só ela que fala né, mas que todo professor deveria ser um analista do discurso. E em última instância o que a gente faz é analisar discurso, pensando em leitura crítica em pensamentos críticos né, em última instância é isso que a gente faz. Claro que quando eu falo, analisar o discurso escrito, oral né, então tem que trabalhar com isso, são muitas as perspectivas. Eu acho que demora para cair a ficha assim, dessa questão do nativo, não-nativo né, demora porque é algo que... o que os cursos de idiomas vendem é muito estereótipo, muito forte, então assim, né, ‘tá no imaginário social já. É uma coisa muito arraigada, então tem que ir desconstruindo né, bem devagarinho. E o que que vai fazer com que o professor responda frente a isso tudo? É esse, entre aspas: domínio que ele tem da disciplina. Então é conhecimento mesmo, conhecimento mesmo. Agora ah... então... eu sou professora e eu vou querer falar que nem nativa, porque eu acho que daí, eu pelo menos vou evitar essa discussão. Tudo bem, isso é uma escolha também. Isso também é uma escolha. Agora que nativo é esse que você vai falar? Um nativo da onde? Qual a variedade né? Qual e como é que tu vai associar isso a sua prática social? Porque senão começa a virar estereotipozinho, começa a virar caricatura do inglês né, não faz sentido.

6) P: O que que você acha que os alunos pensam sobre o fato deles mesmos não serem nativos?

A: Ah...então, agora vou te falar o que eu imagino né, porque eu nunca fiz uma análise né, nunca olhei para isso de forma sistemática assim. Mas eu acho que passa muita insegurança no primeiro momento porque tudo ‘tá, ‘tá associado à ideia de desconstruir esse mito né, então assim... aquele aluno que é mais extrovertido, que é mais né, que vai de cabeça, assim, que, que é mais metido, a gente... não sei se vocês usam assim esse termo, mas lá no [região do Brasil] às vezes a gente costuma falar: “Aí que metido ele é!”. E às vezes é negativo e às vezes é positivo. O metido é bom, porque como ele se mete a fazer, no sentido de autônomo e questionador, mas enfim... e tem aquele que é mais retraído, claro que isso é da personalidade

e a gente tem que trabalhar o interpessoal também. Que faz parte da profissão do professor, mas isso não significa que eu vou ter que mudar minha personalidade pra poder dar aula. Uma pessoa mais retraída, mais tímida que não desconstruiu essa ideia do falante nativo como falante ideal, ela pode sofrer muito, porque é mais um motivo de inibição, mais um motivo de se sentir menos né? O mais extrovertido, mas detalhe, que se ele ainda não desconstruir esse mito, ele vai ser metido e ele vai atrás de ser este o mais próximo possível, desse falante nativo né, claro que nesse, nesse contexto é ruim porque ele não desconstruiu o mito, mas buscar né mais participação, mas a prática de língua não é ruim. Então, mas daí acaba né, tirei dois extremos assim, poderia ter outros fatores que poderia... Então vai muito de caso a caso vai muito... de exemplo, ele pode ter construído, desconstruído desculpa, desconstruído esse mito e tá entre pessoas por exemplo, pessoas aqui na faculdade refletem sobre como chacoalhar as estruturas ali, e ele tá se convencendo que esse negócio do falante nativo é mito e tal. Mas ele dá aula numa escola privada e lá a coordenação da escola cobra dele isso porque é o... a bandeira da escola né, então ela vende isso, isso vira uma *commodity*. E aí? Como é que ele lida com isso? Se ele ‘tá mais, entre aspas, preparado né, e trabalha também a questão interpessoal, ele vai ter os argumentos dele e vai entender que uma coisa é uma coisa outra coisa. É outra coisa, ele ‘tá vendendo aquilo lá, ele vai ter que mentir? Não. Ele vai ter que trabalhar, é discurso, ele vai ter que ver como é que ele vai transitar entre esses dois universos né, sem querer julgar. Aqui, eu não conseguiria vender uma coisa que eu já desconstruí, eu não consigo, eu já tentei porque me vi meio de paraquedas assim, no meu início ainda da minha carreira né, não rolou, não deu, não! Ele não ‘tá aqui assim, fica trancado na garganta. A gente não consegue engolir. Então tem gente que não tem escolha, eu preciso ter o meu salário no final do mês e a escola ‘tá me dando... né? É muitas vezes mais rentável então, sem julgamentos aqui né, mas de qualquer forma tem que estudar, de qualquer forma tem que estar muito seguro daquilo que eu ‘tô argumentando e trabalhar com os meus argumentos né, inclusive para vir para faculdade, ou para uma outra escola né que não vende essa bandeira. Pra dizer porque que eu ‘tô lá trabalhando naquela outra escola mesmo já tendo desconstruído o mito do falante nativo né, então posicionamentos, tudo uma questão de posicionamentos. Agora, porque eu fugi um pouquinho da tua pergunta, mas eu acho que é a questão da desconstrução do mito né, então depende muito, eles podem sofrer muito senão desconstruir esse negócio e assim, e podem sofrer se desconstruir e não ter argumentos né, né, então mas também pode se ver de boa. Aí... é... ‘tá bom, quando a gente aceita a complexidade dos contextos, sabe? É complexo de qualquer jeito, não tem como não ser complexo, as relações são complexas, a produção de conhecimento é complexa, a linguagem é complexa portanto né ah... é tudo complexo, aí tu quer reduzir a complexidade de isso tudo, e sofre mais para reduzir a complexidade, do que aceitando que é complexo.

7) P: Você acredita que o fato de você não ser nativa do inglês pode ser um obstáculo a ser superado ou você acha que você precisaria buscar um desempenho próximo ao de um nativo?

A: Não de maneira alguma. De maneira alguma. Quando me pergunta assim: “Ane qual é a variedade?” Né, que o pessoal pergunta, como é que eles perguntam? Se é britânico ou americano? “O seu inglês é inglês britânico ou americano?” Não, meu inglês é brasileiro. Eu ouvi isso uma vez e eu falo, é... a questão aqui não é isso. Claro se eu ‘tô numa aula de fonética e fonologia, eu já dei aula de fonética e fonologia que a gente tinha que ver lá é... ditongos do britânico, do americano, diferenças. Isso é outra coisa né, ‘tô falando de outra coisa, uma outra forma de estudar a língua. Tão relevante quanto. Nunca vejo assim como melhor ou pior, mas a questão é quando a gente entende a linguagem como prática social, meu foco já não tá no código, nesse nesse nível né, nesse plano comunicativo. O meu foco está nas práticas sociais mediadas na e pela linguagem né então ah... o conceito de proficiência aqui ele é deslocado.

Então eu vou ter por exemplo, acabamos de falar da dissertação né, então assim... tu vai escrever em inglês ou português?

P: Português.

A: Então, mesma coisa 'tá? Tu é nativo, logo tu sabe escrever uma dissertação. Óbvio né? Não precisa fazer mestrado porque tu é nativo. Isso não faz sentido, não faz sentido algum né, então o momento que o foco passa a ser a prática, no momento que o foco passa a ser o gênero discursivo, por exemplo é... e no momento que eu considero o mundo que a gente vive, globalizado, altamente tecnologizado que permite a interação né, da forma como permite, da diversidade cultural, diversidade semiótica, da diversidade, diversidade, diversidade não faz sentido algum. A questão é, isso também não exclui o fato de eu ter que buscar um conhecimento da língua né, seja na variedade que for, seja... agora que eu tenho que entender que é prática acadêmica. O inglês aqui é acadêmico, não é americano ou britânico ainda que o discurso da academia te falar se tu usar o britânico tu vai ter que seguir esse padrão. Se o periódico vai te pedir... digamos que eu te peça né, tem que responder conforme as demandas desse... para então nesse contexto né... então é, são outras questões que estão em jogo. Agora dizer assim, isso significa que tu não precisa ter um entre aspas, bom inglês, porque o próprio bom inglês já foi relativizado aqui né, problematizado. Eu tenho que... eu tenho que entender de língua. Era que eu 'tava falando lá na primeira questão: Qual a relação das disciplinas de língua que vocês têm com as disciplinas de ensino de línguas? *Hello* né, sim eu tenho que entender esse código, mas eu tenho que entender também que ele não é fora da prática social né, ele é... ele só existe na prática social. Não é... não é esquecer isso para considerar aquilo, justamente porque eu considero aquilo, que isso é só um aspecto é importante sim eu ter proficiência, mas focar nas práticas.

8) P: Como é que você vê o momento atual e o futuro do ensino de inglês no Brasil, nas escolas na universidade? E aí você pode usar fatores históricos, leis, os currículos dos cursos até mesmo essa questão da proficiência dos egressos dos cursos, como é que você vê essa situação?

A: Jesus, são muitas coisas. Mas vamos lá, a gente está no momento que eu acho que é um momento de muita insegurança. E a língua inglesa ela, ela pode pender para um lado ou para o outro né só que pendendo para um lado ou para o outro eu vejo assim: infelizmente, eu 'tô num momento, e coincidiu com o momento do início no ensino superior. Então assim, eu chego a ter pena dos alunos, que eu 'tô no momento extremamente pessimista, extremamente pessimista. Pela conjuntura brasileira, mundial, mas especialmente brasileira. Não vai ser fácil, para o professor especialmente para o professor de língua né, só que o inglês me parece que ele 'tá, ele 'tá assim ele vai pender para um lado ou pro outro e os dois lados são ruins. Vou explicar porque, ou ele vai pender por um lado de total descaso né, e desvalorização por ser ensino de línguas e portanto das humanidades né, das questões sociais. No sentido assim, né, nem visualizado ele vai ser, haverá uma tentativa de silenciamento das vozes envolvidas. Por essas questões de... enfim polêmicas do atual governo e tudo mais. Se ele pender para o outro lado que é da valorização também vejo como ruim, porque vai ser uma valorização para abertura ao capital estrangeiro para essa... entrega né do, do Brasil às grandes empresas internacionais. Então vai ser por exemplo, para valorizar o ensino de inglês para trabalhar numa multinacional, que já era, antigamente que já vinha assim. Então sim, a tendência vai ser eles darem uma forçada, do jeito que der seja por políticas públicas, seja de incentivar só aquilo que prioriza o ensino da língua como código, da língua no nível da léxico-gramática ou então se contextualizado para uma questão bem mercadológica empresarial né capitalista enfim. E as duas coisas são ruins né, que eu já ouvi de defensores e assim dessa onda de direita enfim...

que... nossa: “Você é professora de inglês?” Obviamente no primeiro contato do tipo assim: “Nossa, agora o mercado vai estar muito bom para os professores de inglês, porque tem muito estrangeiro vindo para cá e muita necessidade de falar em inglês.” Por causa da abertura, então assim uma espécie de comparação com o que foi o período da ditadura militar da abertura especialmente para os Estados Unidos né e enfim... ah... ouvi isso me assustei, achei péssimo, vindo de uma... eu digo assim de um contexto de pesquisa em letramento crítico né, achei perigosíssimo, então assim, se essa tendência se confirmar seja para desvalorizar ou para valorizar a disciplina, vai ser ruim né, então no momento atual, atual, desse minuto eu, eu, eu to bem pessimista. Assim, considerando as políticas públicas, inclusive ainda que alguns avanços têm sido feitos né, a questão da base, a gente discutindo isso com o pessoal do [nome do programa], também né ontem a gente tava discutindo isso. Ela, ela... eu vejo ela como necessária ao mesmo tempo que problemática né, a forma como as coisas têm acontecido e tudo mais. Eu acho que se por um lado a gente vinha de uma briga para melhorar o ensino, uma briga mesmo né, de matar leão todo dia, para melhorar o ensino e em meio a vários tropeços algumas vitórias, agora é mais difícil ainda né, mas é justamente por isso que é mais necessário, apesar do pessimismo, apesar... eu ‘tava falando com uma colega lá do [região do Brasil] né, ‘tava dizendo a sensação que eu tenho é que a gente tem que tomar pílulas de esperança e... e não só esperança de, de assim de ânimo, sabe? Como se tivesse que se forçar a enxergar uma luz no fim do túnel. Porque é mais necessária agora, é cada vez mais necessária a resistência, projetos que busquem problematizar, mas implementar ações também né, mas do que nunca a gente precisa disso. Porque o discurso oficial é um discurso que vai tolher toda e qualquer esforço que vinha sendo feito. Então... Ai pena! Eu estranho me ouvir falando isso. Não era isso que eu queria estar respondendo agora. Mas neste minuto é isso vamos torcer para... vem aqui e me pergunta semana que vem isso. Vamos torcer que eu já tenha outra resposta para ti assim. Mas é, então assim, meio pessimista, mas jamais dada por vencida né. Nós vamos ter que injetar aí nem que seja na marra um discurso mais positivo assim, e tentar achar respostas para algumas questões cabeludas.

Entrevista com Elisa

1. P: Eu queria que você comentasse os fatos e experiências que te influenciaram a se tornar formadora de professor de inglês.

2) E: Hum... fatos e experiências... bom, eu dei aula durante muitos anos na [instituto de língua] e... quando eu era professora da [instituto de língua], aliás antes de ser professora da [instituto de língua], quando eu era aluna, eu tive uma professora que era a... que eles chamam lá de *teacher trainer* né, que era a coordenadora pedagógica da [instituto de língua]. E ela foi o meu primeiro grande exemplo assim né, quando eu vi o que ela fazia pelos professores, principalmente depois que eu passei para o outro lado, para o lado de ser professora mesmo, assim, como esses treinamentos e como a metodologia utilizada por eles é importante no processo de formação dos professores de lá assim. Então eu fiquei com isso na cabeça, eu falei nossa eu quero ser *teacher trainer* eu não quero só, ser uma professora e aí fiquei com isso mas depois saí de lá e fui dar aula em escola. Dei aula em escolas regulares durante algum tempo é... outros cursinho de inglês e depois fui dar aula no ensino superior em 2013 e aí é que eu comecei a ver, só quando eu entrei no ensino superior, é que me bateu aquela coisa assim... da necessidade de você plantar é... mais sementes. Aí eu percebi que eu enquanto professora, eu ‘tava plantando sementes apenas nos meus alunos. Aí eu pensei: bom se eu conseguir plantar essas mesmas sementes em outras pessoas que vão para outra sala de aula para plantar essa semente nos seus alunos e nos colegas em volta, eu vou estar fazendo um bem muito maior, então foi assim que começou a minha saga.

3) P: Agora eu queria que você me falasse como é que você vê a formação de formadores no Brasil hoje?

E: Olha eu acho que é assim para a gente falar em âmbito... brasileiro eu não me sinto muito qualificada para né, para dar uma resposta assim, é muito precisa... e muito específica né? Mas em relação ao que está sendo feito em outros lugares que não [região do Brasil] por exemplo, mas o que a gente percebe né pelos números que nós temos aí dentro do ensino principalmente de língua inglesa é... é uma perpetuação de um status quo mesmo né, de uma situação de um ensino que não tem sido eficaz né? Então a gente vê isso por exemplo nas falas dos alunos da Educação Básica, nas falas dos alunos universitários que passaram pela educação básica e chegam na faculdade sem nenhum embasamento né... quando esses alunos né, muito dos meus alunos foram fazer estágio em algumas escolas, eles relataram essa deficiência mesmo assim, um quadro de professores extremamente desmotivados, de professores muito pouco qualificados né, professores assim que não sabem nem a língua né, e vão para salas de aula para lecionar uma disciplina que eles não dominam né, inclusive que muitos têm pouco conhecimento infelizmente né, é... e eu acho que é... isso só vem mostrar para gente que muito provavelmente essa... esse processo aí de formação dos professores da rede básica não tem sido satisfatório. Tenho acompanhado algumas, iniciativas de algumas políticas públicas aqui na [nome da universidade] a gente tem o [nome do projeto] né que é uma coisa muito bacana, o Curso de Especialização também, eu já tive a chance de dar aula algumas vezes né e acompanhar a Andrea como professor-assistente é... agora também na pós como professora convidada eu tiver chance de dialogar com muitos desses professores que fizeram a especialização e ou o [nome do projeto], e a gente percebe como que esse tipo de programa tem feito a diferença na vida deles assim, tem feito com que eles busquem a formação continuada cada vez mais. Mas sabe, eu acho que independente da qualidade desses cursos de formação, dessas políticas públicas, eu acho que o grande um dos grandes talvez vilão... vilão é um dos grandes vilões da história se chama condição docente. Então quando a gente vê a situação de um professor que tem não sei quantos filhos para criar né que, que depende daquela renda ínfima né, que a gente sabe que é uma renda ínfima, é uma vergonha o salário que os professores recebem é... para dar conta das coisas da casa e ter aquele é... aquela sobrecarga imensa de trabalho né, então eu acredito que essas pessoas assim pelo fato de perceberem que, a formação continuada não vai dar um retorno financeiro principalmente imediato para eles assim, eu acho que eles acabam desistindo. Por isso que eu te falei no início que eu não sinto capaz de falar sobre os cursos de formação continuada ou as iniciativas no Brasil principalmente, por causa disso, porque às vezes pode até ser que haja uma série de cursos e de iniciativas, mas as pessoas não têm ingressado não podem não estar ingressando por esse motivo né falta de tempo e falta de motivação de entender um, uma, um resultado positivo desse processo de formação continuada na, nas práticas pedagógicas e principalmente no cotidiano né?

P: Você que comentar alguma coisa sobre a formação de professor universitário? Na pós...

E: Ah... isso é interessante mesmo, óh. Eu tive uma experiência, então vou falar assim, pela minha experiência como é... professora substituta que não [nome da universidade] em 2016 é... E também como professora da [nome da universidade], dei aula lá no ano passado, agora eu acabei de entrar aqui né, assim eu acabei de ministrar essa disciplina da pós como eu te falei, foi a primeira que eu realmente ministrei, não como assistente, mas como a professora responsável pela disciplina. Eu acho que é... pelo, pelo que eu percebi principalmente pelo que eu percebia como aluna aqui eu acho que a coisa é muito mais autônoma sabe, eu acho que em se tratando da [nome da universidade] assim de, né, porque é a minha minha referência de

Universidade Federal. Eu acho que aqui por exemplo o currículo acaba sendo muito voltado para pesquisa né, a parte de língua inglesa especificamente assim, existe uma separação entre linguística pura e linguística aplicada uma coisa que eu não compreendo né, assim porque não aliar a aprendizagem de sintaxe e morfologia né ou de qualquer outra disciplina que represente a Linguística pura de certa forma, por que não aliar a Linguística Aplicada? Sendo que a grande maioria dos alunos que estão aqui fazendo Letras conosco, eles estão fazendo para se tornarem professores né, então você deixa essas disciplinas de Linguística Aplicada como uma coisa a parte, agora nós vamos falar o quê sobre ensino de inglês como se as outras disciplinas fossem completamente dissociadas e ao mesmo tempo essas disciplinas, elas não preparam esse aluno para ter um conhecimento básico, útil, dessas dessas é... sub áreas da linguística como a sintaxe, morfologia, a pragmática, semântica, por exemplo, acaba... a fonética e fonologia né, acaba virando uma coisa assim muito avançada, uma coisa muito distante da realidade dos alunos enquanto alunos né assim e também enquanto futuros professores. Fica uma coisa assim... dá a entender assim que: Olha, eu 'tô dando essa disciplina para caso você queira avançar nesses estudos e se tornar um orientando meu em sintaxe, morfologia e fonologia, aí vai ser ótimo para você, você pode me procurar mais para frente, se você quiser fazer uma iniciação científica. Mas para quem quer aprender a usar isso de forma prática, eu acho essas disciplinas muito pouco válidas. Assim, no formato em que elas estão sendo ministradas, então por exemplo na minha experiência na na universidade particular, o grande diferencial que a universidade particular oferecia era justamente o foco no aspecto prático, então não existia essa dicotomia entre Linguística pura e aplicada, tudo que era dado, o foco do curso assim a... a ementa das disciplinas todas, todas elas tinham esse viés prático, dentro da ementa todas elas tinham como objetivo último, formar o professor, adequar aquela disciplina a realidade do professor em formação, eu acredito que as universidades federais ainda precisam dar uma adequada nesse sentido.

3) P: E como é que você entende o seu trabalho como formadora de professores?

E: Olha, eu acho que depois que eu entrei em contato com o letramento crítico e mais tarde com os letramentos críticos né, porque a gente tá aí com concepções que estão experimentando mudanças né, de acordo com o que nós estamos vivendo essas, esses conceitos novos aí, pelo fato deles serem extremamente práticos e muito ideológico, político, social e culturalmente situados, eles acabam tendo um viés assim um pouco mais, é... local né no fim das contas. Mas eu acho que depois que eu entrei em contato com essas teorias, depois que eu entrei em contato com, a educação crítica, né pedagogia crítica do Paulo Freire, isso fez uma diferença enorme, na minha forma de trabalhar. E olha que eu já tenho 19 anos de carreira como professora, eu e entrei em contato com essas teorias em, 2011. E a minha vida mudou né virou de pernas para o ar e mudou completamente porque eu comecei a me sentir completamente responsável por plantar essa semente aí, na minha sala de aula eu acho que não existe é... formação sem, uma consciência de quem são seus alunos, do que que eles trazem para sala de aula, de que maneira que eles contribuem por exemplo para que você, tenha muitas vezes que mudar o seu plano de curso né, o plano de curso que você entrega lá todos os dias no primeiro dia de aula, né, hoje eu me sinto mais confortável para fazer esse tipo de adaptação, de mudança, porque quanto mais eu conheço meus alunos, e quanto mais eu entendo o que que precisa ser tratado, os pontos que precisam ser, mais enfatizados ou mais levados em consideração em uma turma ou na outra, é... isso faz com que eu me sinta compelida praticamente assim, a mudar as coisas de forma que se adequem a realidade desses alunos. Então eu acho que quando a gente faz isso, quando o professor tem essa postura, ele gera no aluno, uma surpresa positiva, eu acho que os alunos de forma geral, é... tem se sentido assim confortados né, com essa, essa, essa nova forma de ensinar. E eu acho que ao mesmo tempo isso gera neles a mesma, a mesma vontade de perpetuar

isso que me foi gerada quando eu entrei em contato com as teorias. Então acho que quando a gente, a gente ensina, antes de ensinar a gente quer saber quem são aquelas pessoas para quem a gente ‘tá ensinando, isso faz com que essas pessoas que estão aprendendo, irão fazer o mesmo pelos alunos delas.

4) P: Você já teve alguma experiência de vitória, derrota ou frustração? Tem alguma que você gostaria de comentar, durante a sua carreira...você falou que tem 19 anos né? Como formadora de professores principalmente, quais foram suas experiências de vitórias e derrotas frustrações?

E: Olha, eu acho que em toda profissão a gente tem né, derrotas e vitórias e dias em que você sai do seu trabalho assim, muito satisfeita com o que você fez, em outros dias você sai muito triste, muito frustrada, pensando: “Nossa Senhora não é possível que a minha aula foi tão ruim né?” Então eu acho que todo professor já passou por esses, dias aí, de tempestade também pelos dias de bonança, né, eu acho que assim, uma coisa, uma experiência que me marcou bastante, duas experiências, uma no ensino superior e outra no ensino básico, uma de vitória que eu acho que no ensino superior, porque eu fui dar aula numa universidade particular em que os alunos chegavam lá, sem ter nenhum nível de inglês e era uma universidade em que eles em 4 anos iam receber um diploma né, do MEC, autorizando-os a dar aula de inglês. Então eu senti um peso enorme nas minhas costas assim eu, eu que dava praticamente todas as disciplinas de inglês, e dar aula para eles de fonética, no primeiro período né, no segundo período, sendo que eles não sabiam nem a língua como é que você vai ensinar uma pronúncia de uma língua cujas palavras 90% da sua sala desconhece? Né? Então assim, ver, acompanhar uma turma e ver ao final de, 4 anos assim, como grande parte deles assim, os alunos que realmente se dedicaram como que eles conseguiram progredir e como que eles se sentiram incentivados a continuar buscando uma formação continuada, isso para mim é uma grande vitória mesmo. E assim tem alguns que eu tenho contato até hoje, me mandam e-mail, me mandam plano de aula, me contam que passaram no concurso da Prefeitura, que fizeram isso, fizeram aquilo. Muitos falam para mim assim: “Olha, você foi uma das grandes responsáveis por eu ser o professor que eu sou hoje, por eu querer ter a vida que eu tenho hoje, por eu encontrar é... dignidade no que eu faço, e por eu encontrar uma, uma missão, uma missão de formar outras pessoas assim”. Então isso me deixa muito feliz. Na educação básica eu tenho uma experiência bastante frustrante, claro que teve uma série né, houve uma série de momentos legais né, mas assim só para compartilhar uma experiência, eu o ano passado fui dar aula em uma escola que eu considerava assim, a melhor escola de [nome da cidade], era uma escola, é bem popular e eu fui cheia de sonhos e expectativas e quando eu cheguei nessa escola eu vi que eles tinham uma maneira da aula que era muito mais, muito mais, muito tradicionalista. Tradicionalista no sentido até de você não poder trazer uma música, ou filme você tem que usar apenas o material oferecido pela escola, e você tem que escrever coisas no quadro para que os alunos copiem. Eu nunca dei aula desse jeito então para a mim assim, a tentativa de adequação a esse modelo foi uma coisa muito frustrante, porque no final das contas, assim claro que eu não consegui me adequar a esse modelo, muitos alunos vieram me falar que: Nossa professora, você é diferente dos nossos professores e tal. E eu não entendi o que eles queriam dizer assim, se isso era uma coisa positiva ou não, e aí eu fui chamado para conversar pela diretora da escola ela falou: “Olha, os alunos eles estão reclamando que você não segue o nosso né, a nossa cartilha a risca. Então você não é, não ‘tá sendo considerada uma professora do nosso padrão, do padrão x né, da escola”. E eu que sempre fui uma pessoa completamente desligada de padrões né, é claro que a gente tem que zelar pela qualidade do nosso trabalho mas eu não nunca, nunca entendi assim que, é... uma metodologia específica ia ser responsável pelo sucesso de uma disciplina de um curso, de alguma coisa. Então isso me frustrou bastante, me frustrou a ponto de eu realmente pedir demissão, pedir meu desligamento da escola, porque eles falaram que se eu não me adequasse,

que realmente ou eu me adequava àquele, esquema ou não haveria espaço para mim na escola, então eu me conhecendo, sabendo a longa estrada que eu percorri para entender as coisas que eu entendo hoje, assim e com as quais eu concordo eu, optei por não continuar lá.

5) P: Bom, você acredita que o fato de você não ser nativa de inglês, pode ser um obstáculo a ser superado ou você acha que você precisa de buscar um desempenho próximo nativo?

E: Eu acho que muito pelo contrário. Eu acho que é... principalmente quando a gente vai dar aula na Educação Básica, mas também até dentro do contexto da Universidade, eu acho que se, inglês é a nossa disciplina né, como é matemática do professor de matemática, filosofia do professor de filosofia, a gente e tem que dominar essa disciplina. Não significa, isso não significa em nenhum momento que a gente tem que ter uma performance semelhante a de um nativo né, significa que a gente precisa dominar, elementos da língua que capacitem o nosso aluno a também utilizar a língua como estratégia de poder, como estratégia de engajamento, como, como ferramenta de acessibilidade. É isso assim. Eu acho que a partir do momento que a gente pega as OCEM, os PCN por exemplo e a gente vê lá muito claramente né, o acesso à língua estrangeira como um direito fundamental desse aluno né, se a educação está entre os direitos fundamentais, o acesso a uma língua estrangeira 'tá muito dentro disso né? E esse acesso vai garantir o aluno, uma série de possibilidades principalmente se a gente considerar que, a partir do acesso a essa língua estrangeira, ele vai estar de fato inserido no mundo enquanto um cidadão global né? Então hoje a gente 'tá aí falando em globalização a gente 'tá aí falando em, conectividade né, está falando entre rede de pessoas do mundo todo se comunicando, se a gente sabe que a língua é um produto da interação social, esse aluno ele precisa de estar preparado também para usar essa língua enquanto instrumento de participação nesse mundo globalizado. Não tem como a gente falar em cidadania, sem falar em acessibilidade dos bens maiores pra esses alunos entre saúde e outras coisas, o bem de educação, o bem que inclusive ninguém vai tirar dele. Então pra a gente entrar dentro da Educação Básica, no meu doutorado eu dei uma aprofundada sobre isso, assim sobre, dá uma desmistificada nesse uso da língua materna né, que as pessoas falam que a gente não pode usar a língua materna. A gente tem que usar a língua materna! A língua materna é a nossa ponte né, é o conforto para esse aluno, a possibilidade dele se sentir acolhido, dele entender que se ele não entender alguma coisa naquela língua estrangeira, vai ter ver a língua materna para ... como que é a palavra para... para... dar um alento para ele né assim, para... para abraçá-lo certa forma. Então assim, a gente lê muitas vezes né entrevista de alunos ou quando a gente conversa com alunos da Educação Básica, eles falam se o professor entra já falando inglês dentro de sala, é como se o professor tivesse afrontando eles, ou estivesse desmerecendo humilhando ele de certa forma, do tipo: Olha, você sabe que eu não sei e isso torna o inglês ainda mais inacessível e mais distante pra esses alunos né? Aí tem aquelas frases: "Pô, você não sabe nem português, você vai aprender inglês né?" Ou seja que que o menino pobre da periferia, vai achar né, se achar no direito de aprender inglês, para que que ele vai aprender inglês? Né? Onde é que se inglês vai levá-lo? Eu tive experiências belíssimas por exemplo na, nessa universidade particular, porque os meus alunos, a grande maioria deles eram alunos de periferia, e depois do trabalho que foi, foi sendo feito com eles, dentro da universidade, muitos deles foram para o exterior né assim, juntaram dinheiro, conseguiram ir, arrumar um visto de trabalho, tem uns que até foram estão morando lá hoje né, assim foram essas coisas de Au Pair ,trabalhar na ACM, uns foram para Europa né. Então é uma mudança de concepção assim, é uma ideia de eu posso, né se tanta gente pode, eu também posso, e as ferramentas estão me sendo dadas. Então eu acho que um nativo por exemplo, ele não pensaria nisso né? Ele não teria dentro das ferramentas dele, essa questão cultural e histórica do brasileiro que está dentro daquela sala aula, esperando para ter uma aula de inglês. Então eu fico muito triste, até quando eu vejo algumas pessoas falando: Ai mas que,

o fulano é nativo, a aula dele vai ser muito melhor né? Acho que essas pessoas elas têm a vantagem de ser realmente nativos né, na língua nós não podemos né, competir com ele jamais em relação a isso. Mas eu acho que além da gente fazer a nossa parte, do nosso desenvolvimento individual enquanto professor de inglês, esse aperfeiçoamento na língua e se a gente tem esse componente histórico-cultural por sermos daqui e entendermos quem é que precisa dessa aula e portanto, como que essa aula precisa ser dada.

6)P: E o que que você acha que os alunos pensam né, ou pensaram de você não ser nativa?

E: Olha, eu eu acho que eu nunca tive esse problema porque, eu dava aula em cursinho né, eu comecei dando aula em cursinho. A grande maioria dos professores de cursinho é... são não-nativos né, quando tem alguns professores nativos, os alunos... alguns preferem os professores nativos, mas nem todos. Na escola, eu acho que eles até preferem professores que sejam não-nativos justamente por essa questão né, por ter essa barreira linguística que existe por eles terem pouquíssimo conhecimento da língua e muitas vezes o nativo também tem pouquíssimo conhecimento da língua deles. Na universidade é a mesma coisa né, porque eu fui dar aula na universidade particular, os meninos não sabem o inglês. Então eu tentei, quando eu entrei, eu tentei ficar dando aula de inglês, eles foram na coordenação para reclamar que eles não ‘tava entendendo nada por exemplo. Eu tive que criar uma, uma metodologia para ao mesmo tempo não ficar dando aula só em português para eles e ao mesmo tempo, ir criando esse conforto, essa negociação aí para que cada de vez mais eu pudesse aumentar o inglês, e diminuir o português. Aí eu fui para [nome da cidade] no ano passado dar aula na [nome da universidade], os meninos lá, os alunos de Letras, a grande maioria das cidades vizinhas, tem muitos alunos de zona rural, pegam os ônibus da prefeitura ficam uma hora para poder chegar na universidade. Eu montei uma biblioteca para eles, porque eu cheguei lá e não tinha uma biblioteca, queria que eles lessem livros em inglês, eu acho que tudo isso faz parte do processo de empoderamento mesmo do aluno, de autoconfiança. Então fiz uma campanha aqui em [nome da cidade] para doação de livros, dei para eles lá, eu acho que essa, essa nossa vontade de fazer as coisas por eles junto com o fato de a gente dominar a língua nativa deles, faz com que eles se sintam mais confortáveis ainda do que se a gente fosse nativo.

7) P: O que que você acha que os alunos pensam deles mesmos, não serem nativos?

E:Ai... eu acho que eu acho que eles ficam nessa coisa, eles são muito influenciados principalmente os adolescentes né, esses *youngsters*, esse pessoal que entrou na faculdade bem novinho, eu acho que eles são muito influenciados principalmente pela cultura norte-americana. Então eles ficam naquela coisa assim, de que eles tem que falar igual, aquelas pessoas né, mas eu acho que isso é uma coisa meio geral né? Nem só falar, é assim, se vestir igual, é se comportar igual né. Tanto que o *american way of life*, ele atingiu o Brasil de forma muito contundente né? Então eu acho que muitos deles, eles ficam se pressionando, para serem nativos né, para parecerem soarem como nativos, mesmo tendo professores que eles consideram excelentes e que eles vem que não tá fazendo esforço nenhum para soar nativo né? Então é um paradoxo realmente.

P: Você acha que isso pode afetar a segurança dos alunos, a autoimagem?

E: Eu acredito que sim né? Eu acho que hoje em dia principalmente nesse mundo de aparência né, esse mundo de redes sociais, e muita foto, muito vídeo, muito foco na imagem. Tem muita gente aí que ‘tá sofrendo de, distúrbios mesmo assim de ansiedade, depressão né, que são um reflexo de uma frustração por não conseguirem chegar ali naquele... ser aquele modelo que está

sendo oferecido para eles. Uma pena né, acho que tem um longo trabalho a ser feito por esses professores né, esses novos educadores que estão surgindo.

8) P: Como é que você vê o momento atual e o futuro do ensino de inglês no Brasil? Tanto nas escolas quanto e na universidade você pode usar todo seu conhecimento, fatores históricos, leis currículos, a sua noção de proficiência dos egressos, como é que você ‘tá vendo esse momento atual do ensino de inglês no Brasil?

E: Olha eu não sei se eu sou muito otimista, mas eu tendo, eu tenho assim, tendido a ver uma certa mudança principalmente assim no que eu vejo, a partir de documentos por exemplo né, assim dá visibilidade desses documentos não só assim do que que eles pregam, mas da aplicabilidade do que ‘tá sendo pregado. Então por exemplo eu vejo hoje professores que estão trabalhando com a perspectiva crítica, aqui dentro da linguística aplicada e eu por exemplo sou da língua inglesa e outra trabalhando com perspectivas críticas dentro das minhas disciplinas. Tenho visto na Especialização na pós-graduação assim, um desejo muito grande desses novos professores né, professores que, que tem entrado na escolas agora, um desejo realmente fazer a diferença, eles têm vestido a camisa né. E por que o que eu sempre falo para eles, eu acho que se fosse para a gente ser rico, a gente não teria escolhido ser professor né, então assim o motivo, ele é outro, a gente realmente quer é... fazer a diferença na vida das pessoas não só... não, não só, não só pelo brilho pelo prestígio, pelo né pelo reconhecimento, mas principalmente porque a gente começa a perceber aí, muito lentamente, mas eu percebo essa, essa mudança de foco, de paradigma nessas pessoas que estão, ingressando aí agora no serviço público na Educação Básica e até instituições particulares. Então, eu acredito que essas teorias, com as quais a gente vem trabalhando aí, elas têm aberto muito a cabeça das pessoas no sentido de... de realmente se sentirem responsáveis, por aqueles alunos né. Porque se a pessoa tiver indo lá só para buscar o contracheque e ir embora, realmente a vida dela vai ser muito ruim, muito difícil, e eu tenho percebido, graças a Deus, com uma surpresa positiva, que as pessoas estão querendo realmente fazer mais, então a gente ver alguns projetos aí prêmios né, dados por iniciativas, por projetos de professores nas escolas, na rede básica, no ensino superior. E quando a gente vai ver esses prêmios, e ver os projetos né, são sempre projetos que estão aí rumando para cidadania, de uma certa forma né, que estão gerando algum tipo de autocrítica, gerando algum tipo de engajamento social. Então ao meu ver eu acho que as coisas têm bem devagarzinho, indo para um lugar melhor.

Entrevista com Letícia

1) P: Então quer dizer que você comentasse sobre os fatos e experiências que te influenciaram a se tornar formadora de professores de inglês.

L: Essa é uma pergunta muito interessante, porque assim, olha só, quando eu entrei para Universidade eh... vou começar de antes né, quando no mestrado não havia essa essa discussão sobre formação de professores né, a gente fazia um curso de letras e a gente, não se falava nesse termo não se usava esse termo formação de professores né. Eu fiquei uns 6 anos afastada da academia depois terminei mestrado e quando eu voltei pra [nome da cidade], que eu fiquei fora de [nome da cidade] e esse tempo né, quando eu voltei para [nome da cidade], eu resolvi retomar, né. E vim aqui para letras em busca de alguma disciplina que tivesse a ver comigo né. E aí me deparei com essa história de formação de professores, inclusive uma disciplina dada em parceria pela [nome da professora] e pela [nome da professora] né? E aí eu comecei então a me aproximar dessa história. Nessa época a gente discutia assim atividades comunicativas, umas coisas desse tipo assim né? E foi mais ou menos o que eu fiz o meu mestrado. E aí achei

super legal esse negócio de formação de professores, aí me apaixonei por esse negócio, falei: “Gente, é isso! Como que a gente não fazia isso? A gente fazia o quê?” (risos) E aí isso foi em 2004 ou cinco... não me lembro exatamente, não sou boa de datas. E aí nessa época eu entrei na [nome da universidade] como substituta, fiquei lá um ano, eram dois, acabei saindo porque eu precisava de um emprego para viver né, o contrato ia acabar, então acabei saindo de lá, fiquei um tempo fora de lá, uns dois anos e meio eu acho, eh... aí nesse tempo teve um concurso para efetivo, eu fiz um concurso pra efetivo, passei né, mas o concurso assim era uma vaga, então eu passei em segundo lugar, um colega passou em primeiro, ele quis ficar, então ele ficou, ele foi chamado né. Depois de quase dois anos que, o concurso vale um ano e era prorrogável por outro ano né, quando ‘tava acabando do segundo ano eles conseguiram uma vaga e aí me chamaram. E aí eu entrei para universidade né, naquela época foi justamente quando o Ministério da Educação resolveu criar a nova regra dos estágios de 400 horas né? E aí eu entrei para ver cidade de 2008 e até então todos os estados eram ministrados por professores substitutos sabe? E aí chegou o momento que os professores substitutos acabou o contrato deles, e aí o pessoal do departamento começou: “E agora? E agora? E agora?” Aí resolveram que eu seria a pessoa para dar aquela disciplina. Afinal de contas eu ‘tava chegando, afinal de contas eu... não tinha doutorado na época né, então de repente eu poderia fazer outra coisa da minha vida né, então resolveram que eu deveria ser a pessoa a me responsabilizar pelos Estágios Supervisionados. Então assim naquela época o estágio ele era assim meio, acho que como em todas as na maioria das instituições, ele era meio relegado aquele último semestre né, que as pessoas faziam na educação né e tomavam aquilo como um estágio né então era ser aquele negócio de 3 + 1 sabe? E aí o Ministério da Educação estava propondo 400 horas de estágio que cada instituição poderá gerir a própria... a própria decisão. E lá na [nome da universidade] decidiu-se então ter quatro disciplinas de estágio né, a partir do 5º período, quinto, sexto, sétimo e oitavo. E eu comecei a trabalhar com estágio e fui trabalhando com aquilo né, e assim cada vez me interessando mais né, e estudando mais sobre aquilo e querendo saber mais como é que funciona e criando uma estrutura postado né, aí o meu trabalho virou um pouco assim.... tipo... aí os colegas os portugueses queriam saber como é que eu ‘tava trabalhando né, quem chegou depois de mim também veio a mim, porque eu acabei ficando sendo aquela pessoa que entendia um pouco mais de estágio ali dentro. E foi aí nessa história toda que eu me descobri né, assim, intitulada formadora de professores, entende? Então assim há uma, uma, uma, uma ideia das instituições de um modo geral porque a gente conversa muito com colegas pelo Brasil afora, de que formador de professor é aquele que se responsabiliza pelas disciplinas pedagógicas. Entende? Então assim, seria as pessoas que trabalham com os estágios com a didática, sabe, seriam esses professores. Os demais, que trabalham com Sintaxe, com Semântica, com Literatura, esses não seriam formadores de professores né, num curso que na verdade forma professores né. Então assim, no meu entendimento, eu entendo na verdade, sob a minha ótica, eu entendo que somos todos os docentes de um curso de licenciatura, somos formadores de professores né? Mas no micro disso né, algumas pessoas não têm esse mesmo entendimento, sabe, então não se veem formadoras, e talvez se não consigam fazer ou não queiram fazer optam por não fazer, eu não sei, né, a relação entre aquele que ensina uma sala de aula de um curso licenciatura e aquilo que este licenciando fará com este conhecimento, com esse arcabouço, uma vez professor né, depois de formado, entende? Então assim eh... foi assim que eu me descobri formadora de professores sabe né, assim eu achei muito interessante na época que justamente né algumas pessoas receberam esse título e outras não né, então assim não fui eu decidi que eu era, começaram a me chamar assim (risos) então foi uma coisa mais ou menos assim que aconteceu né e... eu respondi a sua pergunta? Não me lembro o resto é isso aí eu queria saber?

P: É isso sim! Respondeu certinho!

2) P: Bom agora queria que você me falasse como é que você vê a formação dos formadores no Brasil hoje.

L: Então eu entendo na verdade que éh... salvo pouquíssimas exceções, que assim as universidades hoje estão mais preocupadas principalmente com o docente que ‘tá entrando né? Assim, como não há um entendimento geral do que sejam formadores de professores então não há também uma preocupação geral com formação do formador. Porque se um colega que dá aula de literatura brasileira ou de literatura de expressão inglesa, ele não se entende como formador de professores, então ele não vai buscar uma formação nesse sentido, né porque ele não se entende como tal sabe? E também é uma outra questão que é o fato de que os concursos admitem pessoas que não são licenciadas em muitos casos, há casos de instituições que optam por fazer um concurso em que a graduação da pessoa seja licenciatura e depois o doutorado também na área específica né, que essa pessoa vai trabalhar, mas há muitas instituições que aceitam que essa pessoa tem um curso ah.. não tenha curso de licenciatura, talvez seja um bacharel e às vezes até tenha curso em outras áreas né? Então a pessoa que fez assim, vamos jogar no extremo aí, que fez física sabe, assim, bacharelado em física né, e essa pessoa se descobre professor, quer dar aula de línguas, que dar... não sei, se apaixona pela Literatura né, e vem ela faz um sei lá... um mestrado ou doutorado na área de literatura por exemplo, e é admitido num concurso porque o concurso não existe essa pessoa tem um curso de licenciatura né? Então, mas eu acho que não há no Brasil uma política, de formação do formador de professores até mesmo por causa dos entendimentos. Eu acho que essa formação ela fica alocada dentro dos cursos de pós-graduação mestrado doutorado daquelas pessoas que se entendem como formadores e que vão em busca por escolha própria, por entendimento próprio né, vão em busca de cursos de pós-graduação que possam contribuir dentro dessa perspectiva, de se tornar formador de professores, entende? Então assim, e também não há na verdade eu acho né vou arriscar dizer, porque eu não conheço na verdade, eu não posso dizer que não há, mas desconheço o curso. Por exemplo, já que a gente ‘tá usando o exemplo da literatura né, uma pós-graduação, uma especialização na área literária que seja voltada para a formação do formador né, então normalmente os cursos de pós-graduação seja em nível de especialização, mestrado e doutorado, vão tratar do objeto né, e não da formação dessa pessoa que vai trabalhar com esse objeto né. Então assim eu acho que eh... assim eu acho que então, respondendo a sua pergunta, no frígir dos ovos eu acho que é a formação do formador é uma atitude individual entende? Ainda hoje né, acho que hoje nós já temos assim GTs na ANPOL né, a gente tem eventos acadêmicos em nível nacional e até internacional voltado para essa área de formação docente né, então a gente tem o CLAFPL: Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas né, então assim que você não vê por exemplo, gente de outras áreas, você não vê, por exemplo, o pessoal da semântica por exemplo né, o pessoal da sintaxe, o pessoal não é assim, que trabalha com... com.. a linguística de corpora.. você não vê essas pessoas nesse tipo de evento, entende? Então assim acaba que fica essa distância né entre... entre o que é um curso de Letras, licenciatura, como um todo, faz em função da formação de um novo docente né? Então essa formação do docente embora gente tenha quebrado o 3 + 1, ela agora está até assim de uma maneira... ela continua fragmentada de outra forma, entende? Ela continua fragmentada né então o licenciando ele tem que fazer um esforço muito grande ou ele tem que ter, como diz o [professor Brian Morgan] um ‘*aha moment*’ né, para ele entender o que que determinada disciplina tem a ver com a formação dele. Muitas vezes o licenciando, eu vou arriscar dizer também, que ele se pergunta: “O que que eu ‘tô fazendo nesta disciplina? O que que essa disciplina tem a ver comigo? Porque que eu ‘tô estudando isso aqui?” né? Então essa ponte da... do que ele faz na sala de aula dentro de um curso de licenciatura e o que ele fará com isso uma vez formado sabe, essa ponte às vezes ela não existe porque o próprio docente

do curso superior ele não se dá conta às vezes ele precisa contar isso pro licenciando, sabe? Que às vezes ele sozinho, ele não dá conta de perceber isso. Então acaba achando que determinadas as coisas são inúteis né, então assim por exemplo: “Ah porque que faz latim, eu vou ser professor de alemão, que que tem latim comigo, entendeu?” “Ah porque que eu ‘to fazendo literatura brasileira, né, eu vou ser professor de inglês, o que que literatura brasileira tem a ver comigo?”, entendeu? As pessoas às vezes não se dão conta desse tipo de coisa sabe, eu acho que eles têm muito a ver com a formação do formador né? Afinal de contas o que que é ser um formador de professores né? O que que ‘tá incluído assim... faltam discussões nos cursos de licenciatura sobre o que significa ser professor... o que que é ser professor? Você é professor? Você se torna? Você vai se tornando professor? É um *continuum*? E que que isso requer de você? Você é professor para que? De quem? Com que objetivos? Qual é o perfil do egresso que você quer de um curso de licenciatura, entende? Acho que falta esse tipo de discussão, a gente faz essas discussões quando é o momento de você pensar... dos docentes pensarem no novo currículo, quando não é esse momento as pessoas não param para discutir isso sabe? Como é que o professor de grego, como é que o professor de latim, como que o professor de literatura brasileira... qual é a parte que lhes cabe nesse latifúndio da formação docente? Entende? Então assim eu acho que ainda não temos essa discussão né, então eu resumo assim, eu digo que formação do formador é uma atitude pessoal.

3) P: Como você concebe o seu trabalho de formatura de professor de inglês?

L: Vou te falar sobre duas vertentes, sobre duas perspectivas. O trabalho em si que eu faço né, então assim hoje na [nome da universidade] a gente tem quatro estágios supervisionados dois de Ensino Fundamental dois de ensino médio. Dos dois, um é de Observação e outro de Regência né? Sétimo e oitavo período são os de Ensino Médio, que são aonde eu trabalho, eu trabalho com esses dois estágios de Observação e Regência de Ensino Médio. Hoje eu faço um trabalho que é uma espécie de quase uma iniciação científica sabe, porque os alunos então comigo então nesse caso no Estágio três e quatro né? E aí a gente começa a construir um projeto de pesquisa-ação sabe, que eles vão para escola eles tem que identificar uma questão que eles querem pesquisar e aí eles justificam essa questão, eles trazem a questão para sala de aula, a gente discute a questão que identificaram a questão problema né, que eles identificaram, e aí a gente vai levantar o biografia, cada aluno levanta uma questão sabe, às vezes quando eles vêm com questões coincidentes aí eles trabalham juntos né, mas cada um na sua escola, e ler uma biografia acerca daquele assunto. Então por exemplo, vou te dar um assunto banal, banal não, mas assim muito comum que as pessoas olham muito que é a questão da indisciplina por exemplo ‘tá? Então tem muitos deles vêm com outras questões, as questões variam muito né então por exemplo, agora eu tenho uma aluna que ‘tá pesquisando sobre habilidade de leitura, o desenvolvimento da habilidade de leitura nas aulas de inglês na escola pública. Então o professor vem com aquele texto que ele traduz o texto, então como é que você desenvolve a habilidade de leitura? Entende? Então aí eu ponho os alunos para ler biografia, cada um sobre o seu assunto né. E aí eles vão fazer investigação sobre isso, muita coisa eu sugiro, o que eu não tenho leitura, o que eu tenho pouca leitura, eu indico onde ele deve procurar biblioteca, o *Academia*, o *Google Scholar* enfim né... E aí eles vão ler sobre esse assunto, e vão construir então, um projeto de pesquisa-ação com uma certa bibliografia que eles vão ler, eles vão escrever para mim um *response paper* nesse primeiro... estágio três né então no final do período ele tem ali além do relatório de estágio, eles têm que escrever também um *response paper* para escrever para mim com base nas leituras que eles fizeram, um texto, dois textos, três textos, depende do que eles escolheram para o semestre, ‘tá? Quanto mais eles lerem sobre o assunto, melhor né? No quarto estágio né, já é o segundo do ensino médio, o de Regência, eles vão então propor uma ação para lidar com aquela questão que eles identificaram no semestre anterior

entende? E aí eles vão então elaborar um plano de aula, assim, sempre com a minha a minha orientação né, então além das aulas, eu tenho com cada aluno, com cada dupla um horário de atendimento fora do horário de aula né, que é quando eles vem trazer para mim o planejamento deles do que eu chamo de curso né, tem que dar 16 horas aula, então eu chamo isso de curso esses 16 horas da aula, eu quero um planejamento de curso, aí eu vou querer um plano de aula, os materiais para cada aula que eles vão dar né assim, obedecendo é claro as solicitações o professor e também tentando, colocando dentro das solicitações do professor, a investigação que eles estão fazendo. Então eles têm autorização para fazer entrevista na escola com professor, com alunos, com corpo docente de um modo geral, com as pessoas, com os outros funcionários que trabalham na escola, diretoria, secretaria né? E eles vão construir então, eles fazem também um análise de artefatos, toda semana eles me mandam relatório de observação, relatório de regência, eles tem o projeto de colaboração com a escola que ele tem que fazer também é... o trabalho é bem tenso sabe e no final desse segundo, que já é o quarto estágio, eles vão produzir um artigo científico né? Assim que é o resultado da pesquisa que eles fizeram durante este ano 'tá, então esse é o meu trabalho na prática, é isso que eu faço lá dentro então assim em relação às escolas sou eu que estabeleço, a universidade infelizmente não tem assim uma uma relação pré-estabelecida com as escolas da região então os alunos vão pleitear os estágios nas escolas e eu vou em seguida, vou perguntar você vai fazer estágio com quem? Aonde? E eles me colocam em contato com a professora e aí eu vou à escola conversar com o professor, aí eu mando e-mail, encontra o professor às vezes na escola, às vezes um café, às vezes combina com o professor para vir na universidade. Além disso eu criei um grupo de estudo que se chama [nome do grupo]. O que é *a priori* assim é aberto os alunos tanto de... a gente em inglês, português, disciplina de francês, espanhol mas não temos licenciatura dessas duas, mas é aberto para todos os alunos esse grupo de estudos né, mas ele é obrigatório pros meus alunos de estágio, então é uma é uma atividade a mais que ele tem, o grupo de estudos acontece uma vez por mês, sempre na última sexta-feira do mês né, então ele tem essa obrigatoriedade de vir para o grupo de estudos, eles tem um texto para ler, uma questão pra gente discutir, e assim o grupo de estudos hoje já, já pegou assim né, então eles gostam de vir, cobram quando não tem, então eu faço o trabalho do estágio dentro desta sabe... é assim que eu, que eu atuo né, dentro do estágio. E aí eu vejo meu trabalho, nessa outra perspectiva que eu ia te falar, muito ah... engessado de certa forma sabe, porque assim todo trabalho docente depende de uma série de circunstâncias né, as pessoas nunca trabalham sozinha, nunca, em nenhum nível educacional, desde o ensino infantil até o terceiro grau. O professor nunca trabalha sozinho, você trabalha dentro de uma instituição, essa instituição tem regras, essa instituição tem um projeto pedagógico, essa instituição tem um currículo sabe, aí a gente tem assim, além disso a gente tem as políticas públicas, a gente tem as políticas do Ministério da Educação, a gente tem uma demanda social, a gente tem os alunos que estão na frente da gente, que são alunos que vem de inúmeros *backgrounds* diferentes, entende? A gente tem umas série de... a gente tem a nossa própria formação né, uma coisa que eu tenho dito para os alunos é que nosso maior recurso que a gente tem é a gente mesmo sabe? Então assim a nossa própria formação ela é, ela é tanto libertadora, quanto limitante porque vai depender de quem você é em termos didáticos pedagógicos e epistemológicos, entende? Então assim é preciso entender o que você... que... que recursos né de conhecimento você tem sabe, então assim para você poder dar conta dos contextos que você encontra né, então assim eu acho que o nosso trabalho docente ele tá muito limitado por uma série de questões né, e eu não fujo disso, que eu também sou docente, entende? Então tudo que eu faço, eu faço dentro de um certo limite, eu faço eu invento as minhas coisas, eu crio um bocado de coisa sabe, assim, todo semestre eu dou essas duas disciplinas de estágio e dou duas de língua também. E as minhas disciplinas de língua nunca são as mesmas assim elas, elas mudam, sabe eu vou e invento um negócio né? Então esse mês por exemplo, eu inventei que os alunos de inglês cinco tinham que dar aula né, então assim

eu atendo ele no meu gabinete, fora do horário de aula, auxilio com o que tem que preparar, são duas semanas que ele tem, que cada dupla tem que dar aula sabe sobre uma temática que eles quiserem, então assim eles estão dando aula para os próprios colegas, e eu assisto as aulas e dou *feedback* então meu trabalho é auxiliá-los a preparar as aulas e dar feedback, entende? Então eles ficam assim desorientados sabe, aquela coisa! Mas assim e eu digo: “As estratégias que você vai usar como professor vão depender do conhecimento que você tem” sabe? “Porque assim, é você quem vai lançar mão daquilo que você entende que seja adequado para aqueles alunos naquele contexto, naquela turma sabe, naquela idade naquele horário”. Né, assim então eu já entrei em sala de aula por exemplo não me envergonho de dizer isso, eu entrei em sala de aula uma vez no inglês dois eu acho, eu entrei no primeiro dia de aula sem saber o que eu ia fazer, eu não tinha noção do que eu ia fazer. Foi uma conversa primeiro dia de aula com um aluno, que respondeu uma coisa que eu ‘tava dando numa atividade, em função da resposta dele é que eu fui para casa e preparei o curso inteiro. Quando ele discutiu um assunto comigo lá né, uma atividade que eu ‘tava dando que era inclusive uma atividade do livro didático porque eu não queria usar o livro didático, mas que era o que eu tinha naquele momento, como eu não tinha pensado num curso, eu falei vamos usar o livro didático vamos ver o que acontece né? E aí atividades que eu dei o aluno se posicionou com relação à atividade eu falei: “Opa! Isso aqui não interessa, vamos discutir sobre isso!” Aí eu fui para casa e fui preparar o material entendeu? Agora isso só é possível, se você entende que o professor é um sujeito precisa estar o tempo inteiro aprendendo. Então eu acho assim, nosso trabalho é limitado por tantas coisas, políticas educacionais, o próprio sistema escolar, o projeto pedagógico, o currículo, as demandas dos alunos e demandas sociais e pode também ser limitado pelo nosso próprio entendimento do que docência seja entendi o que significa ser professor do que significa você estar ou não estar constantemente se formando para ser professor, aprendendo a ser professor, entende? Então o colega que entende que a formação dele não passa por ele ser professor mas passa por ele ter conteúdo entende? Então vai ser diferente, vai ser diferente o trato que ele vai dar dentro da sala de aula né, então eu acho que esse é um dos limites sabe, esse é o limite porque veja se a gente junta isso com a outra pergunta que você me fez sobre como se dá a formação do formador, então nós temos aí um enclave, a gente pode ter aí um problema muito sério né, porque se o sujeito não se entende como formador que a questão anterior e aí, se ele não se faz esse tipo de questionamento, ele vai acabar tendo um limite, que o engessa ainda mais, entende? Além de todo o resto, além da instituição, das políticas e etcetera do que eu já falei né, então ele vai ter ainda o limite a mais que o próprio entendimento dele do que seja você ser um formador de professores. Do que seja você aprender a ser professor né, aprendizagem da docência e como ela se dá, ela se dá... aí eu sou professor de grego, eu tenho que aprender a docência? Essa é uma pergunta que pode ser muito limitante sabe, além de todo o resto né, que pode ser determinante.

4) P: Queria que você comentar você já teve experiência de vitórias derrotas frustrações e comentar sobre esse tipo de experiência.

L: Se eu já tive uma decepção, uma falência... ou vitória. Então, olha só, eu vou te dizer que o meu próprio entendimento de vida às vezes não me permite olhar para determinadas coisas como falência, sabe? Porque eu acho que tudo é processo. Então assim por mais que a gente tenha alguma, entre aspas derrota, sabe? E aí assim, por mais que a gente tenha alguma coisa que não saia do jeito que a gente gostaria ou... se mostra outra coisa, eu não considero essas coisas derrotas, nem falências, eu considero parte do processo, é igual a andar de bicicleta, entende? Você cai. Faz parte de aprender a andar de bicicleta, entendeu? Então é difícil falar de derrota, porque eu não vejo as coisas dessa forma. Agora... eu lembro quando eu comecei a trabalhar com essa história de Letramento Crítico, eu ‘tava ainda tentando me aproximar disso,

tentando ver como que essa coisa funcionava, aí eu comecei a participar do grupo lá da USP, junto com a [nome da professora] e tal, a gente foi pra lá e tal, aí eu falei eu vou tentar alguma coisa desse tipo aqui né? E aí eu lembro que eu tinha as turmas de Estágio, isso em sei lá... 2010 talvez, por aí. E aí aquela coisa da escola que os alunos chegavam contando, o professor traz um texto e traduz o texto com os alunos aí faz aquelas perguntas né, que já estão assim meio que óbvias no texto, e aí de repente chego eu, com uma proposta que era assim: vamos escolher uma temática, vamos trabalhar com quatro habilidades, vão trabalhar com *grammar*, *vocabulary*, *phonetics* entendeu? E os alunos... sempre fui muito rigorosa, naquela época era mais muito mais do que eu sou hoje né assim, muito séria era aquela coisa toda, então os alunos assim, eles não me contrariavam certo, eles tinham um certo medo assim (risos). Mas eles falavam pelos corredores sabe, então eles falavam muito: “Letícia acha que a gente só tem a disciplina dela, essa mulher é louca, entendeu? Ela acha que a gente vai para chegar na escola e já vai revolucionar a escola com essas ideias malucas que ela traz para cá!” né? (risos). Então assim, e aí eu propus isso, e os alunos foram construindo sequências didáticas que eram temáticas, aí eu falava com eles: “Primeiro, você vão pra escola observar a turma na qual vocês vão lecionar, e aí vocês vão identificar uma questão para essa turma, aí nós vamos construir uma sequência didática né, de acordo com essa questão” E aí eu tinha aluna que falava comigo: “O Letícia eu vou desistir dessa curso, eu vender pulseirinha na praça, vou virar *hippie* porque essas suas ideias não vão dar certo, essas ideias são muito loucas, isso não vai dar certo né, aquela coisa toda”. Essa moça já tinha um pouco mais de intimidade comigo porque a gente tinha um grupo de estudos na época, e ela participava do grupo de estudos, ela ‘tava muito interessado em livros eu me interessei também e a gente se aproximou. Então ela dizia algumas coisinhas assim pra mim. E elas iam pra escola sempre com muito medo, e a professora da escola delas era uma professora de escola muito grande lá em Mariana, muito séria, professora carrancuda né, todos ela chegava do estágio e falava assim comigo: “Ah Letícia, a professora fulana, ela fica o tempo todo lá na aula, com aquela cara feia dela assim, sabe, ela nunca diz nada ela nunca dá um sorriso, ela nunca pergunta nada, eles ficam sem saber se a gente ‘tá fazendo as coisas certo ou não né, e tal”. Mas enfim, elas identificaram que aquela turma, era uma turma do curso noturno, e que eles tinham problema com álcool e a turma saía para beber. Entende, assim, em vez deles irem pra escola eles iam pro boteco beber né, e aí elas resolveram tratar disso entende? Resolveram tratar dessa coisa do alcoolismo e criaram uma sequência didática sobre alcoolismo e aí trouxeram aquela música da *Amy Winehouse*, *Rehab*, e trouxeram também vídeos de pessoas que tinham saído do vício, sabe, fizeram uma sequência didática cheia de coisa, essas duas que eu ‘tô lembrando de te contar, mas tinha vocabulário, tinha texto, tinha um monte de coisa e o assunto assim... fizeram assim, fizeram as questões super importantes, assim porque, se a maconha e cocaína e álcool são drogas então, assim porque que álcool é lícito e maconha cocaína não são? E quem ganha com isso né? Quem perde com isso sabe? Coisas desse tipo assim né, e elas assim, muito bem e aí assim, um dia, ‘tô eu lá na universidade dando aulas, outro dia que não tinha nada a ver e aí eu ouço bater na porta, aí eu falei: “Gente, que isso!”, fui lá abrir a porta era umas duas com sorriso daqui até aqui assim, sabe, e elas: “Letícia desculpa te incomodar mas a gente tinha que te contar, a aula foi um sucesso, a professora adorou, ela vem falar com a gente ela disse que ela quer aprender onde que a gente acha esses materiais na internet, que ela não sabe usar isso direito, os alunos discutiram sobre a questão do alcoolismo, eles adoraram os depoimentos, eles ficaram pensando sobre as perguntas”, isso assim acho que era a última ou a penúltima aula delas da sequência toda, elas passaram a sequência toda sofrendo entende? E nesse último dia elas ficaram assim, exultantes, sabe? Eu tivesse vários episódios não assim, não como esse esse foi o mais né, de todos, mais marcantes, mas os alunos venham dizer que os alunos da escola gostaram né, assim teve gente que discutiu... sobre a guerra dos sexos porque os meninos estavam separados das meninas, sabe tinham várias temáticas assim que eles iam né... beleza por exemplo, foi uma

outra temática essa história da indústria da beleza e o que que é isso, que as meninas muitas maquiadas indo para escola né. Então teve várias questões sabe, muitas questões que eles mesmo levantaram e eles mesmos foram trabalhando sobre isso sabe então assim esse foi um sucesso eu acho né. Foi um sucesso muito grande de uma aventura na qual eu me lancei que eu não sabia fazer isso, eu acho que a gente não sabe fazer eu acho que a gente vai aprendendo né, a gente vai se lançando e vai aprendendo. A gente tem momentos mais interessante e momentos menos interessantes, a gente tem coisas que são mais bem-sucedidas né do que outras né. Mas eu considero tudo sucesso eu acho que tudo faz parte do processo né, então assim eu já até me perdi na tua pergunta (risos). Mas eu acho assim né, eu tenho tido, vários ah... sucessos se eu for falar assim né, porque eu me lanço. Essa história dessa turma que eu cheguei sem saber o que eu ia fazer no final foi um sucesso, os alunos gostaram e mandaram e-mail agradecendo no final de semestre, me deram presente no final do semestre, também me convidaram para formatura entende, que tinha gente que ‘tava no último período, mas inglês dois era obrigatório, o pessoal do português né, e eles tinham aversão de fazer inglês, fizeram e gostaram, me convidaram para formatura sabe, então assim, eu considero isso sinais de sucesso né. Porque se a pessoa te dá esse tipo de *feedback* é porque aquilo para ela faz sentido, né então assim, eu fiz um, dois, três também uma vez que eu resolvi discutir questões relacionadas ao curso, então eu criei unidades temáticas mas as temáticas voltadas para o curso: *What is language?*, entendeu, tipo assim o que que é língua, vamos discutir sobre isso aqui, tudo em inglês, ensinando inglês para eles com essa temática, uma outra temática que eu tratei foi *World Englishes* pra poder desconstruir essa coisa do nativo, o que que é o falante nativo entendeu, então assim, foi também um sucesso sabe, os alunos falam até hoje, pedem até hoje pra gente continuar naquele, naquele ritmo, fazer as coisas daquele jeito, envolvi colegas o departamento porque a gente fez um grupo de trabalho para poder construir essas unidades. Então assim, envolvi alunos, criei um projeto para que andasse né, então assim eu acho que o sucesso depende... Freire dizia isso né que assim: “Só há esperança na ação” né, então se você não age, você não tem o que esperar né. Eu gosto de ser uma pessoa esperançosa e esperançada, entende? Então assim, eu quero esperar sabe, e é por isso que eu ajo, eu ajo, eu vou para cima do negócio porque se você não agir e aí para eu agir, a gente volta de novo naquela história, eu preciso me entender como docente, o que é ser docente? O que é você aprender a ser docente? O que significa você formar outros docentes né? Então assim tudo isso ‘tá atrelado né assim, para que eu possa ousar, digamos assim, nas minhas ações. Em busca de esperança, eu preciso esperar a mim mesmo e aos meus alunos, o maior objetivo não é ensinar inglês pra eles, entendeu? Esse inglês eles podem aprender aí na internet, entende, eles não precisam de mim para aprender inglês sabe, mas eles precisam se reesperançar, eles precisam entender o que significa ser professor. Eles precisam entender qual que é a ética quais são as éticas possíveis dentro dessa profissão sabe quais são as ações possíveis dentro dessa profissão, sabe, o que que é agir na formação do outro sabe, então quais são os limites e quais são as possibilidades, entende, então é muito nessa *vibe* que eu ando.

5) P: Bom, você acredita que o fato de você não ser nativa de inglês é um obstáculo a ser superado você acha que você deve buscar onde não tem igual nativo alguma vez você já pensou assim?

L: Eu já pensei assim, hoje eu não penso assim, abomino esse pensamento e ensina os meus alunos a não pensarem assim. Vou falar porque, assim, primeiro porque isso é uma grande falácia né, você achar ou você vender para um outro uma possibilidade desta natureza. Essa possibilidade não existe né, há pessoas que chegam muito próximo a falar um inglês muito bacana, mas essa não é a regra né, mas acho que esse não pode, não deve ser um objetivo sabe, eu acho que nós somos, nós somos quem somos as nossas identidades não podem ser

transformadas em outra coisa né, assim eu já acreditei nisso isso para mim foi um grande empecilho na vida. Empecilho como como aprendiz de línguas empecilho como docente de línguas sabe, que me limitou muito, criou em mim medos receios e seguranças sabe roubou de mim oportunidades em função desses medos, receios e inseguranças sabe, e eu acho isso extremamente desonesto, extremamente desonesto e extremamente capitalista também né. Muito capitalista porque você vende para o outro uma esperança que não existe. E além dessa coisa do não existe, que pode até existir em alguns casos, por mais que você fale um inglês maravilhoso, o que maravilhoso quiser dizer aí, o conceito você quiser dar para maravilhoso, você não é nativa daquela língua né? E aí além disso a gente discutir o que que é falante nativo? Uma criança que nasce hoje na Índia cuja língua oficial do país é inglês não é considerada falante nativa de inglês. Então como é que a gente define nativo, é politicamente, territorialmente é linguisticamente? Qual a definição de nativo que a gente vai adotar? Entende? Então assim, eu trabalho na desconstrução destas questões sabe, desses conceitos entendeu, por isso que eu propus *What is Language?* e *World Englishes* pros meus alunos entende, justamente nessa intenção, no objetivo de desconstruir essas ideias, por causa que quando você entende a impossibilidade disso né, dessa proposição né, a falsidade dessa proposição e os interesses que estão por trás dessa proposição, isso é libertador entende? E aí você vai tratar de falar um inglês possível para você. Um inglês que te coloca assim, no diálogo internacional né mas que você não tem que abrir mão de quem você é e você não tem que perseguir uma coisa impossível, então já, já acreditei nisso e hoje não acredito e trabalho na desconstrução dessa ideia, por estas razões que eu te disse politicamente, emocionalmente, financeiramente (risos) e identitariamente.

6) P: E que que você acha que os seus alunos pensam sobre o fato deles não serem nativos?

L: Eu acho que assim que eles pensam que isso é um grande problema. Entende eu acho que eles pensam que eles tem que perseguir isso, que eles tem que falar inglês perfeito maravilhoso, eu acho que ele se limitam muito por causa desta crença, que eles se sentem muito inseguros por causa dessa crença, eu acho que a gente precisa de um trabalho coletivo, sério, longo, duradouro e profundo para desconstruir essas crenças sabe, porque assim não é que você vai um semestre né falar de *World Englishes* que isso vai se desfazer entende, é preciso trabalho coletivo entre docentes dentro de um curso de licenciatura, em um formação de professores de línguas. Isso não se dá só no em inglês ‘tá, isso se dá nas língua de um modo geral, essa falácia do falante nativo como diz o Canagarajah né, é assim ela perpassa a todos nós, entende? Eu não sendo professora de espanhol, se eu for aprender espanhol, não tendo essa clareza, eu vou querer falar um espanhol assim... entende? A gente pode se comunicar de outras formas, e quando a gente não se entende, a gente se pergunta:” O quê? Como é que? Eu queria dizer tal coisa, não sei dizer como é que diz isso?”, que você vai aprendendo ali na interação com outro né na negociação de sentidos né. Eu acho que é isso que faz a gente interagir e se comunicar né? Então assim, eu acho que infelizmente os alunos ainda têm essa crença muito arraigada porque eles foram ensinados assim, o mercado é muito forte nesse sentido porque o mercado precisa vender né, então tem que vender o professor nativo, o livro feito pelo nativo, o curso lá no país nativo, essas coisas todas dos nativos entre aspas né. Então esse mercado é muito forte, a propaganda nesse sentido é muito grande né, e as pessoas acabam respirando isso sabe? É por isso que eu disse que nós somos habitados pela história né, assim as histórias nos habitam mesmo, nós somos habitados por essas coisas, sabe? E aí é muito importante que a gente se desabite, sabe? Que a gente tire essas coisas dentro da gente, sabe? Que a gente desaprenda pra poder aprender essas coisas. E assim o que eu tenho para te dizer da minha própria experiência é que hoje eu me sinto muito mais segura com meu inglês brasileiro entende, do que eu me sentia anos atrás sabe assim, o meu inglês assim ‘tá longe de ser muito bom, o meu inglês

assim... ele é bom assim, eu falo, comunico, entende, mas hoje eu vou com outra atitude entende? Hoje eu não tenho mais medo de de nativo, hoje assim eu fico nervosa nos congressos internacionais porque eu 'tô nervosa, inclusive em congresso nacional se eu falar português, entendeu? Então assim eu fico nervosa, faz parte! Mas assim, a liberdade que essa clareza te dá, ela é assim, ela não tem preço. Ela não tem preço. Você se coloca diante da profissão, do outro, enfim das suas ações, dos seus fazeres de uma outra forma, sabe, a sua altivez é outra. Quando você se dá conta e internaliza essas coisas, desconstrói essas ideias sabe, essas crenças, e você passa a adotar de verdade para você, essa outra forma de entender, outras formas de entender.

7) P: Eu vou inventar uma pergunta o que que você acha os alunos pensam de você não ser nativa?

L: Não sei não sei te dizer o que eles pensam no fato de eu não ser nativa eu acho que assim é interessante porque a gente tem tido lá na universidade né os ETAs e aí assim os ETAs vão assistir as nossas aulas né e eles tem colaborado com as aulas e eles vem para dentro da sala de aula eles passam a ser semestre todo né, assistindo as nossas aulas. E é muito interessante porque a primeira vez que veio a ETA na aula de língua que era essa de inglês três, às vezes alunos me perguntavam alguma coisa, uma palavra de vocabulário e olhavam pra ela (risos), entende? Aí eu comecei a achar aquilo engraçado né, é engraçado e aí essa moça era muito legal porque às vezes ela esperava eu dar a resposta ela só dizia assim: “É isso mesmo”, entendeu? Então, tipo assim né então ela entendia a mecânica daquela coisa né, e chegou um ponto que eu dizia assim: “Então...”, eu chamava ela: “Então, fulana como é que a gente fala isso mesmo?”, já perguntava para ela, diretamente quando eu não sabia alguma coisa né. Então aquilo se tornou assim, uma, uma coletividade eles perguntavam para mim eu respondia, eu perguntava pra ela, ela respaldava, ou então dizia: “A gente fala assim ou a gente falar assim também.” né, então ela dava uma outra informação que a gente não tinha né. E assim, e hoje com os ETAs que tem hoje na sala de aula, os alunos já não perguntam mais pra eles, eles já perguntam para mim, entende? Então assim, o ETA deixou de ser referência sabe, eu acho que eles acostumaram com a ideia de terem ETAs na sala de aula e tal né, então nós já estamos no seu quarto semestre com ETAs né, então já tem um tempinho que eles estão convivendo com essas pessoas né. Então às vezes eu tenho que chamar atenção deles: “Gente, lembra que o fulano ‘tá aqui na sala, conversem com ele, falem com ele”, entende? Então mudou um pouquinho a lógica, eu não sei como, entende? Eu não sei como é que eles pensam do fato de eu não ser nativa, sinceramente. Mas eu vejo que eles têm uma certa confiança né, assim eu, o que eu não sei eu pergunto, eu não tenho vergonha disso entendeu e eu acho que essa atitude também talvez deixa as pessoas um pouco confortáveis também na sala de aula né. Então para mim é um dos meus objetivos quando eu pego uma turma que eu não conheço é criar atmosfera, entende, assim para mim o primeiro objetivo é esse, depois a gente brinca de dar aula de inglês, de aprender inglês ou de fazer alguma coisa com esse negócio. Mas o meu primeiro objetivo é criar uma atmosfera em que as pessoas se sintam confortáveis, em que elas se sintam bem, em que elas não se sintam amedrontadas, em que elas possam rir, em que elas possam vir dizer o que elas pensam de verdade, em que elas não se sintam constrangidas, entende, então assim o meu objetivo é esse. E eu chego ao final de semestre na maioria das vezes atingindo esse objetivo, das pessoas ficarem à vontade na sala de aula sabe, então assim um dos mecanismos que fazem com que isso aconteça é eu contar para ele que eu sou uma pessoa com outra qualquer, o que eu tenho a mais do que eles, é tempo de vida e estudo, justamente por ter mais tempo de vida, entende? Mas tem muito mais coisas que eu não sei do que coisa que eu sei, eu deixo isso muito claro para eles, sabe eu mostro as minhas fragilidades. E aí eu acho que isso acaba contando para eles que somos só pessoas. A gente às vezes comete erros, a gente, a gente às vezes se desarticula,

a gente às vezes se constrange, a gente às vezes fica receoso, a gente às vezes se intimida, né, faz parte de ser gente, então isso vai deixando as pessoas a vontade sabe? E aí eu acho que quanto menor o seu filtro afetivo já dizia o Krashen, né, maior a sua possibilidade de aprendizagem, sabe, então eu não sei como eles veem não sendo nativa, mas eu vejo que a confiança deles em mim cresce, na medida em que ele me conhecem, é isso assim.

8) P: Como é que você vê o momento atual do ensino de inglês no Brasil, tanto na escola quanto nas universidades né? Nisso você pode considerar fatores históricos, de leis, currículos a solução assim...de proficiência dos egressos do curso como é que você viu o inglês no Brasil hoje

L: Essa é uma pergunta *punk!* Então (risos) envolve muita coisa né, nossa! Então, eu acho que a gente precisa... eu vejo um momento muito profícuo de um trabalho que pode, que teria a possibilidade de nos levar aquela liberdade a qual eu me referia antes. ‘Tá? A gente tem hoje no trabalho que ainda é muito pequeno em face né, do território nacional e do que que é ensinar língua dentro dos países né, de dimensões enormes gigantescas. Mas eu vejo que a gente já tem, já existe ainda que ainda pequeno né, mas já existe um trabalho de Letramento Crítico né, e um trabalho de decolonial, sabe? Então assim eu acho que essa, esses caminhos que na verdade eles andam juntos, a decolonialidade e a criticidade andam juntas né? Eu acho que esse trabalho, ele pode trazer frutos muito, muito assim... benéficos para o ensino de línguas no Brasil. Eu acho que hoje a gente ainda está muito escravo é... habitados de novo, por essas crenças de língua nativa, de ter que ser falantes nativos de inglês, de ter que sair do país para aprender inglês... a concepção de língua que ainda perpassa o ensino de inglês no Brasil, ainda é estruturalista. Então a gente ainda não chegou assim a... a pensar nacionalmente ou adotar uma outra postura que não seja estruturalista em termos de ensino de língua hoje no Brasil sabe, em vários níveis né, em vários níveis. Para você ver, dentro mesmo de uma instituição como a UFMG, desse tamanho, você vai catar né, a dedo, os docentes que vão trabalhar dentro dessa linha né, nos vários idiomas que se ensina aqui dentro né, então assim você vai ficar assim vai catar né, talvez caiba nos dedos das duas mãos, talvez caiba... eu não sei, eu não conheço a realidade aqui da FALE assim tão profundamente. Mas eu arrisco dizer né, que talvez não preencha os dez dedos das suas duas mãos contando com todas as línguas que se dá aqui dentro. Então assim uma universidade desse tamanho né, então eu acho que essa ideia da língua como estrutura, dessa subalternização do falante não-nativo ao falante nativo, do professor não-nativo ao professor nativo, do material didático nativo ao material não-nativo perpassa assim, as línguas de um modo geral, o francês, o espanhol, o italiano e o alemão sabe e inglês que é o entre aspas o carro-chefe de toda essa brincadeira, porque produz muita coisa em termos de ensino de língua, em termos de teoria de aquisição, de ensino, de aprendizagem, de material didático né? Então assim, eu vejo ensino hoje ainda arraigado nessas questões mas com uma esperança de desconstrução pautada em Letramento Crítico e estudos decoloniais, sabe? Então assim, como eu te disse eu sou uma pessoa que tem que olhar para as coisas de uma forma positiva porque entendo as coisas como processo sabe? O ensino de língua no Brasil né, é uma questão enorme, é, é uma questão super vasta. Por várias várias coisas que estão aí inseridas né, então desconstruir, desaprender para aprender outras coisas, requer um trabalho muito maior né, e de muita gente, é um trabalho coletivo. Ainda temos poucas pessoas trabalhando com isso sabe, se a gente olhar aí o tamanho e o tanto que o ensino de língua inglesa, hoje está inserido dentro da sociedade né então pra você ver, a força por exemplo das escolas de idiomas tem nesse país, é uma força enorme, milhares de franquias e milhares de alunos de norte a sul, leste a oeste. E as franquias de um modo...vou arriscar dizer todas estão pautadas na por mais que elas digam: “A gente trabalha com abordagem comunicativa”, o entendimento de língua ainda é estruturalista, entende? E aí elas também estão subalternizados a essa coisa do nativo, do falante

né, tudo que vem junto, o professor, o material didático. Tanto que a pergunta até hoje a pergunta é, você é candidato para dar aula num cursinho de idiomas, a pergunta é: “Você já morou fora?”. A pergunta ainda é essa, sabe? Eu comecei a dar aula numa escola eu tinha 15 anos, eu vou fazer 50, imagina, a pergunta ainda é a mesma. Então a gente andou pouco, mas a gente já andou alguma coisa, sabe? A gente já entende a gente já tem um PNLD, sabe? Eu eu assim, digo... o material publicado pelo programa, os materiais das coleções didáticas aplicadas pelos programas via Programa Nacional do Livro Didático estão qualitativamente superiores as coleções publicadas pelas grandes editoras. O que que eu chamo de qualidade é você discutir língua sob uma outra perspectiva, é você pensar em língua que...que...pela língua nós temos aí relações de poder estabelecidas, entende, a gente discutir questões sociais, a gente pensar em racismo, em homofobia, sabe, em uma série de questões que a.... que o uso feito da língua por essas outras escolas, por esses materiais propostos por essas outras editoras não passa por ela né, então, a língua fica como um objeto externo a sociedade, externo as pessoas. O que o PNLD faz, ele traz a língua pra dentro do nosso contexto. Ele traz a língua pra gente discutir, vida real. Eu morro de rir quando os alunos falam: “A não lá na escola né, Letícia, porque na vida real não é assim.” Mas qual é a vida real? Eu ‘to aqui, me toca, é vida real! Como é que isso aqui não é vida real, o material didático dá a sensação que você ‘tá discutindo uma outra coisa que é fora da sua vida. E o PNLD faz esse resgate, a gente vai discutir a vida da gente, a gente vai discutir o nosso índio, a nossa mulher, o nosso negro, o nosso idoso, é isso que a gente vai discutir aqui. Então isso assim é de um avanço pra mim, gigantesco. Então, eu vejo o ensino de língua hoje no Brasil ainda arraigado, porém, esperançoso de mudanças.

APÊNDICE C - TCLEs dos participantes da pesquisa

Ana

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a).

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Formadores de professores de língua inglesa: identidade e narrativa*”, conduzida por Angelo Augusto Peixoto Coutinho, sob a supervisão da Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação de formadores de professores de língua inglesa. Assim, ela tem por objetivo geral compreender o papel da narrativa na construção da identidade do formador de professores, compreender as percepções do formador sobre o ensino da língua inglesa e sobre a formação de formadores no momento atual do Brasil.

Para alcançarmos esses objetivos, é necessário que você, estando de acordo, participe de uma entrevista, em data a ser acordada, entre os meses de maio e junho, com o pesquisador responsável. A entrevista será semi-estruturada, e será gravada em áudio, terá duração máxima de uma hora e será conduzida pelo pesquisador. O áudio da entrevista será transcrito, e será destruído logo após a conclusão da pesquisa. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos que você poderá sentir com a sua participação na entrevista.

Ressaltamos que, ao serem utilizadas pelo pesquisador em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes das entrevistas serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato do professor pesquisado e quaisquer outras pessoas que venham a ser citadas na entrevista. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno; sem que isso lhe acarrete nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável, Angelo Augusto Peixoto Coutinho, pelo telefone (31) _____ e pelo e-mail angelo.augusto.coutinho@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, _____ (seu nome), confirmo estar esclarecido/a sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, 16 de abril de 2019.

Assinatura do professor pesquisado

Angelo Augusto Peixoto Coutinho
Angelo Augusto Peixoto Coutinho (pesquisador responsável)

Andréa Machado de Almeida Mattos

Andréa Machado de Almeida Mattos (supervisora)

<p>Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2ª andar, sala 2005, CEP: 31210-901, BH-MG, telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>
--

Elisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a).

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Formadores de professores de língua inglesa: identidade e narrativa**, conduzida por Angelo Augusto Peixoto Coutinho, sob a supervisão da Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação de formadores de professores de língua inglesa. Assim, ela tem por objetivo geral compreender o papel da narrativa na construção da identidade do formador de professores, compreender as percepções do formador sobre o ensino da língua inglesa e sobre a formação de formadores no momento atual do Brasil.

Para alcançarmos esses objetivos, é necessário que você, estando de acordo, participe de uma entrevista, em data a ser acordada, entre os meses de maio e junho, com o pesquisador responsável. A entrevista será semi-estruturada, e será gravada em áudio, terá duração máxima de uma hora e será conduzida pelo pesquisador. O áudio da entrevista será transcrito, e será destruído logo após a conclusão da pesquisa. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos que você poderá sentir com a sua participação na entrevista.

Ressaltamos que, ao serem utilizadas pelo pesquisador em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes das entrevistas serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato do professor pesquisado e quaisquer outras pessoas que venham a ser citadas na entrevista. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem que isso lhe acarrete nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável, Angelo Augusto Peixoto Coutinho, pelo telefone (31) _____, e pelo e-mail angelo.augusto.coutinho@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, _____ (seu nome), confirmo estar esclarecida/o sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, 07 de maio de 2019.

Assinatura do professor pesquisado

Angelo A. P. Coutinho
Angelo Augusto Peixoto Coutinho (pesquisador responsável)

Andréa Machado de Almeida Mattos

Andréa Machado de Almeida Mattos (supervisora)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2ª andar, sala 2005, CEP: 31210-901, BH-MG, telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Letícia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a).

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Formadores de professores de língua inglesa: identidade e narrativa**, conduzida por Angelo Augusto Peixoto Coutinho, sob a supervisão da Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação de formadores de professores de língua inglesa. Assim, ela tem por objetivo geral compreender o papel da narrativa na construção da identidade do formador de professores, compreender as percepções do formador sobre o ensino da língua inglesa e sobre a formação de formadores no momento atual do Brasil.

Para alcançarmos esses objetivos, é necessário que você, estando de acordo, participe de uma entrevista, em data a ser acordada, entre os meses de maio e junho, com o pesquisador responsável. A entrevista será semi-estruturada, e será gravada em áudio, terá duração máxima de uma hora e será conduzida pelo pesquisador. O áudio da entrevista será transcrito, e será destruído logo após a conclusão da pesquisa. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos que você poderá sentir com a sua participação na entrevista.

Ressaltamos que, ao serem utilizadas pelo pesquisador em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes das entrevistas serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato do professor pesquisado e quaisquer outras pessoas que venham a ser citadas na entrevista. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem que isso lhe acarrete nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável, Angelo Augusto Peixoto Coutinho, pelo telefone (31) _____, e pelo e-mail angelo.augusto.coutinho@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, _____ (seu nome), confirmo estar esclarecida/o sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, 18 de junho de 2019.

Assinatura do professor pesquisado

Angelo Coutinho
Angelo Augusto Peixoto Coutinho (pesquisador responsável)

Andréa Machado de Almeida Mattos
Andréa Machado de Almeida Mattos (supervisora)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2ª andar, sala 2005, CEP: 31210-901, BH-MG, telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br
