

MARTA DEYSIANE ALVES FARIA

**AS CRENÇAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE ALUNOS DO TERCEIRO SEMESTRE NA
LICENCIATURA LETRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013**

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV

T

F224c
2013

Faria, Marta Deysiane Alves, 1986-

As crenças e o processo de construção de identidade
profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura
Letras-português-inglês / Marta Deysiane Alves Faria. –
Viçosa, MG, 2013.
ix, 188 f. : il. : 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 125 - 131.

1. Linguística aplicada. 2. Professores - Formação.
3. Crença e dúvida. 4. Identidade (Conceito filosófico).
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 418

MARTA DEYSIANE ALVES FARIA

**AS CRENÇAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE ALUNOS DO TERCEIRO SEMESTRE NA
LICENCIATURA LETRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 22 de abril de 2013.

Wânia Terezinha Ladeira

José Carlos Paes de Almeida Filho

Hilda Simone Henriques Coelho

Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer profundamente a Deus por todas as graças alcançadas e principalmente pelas pessoas maravilhosas que colocou em meu caminho. Dentre essas pessoas, estão os queridos futuros professores que foram participantes dessa pesquisa e a querida professora que gentilmente deixou-me adentrar sua sala de aula. Impossível não gostar deles!

Gostaria de agradecer à CAPES pela oportunidade de receber uma bolsa de estudos que me possibilitou o contato com o trabalho da Professora Adriana da Silva, na área de Língua Portuguesa, a quem tenho que prestar meus agradecimentos por ter me feito uma profissional melhor.

Aos funcionários do DLA, principalmente à Adriana Gonçalves e Rosilene Ferreira que são extremamente atenciosas e polidas com todos aqueles precisam de seus serviços.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos) pelas aulas reflexivas e desafiadoras. Elas com certeza contribuíram para que eu pudesse realizar esta pesquisa com maior clareza de objetivos e de conteúdo teórico.

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho, agradeço pela presteza em ler este trabalho e se deslocar de tão longe para contribuir na minha formação acadêmica. Às professoras Hilda Simone e Wânia, por novamente nos encontrarmos, pelo carinho e por sempre estarem presentes na minha caminhada acadêmica e profissional.

À minha “SUPER” orientadora, Ana Maria, sempre me emociono ao pensar na sua capacidade de englobar tantas características positivas: encorajadora, afetuosa, disciplinada, organizada. É com certeza um dos maiores expoentes no curso de Letras e inspira a todos que convivem com ela.

Ao CELIN, ficam meus agradecimentos eternos. Foi lá que aprendi o desafio de ser professora e estou tendo a oportunidade de ajudar a formar uma professora. Como foi e é importante na minha vida. Espero um dia poder retribuir tudo que me foi oferecido nesse local.

Ao meu namorado Braulio, agradeço pela paciência, e por ter sido pai, mãe, irmão, amigo e modelo exemplar de acadêmico. À minha mãe e família agradeço pela paciência e pela compreensão das minhas ausências.

Por fim, agradeço aos meus amigos de mestrado: Suellen, Sabrina, Fernanda, e principalmente Renan pela leitura cuidadosa do meu primeiro manuscrito, e por ser um exemplo de acadêmico dedicado a quem sempre procuro me espelhar. Aos amigos da vida: Xênia, Mônica, Edimara, Aline, Guilherme e Leonardo por estarem sempre presentes na minha vida, e por me manterem em suas orações. Ao meu querido amigo Fabiano, faço um agradecimento especial, por ter sido tão companheiro e por dividir comigo seus cafés e almoços, deixando os meus dias mais alegres. Sentirei muitas saudades!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E FIGURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Objetivos	2
1.1.1. Objetivo geral	2
1.1.2. Objetivos específicos	3
1.2. Justificativa	3
2. REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1. Formação de Professores de Línguas	5
2.1.1. Considerações sobre a formação de professores	5
2.1.2. Algumas pesquisas no contexto de formação de professores de línguas	8
2.2. Identidade profissional	13
2.2.1. Considerações sobre a identidade na perspectiva dos estudos culturais	13
2.2.2. A identidade profissional do professor de língua inglesa	18
2.2.2.1. Escopo e definição da identidade profissional do professor de língua inglesa	18
2.2.2.2. Estudos sobre a identidade do professor de língua inglesa	20
2.2.3. Investimento, identidades, comunidades imaginadas e implicações para a sala de aula	25
2.3.1. Considerações sobre o conceito de crenças	32
2.3.2. Alguns estudos sobre crenças de professores em formação inicial	34
2.3.3. Estudos sobre identidades e crenças	37
3. METODOLOGIA	41
3.1. Tipo de pesquisa	41
3.2. O estudo de caso	42
3.3. Contexto	43
3.3.1. O curso de Letras	43
3.3.2. A disciplina de Língua Inglesa II	44
3.3.3. Procedimentos éticos para entrada em campo	45
3.4. Participantes	47
3.4.1. Os participantes primários	48

3.4.2. Os participantes secundários	50
3.5. Procedimentos para coleta de dados	51
3.5.1. Questionários	51
3.5.2. Narrativas	52
3.5.3. Gravação de aulas em áudio e vídeo	53
3.5.4. Observação: notas de campo	54
3.5.5. Grupo focal	55
3.6. Procedimentos de análise dos dados	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1. O perfil do professor em formação do terceiro período do curso de Letras	58
4.2. Interações em sala de aula: Identidade de aprendiz ou de professor em formação?	66
4.2.1. Interações em sala de aula com a professora	68
4.2.2. Interações em pares ou em grupos	74
4.2.3. Ações dos PFs em sala de aula	81
4.3. Crenças dos professores em formação	83
4.3.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas	84
4.3.2. Crenças sobre o que é ser professor	89
4.4. Crenças e identidades	99
4.4.1. Crenças sobre experiência e a identidade de professor em formação	100
4.4.2. Aproximações e distanciamentos: o ensino que tive e o ensino que quero promover	104
4.4.3. O professor que quero ser: perfil do professor crítico e o professor sabe tudo	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	113
5.1.1. Qual o perfil dos alunos do terceiro período de Letras de uma universidade federal?	113
5.1.2. Quais as crenças que eles trazem de suas experiências prévias, enquanto alunos, em relação a ser um bom professor de línguas?	115
5.1.3. Como ocorrem vislumbres de construção da identidade profissional de alunos do terceiro período do curso de licenciatura em Letras-Português-Inglês?	117

5.1.4. Quais ações, conduzidas por eles, contribuem para o processo de (não)identificação profissional	118
5.2. Implicações para a formação de professores	120
5.3. Limitações da pesquisa	122
5.4. Sugestões para pesquisas futuras	122
5.5. Considerações finais	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES	132
ANEXOS	144

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1: Participação dos professores em formação nos instrumentos de coleta de dados	47
Tabela 2: Informações socioeconômicas dos participantes primários	48
Tabela 3: Formação dos PFs e participação em atividades da universidade	49
Tabela 4: Meses e gravações em áudio e/ou vídeo das aulas observadas	54
Tabela 5: Observação de aulas	55
Tabela 6: Formação dos PFs antes de entrarem na universidade	58
Tabela 7: Motivos para entrada no curso de Letras	59
Tabela 8: Turnos dos estudantes	69
Tabela 9: Quantidade de turnos dos PFs durante as gravações	71
Tabela 10: Trabalhos em grupos	76
Figura 1: Aspectos da identidade profissional do professor de inglês no Brasil	18
Figura 2: Posição dos PFs em sala de aula	79

RESUMO

FARIA, Marta Deysiane Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013. **As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-português-inglês.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Estudos sobre a identidade do professor de língua inglesa (BAGHIN-SPINELLI, 2002; TELLES, 2004; MALATÉR, 2008) sugerem que o conhecimento que os professores em formação pré-serviço trazem para a universidade, além das discussões sobre os saberes e a postura que um professor deve assumir são importantes na construção da identidade desse profissional. Alguns estudos sobre crenças (GIMENEZ et al., 2000; BOMFIM, CONCEIÇÃO, 2009; SANTOS, LIMA, 2011) sugerem sua influência na formação do professor e na construção de sua identidade profissional (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011). Entretanto, ainda são poucos os estudos que procuram investigar esses dois construtos – crenças e identidades – na formação de professores de línguas. Esta pesquisa teve por objetivos investigar quais as crenças e como ocorrem vislumbres de construção da identidade profissional de professores em formação do terceiro período do curso de Letras-Português-Inglês de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados observações, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, uma narrativa, questionários e um grupo focal. A análise dos dados foi feita de acordo com parâmetros da pesquisa qualitativa (PATTON, 1990; RICHARDS, 2003; FLICK, 2009). Os resultados revelaram um perfil dos professores em formação na maioria do sexo feminino que não escolheram Letras como primeira opção. Os participantes também viam a aprendizagem ainda muito atrelada à figura do professor, talvez devido a sua insegurança sobre suas habilidades linguísticas. Foi possível observar também que, na sala de aula, os participantes construíram identidades de aprendizes, pois se posicionavam e eram posicionados como aprendizes de língua inglesa. Já fora da sala de aula, eles procuraram se engajar em atividades que os permitiram ter maior contato com a profissão docente. Ao falar sobre essas experiências extracurriculares, eles pareciam vislumbrar identidades de professores. Pelos resultados, pode-se inferir que existe uma relação intrínseca entre algumas crenças dos alunos e algumas identidades desveladas nos discursos dos participantes.

ABSTRACT

FARIA, Marta Deysiane Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2013. **Beliefs and the process of professional identity construction of students in their second year of their languages course.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Studies about English teacher identities (BAGHIN-SPINELLI, 2002; TELLES, 2004; MALATÉR, 2008) have suggested that the knowledge pre-service teachers bring to their teacher education courses, besides discussions about what they know and how they should act are important in their identities' construction. Some studies on beliefs (GIMENEZ et al., 2000; BOMFIM, CONCEIÇÃO, 2009; SANTOS, LIMA, 2011) suggest their influence on teacher education and on the construction of a professional teacher identity (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011). However, there are not many studies that have investigated these two concepts – beliefs and identities – in language teacher education. This study aimed at investigating the beliefs and the glimpses of the professional identity constructed by pre-service English teachers in their second year of their Languages Course at a Federal University in Minas Gerais state. The data collection instruments included observations, field notes, questionnaires, audio and video recordings, and a focus group interview. The data analysis followed the parameters of qualitative research (PATTON, 1990; RICHARDS, 2003; FLICK, 2009). The results revealed a profile of female students who did not choose Languages as their first option to pursue a career. The participants also seemed to believe that learning is mainly attached to the teacher, perhaps due to their negative perceptions about their own linguistic abilities. In addition to this, in the classroom they were positioned and also positioned themselves as language learners, thus constructing an identity of language learners and not of future language teachers. However, outside the classroom, they sought to engage in activities that allowed them to have more contact with teaching practice. When talking about those extracurricular activities, they seemed to construct identities of future language teachers. It was possible to infer from the results an intrinsic relationship between some students' beliefs and some of their identities unveiled in their discourses.

1. INTRODUÇÃO

A identidade do professor de inglês, no Brasil, está em crise. Vários estudos sugerem que a identidade do professor de escola regular construída por aqueles que não são professores é a de um profissional não valorizado pela sociedade (CELANI, 2001; CASTRO, 2003; PAIVA, 2005). SILVA J.O. (2011) verificou esse fato também nas propagandas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, ao mostrarem como outros países reconhecem a importância desse profissional, as propagandas deixam implícito que, no Brasil, o mesmo não ocorre, ou seja, a nossa sociedade não valoriza o professor. Segundo Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) isso pode estar relacionado ao país ter passado por várias reformas no contexto educacional, uma vez que, as reformas educacionais influenciam na construção da identidade do professor e que a identidade envolve tanto a pessoa quanto o contexto no qual ela está inserida (BEIJARD, MEIJER, VERLOOP, 2011).

Hall (2011a) argumenta que a globalização trouxe implicações significativas para as identidades, pois ao mesmo tempo em que ela conecta pessoas em diferentes partes do mundo, ela desloca ou descentra a sociedade, tornando diferentes os modos de vida dos indivíduos. O interesse pelo estudo sobre identidades surgiu a partir do momento que houve uma crise de pertencimento (BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2011), pelo perceber de que não há estabilidade nas denominações fixas de raça, gênero e nacionalidade, consequência da globalização e da época em que vivemos hoje, nomeada de modernidade tardia.

Outros trabalhos sobre a identidade do professor de língua inglesa, como os estudos de Baghin-Spinelli (2002), Telles (2004), e Malatér (2008) sugerem que o conhecimento que os professores em formação pré-serviço trazem para a universidade e também as discussões sobre os saberes e a postura que um professor deve assumir são importantes na construção da identidade desse profissional. Portanto, apesar de não ter tido essa experiência na graduação, acredito assim como Celani (2001) que discussões sobre esses conhecimentos devem ser feitas durante todo o curso e não somente em disciplinas específicas relacionadas ao ensino, afinal, o processo de construção da identidade do profissional docente se faz durante toda a sua formação.

Alguns estudos sobre crenças (GIMENEZ et al., 2000; BOMFIM, CONCEIÇÃO, 2009; SANTOS, LIMA, 2011), por sua vez, têm demonstrado como elas

influenciam na formação do professor e no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, Beijaard, Meijer e Verloop (2011) citando os trabalhos de Knowles (1992), Kelchtermans (1994), Sugrue (1997), Bullough (1997) e Tickle (2000) mostram que as crenças que os professores possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre ser professor influenciam na construção de sua identidade profissional. Portanto, motivada pela preocupação sobre o processo de vir a ser um professor de línguas, pela percepção negativa sobre este profissional na sociedade e também pelas relações entre crenças e identidades, procuro, nesta pesquisa, verificar como ocorre vislumbres¹ de construção identitária da profissão docente com alunos do terceiro período da licenciatura Letras-Português-Inglês, e quais as implicações de suas crenças sobre ser professor na construção da identidade profissional deles.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo de caso, que possui cunho etnográfico², foi o de investigar como professores em formação constroem crenças e vislumbres de construção da identidade profissional em uma sala de aula de inglês no terceiro período da licenciatura em Letras-Português-Inglês. Apesar de compreender a identidade como um conceito complexo que está relacionado à atuações/performances dos professores em vários contextos – como projetos de formação, interações em sala de aula de outras disciplinas - neste trabalho, o foco é a interação que ocorre no contexto específico da sala de aula de língua inglesa, pois não seria possível dentro do escopo e tempo da dissertação investigar todas as facetas das identidades dos professores em formação.

¹ Utilizo a palavra vislumbres, pois o foco deste trabalho, por ser muito específico, não consegue abranger toda a complexidade que envolve a identidade do profissional do magistério.

² Utilizei para este trabalho instrumentos de coleta típicos de uma pesquisa etnográfica: observação, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, grupo focal. (DÖRNYEI, 2010, p.130)

1.1.2. Objetivos específicos

Para tentar entender o processo de construção de identidades no contexto citado acima, propus-me a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual o perfil dos alunos do terceiro período de Letras em uma universidade federal?
- b) Quais as crenças que eles trazem de suas experiências prévias, enquanto alunos, em relação a ser um bom professor de línguas?
- c) Como ocorrem vislumbres de construção da identidade profissional de alunos no terceiro período do curso de licenciatura em Letras-Português-Inglês?
- d) Quais ações, conduzidas por eles, contribuem para o processo de (não)identificação profissional?

1.2. Justificativa

Detectar as crenças dos alunos de Letras e trabalhar com elas se tornam de grande importância para que os alunos tomem consciência das mesmas e assim colaborarem para o seu desenvolvimento profissional. É preciso considerar também que as crenças se relacionam com as identidades dos alunos (BARCELOS, 2003; BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011), logo, ao investigá-las, o pesquisador deve conhecer as história e as experiências de cada aluno (BARCELOS, 2007). Considerando que as crenças que os alunos ingressantes na licenciatura possuem sobre o processo de ensino de aprendizagem podem afetar a aprendizagem de sua docência e até mesmo dificultar mudanças (ANDRÉ, 2010), este estudo se faz pertinente por três razões principais.

Em primeiro lugar, vários trabalhos já investigaram as identidades dos professores. Alguns pesquisaram professores em formação nos anos finais da graduação (BAGHIN-SPINELLI, 2002); outros não identificam o período que os participantes estavam cursando (BOHN, VINHAS, 2006); e alguns estudos que obtiveram dados de participantes em diversos momentos de sua carreira como Telles (2004), Loures (2007) Malatér (2008). Poucos, entretanto, verificaram a questão identidades de professores de línguas com participantes dos primeiros períodos do curso (FERNANDES, 2006;

TICKS, MOTTA-ROTH, 2010; TICKS, 2005). Sendo assim, torna-se importante investigar a construção da identidade com alunos do terceiro período para verificar quais comportamentos colaboram com a (não)identificação com a profissão docente e também qual o papel do professor formador no processo de vir-a-ser professor de seus alunos.

Em segundo lugar, poucos estudos investigaram as interações em sala de aula no curso de Letras-Português-Inglês na formação pré-serviço (BAGHIN-SPINELLI, 2002). Procuo identificar, portanto, momentos nos quais as aulas de língua podem ou não contribuir para a (não)identificação dos alunos com a futura profissão. Por fim, esta pesquisa é relevante por trabalhar um problema social que é a identidade profissional do professor que está em crise. Estudos sobre a identidade dos professores nas propagandas do MEC (SILVA, J.O., 2011), e também estudos sobre proficiência linguística (FERNANDES, 2006), mostram a percepção da sociedade brasileira em relação aos docentes e a insegurança do profissional do ensino de língua inglesa em relação à sua fluência. Esses estudos nos fazem observar, assim, que há uma crise de identidade profissional. Por essas razões, é importante verificar quais motivos levam os alunos a escolherem a licenciatura e também a língua inglesa como objeto de trabalho, e como essas escolhas podem ter reflexos no processo de construção identitária desses alunos com a profissão nesse momento de crise. Acredito que analisar um período ou momento específico nesse processo de formação dos professores pode contribuir com subsídios para compreensão das causas dessa crise e para os cursos de Letras.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, fiz considerações iniciais, relatando minha motivação em se fazer esta pesquisa, seus objetivos e as justificativas para executá-la. No segundo capítulo, eu discorro sobre o referencial teórico que serviu como base para a realização desse trabalho, relatando pesquisas na área de formação de professores, de identidades e de crenças. Já no terceiro, relato os percursos metodológicos que guiaram a coleta de dados e análise dos mesmos para esta dissertação. O capítulo quatro, por sua vez, é dedicado à análise discussão dos resultados encontrados. Por fim, encerro com o capítulo cinco trazendo minhas considerações finais, implicações, limitações e sugestões para pesquisas futuras dentro dos eixos teóricos considerados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado aos estudos que constituem a fundamentação teórica desta pesquisa. A primeira parte é dedicada a trabalhos sobre formação de professores de línguas. A segunda trata de trabalhos que focaram a identidade sob a perspectiva dos estudos culturais, a identidade profissional do professor de línguas, e a relação entre identidades e comunidades imaginadas. Finalizo o capítulo com pesquisas na área de crenças e crenças e identidades.

2.1. Formação de professores de línguas

A construção da identidade de professores de língua inglesa implica tratar sobre pesquisas na área de formação de professores de línguas. Sendo assim, nesta seção, primeiramente discorro brevemente sobre a formação de professores, para em seguida, apresentar e discutir trabalhos realizados no contexto de formação de professores de línguas.

2.1.1. Considerações sobre a formação de professores

No contexto de ensino e aprendizagem de segunda língua, nos Estados Unidos, Freeman (1996) revela que até meados da década de 70, o paradigma das pesquisas sobre ensino tinha como foco o *produto*, em que o ensino era quantificado pelo rendimento dos alunos, ou seja, pesquisavam-se as ações tomadas pelos professores para se alcançar esse rendimento. Entretanto, com a mudança do paradigma com foco no produto, para o hermenêutico, foi necessário considerar aspectos sócio-políticos na pesquisa, favorecendo então a observação maior sobre o que os professores têm a dizer sobre suas próprias práticas. A partir dessa mudança de paradigma, foi possível perceber o professor como um todo, um ser imbuído de vontades, conhecimentos, experiências e crenças e não somente um receptor de teorias para serem aplicadas em sala de aula.

Ao discutir o escopo das pesquisas sobre formação de professores, Freeman (2009) afirma que atualmente o processo de aprendizagem profissional envolve o

contexto como a base para essa aprendizagem, observando-se a influencia da socialização no desenvolvimento do indivíduo. Essa nova visão do professor que o enxerga como um ser situado em um contexto, de acordo com Freeman (2009), contribuiu para que questões que envolvessem o engajamento desses profissionais e as atividades na formação inicial como fatores que influenciam a construção da identidade desses profissionais fossem levantadas.

Freeman e Johnson (1998) também discutem o escopo da formação de professores no que concerne ao conhecimento-base que o professor de línguas deve ter. Para tanto, os autores reveem particularidades da história das pesquisas no contexto de ensino de segunda língua, criticando as bases de conhecimento tradicionais, e propondo como deve ser o conhecimento-base do professor. Para eles, esse conhecimento deve envolver o reconhecimento por parte dos formadores, que eles não estão ensinando aprendizes de línguas, mas aprendizes de professores de línguas. Isso significa que as pesquisas sobre formação de professores devem enfocar: as influências das crenças e de conhecimentos anteriores sobre aprender a ensinar; os modos como o conhecimento se desenvolve durante a profissão; o papel do contexto na aprendizagem do professor; e o papel do formador como interventor e provocador de mudanças nos professores em formação. Pensando nas questões envolvidas na formação de professores (FREEMAN, 1996; FREEMAN, JOHNSON, 1998), meu trabalho se insere nesse escopo, pois procurei verificar a construção da identidade profissional de professores em formação dentro de sala de aula e também relacioná-la com suas crenças.

No contexto brasileiro, as discussões sobre a formação de professores em geral têm focado principalmente questões relacionadas às suas opiniões, representações, saberes e práticas (ANDRÉ, 2010). Guimarães (2004), em capítulo inicial de seu livro sobre formação de professores, faz reflexões concernentes à identidade profissional e a profissionalidade docente, aos saberes profissionais e práticas formativas, e, por fim, à formação inicial nos cursos de licenciatura. Ao discorrer sobre a identidade profissional do professor, o autor aponta que as mudanças sociais e políticas exercem influencia sobre a crise de identidade pela qual esses profissionais estão passando. Por isso, para esse autor os cursos de formação são espaços nos quais a construção da identidade profissional é realizada.

Além disso, Guimarães (2004) relata fatos importantes na história política do país que influenciaram a profissionalidade docente bem como a identidade profissional

do professor. Ele cita Nóvoa (1995) para falar que a profissionalidade docente se torna mais pedagógica, no que concerne a propósitos educativos, ou política, no que se refere à contribuição do professor e da escola em relação ao Estado, no papel de mediadora entre o Estado e a comunidade. O autor destaca, então, as décadas de 1930 e 1960 como fase de aproximação entre comunidade e escola sem intervenção do Estado, e o período entre as décadas de 1970 e 1990 como aquele que sofreu maiores influências do Estado para mediar as relações entre este e a comunidade, sendo que a profissionalidade docente adquiriu nessas décadas um caráter mais político. Apesar de discorrer sobre um contexto diferente do discutido por Freeman (1996) e por Freeman e Johnson (1998), percebi no capítulo de Guimarães, que os conhecimentos que o professor deve ter e suas atitudes em sala de aula são aspectos que devem ser cuidadosamente discutidos na formação dos professores, uma vez que eles podem definir a identidade desse profissional e, por consequência, influenciar a construção das identidades dos alunos desses novos professores, devido ao caráter formativo dessa profissão.

Freire (2010)³ também discute aspectos relativos à docência, defendendo uma prática progressista e crítica. O autor salienta, assim como os autores supracitados, que ensinar não é uma atividade neutra, mas política, coberta de ideais, objetivos e utopias (p.70). Ele traz, então, reflexões sobre como o professor, que está engajado em uma prática progressista e crítica, deve olhar o seu fazer docente, para tornar sua prática mais coerente com seus ideais. Sendo assim, ele faz pensar a prática docente e a escola como meios de transformação social, apesar das dificuldades financeiras e estruturais existentes no contexto da educação básica brasileira.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Celani (2001) mostra sua preocupação em definir o professor de línguas estrangeiras enquanto profissional. A autora discute o termo profissão, o papel do professor enquanto educador considerando, como os autores acima, o exercício da profissão de professor como um ato político, e define quem compõe a *clientela* desse profissional.

Para esta dissertação, o perfil do profissional discutido no artigo de Celani (2001) é o que mais interessa, principalmente pelo fato de a autora destacar a visão desprestigiada sobre esse profissional por parte de governantes, mostrando que sua identidade profissional está em crise. Crise que é percebida no discurso do outro, uma

³ O trabalho original do autor foi publicado em 1996, entretanto, para este projeto, foi lida a edição de 2010.

vez que a identidade é relacional e marcada pela diferença (WOODWARD, 2011, p. 9). Em outras palavras, quando Celani reporta a fala de um governante dizendo que a profissão docente não passa de um *bico*, percebemos por aquele que não é professor, o descaso em relação à referida profissão. Também percebemos essa crise quando a autora afirma que “Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas por falta de professores” (CELANI, 2001, p.33). Esse fato também foi narrado por Paiva (2005) que recebeu propostas para lecionar disciplinas que não eram da área de sua formação.

Assim, diante dos problemas e desafios da formação do profissional do ensino de línguas, Celani (2001) citando Fullan (1993) se posiciona a favor de um perfil profissional que: a) seja reflexivo e crítico, assim como defende Freire (2010); b) tenha conhecimentos pedagógicos mais aprofundados; c) se preocupe com os alunos e com problemas de ordem educacional e social; d) seja reflexivo em relação à sua prática; e e) seja colaborativo e interativo. Para esta pesquisa, esse perfil é importante, pois estou lidando com uma formação crítica de professores de línguas⁴.

Em resumo, os trabalhos citados acima procuraram evidenciar aspectos importantes relativos ao contexto de formação de professores, como mudança de paradigma na pesquisa dessa área, conhecimentos que o professor deve ter, aspectos que influenciam na identidade profissional dos professores e o perfil do professor de línguas. Na próxima seção, discorro sobre pesquisas empíricas feitas na área de formação de professores de línguas.

2.1.2. Algumas pesquisas no contexto de formação de professores de línguas

Em 2011, a revista *SIGNUM* do departamento de letras da Universidade Estadual de Londrina, reuniu trabalhos sobre a formação de professores de línguas em formação inicial. De acordo com os organizadores dessa edição especial da revista,

⁴ A formação crítica considerada neste trabalho é aquela a que encoraja os professores a além de observarem a importância de sua profissão para a sociedade, agirem também como profissionais que podem de alguma forma transformar o contexto educacional e a sociedade que os circunda (BORELLI e PESSOA, 2011, p.28)

Gimenez e Mafra, as pesquisas sobre a formação inicial relativamente à formação continuada ainda são pouco expressivas, o que reclama atenção especial para esta área. Nesta seção, apresento artigos que tratam principalmente da formação pré-serviço em contextos de estágio (ALMEIDA, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011) presentes no volume da referida revista, a relação entre formador e professores em formação pré-serviço também em contexto de estágio (DANIEL, 2009), e por fim, a colaboração entre escola, pós-graduação e graduação na formação de professores de línguas (MAGALHÃES, 2011).

Almeida (2011), pensando no inglês como uma língua global, apresenta uma sugestão para o trabalho de estágio baseada na elaboração de projetos condizentes com a perspectiva de leitura apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua inglesa. Problematizando o ensino de inglês na escola pública, o autor relata que, apesar do status conferido à língua inglesa como língua de poder, as escolas não oferecem ao aluno um ensino que os possibilite comunicar nessa língua de forma crítica. Sendo assim, o autor propõe a elaboração de projetos de estágio em parceria com a comunidade escolar de forma a letrar os alunos no inglês e não somente expô-los a um ensino instrumental da língua.

Como exemplos desse tipo de abordagem, Almeida (2011) cita três projetos de seus alunos em escolas públicas do Rio de Janeiro envolvendo a leitura e reflexão sobre videoclipes, músicas, cartazes, filmes, entre outros. Cabe ressaltar que a elaboração dos projetos partiu do contexto no qual os estagiários estavam participando. O trabalho mostrou a possibilidade de estreitamento de laços entre academia e a comunidade escolar, levando em conta questões de autonomia do licenciando e seu contato com a futura profissão, algo que o governo federal vem buscando propiciar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa possibilidade de estar de fato lecionando para uma turma é uma experiência que deveria ser mais incentivada nos cursos de licenciatura não somente no estágio, mas durante a vida acadêmica dos licenciandos, propiciando oportunidades de identificação com a profissão.

O estudo de Mastrella-de-Andrade (2011), recorte de um projeto maior, teve por objetivo tentar responder a duas perguntas de pesquisa: “mediante a situação de ensino de inglês/LE no Brasil, nas escolas de níveis fundamental e médio, o que significa a imposição da condição de que os ingressos no curso de Letras já saibam inglês para se

manterem no curso? A quem tem sido delegada, na prática, a responsabilidade pelo ensino de inglês no país?” (p.347).

Como referencial teórico, Mastrella-de-Andrade (2011) baseia-se na performatividade da linguagem, na concepção de identidade como fluida e instável. Para discorrer sobre as relações assimétricas de poder na sociedade, e, por consequência, na sala de aula, a autora se baseia em Foucault, principalmente no que tange à educação como forma disciplinadora, uma vez que os indivíduos são diferenciados, classificados e aceitam as classificações, numa relação entre objetivação e subjetivação, em outras palavras, o externo ao indivíduo que o posiciona e sua aceitação interna sobre este posicionamento. Para sua pesquisa, a autora utilizou narrativas orais de uma das participantes de sua pesquisa de doutoramento. À época da pesquisa, a participante estava cursando o último período do curso de Letras-Inglês de uma universidade particular.

Os resultados do estudo de Mastrella-de-Andrade (2011) revelaram que se requer um conhecimento da língua maior por parte do aluno ingressante na universidade, porém, em dados divulgados pelo INEP em 2005, relatados pela autora, a maioria dos alunos que cursam licenciatura advém de escolas públicas, local que, pela narrativa da aluna, não é legitimado a ensinar inglês. Além disso, foi observado que o professor da participante, ao exigir um nível de proficiência linguística dos alunos, não abriu espaços para que a aluna pudesse aprender inglês na universidade. A autora sugere, então, que a licenciatura, além de promover a formação de professores de línguas, forneça um ensino que garanta a proficiência linguística para se ter profissionais competentes no futuro. Os resultados dessa pesquisa corroboram a crença sobre locais legitimados a se ensinar inglês no estudo de Barcelos (2011) e uma das crenças dos alunos em Barcelos, Batista e Andrade (2004) em que os licenciandos não acreditavam na possibilidade de se aprender inglês em escola pública, além de mostrar uma preocupação com a proficiência linguística na graduação.

Apesar de o estudo de Stutz e Cristóvão (2011) ter sido feito a fim de responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são as configurações de uma sequência didática (SD) elaborada por duas alunas professoras de língua inglesa (APLIs) quando em estágio supervisionado em uma universidade pública do interior do Estado do Paraná?”, ele demonstra como é a transposição dos conteúdos dos documentos oficiais para a sala de aula, colocando os professores em formação pré-serviço face a esse desafio. Como

aporte teórico, as autoras se basearam em Portugais (1994), Gagnon (2010), Chevallard (1985) e Schneuwly (2009). As autoras justificam a escolha desse aporte teórico por promover maior senso profissional nos alunos-professores, uma vez que eles devem se orientar pelos textos oficiais e se adequar às necessidades dos alunos da turma escolhida durante os dez dias de regência no estágio. Para tanto, foi proposto às alunas, que participaram do estágio, trabalhar com gêneros textuais permitindo verificar algumas lacunas nos objetivos das alunas-professoras para com a aprendizagem dos alunos bem como a reflexão e refacção da sequência didática proposta pelas alunas-professoras. Além disso, foi possível observar as dificuldades das alunas em transpor os objetivos contidos nos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio, no caso, OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e as dificuldades do próprio local de trabalho no apoio aos professores. O estudo traz, então, implicações importantes para aqueles que almejam ser professores e terem a oportunidade de, por meio de projetos de estágio, sentir os desafios do fazer e do ser docente.

Daniel (2009) procurou relatar em sua tese como uma professora formadora relacionava teoria e prática em suas ações e seu discurso em sala de aula, por meio do discurso dos professores em formação e da elaboração dos projetos de estágio dos mesmos. A autora utilizou como arcabouço teórico o conceito de crenças, o desenvolvimento das licenciaturas de acordo com documentos oficiais, a formação de professores, e, por fim, aspectos relacionados à formação reflexiva. Participaram de sua pesquisa sete alunos e uma professora formadora de uma universidade particular do estado de São Paulo. Para coletar os dados, Daniel utilizou como instrumentos: dois questionários, sessões de histórias de vida, observação de aulas, gravações em vídeo das aulas regidas pelos alunos-professores, entrevistas semiestruturadas, diários da pesquisadora, diários dialogados de leituras dos alunos com a professora formadora, diários reflexivos da prática dos alunos propostos pela professora formadora, e por fim, sessões de visionamento.

Por meio dos dados, Daniel (2009) observou que a professora formadora demonstrava possuir uma postura reflexiva, porém, seu foco de trabalho foi principalmente nos problemas das salas de aula, não possibilitando um trabalho reflexivo pleno, de acordo com a autora. Em relação ao trabalho com crenças, foi percebido que a professora formadora procurou identificá-las, mas não houve um

trabalho no sentido de questioná-las. No que tange à relação teoria e prática, percebeu-se que, no contexto, teoria e prática se configuraram como momentos distintos da disciplina de estágio. Inicialmente, os alunos professores receberam a teoria para aplicá-las em sala de aula. A autora sugere, então, que os cursos de licenciatura promovam um programa curricular que permita maior conciliação entre teoria e prática durante a licenciatura, levando-se em consideração o contexto social e a disponibilidade dos alunos de participarem de atividades em campo.

O artigo de Magalhães (2011) procura debater os reflexos das escolhas teórico-metodológicas em projetos científicos e de extensão que visam promover lugares de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente no que concerne à colaboração e reflexão crítica do profissional docente no contexto escolar. Ela considera esse debate importante, uma vez que há ações e discursos valorizados na sala de aula que refletem a ausência de ressignificação de sentidos e de práticas de construção de conhecimento. Como fundamentação teórica, a autora se baseia principalmente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) na visão de Engeström (2008); e os pressupostos de Vygotsky sobre a *zona de desenvolvimento proximal* (zpd).

A autora relata três encontros de um projeto, realizado em uma escola de ensino fundamental frequentada por alunos de classe média alta e baixa. Ele tem como objetivo a formação de professores, da equipe diretiva da escola e de pesquisadores no nível da graduação e da pós-graduação. Logo, estes foram os participantes da pesquisa. Por meio dos encontros, a autora observou que o trabalho colaborativo com foco na *zpd*s possibilitou a articulação teoria e prática em relação à leitura e escrita e também questionamentos sobre a abordagem monológica predominante das aulas. Em outras palavras, a escolha da pesquisa colaborativa estabeleceu uma relação entre os saberes dos professores da escola em questão e a academia, proporcionando uma aprendizagem mútua e contextualizada. Por fim, Magalhães (2011) conclui que a pesquisa interventiva propiciou momentos de negociação de sentidos e significados de forma a começar um processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os participantes.

Nesta seção, foram discutidos alguns trabalhos empíricos feitos no contexto de formação de professores pré-serviço. Em Almeida (2011), Stutz e Cristóvão (2011), e Daniel (2009) foi possível observar a preocupação com os alunos-professores que cursam disciplinas de estágio. Além disso, podemos perceber nesses estudos, e também em Magalhães (2011) que há uma preocupação constante em se estreitar os

relacionamentos entre a universidade e escolas regulares como forma de preparar ainda mais os alunos para sua futura profissão. Já o estudo de Mastrella-de-Andrade (2011) focou principalmente a questão da proficiência linguística como uma problemática presente nos cursos de licenciatura, pois os alunos entram no curso com deficiências que podem permanecer até seu final, o que também foi constatado em Daniel (2009), embora não tenha sido o foco desta pesquisadora. Fica claro, assim, que há uma predominância de estudos que enfocam os semestres finais da licenciatura, deixando uma lacuna no que tange aos problemas nos anos iniciais. Além disso, esses estudos demonstram a necessidade de aproximar os licenciandos às escolas regulares, o que pode influenciar na construção da identidade desses futuros profissionais, aspecto sobre o qual discorro na seção seguinte.

2.2. Identidade profissional

Os estudos sobre identidade têm sido constantes na literatura dos estudos culturais, bem como naqueles da linguística aplicada. Neste trabalho, foco principalmente a identidade profissional do professor de línguas. Entretanto, considerações sobre a posição dos estudos culturais tornam-se importantes para se marcar a complexidade desse conceito e também as influências desse posicionamento nos estudos sobre a identidade dos professores de línguas. Apresento nesta seção: considerações sobre a identidade social na perspectiva dos estudos culturais, alguns estudos sobre a identidade profissional do professor de línguas e a relação entre a construção de identidades e comunidades imaginadas.

2.2.1. Considerações sobre a identidade na perspectiva dos estudos culturais

A concepção de identidade social é importante neste trabalho porque ela ajuda a compreender a identidade profissional do professor de línguas. Dessa forma, descrevo, nesta subseção, a concepção de identidade social que permeará a identidade profissional durante este trabalho. Para tanto utilizarei as reflexões de Hall (2011a), Bauman (2005), Woodward (2011), Silva (2011) e Hall (2011b).

Hall (2011a)⁵ discute a identidade cultural na modernidade tardia, a existência ou não de uma crise de identidade, e seus desdobramentos. Para tanto, o autor baseia-se na afirmação de que, na modernidade, as identidades estão passando por um processo de descentralização e conseqüente fragmentação. O autor acredita que o sujeito, antes possuidor de uma identidade sólida e estável, está se descentrando, constituindo esse descentramento/deslocamento como crise de identidade. Ele cita Mercer (1990), para reforçar a posição de que quando há uma dúvida, ou uma ausência de estabilidade, a identidade é desestabilizada, configurando-se, assim, uma crise de identidade.

Hall (2011a) ainda discute três concepções de sujeito. A primeira referente ao sujeito do iluminismo, em que a identidade era considerada como um centro essencial de um “eu” masculino. A segunda considerava que o núcleo interior do “eu” é formado nas interações interpessoais. Chama-se, portanto, concepção sociológica do sujeito, sendo a identidade um elo entre o mundo interior do indivíduo e o mundo exterior a ele. Já a concepção do sujeito pós-moderno vê a identidade como múltipla, variável e dependente das formas como o sujeito é interpelado pelos sistemas culturais que o rodeiam. A concepção de sujeito pós-moderno mostra como as identidades, influenciadas por mudanças estruturais e institucionais, entram em colapso, sendo que um mesmo sujeito, para o autor, pode ser possuidor de várias identidades, “contraditórias, abertas, inacabadas” (HALL, 2011a, p.46).

Hall (2011a) argumenta que as identidades, assim como o sujeito pós-moderno, passaram por um processo de fragmentação. Essa fragmentação, para o autor, ocorreu principalmente pela forma como as identidades estáveis do passado foram questionadas e também pelo processo de globalização que permitiu ao mesmo tempo a conexão entre diferentes comunidades e a percepção da diferença. Suas reflexões também deixam claro que a identidade do sujeito não é única e está atravessada pelas interações entre os indivíduos, ou seja, ela é caracterizada pela visão que o “outro” tem sobre o “eu” e também sobre como esse “eu” deva se comportar nas mais diversas situações. Dito de outra maneira, a identidade depende da forma como o “eu” é interpelado pelos discursos que o circunda e de como ele toma certas posições.

Para Bauman (2005), a identidade não é una. Para ele, existem “comunidades de vida e de destino”, portanto, a identidade para esse sociólogo, assim como o sentimento

⁵ Esta é uma tradução do original: Hall, S. The question of cultural identity. In: HALL, S., HELD, D.; MCGREW, T. *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity, 1992.

de pertencimento, é negociável, revogável e mutante por vivermos em uma sociedade “líquida”, ou seja, em um mundo rodeado por altas tecnologias de informação, que muitas vezes afastam as pessoas ao invés de aproximá-las. Para ele, assim como para Hall (2011), o conceito de identidade fixa e estável não se aplica, pois, para ele, no mundo moderno, as relações interpessoais, íntimas e de trabalho já não são mais estáveis e seguras como no passado desconstruindo-se a noção de estabilidade.

Woodward (2011) ⁶, por sua vez, argumenta que a identidade é relacional e dependente da diferença, o que é compartilhado por Hall (2011a) na medida em que este considera a perspectiva do outro na identidade do “eu”. A autora inicia sua reflexão por meio de um relato de um escritor sobre a separação da Iugoslávia, na qual um soldado sérvio se vê como diferente de um croata, relatando essa diferença ao apontar um maço de cigarros sérvios dizendo que este é diferente daquele, apesar de serem cigarros. Woodward (2011) retomando o exemplo, considera que para ser sérvio é necessário que haja um outro, no caso, um croata, ou seja, ser sérvio significa não ser um croata. Assim, a autora aponta que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por formas de exclusão social” (WOODWARD, 2011, p.40), no caso do exemplo, a diferença foi representada pelo cigarro. Se a linguagem também é um meio simbólico de representação, e as crenças dos indivíduos são expressas pela linguagem, logo, posso dizer que a identidade do professor de línguas é fabricada também pelas crenças sobre a atuação desse profissional.

Woodward (2011) também retoma questões de identidade nacional, dizendo que a cultura e a sociedade constroem os indivíduos moldando sua identidade, sendo que modificações nas instituições e na economia podem causar deslocamentos nas identidades. A autora cita a globalização, como um fenômeno que desloca a sociedade, pois ao propor uma homogeneidade na cultura de algum país, ela pode provocar o distanciamento de comunidades locais causando resistência e o ressurgimento de identidades locais ou nacionais. Assim, para ela, as identidades são historicamente produzidas, sendo que tomamos posições e somos posicionados em momentos e lugares diferentes.

⁶ Tradução do original: WOODWARD, K. Concepts of Identity and difference. In: _____. *Identity and difference*. Reino Unido: Sage Publications, 1997.

Dialogando com Hall (2011a), ao assumir que somos posicionados e investimos em certas posições, Woodward (2011) também acredita que os diferentes posicionamentos que tomamos podem ser conflitantes, citando, como exemplo, a questão de ser um bom pai ou uma boa mãe. Nessa situação, os pais têm que estar presentes, mas caso o empregador exija um maior comprometimento, como eles não terão tempo para se dedicar aos filhos.

Silva (2011)⁷ trata das relações entre identidade e diferença, procurando sugerir uma pedagogia que saiba tratar desse assunto nas escolas. Para tanto, o autor parte do princípio de que identidade e diferença estão em uma relação de interdependência e são resultados de construções linguísticas. Citando Saussure (acerca de oposições binárias) e Derrida (acerca da metafísica da presença do signo e *differánce*), ele argumenta que se somos construídos pela linguagem, podemos nos afirmar como seres instáveis. Sendo assim, a identidade e a diferença são também construções sociais, e, por isso, estão condicionadas a estruturas de poder, em que uma disputa com a outra o “acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2011, p.81).

Corroborando a posição de Woodward (2011), Silva (2011) também argumenta que a identidade e a diferença estão ligadas a sistemas de representação, ou seja, são representadas por sistemas simbólicos, por signos visíveis e externos e não por mecanismos mentais e interiores. Silva (2011) assevera que “a representação é um sistema linguístico e cultural” (p.91), posso concluir com o autor, portanto, que, da mesma forma que ocorre com a linguagem, a representação não é transparente, mas opaca, o que lhe confere instabilidade e ligação às estruturas de poder.

Ao pensar nos mecanismos de representação como formas de construir a identidade e a diferença, Silva (2011) acredita tender a uma fixação. Contudo, o autor se refere ao conceito de performatividade, cunhado por Judith Butler, para conferir à identidade e à diferença o caráter de movimento, uma vez que, sob essa perspectiva, as pessoas performam identidades históricas e já existentes, porém, essas identidades antigas estão passíveis de resignificação, devido ao seu caráter de repetibilidade. Por fim, Silva (2011) defende uma pedagogia que trabalhe com identidade e diferença como processos que envolvem a sociedade e as relações de poder, ou seja, como uma questão política que tente explicar como a identidade e a diferença são produzidas.

⁷ A primeira edição do livro em que se encontra este artigo data de 2000.

Hall (2011b)⁸, em seu artigo: “Quem precisa de identidade?” objetiva explicar duas formas de responder à pergunta título. A primeira forma, para o autor, seria sob uma perspectiva desconstrutiva, em que a identidade opera “sob rasura”, ou seja, não há como se pensar nela sem pensar em sua estrutura antiga. Já a segunda forma é a da irredutibilidade da identidade em que o ponto central é vê-la enquanto forma agentiva e política. Assim, bem como Woodward (2011) e Silva (2011), Hall posiciona o conceito de identidade como mutante e dependente de transformações históricas, vinculando, como em Hall (2011a), o deslocamento das identidades aos processos de migração forçada e de globalização. As duas formas de Hall responder à pergunta título de seu ensaio, remetem ao conceito de performatividade de Butler, citado por Silva (2011), na medida em que é a historicidade e a repetibilidade das ações que definem como as identidades serão performadas e, por consequência, ressignificadas.

Em Hall (2011b), percebe-se a ratificação sobre a posição de Woodward (2011) e Silva (2011). Para ele, as identidades, por serem construídas pela linguagem, devem ser observadas em termos de sua produção em locais históricos e institucionais específicos, considerando-se as formações e práticas discursivas daquele contexto menor. Relacionando com as identidades dos professores de línguas em formação inicial, no contexto universitário, aparecem alguns questionamentos: até que ponto essa comunidade pode contribuir para a produção das identidades profissionais desses futuros professores? Será que essa formação discursiva colabora para que eles se vejam não mais como alunos, mas como professores em formação pré-serviço?

Em resumo, a identidade, na perspectiva dos estudos culturais, está ligada a sistemas de representação, no qual a linguagem assume um papel preponderante, sendo estudada em contextos institucionais e históricos particulares. Além disso, ela é considerada como algo inacabado, contraditório, podendo ser constrangida pela sociedade, levando o sujeito a performar/assumir certas posições. Na próxima seção, trato de estudos sobre identidades de professores de línguas.

⁸ Tradução do original: "Introduction: Who Needs Identity?" In: HALL, S.; DU GAY, P. (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.

2.2.2. A identidade profissional do professor de língua inglesa

2.2.2.1. Escopo e definição da identidade profissional do professor de língua inglesa

Os trabalhos que serão apresentados abaixo e o levantamento de dissertações e teses realizado por Gamero (2011) revelam que não há um conceito de identidade profissional do professor brasileiro de língua inglesa na LA. De acordo com Almeida Filho (2013)⁹, discorrer sobre o processo de construção da identidade do professor de língua inglesa no Brasil implica pensar em uma definição de identidade que envolva vários aspectos. Baseando-me em Almeida Filho (2013), procuro, na figura abaixo, mostrar uma representação desses aspectos.

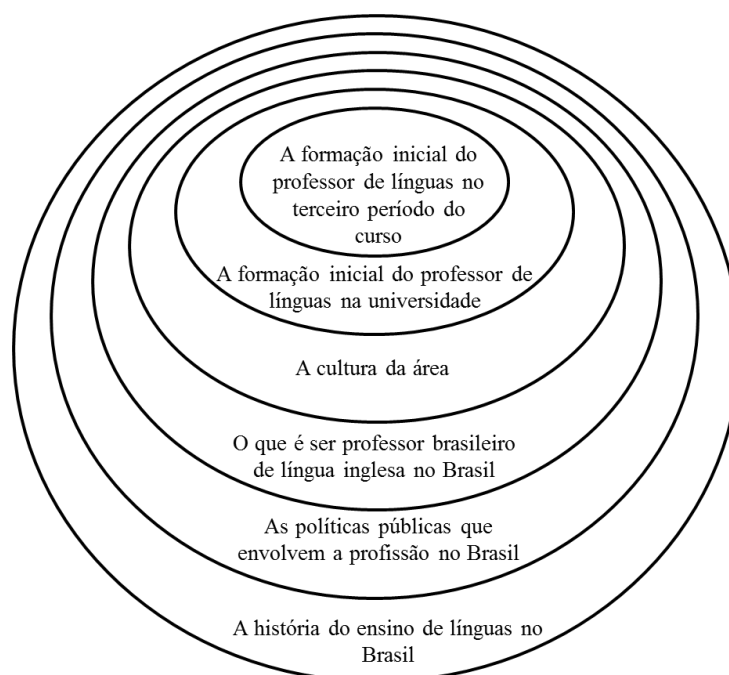


Figura 1: Aspectos da identidade profissional do professor de inglês no Brasil.

A figura 1 ilustra a complexidade que envolve conceituar o que é a identidade do professor de língua inglesa. No círculo maior encontra-se a história do ensino de línguas no Brasil. É importante considerar esse aspecto para entender de onde partiu o interesse em se ensinar línguas estrangeiras no Brasil para entender o porquê de se ensinar a língua inglesa hoje. Na segunda camada, encontram-se as políticas públicas que

⁹ ALMEIDA FILHO, J. C. P. *A profissão de ensinar línguas na escola: avaliação de ideias para recompor a oferta*. Palestra proferida na Universidade Federal de Viçosa no dia 22 de abril de 2013.

envolvem a profissão no Brasil. Como apontam Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), as reformas educacionais influenciam na identidade do professor. A terceira camada engloba o que é ser professor brasileiro de língua inglesa no Brasil, em contraste com outros países, por exemplo. A cultura da área, quarta camada, diz respeito aos conhecimentos-base, posturas e práticas dos professores de língua inglesa no Brasil. A quinta camada, a formação inicial do professor de línguas na universidade, se refere a aspectos formais que os futuros professores devem adquirir para se tornarem professores de língua. Na última camada, localiza-se o escopo do meu trabalho, que é a formação inicial do professor de línguas no terceiro período, procurando entender como ocorrem vislumbres de identidade profissional de professores em formação no terceiro semestre da licenciatura.

O diagrama é uma tentativa de representar a complexidade do conceito de identidade localizando-o em um contexto histórico e social específico. Ele mostra como todas essas camadas influenciam no processo de construção de identidades de professores de inglês no Brasil. Neste trabalho, porém, detenho-me a discorrer sobre as identidades dos alunos do terceiro período em uma universidade específica. Devido a limitações de escopo, espaço e tempo, não abordo esses diversos fatores do diagrama, embora, indiretamente eles estarão sendo discutidos ao se traçar um perfil desses participantes.

Pelos resultados encontrados nos estudos sobre os quais discorrerei abaixo, e a partir dos resultados desta dissertação, neste trabalho, defino identidade profissional de língua inglesa como: conjunto formado pelo conhecimento linguístico da língua inglesa, pela formação acadêmica, pela capacidade de lidar com pessoas, pelas crenças sobre o que é ser professor e sobre o ensino e aprendizagem de línguas (ROSSI, 2004; LOURES, 2007; ROMERO, 2008; CLARK, 2008), e pela motivação e agência que lhe permitam atuar no contexto de ensino. Vale ressaltar que a identidade do professor de língua inglesa é construída em um contexto social e histórico específico, sendo influenciada pelas experiências anteriores à formação acadêmica, durante essa formação (TELLES, 2004; BOHN, VINHAS, 2006) e também pelas mudanças que ocorrem na estrutura educacional do país Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011). Na próxima seção, apresento os trabalhos que me levaram a adotar essa definição de identidade profissional do professor de língua inglesa.

2.2.2.2. Estudos sobre a identidade do professor de língua inglesa

De acordo com Block (2007), no contexto de aquisição de segunda língua, os estudos sobre identidades sofreram mudanças com a adoção de um paradigma pós-estruturalista. Estes estudos, que antes consideravam as identidades como formações fixas de raça e gênero, por exemplo, começaram a trabalhar com o conceito de identidade considerando-o como fluido e fragmentado.

Dentro dessa perspectiva pós-estruturalista, no campo da linguística aplicada (LA), Moita Lopes (2002), em seu livro, *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, vem mostrar como, no ambiente institucional da escola, o discurso dos professores e alunos constrói as identidades citadas no título do livro. Para tanto, ele buscou na transdisciplinaridade da LA, ou seja, em teorias de diversas áreas do conhecimento, como nos estudos culturais, na sociologia, na psicologia, um arcabouço teórico para compreender como tais identidades são fragmentadas e constituídas pela linguagem utilizada em sala de aula. Apesar de esse livro não se voltar para a formação de professores, em específico, ele traz implicações para esse contexto, pois, podemos afirmar que a linguagem utilizada pelo professor formador e seus alunos, em sala de aula, também pode determinar como os alunos constroem a sua identidade profissional.

Telles (2004) ao verificar as metáforas, regras e princípios sobre a prática docente de graduandas em Letras com habilitação em língua estrangeira, por meio de narrativas escritas pelas participantes durante a graduação e depois de formadas, evidenciou que as identidades das professoras sofreram influências não somente do contexto de formação, mas também de experiências anteriores a esse contexto. Bohn e Vinhas (2006) também trabalharam com uma narrativa de uma professora para verificar como sua identidade profissional se constrói. Para tanto, os autores buscaram referências em Bauman (2005, 2000, 1995) para entender a identidade sob a perspectiva da pós-modernidade. Além disso, os autores adotaram a semiótica da linguagem de Bakhtin (2002) para fazer a análise dos dados encontrados. Os autores sugerem que a identidade obtida por meio dos dados se revelou consonante com a perspectiva de Bauman, uma vez que ela é negociada, e, logo, passível de mudança.

Rossi (2004) por meio de questionários, entrevistas e documentos da instituição na qual realizou sua pesquisa, procurou verificar quais as representações os professores

de língua inglesa em formação possuíam sobre o seu conhecimento e como essas representações influenciaram a construção das suas identidades. Participaram da pesquisa cinquenta e cinco professores em formação e uma professora do quinto período do curso. Os resultados de Rossi (2004) evidenciaram que os professores em formação possuem uma percepção negativa no que tange às suas habilidades comunicativas na língua inglesa, desvelando identidades de profissionais inseguros sobre seu conhecimento. Pelo estudo, a autora percebeu também que as identidades dos professores são construídas a partir de crenças, representações dos professores em formação e principalmente a partir do contexto sócio histórico.

Loures (2007) realizou uma pesquisa com alunos iniciantes e formandos do curso de licenciatura em Letras-Português-Inglês e dois professores do mesmo curso, em uma faculdade em Minas Gerais. O objetivo de seu estudo foi verificar quem são os alunos licenciandos em letras e quem são os professores de língua inglesa a serem formados nesse curso. Para análise dos dados e também como fonte teórica, a autora utilizou teorias da análise do discurso pêncheutiana, a teoria da enunciação e os estudos culturais sobre identidade e contemporaneidade. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas gravações de depoimentos e entrevistas.

Por meio dos dados, Loures (2007) pode verificar que os alunos acreditam que a licenciatura em letras e as escolas regulares não são locais onde se aprende o inglês como um todo, mas gramática, alguma pronúncia e algumas palavras. Ela observou também que há uma contradição entre a imagem de alunos autônomos e empenhados encontrada no discurso dos alunos, permanecendo a imagem de aprendizagem atrelada à figura do professor que exige empenho dos alunos. Já em relação aos profissionais que serão formados, poucos são os alunos que ligam a imagem do professor à de profissional de sucesso no mercado de trabalho, sendo que a maioria acredita no sucesso profissional se seguirem a carreira de intérprete ou tradutor. Aqueles que pensam em ser professores acreditam em cursos de formação continuada e em escolas de idiomas como locais para suprirem as deficiências da graduação. A autora sugere, então, que se pesquise mais sobre a questão da fluência no idioma como sinônimo de bom profissional e sua relação com os documentos oficiais para a licenciatura, para que se possa entender melhor a formação desses profissionais. Pode-se perceber que, as crenças dos alunos, nesse estudo, sobre o local propício para se aprender o idioma

acarretam consequências para a identidade desses futuros profissionais do ensino de línguas, o que também foi pesquisado em minha dissertação.

Malatér (2008), a partir de um texto visual e escrito por uma professora quando ela estava em formação, e depois por meio de uma entrevista semiestruturada com a mesma professora só que, depois de formada, propõe identificar as possíveis manutenções ou mudanças que ocorreram sobre a sua percepção de tornar-se professora de língua estrangeira e as influências da licenciatura em sua formação. A entrevista provou que o discurso da participante como professora está sujeito a mudanças, que ocorreram por influência das discussões com os professores na licenciatura e também pelos discursos de seus alunos, sendo que estes foram os agentes principais de mudanças por eles serem o centro da prática pedagógica da professora. Esses resultados corroboram o fato de que a identidade profissional é negociada, constituída pela linguagem, e também muda de acordo com os contextos em que o indivíduo está inserido.

Romero (2008) relata a análise de dados de narrativas de quinze licenciandas em inglês, no terceiro ano de curso, sobre o que elas pensam em relação ao ensino e aprendizagem de inglês e aos professores que participaram dessa aprendizagem, bem como o que elas sentem sobre esse processo. Esses dados, vale salientar, fazem parte de um projeto maior da Universidade de Taubaté chamado Linguagem e Identidade Profissional. O trabalho foi embasado na teoria histórica e cultural, principalmente nos pressupostos vigotskyanos. Sob essa perspectiva, a construção da identidade é interacional e constituída pela linguagem, pois é por meio desta que as pessoas se posicionam individualmente e também como pertencentes a um grupo. Os dados foram analisados pela linguística sistêmico-funcional, que vê a linguagem como produtora de sentidos, observando as escolhas lexicais como fonte de análise para interpretação.

Romero (2008) observou que a aprendizagem da língua inglesa se faz predominantemente em cursos de idiomas, resultados similares aos encontrados nas crenças dos participantes de Barcelos, Batista e Andrade (2004) e também em Daniel (2009). Além disso, a figura do professor apresentada no discurso dos participantes é central para que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorra, o que vai de encontro com as proposições do PCN sobre o ensino de língua estrangeira, que aponta uma abordagem construtivista de ensino. Pela análise desvelada no artigo de Romero (2008), podemos observar que a linguagem é um componente essencial na construção do

sujeito, como afirmam os autores Hall (2011a,b), Woodward (2011) e Silva (2011), ou seja, por meio da linguagem foi possível perceber a representação do professor em relação à aprendizagem de língua inglesa, e possivelmente, como os participantes da pesquisa atuam enquanto profissionais.

Em seu livro, Clark (2008) retrata a construção da identidade e de uma comunidade de professoras em formação de um grupo de alunas que ingressaram na faculdade nos Emirados Árabes. O pesquisador observou que havia falta de aulas e também de conteúdo educacional com predominância de aspectos linguísticos no ensino. Percebe-se então, que o contexto, anterior à intervenção dos professores estrangeiros no local, era aquele que não pensava na transição do ser aluno para o ser professor, os alunos-professores eram vistos somente como aprendizes. Logo, a imersão dos professores estrangeiros visou à construção de uma formação de professores baseada na educação de professores, ou seja, enfatizava-se o tornar-se professor, muito mais do que o conteúdo linguístico que os professores necessitavam saber. O autor, a partir dessa visão de se tornar professor, parte de uma perspectiva que considera a identidade como socialmente construída, ou seja, fluída, negociada, e influenciada pelas relações assimétricas de poder.

Com este livro, Clark (2008) percebeu que as crenças antigas moldavam as práticas discursivas antigas apoiadas pelos seus professores. A partir da imersão em uma nova comunidade de prática, na qual os professores são vistos como auxiliares na construção do conhecimento, as participantes começaram a acreditar numa nova visão de ensino e começaram a reproduzir esse novo discurso sobre a prática de ensinar, passando a assumir identidades novas para os profissionais do ensino, como professor mais sensível, colaborador, em oposição ao professor autoritário.

Neves (2009) procurou identificar no discurso de alunos-monitores de inglês, aspectos relacionados à identificação profissional. Foi identificada a ressonância de discursos dos professores da graduação no discurso dos alunos, em relação a aspectos didáticos, como a forma de encarar o erro e ser um bom professor. Além disso, a pesquisadora reforça o papel dos formadores de professores como modelos que os alunos seguirão em sua carreira docente, reafirmando que as identidades são contextuais e influenciadas pelas experiências do indivíduo.

Ticks e Motta-Roth (2010) realizaram uma pesquisa com alunos de licenciatura em Letras-Inglês, em diferentes momentos do curso, ingressantes, alunos de estágio e

formandos. O objetivo do trabalho foi verificar o processo de construção identitária profissional dos alunos ao longo da graduação. Como aporte teórico, as autoras utilizaram questões sobre formação de professores baseada em Celani e Magalhães (2002) e Vieira-Abrahão (2002) e as teorias de análise crítica do discurso baseadas em Fairclough (2003) e da linguística sistêmico-funcional Halliday (1994). Os dados foram coletados por meio de questionários, narrativas, e analisados através de características textuais de modalidade e avaliação.

Os resultados do estudo de Ticks e Motta-Roth (2010) sugerem que o contato com a prática, seja por meio do estágio ou em laboratórios de pesquisa, favorece a identificação dos alunos com a profissão, uma vez que, pelo discurso dos iniciantes, as autoras observaram que estes não se identificavam com a profissão, ao passo que os formandos e estagiários se viam como professores. Além disso, o contato com a prática, de acordo com Ticks e Motta-Roth favoreceria uma desconstrução de certas representações idealizadas do professor, como exemplo elas citam o professor animador, e também da representação do estágio como prática que não apresenta a realidade escolar. As autoras verificaram, pelo discurso dos formandos e estagiários, que a graduação favoreceu a aprendizagem de teorias que ressignificassem suas crenças sobre linguagem e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, este visto como parceira entre aluno e professor.

Ticks (2005) realizou uma pesquisa com trinta alunos do primeiro período de um curso de letras Português-Inglês de uma universidade federal com o objetivo de discutir o perfil identitário dos alunos desse curso. Para tal finalidade, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados: dois questionários e uma entrevista com seis alunos participantes que se voluntariaram a respondê-la. A análise dos dados foi feita com base na perspectiva de Fairclough (2003) com foco nas questões de modalidade e avaliação. Por meio dos resultados, a autora observou que a opção pela licenciatura em inglês, por parte da maioria dos alunos não se deu pela vontade de ser professor, mas por motivos outros, como complementação profissional, sendo o curso visto como um local somente de aprendizagem do idioma. Por outro lado, 23% dos participantes afirmaram a vontade de seguir na carreira de professor, revelando, porém, uma angústia quanto às possibilidades de exercer a profissão. A autora acredita que o perfil dos participantes da pesquisa mostra uma incompletude vista também no sujeito pós-moderno, sugerindo, então, que as licenciaturas trabalhem desde os anos iniciais de formação questões sobre

o tipo de profissional que se espera formar, de modo que a discussão sobre o processo de construção identitária possa favorecer a identificação e o orgulho de ser um professor de línguas.

Percebe-se pelos trabalhos realizados com professores em formação pré-serviço, nos primeiros períodos da graduação (LOURES, 2007; MALATÉR, 2008; TICKS, MOTTA-ROTH, 2010; TICKS, 2005), que os alunos, em sua maioria, entram na licenciatura em língua estrangeira visando outros objetivos e não o de ser professor. Além disso, percebe-se também nos estudos de Loures (2007), Romero (2008) e Ticks e Motta-Roth (2010), a influência das crenças dos alunos e das representações da sociedade sobre a profissão na construção da identidade desses alunos enquanto profissionais docentes. Também é possível verificar, pelos trabalhos acima, que as identidades dos professores em formação são passivas de mudanças. Além disso, observa-se que a construção dessas identidades está permeada por fatores contextuais, bem como pelas experiências de vida dos participantes (TELLES, 2004; BOHN, VINHAS, 2006). Na próxima seção, discorro sobre a relação entre identidades, investimento, comunidades imaginadas e a sala de aula de línguas.

2.2.3. Investimento, identidades, comunidades imaginadas e implicações para a sala de aula

Por ter feito observações e gravações de aula, acredito ser essencial trazer para esta dissertação trabalhos que relacionam identidades e a sala de aula de língua estrangeira. Nesta seção, recorro às reflexões de Norton-Peirce (1995), Norton (2001; 2010), Murphey, Jin e Li-Chi (2005), Paiva (2005), Zolnier (2007) Pavlenko e Norton (2007) e Norton e Toohey (2011), para estabelecer uma relação entre investimento, identidades e a sala de aula de língua estrangeira. Apesar de a maioria dos estudos citados não terem como participantes professores em formação inicial, mas a aprendizagem de língua estrangeira, eles se tornam relevantes, pois procuram estabelecer relações entre as identidades dos estudantes, seu investimento e implicações para o contexto da sala de aula.

Norton-Peirce (1995) teve por objetivo argumentar que não haviam sido desenvolvidas teorias sobre a identidade do aprendiz que o considerasse completamente

e seu contexto de aprendizagem, e também questionassem o papel das relações de poder na esfera social na interação entre os aprendizes da língua estrangeira e os falantes nativos do idioma. Baseada nos estudos sociais, a autora cunha o termo *investimento* para se referir ao desejo, às vezes contraditório, que os aprendizes têm de aprender e praticar a língua estrangeira (p.17). Para Norton-Peirce (1995), os aprendizes se engajam em atividades para aprender a língua-alvo. Com esses esforços, eles vão adquirir maiores recursos simbólicos e materiais aumentando seu capital cultural, que por sua vez, lhe oferecerá acesso a outros recursos.

Norton-Peirce (1995) afirma que essa noção de investimento busca ver o aprendiz de língua e sua relação com o mundo social, sendo aquele considerado como dono de uma identidade social complexa e de desejos múltiplos. Para ela, essa noção de investimento está embasada na percepção de que quando o sujeito utiliza a linguagem ele está constantemente organizando e reorganizando a forma como se vê e como ele se relaciona com o mundo social. Dessa forma, o investimento do aprendiz na língua-alvo está intrinsecamente relacionado com sua identidade social. No caso do estudo de Norton-Peirce (1995), uma das participantes era imigrante e principal responsável pela sua família, logo, ela tinha que conseguir se comunicar em inglês e buscava formas de poder praticar essa língua, mesmo se sentindo inferior ao falar com os nativos.

Norton-Peirce (1995) argumenta, a partir de seus dados, que o professor deve ajudar seus alunos a reclamar seu direito de falar na língua-alvo fora da sala de aula também. Isso se deve ao fato de que se o aprendiz não pode reclamar para si o pertencimento da língua inglesa, eles podem não se sentir legitimados a falá-la, trazendo consequências para suas identidades enquanto falantes desse idioma (NORTON, 1997). Para tanto, a autora sugere que os professores instiguem seus estudantes a fazerem uma pesquisa baseada no mundo social em que os alunos estão inseridos a fim de ajudá-los a entender como as oportunidades de falar são socialmente estruturadas e a reivindicar seu direito de falar fora da sala de aula. Adicionalmente, ela acredita que esse tipo de pesquisa ajuda professores a entender como o progresso dos alunos está relacionado com o investimento deles na língua-alvo.

Norton (2001) traz reflexões sobre como o conceito de investimento se relaciona com a não participação dos aprendizes de língua inglesa nas interações em sala de aula. Embasando-se em Lave e Wenger (1991) e em Wenger (1998) a autora afirma que os novatos na comunidade de prática ao interagirem com os membros mais experientes

começam a entender o funcionamento daquela comunidade até conquistarem uma participação total naquele contexto. Entretanto, ela ressalta que para Lave e Wenger alguns arranjos dentro da comunidade podem constranger ou facilitar a participação dos novatos. Para se tornar completa, essa participação depende de fatores, tais como: contato com membros mais antigos e acesso às atividades, a outros membros da comunidade, a recursos e informações, assim como a oportunidades para participação.

A participação e a não participação dos membros nas atividades da comunidade também são importantes na medida em que, de acordo com Norton (2001), citando Wenger (1998), é pela combinação das duas que os membros das comunidades de prática constroem suas identidades. Ainda baseando-se em Wenger (1998), Norton observa que dos três modos de pertencimento apontados pelo autor, o da imaginação é o que conseguiria explicar a não participação das duas investigadas, visto que para esse autor, a imaginação possibilita verificar a relação entre o indivíduo e o mundo que vai além do presente. Assim, o sujeito coordena suas ações para pertencer à comunidades que não necessariamente são as que estão engajados.

No caso das imigrantes que fizeram parte da pesquisa de Norton (2001), a não participação delas se deveu principalmente ao que ela chama de alinhamento às comunidades. Em outras palavras, as comunidades imaginadas delas eram outras, logo, como ato de alinhamento, elas coordenavam suas ações para voltarem a pertencer às comunidades de prática que elas tinham nos países de origem. Houve, então, um desencontro, pois a professora se voltava para atividades de engajamento na aula, enquanto as alunas em práticas das comunidades imaginadas, as quais a professora não tinha acesso. Os dados também demonstraram que as participantes se sentiam envergonhadas ao utilizar a língua-alvo com membros mais experientes das comunidades imaginadas, revelando que o investimento na língua-alvo deve ser entendido dentro do contexto da comunidade imaginada. A autora ainda observa que as comunidades imaginadas relativas ao passado levaram as participantes a tomarem para si identidades de membros experientes. Contudo, elas perceberam que, no outro país, essas identidades não eram mais garantidas, por isso a dificuldade em utilizar a língua-alvo com os membros mais experientes no novo contexto. A autora conclui que, no contexto estudado, a não participação se deu principalmente pela incompatibilidade entre as comunidades imaginadas das imigrantes e o currículo proposto pela professora.

Norton (2010), ao discutir sobre investimento e identidades, argumenta que o conceito de motivação não é suficiente para explicar as constantes mudanças nas identidades dos alunos e o fato de que ele pode ser extremamente motivado, mas não ter uma boa aprendizagem. O termo investimento vem, então, colocar o aprendiz dentro de estruturas de poder na sociedade que o circunda, e não somente a sala de aula.

Em relação às comunidades imaginadas, Norton (2010) argumenta que essas são uma extensão do investimento, pois, é por elas que os indivíduos procuram aprender uma língua estrangeira. Baseada em Lave e Wenger (1991), Wenger (1998) e Anderson (1991), comunidades imaginadas podem ser aquelas do passado, construídas sócio-historicamente, ou aquelas do futuro que oferecem múltiplas possibilidades de identidades. Murphey (2009) argumenta que existem comunidades imaginadas do presente, que são criadas quando há um compartilhamento de como os aprendizes de língua estrangeira se veem no futuro. Para o autor, o ato de compartilhar essas imagens promovem modelos para que aqueles que estão escutando tenham ideias, de forma que eles aprendam uns com os outros. As comunidades imaginadas são formas de se conduzir os estudantes a investirem mais na aprendizagem do idioma na sala de aula, pois, ao se imaginarem como membros dessas comunidades, eles vão querer adquirir um material simbólico que os permitam interagir nesses contextos imaginados.

Murphey, Jin e Li-Chi (2005) fizeram um estudo baseado em histórias de aprendizagem de língua de universitários japoneses e chineses observando a construção social das identidades dos aprendizes e de suas comunidades imaginadas que podem melhorar a aprendizagem. Como referencial teórico, os autores utilizaram os conceitos de investimento, comunidades imaginadas e identidades pessoais. Para eles, esses três conceitos se constroem e se constituem em conjunto, visto que, os autores acreditam que se a pessoa quer se tornar um membro de determinada comunidade e construir sua identidade de membro, ela, então, “investe energia e tempo” para aprender as práticas típicas dos membros mais antigos daquela comunidade. Para os autores, os estudantes podem imaginar “comunidades do presente”, “comunidades futuras” das quais eles aspiram participar e “comunidades do passado”.

Pelos dados apresentados, Murphey, Jin e Li-Chi (2005) observaram que os professores devem estar cientes de seu papel enquanto membro e modelo na aprendizagem de línguas. Para eles, o professor pode contribuir para que os estudantes invistam na aprendizagem e também podem servir como alguém com quem eles podem

se identificar, favorecendo, assim, uma aprendizagem maior. Outro fato que faz os estudantes investirem na aprendizagem de língua estrangeira são os pares mais próximos que servem como modelos, estes podem ser parentes, amigos, ou colegas de classe.

Murphey, Jin e Li-Chi (2005) afirmam que quando há uma atmosfera de colaboração na sala de aula, as comunidades imaginadas tendem a se desenvolver por meio de modelos. Além disso, uma das conclusões dos autores que é central para efeitos desta dissertação é a autorreflexão que eles sugerem aos professores. Para os autores, os professores devem se perguntar se estão dando espaços para que os estudantes participem de seu aprendizado, ou seja, se estão realmente construindo uma aprendizagem na qual os alunos são o centro. Para eles é crítico que os professores promovam espaços para a construção de identidades na língua-alvo, o que por consequência permite identificação com aquela língua.

Paiva (2005), a partir de uma narrativa, faz uma reflexão sobre o ensino de inglês nas escolas públicas e sobre a metáfora da aquisição de uma segunda língua e se volta à Sfar (1998) para falar sobre a metáfora da participação. A autora relata que a metáfora da participação está baseada na teoria de Lave e Wenger (1991) de que a aprendizagem ocorre nas práticas de uma determinada comunidade, de forma que um membro novato tem uma participação periférica e à medida que vai interagindo e aprendendo novas práticas, ele se legitima como membro aumentando sua participação nas práticas daquela comunidade. O participante revelou que gostaria de ser um professor diferente daqueles que teve no ensino regular, além de querer fazer parte da comunidade de falantes do idioma inglês. O participante acreditava que aprenderia inglês na escola, o que na época era sua comunidade imaginada, mas foi frustrado em sua aprendizagem, visto a falta de conhecimento de seus professores. Entretanto, ele não desistiu e buscou pertencer a uma comunidade futura na qual os professores falavam a língua inglesa. A autora conclui, assim, que o conceito de participação ajuda a orientar os professores pedagogicamente, de forma a estimulá-los a criar comunidades imaginadas como forma de incentivo aos estudantes para que estes possam investir na aprendizagem de língua estrangeira.

Zolnier (2007) a partir da perspectiva de teorias sócio-culturais, de identidades, de motivação, de investimento e comunidades imaginadas, procurou levantar questões sobre as identidades dos aprendizes de línguas, seu investimento e as relações que eles

estabelecem com uma comunidade imaginada. Os dados foram colhidos por meio de questionários, entrevistas, gravações de aulas e observações. Os participantes foram uma professora e três turmas (quarta, quinta e oitava série) em uma escola pública. A autora verificou que muitos dos participantes possuem motivação para aprender a língua estrangeira, mas nem todos investem nessa aprendizagem. Além disso, nem todos os estudantes compartilhavam a mesma comunidade imaginada na oitava série, porém, com os alunos da quinta série, o desejo de ter uma aula na qual eles pudessem interagir na língua inglesa era evidente.

Foi verificado também, pelos dados de Zolnier (2007) que alguns estudantes da quinta série possuíam a professora como modelo e revelaram o desejo de se integrarem à comunidade de professores de língua inglesa no futuro. Entretanto, foi percebida uma falta de compatibilidade entre a metodologia da professora e os interesses dos alunos, levantando a questão de que os professores devem atentar para o fato de que eles podem tanto promover quanto desestimular o investimento dos alunos em se aprender o idioma, e, por consequência, a sua participação em sala de aula. A autora conclui que os estudantes da quinta série apresentaram maior investimento na aprendizagem de língua inglesa porque se sentiam como membros da comunidade que eles imaginaram, o que não ocorreu com os alunos da oitava série. Ela argumenta também que a identificação e a relação afetiva com o professor desencadeia maior investimento do aluno em sua aprendizagem e também na sua identificação como falante da língua.

Pavlenko e Norton (2007) retomaram a noção de comunidades imaginadas e a sua relação com a aprendizagem de língua estrangeira para verificar como elas afetam a agência, motivação, resistência e o investimento. Baseando-se em Anderson (1991) e Wenger (1998), as autoras afirmam que o conceito de imaginação permite o entendimento do aluno e seu desejo de expandir suas identidades no mundo e não somente no contexto da sala de aula.

Além disso, Pavlenko e Norton (2007) fazem uma conexão entre as comunidades imaginadas e a teoria dos “eus possíveis” de Markus e Nurius (1986) porque devido aos desejos de pertencerem a um grupo e de se tornarem uma pessoa é que os alunos se comportam de maneiras diferentes. Pavlenko e Norton (2007) concluem que a noção de comunidades imaginadas tem importância na aprendizagem de língua estrangeira, pois, ela pode impactar a aprendizagem dos alunos tanto de forma

negativa, diminuindo a participação na sala de aula, quanto positiva, aumentando seu investimento.

Em 2011, Norton e Toohey fizeram um estado da arte a respeito das pesquisas que haviam sido feitas até então sobre a relação entre linguagem e identidade. Dentre as questões levantadas nos estudos observados, destacam-se: a noção de investimento completa a de motivação na medida em que aquela propõe uma conexão entre o desejo do aluno em aprender um idioma e as práticas de determinada sala de aula ou comunidade; e, a noção de comunidades imaginadas permite compreender a aquisição de uma segunda língua, visto que, é por meio dessas comunidades, que não se referem somente a comunidades do passado, mas comunidades desejadas para o futuro, que os aprendizes tomam para si diferentes identidades.

Norton e Toohey (2011) observam que as práticas pedagógicas têm valor essencial no posicionamento dos estudantes, pois podem oferecer recursos para que eles tomem posições de maior poder do que aqueles que eles ocupam dentro ou fora da sala de aula. Observaram também que conhecer as comunidades imaginadas dos estudantes ajuda a formular atividades nas quais os aprendizes poderiam investir. Com esse estado da arte, as autoras (2011) perceberam que as pesquisas sobre identidade e o ensino de línguas sugerem que os professores devem procurar atividades que não “tranquem os estudantes em identidades finalizadas” (p.429), mas que os perceba como sujeitos inacabados. Para as autoras, oferecer posições desejáveis aos estudantes está sujeito às condições externas, ou seja, às negociações entre professores e administradores em um contexto mais amplo. Por fim, elas recomendam que as pesquisas busquem encontrar modos de ensinar que promovam mais agência nas práticas e ambientes de ensino e aprendizagem de línguas. Ademais, as autoras sugerem que as comunidades imaginadas e identidades são formas centrais nos esforços dos estudantes ao reivindicarem sua legitimação.

Pelos estudos citados acima, o conceito de investimento aliado ao conceito de comunidades imaginadas e ao de identidades estão fortemente relacionados. Os autores argumentaram também que esses conceitos trazem implicações importantes para a sala de aula, principalmente no que tange à responsabilidade do professor como membro mais experiente na maioria dos casos. Ele pode ser considerado como modelo a ser seguido pelos outros membros da comunidade da sala de aula, como aquele que cria oportunidades de interação e também como aquele que pode afetar a participação e o

investimento dos alunos nas práticas desse contexto. O conhecimento das comunidades imaginadas dos estudantes torna-se necessário para que o professor possa promover um ensino de línguas que instigue o aluno a participar mais das práticas da sala de aula e também a procurar meios de interagir com essas comunidades fora da sala de aula.

2.3.1. Considerações sobre o conceito de crenças

A pesquisa sobre crenças é de grande valia para se entender o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e a formação de professores na LA. Barcelos (2004) faz um breve levantamento sobre o crescente número de trabalhos que envolvem crenças na área da LA, e um breve histórico sobre a tentativa de conceituação do termo *crença*. De acordo com a autora, esse tipo de estudo surgiu com a mudança de foco na aprendizagem de línguas. Como foi visto em Freeman (1996), a formação dos professores de línguas passou a enfatizar as experiências anteriores à sala de aula desses profissionais.

Para Barcelos (2004) existem várias concepções para o termo com alguns pontos de consonância: O primeiro ponto é que as “crenças *sobre aprendizagem de línguas*, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p.13), e o segundo ponto diz respeito à natureza social das crenças, uma vez que elas são constituídas nas experiências, nos contextos, e nas ações dos indivíduos sobre o ambiente em que eles vivem.

Pensando no contexto social e cultural dos alunos e professores, Leffa (1991) e Pereira (2006) falam em crenças como “concepções prévias de linguagem, ensino e aprendizagem” que professores e alunos trazem para a sala de aula. Ainda sob essa perspectiva sócio-cultural, Barcelos (1999) define crenças como “cultura de aprender” que os alunos e professores adquirem socialmente e que se refletem em suas ações na sala de aula.

Para Madeira (2008), os professores não possuem crenças isoladas, mas elas formam um sistema de crenças que tem vários fatores como influência. O primeiro está ligado ao fato de que professores costumam se portar como professores, que na opinião deles eram bons e com os quais tiveram contato enquanto alunos. O segundo se refere a

questões de personalidade, como, por exemplo, as atitudes que o professor tem em sala de aula, ser extrovertido, paciente, entre outras. O terceiro fator diz respeito a tudo que circunda o meio no qual alunos e professores estão inseridos, por exemplo, se a escola se situa em um ambiente mais tradicional, conseqüentemente, a filosofia dessa escola será mais tradicional e influenciará os comportamentos dos professores e dos alunos, tornando-os mais tradicionais. Já o último se relaciona com o fato de que, muitas vezes, os alunos seguem “um conceito inadequado” sobre a aprendizagem de língua estrangeira que foi passado a eles por outras pessoas, ou até mesmo pela mídia, podendo prejudicar sua aprendizagem ou também desmotivá-los.

Coelho (2005) define crenças como “impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário.” (p. 28). Para ela, o contexto real seria algo vivenciado pelo aluno ou professor, e o contexto imaginário seria aquele no qual a crença não foi vivenciada, mas absorvida de outras pessoas. Kudiess (2005), em seu trabalho com professores da rede particular no Rio Grande do Sul, utiliza o termo “saberes” para determinar os conhecimentos que os professores possuem e que se refletem na sua prática diária, devido à dificuldade de diferenciar o conceito de crenças e conhecimento, por eles terem concepções que tem muitos pontos em comum.

Barcelos (2006a) conceitua crenças como construtos baseados nas experiências dos indivíduos, revelando serem fenômenos dinâmicos, paradoxais, sociais e, também, individuais. Barcelos e Kalaja (2011), ao fazerem a introdução de um volume temático sobre crenças no contexto de aprendizagem de segunda língua, do periódico *System*, reafirmam esse caráter das crenças, devido às configurações desse conceito apresentadas pelos trabalhos do periódico em questão. Os estudos indicam que elas são flutuantes; complexas e dialéticas; relacionadas a discursos e contextos políticos; estão fortemente relacionadas com aspectos afetivos; são orientadas pelo outro; são influenciadas por reflexões e iniciadas pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo ambiente; relacionadas ao conhecimento; possuem uma relação complexa com as ações.

Devido à complexidade das características das crenças, verificá-las tornou-se um aspecto importante não somente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, mas também, na formação dos professores, estejam eles em ou pré-serviço. Fazendo uma relação com os estudos de Loures (2007), Romero (2008) e Ticks e Motta-Roth (2010),

podemos perceber que as crenças, ao influenciarem as ações e discursos dos indivíduos, estão fortemente relacionadas com a construção da identidade profissional dos professores em formação. Essa relação se deve principalmente à relação entre identidades, visto que os professores “ao co-construir suas identidades estão co-construindo suas crenças” (BARCELOS, 2009, p.6).

Nesta seção, procurei estabelecer o que são e as características principais das crenças e como elas podem ser relacionadas com a construção da identidade profissional de professores de línguas em formação pré-serviço. Na próxima seção, discorro sobre estudos a respeito de crenças de professores em formação inicial.

2.3.2. Alguns estudos sobre crenças de professores em formação inicial

Como o contexto deste estudo é a formação de professores em pré-serviço, o estudo sobre crenças com esses indivíduos se torna relevante, uma vez que estas estão relacionadas à construção da identidade. Discorro, nesta seção, sobre os estudos de Gimenez et al. (2000), Barcelos, Batista e Andrade (2004), Gratão e Silva (2006), Barcelos (2006b) e Santos e Lima (2011).

Gimenez et al. (2000) realizaram uma pesquisa com professores em formação de um curso de Letras em uma universidade estadual. O objetivo dessa pesquisa foi descrever, por meio de observações de aulas escritas pelos alunos, as crenças que esses professores em formação possuíam sobre o processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas. Como metodologia, as autoras utilizaram a análise exploratória para elencar as oito categorias que surgiram dos relatos de observação feitos. A partir da análise das categorias, Gimenez et al. (2000) verificou que as crenças reveladas por esses licenciandos, ainda no início da disciplina de estágio, ratificaram a ideia de que as crenças são contextuais e baseadas nas experiências vividas pelos indivíduos. Ficou evidente, também, a importância de se estudar as crenças de professores em formação no sentido de identificá-las para modificá-las, facilitando a reflexão constante das crenças do futuro professor e sua identificação com a sua profissão.

Barcelos, Batista e Andrade (2004) realizaram uma pesquisa com quinze alunos do curso de Letras de uma universidade federal, procurando identificar as crenças, expectativas e dificuldades desses alunos no que concerne a profissão de professor, de

forma a “promover mudanças na formação pré-serviço dos professores de inglês.” (p.11). As crenças que foram identificadas se relacionaram com o que é ser um bom professor de inglês e com o ensino desse idioma em escolas regulares públicas. Já as dificuldades e expectativas encontradas se relacionavam com problemas na formação, como a pouca quantidade de aulas de disciplinas de língua estrangeira e falta de fluência na língua. Após as discussões feitas na disciplina de estágio, os alunos puderam modificar algumas de suas crenças. O trabalho das autoras mostrou, então, que detectar as crenças dos alunos de Letras e trabalhar com elas são de grande importância para evitar que essas crenças se tornem empecilhos para o desenvolvimento profissional de futuros professores, e, conseqüentemente, para a construção de suas identidades.

Gratão e Silva (2006) objetivaram verificar as crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira de nove alunos concluintes de licenciatura em inglês. Como arcabouço teórico, as autoras utilizaram Dewey (1959), Nespor (1987) e Barcelos (2004), principalmente. Elas afirmam que as crenças sobre aprender e ensinar línguas de alunos graduandos de sua pesquisa trazem consigo discursos anteriores, como os que estão na mídia e nos documentos oficiais. Sendo assim, as autoras afirmam que os estudantes ao ingressarem no curso de letras já possuem experiências anteriores sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para as autoras, estudar crenças de professores em formação pré-serviço contribui para a compreensão dos discursos que circundam a profissão do professor não só na esfera acadêmica, mas também fora dela, como na mídia.

Ainda na percepção de Gratão e Silva (2006) é também possível perceber que as crenças trazidas pelos alunos para o curso de licenciatura são também influenciadas pelos discursos dos professores que participaram de sua formação enquanto alunos de escolas regulares. Por fim, as autoras afirmam que o conhecimento das crenças dos professores em formação inicial geram espaços para discussão sobre os saberes e experiências dos alunos e até mesmo uma possível reformulação do currículo dos cursos de formação de professores de língua estrangeira.

Barcelos (2006b) teve por objetivo investigar as crenças de alunos universitários (cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue) em relação à aprendizagem de inglês em escolas regulares e cursos de idiomas. Os dados foram coletados por meio de narrativas a respeito de suas experiências de aprendizagem de língua inglesa. Como

aporte teórico foram utilizados conceitos e implicações sobre narrativas, experiências e crenças.

Os resultados de Barcelos (2006b) evidenciaram que os estudantes não estavam satisfeitos com o ensino que tiveram nas escolas públicas, o que, para eles dificultaria a aprendizagem na universidade. Já em relação aos cursos de idiomas, as crenças eram mais positivas, acreditando que nesses locais o ensino de línguas é mais completo. Esse estudo de Barcelos (2006b) é relevante para esta pesquisa visto que, apesar de não trabalhar somente com estudantes de letras, ele revela que as experiências e crenças dos estudantes afetam as formas que eles aprendem. Dessa forma, acredito que as crenças afetam o investimento do aluno na aprendizagem de língua inglesa, o que, conseqüentemente, afeta a construção de sua identidade enquanto sujeito capaz de se comunicar nesse idioma.

Santos e Lima (2011) procuraram evidenciar as crenças de dois professores em formação inicial, mas que já atuam como professores, sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, bem como as influências do curso na prática desses profissionais. Como aporte teórico sobre crenças, os autores utilizaram Dewey (1933), Barcelos (1995, 2004), Kalaja (2003) e Silva (2007). Em relação à formação de professores, os autores se apóiam em Volpi (2001) e Leffa (2001) enfatizando principalmente questões concernentes à junção teoria e prática durante a formação universitária. Como instrumento para coleta de dados foram utilizadas narrativas.

As crenças dos participantes do estudo de Santos e Lima (2011) mostraram: a) a responsabilidade do professor no processo de aprendizagem da língua, ao criar um ambiente favorável e manter uma postura amistosa; b) a prática em sala de aula como parte fundamental na formação profissional e c) o papel da universidade na ampliação dos conhecimentos teóricos, diversificando metodologias e abrindo diálogos entre o que se estuda e o que se pratica em sala de aula. O estudo reafirmou o papel das crenças na configuração do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Os estudos citados mostram as vantagens que os professores formadores têm ao identificarem as crenças que os alunos trazem consigo para a licenciatura e também para a prática da sala de aula, visto que o trabalho e a socialização das mesmas instigam a reflexão do futuro professor. Esse fato contribui também para que os professores em formação percebam como essas crenças podem influenciar no processo de construção da identidade profissional, visto que, se “somos o que acreditamos” (BARCELOS,

2009) é possível que os professores em formação construam uma identidade profissional que não seja favorável ao ensino devido ao fato de que eles podem ter crenças negativas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.3.3. Estudos sobre identidades e crenças

Barcelos (2009) afirma que ainda são poucos os estudos na área da LA que pesquisaram as relações entre crenças e identidades. Nesta seção, relato estudos de Murphey (1995), Barcelos (2000; 2009), Clark (2008) e Couto (2011) que procuraram discutir essa relação no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Murphey (1995) baseando-se nos níveis de mudança e aprendizagem do antropologista Bateson estabelece uma relação entre crenças e identidades. Esses níveis são identificados como: a) identidades; b) sistema de crenças; c) capacidades; d) comportamentos; e e) restrições externas, relacionadas ao ambiente. De acordo com Murphey (1995), é possível fazer com que os alunos se comportem de certa forma na sala de aula, mas nem sempre os levando a se capacitarem para agir em outros ambientes. Se eles não tiverem a crença de que é importante ter aqueles comportamentos e falar em inglês, eles não conseguirão repetir o que foi ensinado em ambientes externos à sala de aula. Logo, para o autor, as crenças tem poder de afetar o nível da identidade e facilitar o processo de transformação dos outros níveis.

Murphey (1995) verificou também que a existência de modelos é importante na construção das identidades, pois eles podem despertar o senso de "eu sou" ou a crença de que "eu posso ser". Como consequência, comportamentos e habilidades se tornam mais passíveis a mudanças, pois estão fundados em uma crença ou em uma identidade, revelando uma relação complexa entre crenças, ações e identidades.

Barcelos (2000) discute brevemente o conceito de identidades e como este se relaciona com as crenças sobre aprendizagem de língua baseando-se na filosofia de Dewey e no estudo de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada. A autora observa que o trabalho de Lave e Wenger se relaciona com o de Dewey na medida em que os primeiros consideram que a construção de identidades estão envolvidas no processo de aprendizagem, visto que ao interagirem com membros mais experientes, os aprendizes tentam se legitimar enquanto pertencentes a certa comunidade de prática.

Barcelos (2000) acrescenta que nesse processo também está envolvida a construção de crenças, de forma que, para ela, as crenças e identidades são inseparáveis. A autora conclui que as identidades são construídas por meio da interação com outros indivíduos, e que, assim como há uma batalha para se legitimarem na sala de aula, há também uma batalha para que suas crenças sejam reconhecidas pelos membros dessa comunidade.

Clark (2008) em seu estudo com professoras em formação nos Emirados Árabes também estabeleceu uma relação entre crenças e identidades. Ao propor uma mudança no currículo que era predominantemente linguístico e se voltou para formação de professores, foi verificado que as professoras em formação começaram a construir uma comunidade de prática por meio das discussões nas quais eram envolvidas. Essa construção se deu principalmente pelas crenças que essas participantes possuíam sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa. O autor observou também que as crenças das participantes construíram suas identidades, pois as crenças que elas possuíam a respeito do que é ser professor e da aprendizagem de línguas levaram-nas a criar uma identidade de professoras alinhadas à prática progressista. Essa construção identitária foi percebida pelo discurso de uma das participantes, que foi escolhida para uma análise mais profunda porque representava a maioria dos discursos das outras professoras em formação envolvidas no estudo. Clark (2008, p.179) coadunando-se a Danielewicz (2001) conclui que o que representa a identidade não é a experiência em si, mas o ato de nomear e representar aquela experiência, em outras palavras o que se acredita ser a experiência.

Barcelos (2009) em seu relatório de estágio pós-doutoral visa a estabelecer relações entre crenças, identidades e emoções. A autora argumenta que há poucos estudos na área da LA que abordam esse assunto. Para esta dissertação, focarei o que a autora discorre especificamente sobre a relação entre crenças e identidades. Barcelos (2009) assim como Norton (1997) acredita que é pela linguagem que o sujeito constrói a sua identidade, e adiciona, que é também pela linguagem que professores e alunos constroem suas identidades, crenças e emoções. Baseando-se em Lemke (2008) em relação ao que o autor fala sobre recorrência das identidades, Barcelos (2009) afirma que identidades pré-existentes são crenças “que foram construídas pelo tempo e que podem ser performadas ou não” (BARCELOS, 2009, p.8), dependendo da situação de interação.

Barcelos (2009) também cita estudos na área da LA que argumentam existir uma relação intrínseca entre identidades e crenças. Ela verifica que as crenças são formas de significar o mundo e atribuir significados a si próprio, e ao fazer isso, o indivíduo está construindo sua identidade. Citando Riley (2004) sobre o que o autor fala em relação às afirmações de identidade, é possível verificar que as crenças são formas de se afirmar uma identidade, pois são modos de ver e perceber o mundo com os quais o sujeito se identifica. Posso verificar aqui um elo com as comunidades imaginadas, pois se me afilio a certa comunidade é porque compartilho de suas crenças, o que me torna um de seus membros.

Couto (2011) fez um estudo que teve por objetivo principal verificar quais relações existem entre crenças e identidades de alunos de alemão como língua estrangeira. A autora baseia-se em um referencial teórico que afirma que as crenças são contextuais, experiênciais e resultados da interação social e as identidades como formas de um indivíduo perceber sua relação com o mundo. Participaram da pesquisa quatro estudantes de um curso privado de alemão, sendo que eles tiveram que responder a um questionário aberto, participar de sessões reflexivas e de visionamento, escrever narrativas escritas, participar de uma entrevista. Além disso, Couto (2011) utilizou observações e gravações de aula em áudio e vídeo e também notas de campo. A autora observou que as crenças dos alunos se relacionavam com frequência às suas identidades enquanto estudantes de alemão. Percebeu também que há uma relação de mão-dupla entre crenças e identidades, visto que as crenças podem permear e serem permeadas pelas identidades.

Em resumo, os estudos citados acima revelam que não há como se separar as crenças das identidades, visto que o indivíduo se caracteriza como professor X ou como aluno X porque ele se afilia a tais posturas. Em outras palavras, o indivíduo compartilha de certas crenças que o caracteriza como tal, como no caso das professoras em formação de Clark que se coadunavam a um discurso progressista construindo identidades de professoras críticas e reflexivas. Além disso, foi possível verificar que as crenças tem a capacidade de modificar as identidades, como no estudo de Murphey (1995) em que ao acreditarem que poderiam se tornar falantes do idioma inglês, os estudantes investiram mais em sua aprendizagem, levando-os a se categorizarem como falantes desse idioma. Acredito, então, que esse aporte teórico sobre crenças e identidades é importante na

compreensão das identidades construídas pelos professores em formação que foram investigados em minha pesquisa.

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que guiou a feitura desta dissertação. Inicialmente, apontei como este trabalho se insere no escopo das pesquisas na área de formação de professores, assim como apresentei estudos empíricos realizados nessa área. Em seguida, discuti a concepção de identidade adotada nesse trabalho, tendo como referência os estudos culturais, estudos sobre a identidade profissional do professor de línguas, e identidades relacionadas com investimento e comunidades imaginadas, trazendo implicações para práticas pedagógicas dos professores. Por fim, tratei de estudos que abordassem o conceito de crença, pesquisas sobre esse tema com professores em formação inicial e estudos que abordam a relação entre identidades e crenças. No próximo capítulo, relato como foi delineada a metodologia para que pudesse conduzir este estudo.

3. METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado aos percursos metodológicos que guiaram a feitura desta dissertação. Inicialmente, relato a natureza e o tipo de pesquisa. Em seguida, discorro sobre o contexto da pesquisa, como foi a entrada em campo e traço um breve perfil dos participantes. Por fim, relato os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1. Tipo de pesquisa

Para realizar este trabalho, escolhi a pesquisa qualitativa, visto que, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), a pesquisa qualitativa é mais contextualizada e realizada no âmbito natural dos participantes. Segundo a autora, nesse tipo de pesquisa, o foco está no processo, ou seja, ela se baseia em casos particulares para achar uma proposição real e observa a atuação dos participantes sobre o contexto em que estão situados.

Para Kincheloe (2003), a diferença entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa é que a primeira é mais preocupada com as características abstratas que cercam um evento, e a segunda com a frequência. Além disso, a primeira se preocupa com a interpretação dos participantes sobre um fenômeno, que dificilmente poderá ser descrito em toda sua complexidade por números e gráficos. Assim, na pesquisa qualitativa não há a construção de uma hipótese a ser testada e os dados são coletados a partir de um contexto naturalístico (CRESWELL, 2007).

Kincheloe (2003) argumenta, ainda, que não se pode dispensar a pesquisa quantitativa por completo. Para ele, essa pode promover ideias importantes no que concerne à disposição das informações de uma forma resumida e direta, e também o trabalho com variáveis diferentes. Entretanto, por se tratar de uma investigação com foco nas ações dos professores em formação em sala de aula, de suas crenças e experiências, a pesquisa qualitativa é a mais adequada para responder aos tipos de pergunta que foram feitas neste trabalho.

3.2. O estudo de caso

Nesta pesquisa, procurei verificar como ocorre o processo de construção da identidade profissional de professor, com professores em formação (doravante PFs¹⁰) do terceiro período da licenciatura em Letras-Português-Inglês, durante um semestre letivo, em uma universidade federal no estado de Minas Gerais. Para verificar tal processo, foi preciso levar em conta aspectos bem particulares do contexto sócio-histórico de cada PF, e por consequência, da sala de aula, como fatores que subjazem a construção de suas identidades profissionais. Por buscar entender fenômenos, ou sujeitos particulares, como os alunos participantes desta pesquisa, o estudo de caso define a investigação que está sendo aqui relatada.

Van Lier (2005) argumenta que, quando se procura entender como uma unidade, seja ela formada por uma única pessoa, ou um grupo de pessoas, se comporta durante um período de tempo, o estudo de caso se torna a melhor modalidade para a realização de tal pesquisa. Telles (2002) também acredita nesse potencial do estudo de caso, tendo-se em vista que os objetivos desse tipo de método são a “descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe.” (p.108).

O objetivo deste trabalho não foi o de oferecer generalizações, pois se trata de um estudo bem particular e realizado em um contexto específico. Van Lier (2005) argumenta que essa particularidade do estudo de caso pode promover novas considerações sobre um mesmo problema, ou até mesmo servir como informação para estudos comparativos, mesmo que haja contradições entre os estudos comparativos, já que o contraste pode promover dados importantes para novas pesquisas em um campo de estudo.

¹⁰ Optei por utilizar a sigla PF para indicar os professores em formação participantes primários desta pesquisa para evitar posicioná-los enquanto alunos. Entretanto, os termos alunos e estudantes serão utilizados para se referir a todos estudantes que compunham a sala de aula investigada.

3.3. Contexto

3.3.1. O curso de Letras

O contexto escolhido para ser pesquisado foi o curso de Letras com licenciatura dupla em Português e Inglês em uma universidade federal do interior do estado de Minas Gerais. O curso, que é noturno, foi reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1981, sendo que o profissional que se gradua nessa habilitação está apto não somente a lecionar, mas também a exercer atividades de redator, revisor e tradutor, entre outras funções que estejam relacionadas com as áreas de língua e literatura de línguas portuguesa e inglesa¹¹.

O curso de Letras, em 2011, oferece licenciatura dupla que possui uma carga horária 3.675 horas, divididas em disciplinas obrigatórias (3.495 h), optativas (180 h), estágios supervisionados (480 h) e estudos independentes (210 h). No anexo II (p.146), há uma tabela na qual se encontram as disciplinas do curso separadas por áreas e formação específica pedagógica em línguas e em educação. É possível verificar que existe um predomínio de disciplinas da área de línguas e literatura, principalmente de língua portuguesa. Além disso, disciplinas como fonética, semântica, sintaxe, entre outras não existem na área de língua inglesa aspectos que me parecem importantes na formação específica de um professor de línguas. É importante apontar que as disciplinas da área de educação são oferecidas em turmas com alunos de todas as licenciaturas da universidade, de forma que não se aprofunda as questões específicas de cada área do conhecimento.

Aqueles que seguirem a sequência sugerida pelo catálogo escolar da universidade conseguem terminar o curso em quatro anos e meio, sendo que o mínimo para se formar é dentro de quatro anos e o máximo dentro de sete anos. Os alunos em questão estavam cursando o 3º período do curso (2º ano) e optaram pela língua inglesa no 2º período do curso (1º ano).

¹¹ Todos os dados referentes à matriz curricular e área de abrangência do curso de Letras-Português-Inglês, em 2011, foram extraídos do catálogo online disponível em: <www.dti.ufv.br/catalogo/arquivos/69%20Letras%20-%20Habilita%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs-Ing%C3%AAs.pdf>

3.3.2. A disciplina de Língua Inglesa II

O estudo foi realizado com os alunos na disciplina de língua inglesa II, no 3º período do seu curso de letras. A escolha por essa disciplina se deveu, inicialmente, à ausência de estudos que procuraram investigar a construção da identidade profissional dos professores *na sala de aula de língua*, considerando esta como um fator que pode contribuir para essa construção (ou não). Além disso, conforme apontado no capítulo 1 (seção 1.3) poucos foram os estudos que observaram a questão da identidade profissional do professor de inglês nos anos iniciais da graduação (TICKS, MOTTA-ROTH, 2010; TICKS, 2005).

A referida disciplina foi oferecida às segundas-feiras de 20:30 às 22h e às quintas de 18:30 às 20:00h. Na ementa da disciplina, disponível no site¹² da universidade, consta que deve haver um “[a]profundamento de tópicos gramaticais básicos. Leitura de textos. Produção escrita. Compreensão e produção oral.”. Dessa forma, pude perceber que a aula deve ser delineada para formar os alunos em relação à aspectos linguísticos da língua inglesa, como gramática, leitura, compreensão, escrita e fala. Adicionalmente, notei pela descrição da ementa que há um pressuposto de que os professores em formação já sabem o conteúdo gramatical que deve ser ampliado e não ensinado, o que, como veremos, não é necessariamente a realidade dos alunos que estão cursando a disciplina.

O livro didático¹³ utilizado é bem colorido e com muitas figuras e textos. Há poucos exercícios de gramática no decorrer do livro, mas, ao final, há uma seção dedicada ao resumo dos tópicos gramaticais com exercícios. Há também, páginas dedicadas a exercícios em pares e também um CD-ROM com testes e atividades para os alunos fazerem. Há uma política da área de inglês da universidade de se evitar a cópia de livros. Assim, todos os alunos devem comprar o livro original. Entretanto, de vinte e cinco alunos, apenas cinco possuíam o livro original, dezesseis possuíam cópia, e quatro não possuíam nenhum dos dois. Como foi o primeiro ano dessa política, a professora

¹² <https://www.dti.ufv.br/catalogo/arquivos/a%20103%20Departamento%20de%20Letras%20-%20Letras.pdf>

¹³ SOARS, J.; SOARS, L. American Headway. 2ªEd. Oxford: Oxford University Press, 2009.

relevou o uso da cópia em sala de aula. Entretanto, a falta do material gerou alguns conflitos com a professora, conforme relatarei adiante.

Em relação ao espaço físico, as aulas eram oferecidas em uma sala quadrada e pequena, logo, devido ao número de alunos (25 alunos), ficava difícil fazer um semicírculo de forma que todos pudessem olhar uns para os outros ou para a professora. Além disso, as carteiras se encontravam sem seguir um padrão (enfileiradas ou em semicírculo), possivelmente em decorrência do pouco espaço disponível. A sala estava equipada com um aparelho de áudio (que não funcionava muito bem, por isso a professora levava seu próprio aparelho ou usava um móvel disponível na secretaria do departamento), um de vídeo, um quadro branco e um projetor multimídia (Datashow). Em relação à avaliação dos alunos, inicialmente, estavam marcados três testes escritos para os dias 26 de abril, 24 de maio e 14 de junho, avaliados em 22 pontos cada; seis *compositions* avaliadas em dois pontos cada, totalizando 12 pontos; *workbook* avaliado em 12 pontos, dois pontos por duas unidades feitas; e uma prova oral avaliada em 10 pontos. Até o dia 03 de maio ainda faltavam sete semanas para a última avaliação proposta. Contudo, duas semanas depois, foi deflagrada greve nas instituições federais que durou aproximadamente quatro meses. Quando as aulas reiniciaram no dia 24 de setembro, a professora reformulou como pontuaria as avaliações: três testes escritos de 25 pontos cada, *workbook* avaliado em 15 pontos e as *compositions* no valor de 10 pontos. Pelo currículo proposto, observa-se que não havia espaços para atividades extracurriculares que levassem os alunos a buscarem conhecimento fora da sala de aula.

3.3.3. Procedimentos éticos para entrada em campo

O período letivo da universidade iniciou-se no dia 27 de fevereiro de 2012. No dia 28 do mesmo mês, procurei a professora via e-mail pedindo uma reunião para lhe falar sobre a pesquisa. Essa reunião foi marcada para o dia 02 de março pela tarde. Ao me encontrar com a professora, falei sobre a pesquisa e entreguei a carta de apresentação (vide apêndice II, p.134) e o termo de consentimento (apêndice III, p.135) para que eu pudesse entrar em sala de aula e conversar com os alunos. Ficou acordado que eu deveria esperá-la até que ela já tivesse maior proximidade com os alunos para dar início às observações. Gostaria de salientar que, todos esses procedimentos éticos

foram aprovados pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos (vide anexo I, p. 145).

No dia 26 de março, a professora permitiu que eu entrasse na sala para os alunos irem se acostumando com minha presença. Já no dia 29, ela autorizou que eu fizesse anotações e levasse a carta de apresentação e o termo de consentimento para os PFs (apêndices I, p.133, e III p.135, respectivamente), o que foi realizado. Nesse dia, estavam presentes 17 alunos, dentre eles, três não eram do curso de Letras. Após entregar e ler os documentos, três estudantes de Letras decidiram não participar da pesquisa. No dia 12 de abril, ao aplicar o primeiro questionário, conversei com os cinco alunos que haviam faltado no dia 29 de março e eles aceitaram participar da pesquisa, após lerem a carta de apresentação e assinarem o termo de consentimento.

No início, procurei sentar-me mais ao fundo da sala ou na lateral perto da janela, locais que me permitiam maior visualização de como os PFs costumavam sentar e com quem eles mais conversavam. No entanto, a partir da terceira semana de observação, optei por me sentar em locais diversos para observar a repartição dos grupos. Essa mudança foi observada pelos participantes, que, por exemplo, ao verem que me sentei de forma a separar duas colegas, que sempre se sentavam próximas uma a outra, comentaram o fato. Quando me sentava perto de A1 e A10, elas sempre tentavam conversar comigo ou perguntar dúvidas de vocabulário em sala de aula, pois, como ia embora caminhando, alguns alunos me acompanhavam, sendo que A1 e A10 se tornaram mais próximas a mim.

Conforme carta de apresentação (apêndice I, p.133), ofereci monitoria a todos os integrantes da turma, independente de eles participarem ou não da pesquisa, como forma de oferecer algum benefício para os participantes. Essa monitoria ocorreu todas as terças e quintas das 15 às 16 horas, iniciando-se no dia 03 de Abril e encerrando-se no dia 15 de outubro. Infelizmente, a frequência dos alunos na monitoria foi baixa. Normalmente, apareciam de dois a três alunos, sendo que as participantes A1, A11 e A14 eram as mais frequentes no início do semestre, A10 apareceu nos três últimos encontros, A3, A7 e A8 foram uma vez, sendo que A3 trabalhava no horário da monitoria, estando presente no dia 29 de outubro. Procurávamos falar sobre questões do cotidiano, dúvidas que eles tinham sobre a matéria dada em sala de aula, e também sobre a vida acadêmica deles. Tentávamos ao máximo utilizar o inglês em nossas conversações. Durante o período de greve, pude me encontrar com as participantes A11

e A14 nos dias 23 e 30 de maio. Nesses dias, discutimos um vídeo, trabalhamos questões de pronúncia e vocabulário sobre mentira. No último dia de observação, deixei claro aos alunos que, apesar de a monitoria ter sido encerrada, nós poderíamos nos encontrar antes da última prova final para discutirmos a matéria. Os alunos pediram o encontro que aconteceu no dia 29 de outubro das 16 às 17:30.

3.4. Participantes

No total, vinte e cinco alunos cursavam Língua Inglesa II. Contudo, três alunos eram oriundos de outros cursos: duas alunas de secretariado executivo trilingue e um aluno de ciências contábeis. Três estudantes de Letras não quiseram participar da pesquisa, sendo, portanto, dezenove participantes.

A tabela 1 traz um resumo dos participantes e sua contribuição na pesquisa em cada instrumento de coleta utilizado.

Tabela 1: Participação dos professores em formação nos instrumentos de coleta de dados

Participante	Questionário 1	Questionário 2	Narrativa	Grupo Focal
A1	X	X	X	X
A2	X	X	X	X
A3	X	X	X	-
A4	X	X	-	-
A5	X	X	X	X
A6	X	X	X	X
A7	X	X	X	X
A8	X	X	-	-
A9	X	-	X	X
A10	X	X	-	X
A11	X	X	X	X
A12	X	X	X	-
A13	X	X	-	-
A14	X	X	X	X
A15	X	X	-	-
A16	X	X	X	X
A17	X	X	-	X
A18	X	X	-	-
A19	-	X	-	X

Dentre os dezenove participantes, apenas oito responderam todos os instrumentos. Alguns PFs não estavam presentes em sala de aula não respondendo aos questionários, outros não entregaram a narrativa, e outros não compareceram ao grupo focal. Ademais, A12 voltou para sua cidade para estudar e fazer vestibular para o curso de direito, A13 mudou de universidade, A15 estava participando de um intercâmbio em outro país e A18 trancou a disciplina. Considero como participantes primários nesta dissertação 12 PFs destacados na tabela 1, escolhendo-os pela participação em no mínimo três instrumentos de coleta de dados, porém, a participante A9 foi desconsiderada porque sua narrativa, além de muito pequena, não continha dados relevantes para esta pesquisa. Abaixo descrevo brevemente cada participante primário e os participantes secundários de forma geral.

3.4.1. Os participantes primários

Nesta seção, apresento informações referentes ao contexto educacional, social e econômico dos participantes primários desta pesquisa. Para melhor ilustrar essas informações, elas foram dispostas em duas tabelas que são descritas abaixo.

Tabela 2: Informações socioeconômicas dos participantes primários

PF	Sexo	Idade (anos)	Renda familiar (salários mínimos)	Escolaridade dos pais
A1	Feminino	19	Entre 2 e 4	Ensino médio completo (ambos)
A2	Masculino	19	Entre 4 e 6	Curso normal superior (mãe)
A3	Feminino	20	Entre 2 e 4	Ensino médio completo (ambos)
A5	Masculino	29	Entre 2 e 4	Ensino médio incompleto (mãe)
A6	Feminino	21	Até 2	Ensino médio completo (ambos)
A7	Masculino	26	Entre 2 e 4	Curso técnico em enfermagem (mãe)
A10	Feminino	21	Entre 2 e 4	Ensino fundamental incompleto (ambos)
A11	Feminino	21	Até 2	Ensino fundamental incompleto (mãe)
A12	Feminino	20	Entre 4 e 6	Superior incompleto em agronomia (pai)
A14	Feminino	18	Até 2	Ensino fundamental incompleto (mãe)
A16	Feminino	18	Acima de 8	Curso superior em engenharia florestal (pai)
A17	Feminino	18	Entre 4 e 6	Pós-graduação em educação (mãe)

A tabela 2 dispõe de informações referentes à situação econômica dos PFs primários e também informações referentes ao gênero, idade dos mesmos, além de informações referentes à formação educacional dos pais. Como pode ser observado, há predominância do gênero feminino entre os participantes, sendo que as idades variam entre 18 e 29 anos. Em relação à renda familiar, a maioria possui renda entre dois e quatro salários mínimos. Já em relação à escolaridade dos pais, foi ilustrado somente aquele que possuía maior escolaridade. A maioria dos pais não possuía ensino superior, e, nesse grupo, as mães eram aquelas que possuíam maior nível escolar. Três pais possuíam ensino superior, sendo que nesse grupo, apenas uma mãe o compunha. Na Tabela 3, apresento informações a respeito da formação dos PFs antes do ingresso no curso de Letras, e a participação deles em atividades oferecidas pela universidade.

Tabela 3: Formação dos PFs e participação em atividades na universidade

PF	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Curso de Idiomas	Tempo médio de estudo da Língua Inglesa	Atividades na universidade
A1	Pública	Pública	Não	8 anos	Sim
A2	Pública	Pública	Não	8 anos	Não
A3	Pública	Pública	Não	8 anos	Não
A5	Pública	Pública	Não	3 anos	Não
A6	Privada	Privada	Sim	8 anos	Sim
A7	Pública	Pública	Não	8 anos	Não
A10	Pública	Pública	Sim	1 ano	Sim
A11	Pública	Pública	Não	8 anos	Sim
A12	Privada	Privada	Sim	8 anos	Sim
A14	Pública	Pública	Não	8 anos	Sim
A16	Pública	Privada	Sim	2 anos	Sim
A17	Pública	Privada	Não	8 anos	Não

Na tabela 3, pode-se observar que a maioria dos participantes estudou em instituições públicas, somente A6, A12, A16 e A17 estudaram, ao menos o ensino médio, em escola privada. Dentre os participantes, A6, A10, A12 e A16 fizeram curso de língua inglesa, sendo que A10 e A16 acreditam que foram nesses locais que realmente aprenderam esse idioma. Em relação à participação em atividades na universidade, A1, A11 e A14 faziam parte do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), A1 e A14 do de língua inglesa e A11 do de língua portuguesa. A6, A10 e A16 estavam fazendo o curso preparatório para serem estagiárias no curso de extensão em

língua inglesa do departamento de Letras da universidade, e A12 participava de um projeto de literatura inglesa.

Apesar de não fazerem parte de nenhum projeto acadêmico, A2 e A17 davam aulas particulares, A3 dava aulas de português como professora substituta, A7 dava aulas de inglês como professor voluntário de um cursinho popular. A5, por trabalhar em período integral, era o único participante primário que não participava de nenhuma atividade relacionada à docência. Embora não houvesse participação maior nos projetos da universidade, a maioria dos PFs procurou investir em atividades que desenvolvessem a docência, o que pode ser consequência de uma crença que eles possuem sobre ter experiência letiva antes de se formar. Além disso, observa-se que duas PFs (A3 e A11) se engajaram em atividades que envolviam a língua portuguesa, e não a língua inglesa, fato que tem relação com a crença delas sobre o próprio desempenho no idioma inglês. Essas relações serão relatadas com maiores detalhes no capítulo 4, quando apresento os resultados encontrados.

3.4.2. Os participantes secundários

Dos outros sete participantes, seis PFs responderam ao questionário socioeconômico que visou fazer um perfil social dos PFs que participaram da pesquisa. Eles tinham entre 18 e 24 anos, sendo que havia apenas um participante do sexo masculino. O tempo de estudo de língua inglesa desses PFs foi de aproximadamente oito anos, sendo que dois participantes fizeram curso particular. A renda familiar deles oscilou entre menos que dois e mais que oito salários mínimos.

Apesar de não ser o foco do estudo, cabe aqui, falar um pouco sobre o perfil da professora que ministra a disciplina, aqui nomeada por P. P possui graduação em letras pela mesma universidade onde leciona, possui especialização, mestrado e doutorado na área de Linguística Aplicada. Atua como professora desde 1994, tendo sido professora no ensino regular, em curso de idiomas e no ensino superior.

3.5. Procedimentos para coleta de dados

De acordo com Silva (2011) e Woodward (2011), a identidade está ligada a sistemas simbólicos de representação, construída através da linguagem e do discurso. Procurei observar os vislumbres de construção de identidade dos PFs bem como suas crenças por meio das observações de sala de aula e sua participação e ações em sala de aula, além de seus relatos nos questionários, narrativas e grupo focal. Para as crenças, a abordagem contextual (BARCELOS, 2001) foi escolhida, já que este estudo utilizou-se de vários instrumentos em um contexto natural e considera crenças como construídas na interação. Além disso, essa abordagem se diferencia das outras por lançar mão de observação em salas de aula como uma das formas de se coletar dados.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para coletar os dados para esta pesquisa: uma narrativa escrita e dois questionários abertos respondidos pelos PFs, observações em sala de aula, gravações em áudio e vídeo das aulas e um grupo focal. Abaixo, descrevo cada um dos referidos instrumentos.

3.5.1. Questionários

Para realizar a coleta de dados acerca do perfil socioeconômico dos professores em formação inicial foi utilizado um questionário aberto (apêndice IV, p.137) com 13 questões divididas em dois tópicos. O primeiro tópico versava sobre o contexto educacional do professor em formação inicial: escolas onde estudaram, seu envolvimento com atividades na universidade e também seus interesses ao navegar pela internet. O segundo tópico era referente sua situação econômica: renda familiar, tipo de residência, escolaridade dos pais e pessoas que trabalham na família. Esse questionário foi feito para se traçar um perfil mais detalhado dos PFs participantes da pesquisa.

A aplicação desse questionário foi feita no dia 12 de Abril de 2012. A professora cedeu 30 minutos, ao final de sua aula, para que eu pudesse ler com os participantes cada questão e ficasse com eles até que todos pudessem responder ao questionário. Nesse dia, somente A19 não estava presente, de forma que recebi respostas de 18 PFs (vide Tabela 1). Algumas dúvidas surgiram com relação ao tempo de estudo de língua inglesa (questão 4, vide apêndice IV, p.136), pois dois PFs não sabiam se contavam os

anos de estudo na faculdade ou não. Outro PF não sabia a renda familiar, mas trouxe a resposta na aula seguinte.

O segundo questionário, que possuía 10 questões, teve por objetivo verificar quais as crenças dos PFs em relação ao que é ser um professor de língua inglesa (vide apêndice V, p.138). Com esse questionário, busquei investigar o porquê de os professores em formação terem escolhido o curso de Letras (licenciatura em inglês), o que eles admiravam e reprovavam em um professor, o que eles deveriam aprender durante a graduação, como o curso (não) vinha contribuindo para a formação deles, como o professor de língua inglesa e a própria língua eram vistos pela sociedade e também, como foi ou como eles viam a experiência de lecionar no futuro.

Esse questionário foi aplicado no dia 10 de maio de 2012, também ao final da aula com autorização da professora. Ela me ofereceu 30 minutos, porém, eles não foram suficientes e fiquei com os participantes mais vinte minutos após a aula. Nesse dia, A9 não estava presente na sala, assim, eu obtive respostas de 18 PFs, conforme pode ser visto na tabela 1. Dois PFs pediram para levar o questionário para casa, que foram entregues na outra semana. A decisão de se fazer questionários abertos se deve ao fato de eles permitirem aos participantes maior espaço para expressar suas opiniões mais livremente e mais detalhadamente do que em um questionário fechado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Além disso, de acordo com Dörnyei (2010), os questionários abertos permitem ao pesquisador obter respostas que não poderiam ser previstas em um questionário fechado.

3.5.2. Narrativas

Além de ter utilizado um questionário para se pesquisar sobre as crenças e sobre o que é ser um professor de línguas, pedi aos participantes que escrevessem uma narrativa acerca de suas experiências enquanto alunos de língua inglesa, dos professores que lhes deram aulas nessa época e também de como o primeiro ano de curso influenciou na decisão pela língua inglesa.

O roteiro para a escrita da narrativa (apêndice VII, p.143) foi entregue no dia 03 de Maio de 2012, aos 10 minutos finais da aula cedidos pela professora. Após entregar o roteiro, li o mesmo com eles e sugeri que escrevessem, de forma dissertativa relatando

todas as experiências que eles tiveram e suas perspectivas futuras em relação à profissão. Informei, também, que eles poderiam fazer a redação em inglês, caso quisessem, sendo que uma PF entregou a narrativa nesse idioma. Nesse dia, todos os participantes estavam presentes. No entanto, como a narrativa demanda muito tempo e reflexão para sua produção, pedi para que eles a fizessem em casa. Dessa forma, conforme tabela 1, somente 10 a entregaram, via e-mail, impressa ou redigida à mão.

A escolha em se pedir uma narrativa para os PFs se deve ao fato de que elas ajudam a investigar como o indivíduo compreende o mundo, permitindo maior entendimento sobre os sentidos dos eventos ocorridos em sua vida, comunidade ou contexto cultural (GIBBS, 2009). Pavlenko (2002) também afirma que as narrativas são socialmente e historicamente construídas, permitindo ao pesquisador entender quais fatores influenciaram o modo como as histórias vêm sendo contadas. O uso da narrativa se justifica, então, pelo fato de ela possibilitar maior compreensão sobre como os PFs construíram as suas crenças e vislumbres de identidade profissional de um professor de línguas.

3.5.3. Gravação de aulas em áudio e vídeo

No total, foram gravadas seis aulas: quatro aulas em áudio e vídeo, uma aula em áudio porque a câmera que utilizava não estava disponível e uma aula em vídeo, porque o aparelho de áudio que utilizava não estava disponível. As aulas começaram a ser gravadas a partir do dia 12 de abril, depois de duas semanas que comecei a frequentar as aulas, sendo que a gravação ocorria geralmente em uma aula por semana. O número de gravações foi reduzido porque como nem todos os alunos estavam participando da pesquisa, não queria deixá-los desconfortáveis com a presença da câmera e do gravador, de forma que a participação deles, em sala de aula, não fosse afetada por esses equipamentos. Entretanto, os PFs pareciam se sentir confortáveis com a presença da câmera, uma vez iniciadas as gravações.

As aulas seriam gravadas todas as quintas-feiras, porém no dia 26 do mês de abril os alunos fizeram prova, totalizando somente duas gravações nesse mês. Durante o processo de coleta de dados, as universidades passaram por um período de greve que teve início em 17 de maio de 2012 e fim no dia 21 de setembro de 2012. Logo, em

setembro, foi gravada em áudio uma aula no dia 27/09, já em outubro, foi gravada uma aula no dia 11/10, pois, na quinta-feira anterior (04/10), os alunos estavam fazendo prova, conforme tabela 4:

Tabela 4: Meses e gravações em áudio e/ou vídeo das aulas observadas

Meses	Gravações em áudio e vídeo	Gravação em áudio	Gravação em vídeo
Março	-	-	-
Abril	Dias 12 e 19	-	-
Maiο	Dias 03 e 10	-	-
Setembro	-	Dia 27	-
Outubro	-	-	Dia 11
Total: 6 aulas gravadas			

As gravações foram importantes para que eu pudesse observar quais ações conduzidas pelos PFs contribuíram (ou não) para a construção de suas identidades profissionais e também verificar as relações entre suas crenças e suas ações. As transcrições realizadas foram feitas seguindo os parâmetros de Marcuschi (2005), vide anexo III, p. 147. A utilização desses dois instrumentos, então, se justifica pelo fato de eles promoverem uma visualização maior de como os indivíduos agem nas aulas de língua inglesa, de uma forma mais natural e contextualizada (DU FON, 2002). Além disso, esses instrumentos se justificam por viabilizarem ainda mais a triangulação dos dados e também o rigor metodológico.

3.5.4. Observação: notas de campo

Observações também foram utilizadas como instrumentos para investigar o comportamento dos professores em formação na sala de aula, focando em ações que contribuíam para a construção da identidade profissional desses indivíduos. Nesta pesquisa, a observação utilizada foi a não-participante, pois, de acordo com Dörnyei (2010), apesar de ser conhecido o papel do pesquisador, ele não participa das atividades ministradas em sala de aula. Além disso, não foi feito um roteiro estruturado de

observação, uma vez que este poderia não ser eficiente ao captar todos os dados que poderiam advir durante a observação (NUNAN, 1995).

As observações ocorreram durante os meses de março, abril, maio, setembro e outubro de 2012, perfazendo um total de 17 aulas observadas, conforme tabela 5.

Tabela 5: Observação de aulas

Meses	Observações
Março	Dia 29
Abril	Dias: 02, 09, 12, 16, 19 e 23
Maio	Dias: 03, 07, 10 e 14
Setembro	Dias: 24 e 27
Outubro	Dias: 01, 08, 11 e 15
Total: 17 aulas observadas	

A interrupção das observações ocorreu no dia 15 de outubro de 2012, pelo fato de que já havia observado o número suficiente de aulas. Havia também o risco de ocorrer o que Richards (2003, p.127 e 128) chama de “*go native*” por já estar muito ambientada à sala de aula, de tal maneira, que os PFs (e eu mesma) já começavam a me enxergar como colega em sala de aula.

Neste dia, a professora me concedeu 10 minutos para agradecer aos PFs pela participação na pesquisa, à professora e àqueles não participantes da pesquisa pela permissão em me deixar adentrar sua sala de aula. Além disso, nesse dia, todos os estudantes e a professora da turma foram convidados a participar do seminário de dissertação bem como de sua defesa final.

3.5.5. Grupo focal

Grupo focal é um tipo de entrevista feita com um grupo pequeno de participantes em relação a um tópico específico, com duração de aproximadamente duas horas (PATTON, 1990). Os participantes são chamados a refletir sobre as questões feitas pelo mediador e os comentários feitos pelos outros participantes durante a discussão. Gondim (2002) afirma que o mediador deve facilitar a entrevista de forma a apresentar

as regras do grupo e novos tópicos durante a realização das perguntas e dos comentários. Gondim (2002) ressalta a redução no número de participantes que não deve ultrapassar dez pessoas devido à polêmica que certos assuntos podem despertar.

Após as análises das narrativas, questionários, observações e transcrições de aulas, para esclarecer dados que não foram compreendidos e outros questionamentos, foi realizado o grupo focal. Entrei em contato com os PFs via *facebook*, por ser o meio de comunicação mais acessado pelos PFs que o e-mail, e disponibilizei dois dias para que eles se dividissem em dois grupos de 7 a 8 pessoas, conforme os horários deles, para participarem.

O grupo focal foi realizado em dois dias devido à quantidade de participantes. O primeiro aconteceu no sábado dia 20 de outubro pela manhã. Estavam presentes: A5, A6, A7, A10, A14, A16 e A19, o mediador, e eu. O mediador se formou e fez seu mestrado na universidade onde os participantes estudam, e também era professor substituto no mesmo local, tendo sido professor de alguns dos PFs. A gravação teve duração total de 1h e 50min. Já o segundo grupo focal ocorreu na quinta-feira dia 25 de outubro pela tarde. Participaram deste: A1, A2, A10 e A11, o mediador e eu. A duração deste encontro foi de 1h e 56 min. Os dois grupos focais foram embasados no roteiro contido no apêndice VI, p.141.

As transcrições do grupo focal foram enviadas aos PFs participantes para que eles lessem e opinassem sobre a transcrição, mudassem ou acrescentassem algo. No entanto, não sugeriram nenhuma alteração ao conteúdo das informações transcritas que foram minimamente editadas para se retirar traços de oralidade que poderiam impedir uma leitura mais fluída dos excertos.

3.6. Procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados, segui as orientações para pesquisa qualitativa de Patton (1990), Richards (2003) e Flick (2009). Conforme sugere Patton (1990), a análise indutiva propõe que padrões, temas, ou categorias, surjam dos dados coletados durante o período de pesquisa. De acordo com o autor, o primeiro passo para se analisar uma pesquisa qualitativa é descrever, porém, ele ressalta que a descrição deve ser balanceada pela análise e interpretação. Além disso, de acordo com o autor todos os dados devem

ser lidos de forma comentada. Dessa forma, padrões, categorias e temas irão aparecer e serão analisados indutivamente. Telles (2002) também sugere esse tipo de análise para os estudos de caso, visto que o pesquisador, a partir dos dados, poderá visualizar categorias variadas e buscar possíveis formas de explicá-las.

Richards (2003) assevera também que para uma análise bem sucedida, o pesquisador tem que saber combinar a descrição, análise e a interpretação. Citando Wolcott, Richards (2003, p.270) afirma que, a descrição responde à seguinte pergunta “O que está acontecendo aqui?”, a análise demonstra como as coisas acontecem em um determinado ambiente, e a interpretação se refere ao que as informações contidas na descrição e na análise significam. Após essa descrição e a composição de categorias, Flick (2009) sugere que seja feita a triangulação dos dados. A triangulação, em termos de qualidade de pesquisa, é a verificação de um mesmo fenômeno sob várias perspectivas favorecendo maior qualidade na pesquisa.

Inicialmente, fiz uma leitura do Questionário I para poder visualizar melhor como agrupar os PFs. Em seguida, fiz uma leitura do Questionário II e agrupei as respostas dos participantes em uma tabela no programa Excel para verificar as recorrências de suas respostas. Em seguida, fiz uma leitura das narrativas, observações e transcrições de aulas e fui anotando as unidades significativas de análise (PATTON, 1990). Logo após, foi feita uma leitura dessas unidades que foram agrupadas em categorias, que em momento posterior foram relacionadas com as categorias dos questionários. A partir disso, fiz as perguntas do roteiro para realizar os grupos focais.

Após a transcrição dos grupos focais, foi feita uma leitura também se buscando unidades e checando-as com as categorias obtidas pelos instrumentos anteriores. Dessa forma, houve uma triangulação dos dados através de diferentes instrumentos utilizados, contribuindo assim para maior confiabilidade na descrição das categorias encontradas.

Neste capítulo, apresentei quais foram os percursos metodológicos que nortearam a coleta e análise de dados desta pesquisa. No próximo capítulo, apresento a análise dos dados bem como a discussão dos resultados obtidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, discuto os resultados encontrados a partir da análise dos dados. Ele está dividido em quatro seções principais. Na primeira, descrevo o perfil dos participantes da pesquisa. Na segunda, descrevo a sala de aula de língua inglesa, destacando principalmente como as interações em sala de aula (não) contribuíram para a construção da identidade desses participantes enquanto PFs. Já na terceira seção, discuto quais as crenças dos PFs em relação a ser um docente de língua inglesa. Por fim, discuto como algumas crenças estão intrinsecamente relacionadas com as identidades profissionais de professor desveladas no discurso dos PFs.

4.1. O perfil do professor em formação do terceiro período do curso de Letras

Para discorrer sobre a construção da identidade profissional dos PFs estudados, devo, inicialmente, traçar seu perfil, mostrar de qual lugar esses futuros professores falam, para entender como eles (re)agem. Na metodologia, fiz uma breve apresentação todos os participantes. Entretanto, como já dito, delimito o grupo de participantes primários desta pesquisa àqueles que responderam até três instrumentos de coleta de dados. Na tabela 6, está disposto cada participante primário e sua formação escolar.

Tabela 6: Formação dos PFs antes de entrarem na universidade

PF	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Curso de Idiomas	Tempo médio de estudo da Língua Inglesa
A1	Pública	Pública	Não	8 anos
A2	Pública	Pública	Não	8 anos
A3	Pública	Pública	Não	8 anos
A5	Pública	Pública	Não	3 anos
A7	Pública	Pública	Não	8 anos
A11	Pública	Pública	Não	8 anos
A14	Pública	Pública	Não	8 anos
A10	Pública	Pública	Sim	1 ano
A6	Privada	Privada	Sim	8 anos
A12	Privada	Privada	Sim	8 anos
A16	Pública	Privada	Sim	2 anos
A17	Pública	Privada	Não	8 anos

Dos 12 participantes considerados primários, três são homens, e, à época contavam com idades entre 19 e 29 anos. As nove mulheres possuíam idades entre dezoito e vinte e nove anos. Há uma predominância de mulheres entre os participantes, resultados também encontrados em Rossi (2004).

Do total de PFs investigados, oito cursaram o ensino regular em escolas públicas, sendo que sete não fizeram curso privado de língua inglesa. Duas participantes fizeram ensino regular em escolas privadas e também fizeram curso de idiomas. Duas fizeram o Ensino Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escolas particulares, e uma delas fez curso de idiomas. É interessante notar que há uma discrepância entre o período de estudo da língua inglesa nas respostas dos participantes A5, A10 e A16. O participante A5 teve contato com língua inglesa somente por três anos, por ser o participante mais velho, à época em que ele fazia o ensino regular, esse idioma era oferecido somente no Ensino Médio. Já as participantes A10 e A16, consideram que estudaram esse idioma por um e dois anos, respectivamente, pois ambas acreditam que foi no curso de idiomas que realmente aprenderam a língua, mesmo tendo a estudado nas escolas regulares. Isso parece revelar suas crenças a respeito dos lugares possíveis de se aprender língua inglesa (BARCELOS, 2011). Em relação a o que os levou a optar pelo curso de letras, a tabela 7 mostra quais foram os motivos mais recorrentes.

Tabela 7: Motivos para entrada no curso de Letras

PF	Afinidade/gosto por línguas/Curso	Afinidade/gosto pela área de humanas	Trabalhar em outra área
A1	X		X
A2	X		
A3	X	X	
A5	X		
A6	X		
A7	X		
A10	X		
A11	X		
A12	X	X	
A14	X		
A16	X		
A17		X	

A opção pela licenciatura em língua inglesa se deveu principalmente, como nota-se pela tabela 7, afinidade/gosto que os alunos têm pelo curso e por aprender línguas. É importante relatar também que, assim como ocorreu com os participantes do estudo de Ticks (2005), menos da metade dos participantes descritos acima escolheu Letras como primeira opção no processo seletivo. No total, seis participantes optaram por Letras como segunda opção. A2, por exemplo, teve como primeira opção o curso de Comunicação Social; A3, por sua vez, pretendia cursar Direito e A6 Secretariado Executivo Trilíngue. A1 teve Letras como sua primeira opção, mas ela não quer ser professora, gostaria de ter outra profissão, como tradutora, intérprete ou revisora.

A língua inglesa destaca-se como a preferida dos PFs. Seja em escola pública, privada, curso de línguas, ou até mesmo por diversão, o interesse pela língua inglesa foi despertado levando-os a ter uma relação afetiva e pessoal com essa língua. Ao falarem de sua trajetória em relação à aprendizagem de língua inglesa, e também de sua escolha por fazer a licenciatura dupla em Português-Inglês, os PFs externalizaram seus sentimentos em relação a esse idioma.

Durante esses dois anos de ensino médio, o meu interesse pelo inglês cresceu de maneira surpreendente, ficava ansiosa pelas aulas (...) Quando cheguei ao 3º ano do ensino médio, não foi mais oferecida a língua inglesa para minha turma, fato que me deixou profundamente triste. (A14 – Narrativa, 03/05/2012)

(...) eu adoro estudar inglês, porque considero algo prazeroso para mim. (A6 – Questionário II, 10/05/2012)

(...) eu não estava aprendendo o inglês de que eu tanto gostava, tinha uma aula só por semana, eu acho que era na quarta-feira, era minha aula favorita, eu ficava ansiosa esperando chegar quarta-feira para ter aula de inglês. (A16 - Grupo focal, 20/10/2012)

O que me prende ao curso de letras é o inglês. (A1 – Narrativa, 03/05/2012)

No primeiro excerto, A14 expressa sua tristeza em relação ao fato de não lhe ter sido oferecida a língua inglesa no Ensino Médio. Ela, que havia começado a estudar esse idioma na quinta-série (atual sexto ano), deparou-se com a ausência dessa matéria, causando-lhe esse sentimento. Já A6, afirma que estudar esse idioma é algo que lhe dá prazer, pois era sua matéria preferida durante o ensino regular. A16, no terceiro excerto, também demonstra seu gosto pelo idioma, dizendo “era minha aula favorita”, ficando até mesmo ansiosa para ter aulas de inglês. O último excerto é de A1, que não quer ser professora. Sua relação com inglês é tão forte, que chega a afirmar que o idioma é o

motivo para não sair do curso de Letras e tentar outro curso. Os participantes de Ticks (2005) e Ticks e Motta-Roth (2010), também mantinham essa relação afetiva, de intimidade com a língua inglesa que os levou a optar pela licenciatura com habilitação nessa língua.

O fato de ser uma língua que tem uma relevância no cenário mundial, oferecendo uma ampla oportunidade de se encontrar emprego, como tradutor, revisor de textos, e também como professor em cursos de idiomas, escolas regulares, cursos pré-vestibulares e universidades, pode ter também relevância na escolha como habilitação de cinco PFs, como pode ser visto nos excertos abaixo:

a partir do ensino médio passei a ter grande admiração pela língua inglesa, sem contar as oportunidades que ela traz. (A14 - Questionário II, 10/05/2012)

Era a única matéria que eu achava que sabia algo a respeito e que a área de trabalho, aparentemente, é mais ampla. (A3, Questionário II, 10/05/2012)

Estando aqui, tive que escolher entre as habilitações; fui para o inglês porque, no meu ver é a que mais oferece oportunidades. (A11, Narrativa, 03/05/2012)

A língua inglesa está presente no mundo todo. Em qualquer parte do mundo existe alguém que saiba pelo menos um pouco de inglês. (A7, Questionário II, 10/05/2012)

É a língua de maior importância mundial, a mais falada no mundo atualmente, e também a de que mais gosto entre as oferecidas no curso. (A12 - Questionário II, 10/05/2012)

A percepção que os alunos possuem da língua inglesa, mostrada nos três primeiros excertos é a de que ela “abre as portas” para o mercado de trabalho na área das licenciaturas em línguas. Além disso, nos dois últimos, percebe-se que os PFs vêm na língua inglesa, algo presente na comunicação com o mundo, a qual todos têm acesso em um mundo globalizado, sendo, portanto, de extrema importância. Os participantes da pesquisa de Fernandes (2006) também compartilham essa visão de que a língua inglesa é importante no mercado de trabalho e possibilita a integração de uma pessoa com o resto do mundo.

Apesar da relação de afetividade e do reconhecimento do potencial da língua inglesa, alguns PFs não tinham certeza se queriam ser professores dessa língua no futuro. Duas participantes disseram que não dariam aulas desse idioma. Esse fato pode ser explicado pela insegurança que ambas sentem em relação à sua proficiência linguística nesse idioma:

[O inglês] Era a única matéria que eu achava que sabia algo a respeito. (A3 – Questionário II, 10/05/2012)

Não sei se quero lecionar um dia, pois acho que não domino bem essa língua e não sei se um dia dominarei. (A11 – Questionário II, 10/05/2012)

No primeiro excerto, pelo uso do verbo “achar” no passado, A3 deixa subentendido que inglês não é uma matéria sobre a qual ela sabe alguma coisa. A11 também demonstra essa atitude em relação à sua proficiência nesse idioma, pois, ela acredita que para ser professor de língua inglesa é necessário que a mesma seja dominada, e ela não se vê assim e nem projeta esse domínio para o futuro. Esse fato revela a crença das PFs sobre os seus conhecimentos linguísticos. Esse tipo de crença pode ser prejudicial para sua aprendizagem e também para suas identidades, visto que, se elas possuem a crença de que não sabem o idioma, como consequência elas não se veem como professoras dessa língua e não vão investir na aprendizagem desse idioma. Como visto em Murphey (1995), as crenças podem mudar as identidades, e se essas PFs continuarem com essa crença no decorrer do curso, elas podem não investir o suficiente para buscarem a proficiência linguística desejada em um professor de língua inglesa. É possível que outros alunos possam ter ações contrárias e, a partir dessa constatação, podem buscar se aprimorar no idioma. Mas isso demandaria um estudo longitudinal com esses participantes, o que foge ao escopo deste trabalho.

Outros PFs (nove) afirmaram que gostariam de ensinar o idioma. Entretanto, quatro participantes afirmaram que não trabalhariam em escolas regulares públicas. As razões apontadas têm a ver com quantidade de alunos por turma, condições de trabalho, perfil dos alunos, conforme ilustram os excertos de A6 e A17:

Eu pretendo ensinar em cursos de inglês ou na universidade, porque nesses locais, há poucos alunos, e eu acredito que eles são mais interessados em aprender, principalmente porque eles reconhecem a importância de se saber uma segunda língua. (A6 – Narrativa, 03/05/2012)

Porém, eu acho que a autoridade do professor é maior em uma escola particular, entendeu? O contato com os pais é maior (...) No meu caso, fazer alguma coisa hoje, amanhã a mãe já era chamada. Então a escola tem essa preocupação, até porque tem que dar um retorno para os pais que estão pagando o ensino do filho. (A17 – Grupo focal, 20/10/2012)

Pelo primeiro excerto acima, percebe-se uma crença de que os alunos, além de serem em menor número por sala, são mais interessados em cursos de idiomas e na universidade do que em escolas públicas, deixando implícita outra crença de que

naqueles locais seria mais fácil se ensinar o idioma. Além disso, no segundo excerto, verifica-se a crença de que as famílias são mais participativas nas escolas particulares que em instituições públicas, de forma que o professor tem uma “autoridade maior” naquelas instituições. Essa crença está relacionada à experiência dessa participante, que se fizesse algo errado, a mãe era chamada para comparecer na escola. Percebe-se que há uma resistência em ser professor de escola pública, pois a visão que a sociedade tem desse profissional é de que ele não é valorizado (CELANI, 2001; SILVA, J.O., 2011), respeitado nesses ambientes de trabalho, e não possuem o apoio da família dos alunos.

Em contraste, cinco PFs afirmaram o interesse em dar aulas em escolas públicas porque acreditam no comprometimento do profissional com a educação e também pela estabilidade que esse emprego oferece, como exemplificado abaixo:

Pretendo conseguir um cargo público para ter estabilidade e um cargo em uma rede privada com uma boa remuneração, preferencialmente cursos de inglês. (A2 – Narrativa, 03/05/2012)

Pretendo me formar professor de inglês e atuar em escolas públicas, mesmo sabendo de toda dificuldade que um professor de língua estrangeira enfrenta no setor público da educação. (A7 – Narrativa, 03/05/2012)

Gostaria de ensinar em uma escola pública e poder fazer com que eles tenham os mesmos desejos pelo conhecimento que me foi instigado. (A5 – Questionário II, 10/05/2012)

A2 revela uma visão mais objetiva em relação aos seus percursos profissionais futuros. Seu excerto indica que ela parece estar mais preocupado com a questão financeira, dizendo que quer um cargo público e um privado; o primeiro por trazer-lhe maior estabilidade e o segundo por lhe oferecer melhor remuneração. Fica implícito pela fala do participante que o emprego em escola pública não é bom o suficiente. Castro (2003) relata que os recursos financeiros nas escolas são escassos e que o governo não apoia o professor. O relato de Castro (2003) foi corroborado pela visão de A2 de que o emprego na escola pública não é bom o suficiente, sendo que necessita de outro emprego para conseguir ser bem remunerado.

No segundo excerto, percebo que, apesar de todas as dificuldades que o professor enfrenta na escola pública, em específico, as dificuldades em relação às condições de ensino que o professor de línguas enfrenta, A7 quer ser professor de escola pública. O mesmo acontece com A5, que possui uma visão de que ser professor é ser o responsável por instigar nos alunos o desejo pelo conhecimento, o que pode remeter a

uma visão mais idealista do profissional docente. Em outro momento, A5 e A7 ratificam sua vontade de serem professores de escola pública, evidenciando que os problemas na rede pública de ensino não parecem desmotivá-los, conforme trechos abaixo:

Sei que a perspectiva talvez seja desanimadora, mas, acredito sim, que um ensino de qualidade com profissionais comprometidos em instigar seus alunos a descobrirem e aprenderem mais pode mudar o futuro das pessoas e, por consequência, do país. (A5 – Narrativa, 03/05/2012)

Acredito que, assim como eu, existam muitos alunos interessados em aprender línguas estrangeiras e não tenham condições de pagar por um curso. Assim como tive professores atenciosos e que me ajudaram a chegar onde eu queria, quero poder ajudar alguém (...) (A7- Narrativa, 03/05/2012)

No trecho acima, pode-se observar que A5 ratifica a posição de A2, de que ser professor em escolas públicas não é fácil, pois, na sua visão, a perspectiva não é positiva, mas “desanimadora”, confirmando os problemas relatados por Castro (2003). É válido ressaltar, porém, que esses problemas não parecem interferir em sua vontade de ser professor, pois ele acredita que pode existir um ensino de qualidade. A7, por ter tido uma experiência positiva na aprendizagem de línguas, quer poder propiciar a mesma experiência que teve aos seus alunos, e ajudá-los assim como foi ajudado. Esses dois PFs parecem vislumbrar identidades de professores fortes, pois, não colocam restrições à sua atuação enquanto profissionais, mostrando-se mais preocupados com o ensino e com os seus alunos, e não com os possíveis problemas que irão enfrentar na sua vida profissional.

É importante notar que A1 gostaria de dar aulas de língua inglesa em instituições privadas ou universidades. Entretanto, essa parece ser sua última opção em sua carreira profissional, pois, ela afirma que não quer ser professora, como pode ser observado abaixo:

Ah, A1, quando você for professora, você...’ eu me sinto tão incomodada quando ela diz que vou ser professora. Não quero dar aula, porque eu não tenho um pingo de paciência. (...) Professor vive fazendo greve. Não quero ter que fazer greve para aumentar meu salário (...) Só quero ser feliz, viajar pelo mundo, fazendo algo que realmente goste de fazer. (A1 – Narrativa, 03/05/2012, aspas da participante)

Percebe-se na fala da participante uma visão depreciativa da profissão, corroborada pelos fatos televisionados como greves, falta de estrutura e outros tantos problemas reportados pela mídia e também por aqueles que trabalham em instituições de ensino. Além disso, ao dizer que quer ser feliz, parece que a felicidade não se

encontra na profissão docente. Entretanto, ela se encontra em um curso de formação de professores. Apesar desse fato descrito em sua narrativa, ao final da pesquisa, em outubro, A1 se inscreveu e foi selecionada para participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de língua inglesa.

Eu também não tenho vontade de dar aulas. Então, essa vai ser a oportunidade de eu descobrir isso agora, eu ter entrado no PIBID, porque eu não tenho vontade de ser professora, eu me sinto desmotivada para isso. (...) Então, eu me sinto desmotivada pelo o que eu escuto, minha vontade de lecionar também não ajuda muito, e eu vou ver se, de repente, eu passe a gostar da experiência que vou ter no PIBID. (A1 – Grupo focal, 25/10/2012)

Percebe-se, então, que A1 vislumbra uma identidade dinâmica, fluída e contraditória (TELLES, 2004; BAUMAN, 2005; HALL, 2011a), pois, há momentos em que ela busca se tornar/gostar de ser uma professora, participando de projetos que instigam a docência, mas seu discurso não é de uma futura professora, por ser pessimista e não ver sua felicidade nessa profissão.

Em resumo, o perfil dos PFs pesquisados é de estudantes, em sua maioria do sexo feminino, com idades entre dezoito e vinte e nove anos. Entraram na licenciatura por afinidade/gosto pelo curso e por línguas, possuindo com a língua inglesa uma relação afetiva muito forte, relação consistente com os dados de Ticks (2005) e Ticks e Motta-Roth (2010). No entanto, a maioria não escolheu Letras como a primeira opção para se graduar. Em relação à identidade de professor que estão vislumbrando para seu futuro, percebe-se que ela é fluída, dinâmica, revelando-se e bastante contraditória em alguns casos (HALL, 2011a; BAUMAN, 2005; TELLES, 2004), pois ao falarem sobre suas projeções para o futuro, alguns colocam restrições em sua atuação, possivelmente pela visão pessimista das condições de trabalho do professor no Brasil. Há participantes que não querem dar aula de língua inglesa por não se sentirem seguros em relação à proficiência no idioma. Contudo, há outros que vislumbram identidades fortes, mostrando-se preocupados com o ensino que irão promover e seus futuros alunos.

Na próxima seção, discorrerei sobre a sala de aula de língua inglesa, e como eram as interações entre alunos e a professora regente da disciplina investigada (doravante P). Busquei, portanto, verificar se nas aulas há momentos de identificação com a profissão docente nas aulas.

4.2. Interações em sala de aula: Identidade de aprendiz ou de professor em formação?

Para entender como ocorre o processo de construção da identidade profissional de professor dos PFs pesquisados, descrevo como ocorreram as interações em sala de aula entre os participantes e P, baseando-me nas observações feitas e também nas gravações de aula. Além disso, parto do conceito de investimento e sua relação com as identidades e comunidades imaginadas (NORTON-PEIRCE, 1995; 1997; 2001; PAVLENKO, NORTON, 2007), para falar como os participantes se posicionam e/ou são posicionados como alunos de língua inglesa, utilizando para tal, dados das gravações e observações de aulas, narrativas, respostas ao questionário II e também dados contidos nos grupos focais.

Inicialmente, devo relembrar que os PFs investigados, foram, majoritariamente, estudantes de rede pública, e tiveram lá seu único contato formal com a língua inglesa. A partir de relatos deles, observei que as aulas, nas escolas onde estudaram, eram focadas no ensino baseado na tradução e gramática como mostram os excertos abaixo:

(...) tive uma professora chamada K. Ela era bem agitada, bem divertida. Ela reforçou o conteúdo ensinado por N, também passava ditados e textos para a gente traduzir (...) (A1 – Narrativa, 03/05/2012)

Eu sempre estudei na mesma escola privada, a impressão que eu tenho é que, naquela escola, a abordagem de ensino era muito gramatical, e isso fazia as aulas muito entediantes. (A6 – Narrativa, 03/05/2012)

Outra professora, L, sabia bastante inglês e esta foi uma experiência melhor; com ela não tinha moleza, tínhamos que estudar bastante para as provas, fazíamos trabalhos interessantes com músicas e outras atividades, mas conversação nunca foi prioridade. (A11 – Narrativa, 03/05/2012)

Pelos excertos acima, percebe-se que a conversação não era valorizada, como disse A11, e as atividades geralmente mais comuns eram de gramática, como relata A6 e tradução como relata A1, ao falar que as professoras davam textos para que os alunos traduzissem. Dessa forma, posso inferir que atividades as quais engajassem os alunos em contextos reais de uso da língua inglesa não eram levadas em consideração pelos professores que os PFs tiveram durante o ensino regular.

Ao entrarem na universidade, talvez como consequência das aulas no ensino regular, o maior desafio dos participantes foi o de se adaptarem às aulas ministradas em

língua inglesa e serem cobrados a comunicarem-se em sala de aula utilizando essa língua. Conforme excertos abaixo, observa-se esse desafio:

Tem coisas que eu sei, que eu escuto e consigo entender, mas eu tenho muita insegurança para falar, eu não consigo articular, não consigo. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

É::, eu tenho um certo, pouco, mas algum conhecimento do inglês, sei algumas coisas vendo, quando eu escuto, eu entendo, mas, como todo mundo já falou, é::, na hora de falar, é que trava, porque você está diante de um monte de gente, alguns com conhecimento maior que o seu, que vão estar ali, esperando alguma escorregada sua para poder te criticar depois. (A10 – Grupo focal, 20/10/2012)

Eu, por exemplo, eu queria falar TANTA COISA, mas eu sei pouca coisa de inglês, o que eu sei são minhas respostas, respostas sem graça. Eu queria usar uma palavra, mas não sei como a coloco na frase. (A11 – Grupo focal, 25/10/2012)

Nos trechos acima, observa-se uma insegurança dos PFs quanto à sua proficiência no idioma inglês, em relação ao vocabulário e à habilidade da fala. Neves (2009) também reportou que alguns estudantes, na universidade onde fez sua pesquisa entram no curso de Letras com dificuldades em relação ao idioma inglês.

O fato de os PF não terem sido estimulados a falar, ocasionaram a falta de investimento na aprendizagem do idioma inglês, trazendo consequências para as suas identidades. No caso de A5, parece-me que ele se sente impotente diante da possibilidade de falar, pois ele utiliza duas vezes o verbo *conseguir* na negativa para ratificar seu posicionamento diante de suas habilidades. Se ele não possui a crença de que vai conseguir falar, ele não investe nessa habilidade na sala de aula, e não se vê enquanto e possivelmente não se verá como pertencente à comunidade de falantes da língua inglesa, o que traz implicações para sua identidade de professor, visto que ele poderá se sentir despreparado para lecionar esse idioma.

O não investimento dos PFs em sua aprendizagem do idioma por não acreditarem que podem pertencer à comunidade de falantes da língua inglesa é semelhante aos resultados de Baghin-Spinelli (2002). Em sua pesquisa com estudantes já nas disciplinas de estágio e prática de ensino, a autora também revelou nos discursos dos participantes essa insegurança ao falar na língua inglesa, ao dizer que não se sentiam prontos, preparados para utilizar essa língua, apesar de já estarem no final do curso de Letras. A autora também apontou que em algumas aulas as professoras não falavam em inglês devido à proficiência dos alunos.

A10 aponta o constrangimento de falar em frente a outros que possivelmente têm uma fluência maior ao se comunicar e que criticam seus erros e os de seus pares. Esse fato revela a importância que os membros mais experientes, no caso o professor e os alunos mais fluentes no idioma, têm na construção das identidades dos aprendizes (MURPHEY, JIN, LI CHIN, 2005; NORTON, 2001). O professor tem o papel de criar um ambiente interativo e de colaboração na sala de aula para que todos os membros possam compartilhar das oportunidades de aprendizagem, de forma que os membros menos experientes comecem a ter uma participação mais efetiva. Se não existe esse ambiente em sala de aula, aqueles menos experientes tendem a reduzir a sua participação, o que pode ter acontecido com essa PF, que devido ao seu medo de receber críticas, não investe no uso da língua inglesa em suas interações. Já A11 mostra preocupação com o vocabulário que não parece ser suficiente para fazer respostas mais elaboradas, categorizando suas respostas como “sem graça”. Percebe-se assim, que os PFs parecem sentir baixa autoestima sobre sua comunicação na língua inglesa. Essa situação desencadeia outros fatos que serão discutidos em relação às interações em sala de aula e também à forma como os PFs são posicionados e posicionam-se nesse ambiente, tópico sobre o qual discorro a seguir.

4.2.1. Interações em sala de aula com a professora

Nesta seção, farei um relato das interações entre os PFs e P em sala de aula. Dou ênfase aos turnos de fala dos participantes, bem como de P, mostrando como eles se posicionam e são posicionados nesse ambiente como aprendizes de língua inglesa e não como professores em formação. Por fim, procuro mostrar como esse posicionamento pode ser consequência da falta de investimento por parte dos PFs (MURPHEY, JIN, LI-CHI, 1995; NORTON, 1997; 2001; PAVLENKO, NORTON, 2007) em se comunicar na língua inglesa em sala de aula.

Em relação à interação com a P, é interessante observar os turnos¹⁴ dos estudantes durante as aulas para entender um pouco sobre a prática da habilidade oral no

¹⁴ O turno de fala é considerado como “um segmento construído a partir de Unidades de Construção de Turno (UCTs) e pode corresponder, de uma maneira geral, a unidades como sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou mesmo recursos prosódicos.”. (FREITAS, MACHADO, 2008, p.62)

contexto estudado, visto que esse é o maior problema apontado pelos alunos em relação às suas habilidades na língua inglesa. O número de turnos dos estudantes em geral, os quais foram possíveis de identificar o participante e compreender o que ele falou, é de 1214. Dentre esses turnos, as atividades comunicativas recorrentes estão descritas abaixo na tabela 8:

Tabela 8: Turnos dos estudantes

Atividade comunicativa do turno	Idioma	Quantas ocorrências
Pedidos/ Fazer perguntas	Português	64
Fazer comentário	Português	96
Mostrar que (não)entendeu	Português	33
Responder perguntas de P	Português	35
Responder exercícios	Português	20
Responder exercícios	Inglês	500
Fazer perguntas/ Pedidos	Inglês	53
Responder perguntas de P	Inglês	338
Fazer comentário	Inglês	52
Mostrar que (não)entendeu	Inglês	23
Total de turnos em Português: 248		
Total de turnos em inglês: 966		
Total de turnos reconhecíveis: 1214		

Pela tabela acima, pode ser observado que houve maior número de turnos em língua inglesa. Entretanto, esse fato se deve principalmente ao tipo de interação ocorrida em sala de aula que era principalmente de responder aos exercícios propostos, chegando a ser quase a metade de todos os turnos dos estudantes da turma. O excerto abaixo ilustra o tipo de interação ocorrida:

P: But after you die no more kisses for you/ Nothing, nothing/ Crazy right? Crazy. Ok, ok, ok, just because of *Seattle Grace*. Now, number two: Complete the sentences: the year two thousand was how many years ago?
 A1: Twelve
 AT: [[Twelve
 A12: [[Twelve
 P: Twelve years ago. And nineteen eighty-four? it was
 A12: Twenty-eight (Trecho de aula dia 19/04/2012)

A interação acima é o tipo mais recorrente das aulas observadas, em que P pede para corrigir os exercícios e os alunos respondem com a palavra necessária, ou, às vezes

com as frases que devem ser formadas. Isso não quer dizer que não havia outro tipo de interação promovida. P tentou promover mais discussões fazendo perguntas abertas para toda a turma, mas como foi visto pelo depoimento de A10, esse tipo de interação em que todos são convocados a participar causa certo constrangimento, o que não levava todos os alunos a voluntariarem-se sempre a responder as questões em frente toda a sala, o que pode ter prejudicado a prática da oralidade neste contexto. Existe também o fato de que a maioria das perguntas feitas por P demandavam respostas curtas como “Yes” ou “No”, que pode também comprometer a prática da habilidade oral, conforme ilustrado abaixo:

P: [[I went to this conference in Florianópolis, I liked very much, a::h specially the Mexican restaurant we had dinner on Monday and Tuesday. Tuesday, yes. It was delicious! Have you ever tried Mexican food?

((A12 comenta algo com A4.))

A14: No.

P: No? I love it, I love it! Delicious. Oh my God! Delicious! So, a::h, there were some friends from UFMG, UFV, a::h. We were like ten people on the table, so it was very good. It was a lot of fun! There were a::h singers singing Spanish songs, playing the trumpets and other instruments. And the food, the food was awesome! A::h, have you ever tried guaca mole? Guaca mole, the name of the restaurant was guaca mole. I like guaca mole. Guaca mole is avocado/ Do you know avocado?

A5: Yes.

A12: No.

No excerto da aula acima, P, para iniciar o tópico sobre comidas em volta do mundo, comenta sobre uma conferência em que ela esteve. Ao relatar esse episódio, faz duas perguntas abertas a todos os estudantes que os alunos responderam com *yes* ou *no*. Ao ler as transcrições, percebi que os turnos dos PFs participantes foram também majoritariamente de respostas utilizando *yes/no*, ou de respostas utilizando nomes de objetos, frutas, cores, ou seja, turnos de uma só palavra. Esse fato pode reforçar a baixa autoestima em relação à sua proficiência, pois, ao responder *yes/no*, os PFs não precisam elaborar turnos mais complexos, limitando a prática da língua. Como P era o membro mais experiente da comunidade na sala de aula (NORTON, 2001), sua responsabilidade em criar situações para os PFs utilizar a língua e introduzi-los às práticas desejáveis para treinarem seus conhecimentos linguísticos era maior.

Além disso, há o fato de que a maioria dos turnos dos estudantes (565) não era de participantes da pesquisa. Esses, quando tomavam a fala, respondiam perguntas de exercícios. Conforme tabela 9 abaixo, pode-se verificar que a quantidade de turnos em

inglês dos PFs considerados participantes primários não foi maior que a dos outros estudantes.

Tabela 9: Quantidade de turnos dos PFs durante as gravações

PF	Turnos em Português	Turnos em Inglês	Quantidade total de turnos
A1	10	57	67
A2	4	8	12
A3	11	11	22
A5	7	42	49
A6	4	11	15
A7	-	6	6
A10	25	43	68
A11	21	39	60
A12	11	68	79
A14	5	34	39
A16	29	51	80
A17	32	31	63
Total de turnos dos PFs investigados: 560			
Total de turnos dos PFs investigados em inglês: 401			
Total de turnos dos PFs investigados em português: 159			

Verifica-se, então, que na sala de aula, os PFs não tomavam muitas iniciativas de se expressar na língua inglesa. Quando tinham essa oportunidade, optavam por falar em português, ocasionando falta de investimento em aprender o idioma. Isso sugere que há pouco investimento dos PFs na língua inglesa durante a sala de aula. Esse pouco investimento, como explica Norton (2001) pode ter sido ocasionado devido ao arranjo das práticas da comunidade estudada, visto que, para que a participação completa dos novatos ocorra, eles devem possuir acesso a recursos e oportunidades de participação. Ademais, os participantes da pesquisa não acreditavam que possuíam muito recurso linguístico para interagir com a P levando-os a participar principalmente na correção de exercícios ou tomar turnos utilizando a língua materna. Ao perguntar o porquê de esse tipo de atitude na sala de aula alguns responderam:

Ah, então, das coisas que ela me perguntou, ela não me perguntou nada que eu estivesse interessada em falar, que eu não falaria nem em português. (...) mas no dia que ela perguntou os nossos gostos, eu achei essa aula legal. (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

(...) às vezes, a gente tem limitações. (A7 – Grupo focal, 20/10/2012)

(...) quando eu consigo estruturar a frase, a resposta totalmente em inglês na cabeça, aí eu falo em inglês, mas se me falta alguma palavra, eu já falo tudo em português mesmo, já que eu não vou conseguir montar a frase direito (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

(...) com todo mundo na sala olhando quando ela pergunta, eu fico com vergonha de falar. (A1- Grupo focal, 25/10/2012)

No primeiro trecho, A16 não se sentia motivada a responder as perguntas de P porque, em geral, elas se referem a algo que não lhe interessa. No caso de A7, ele ratifica a posição de A5 em relação à habilidade oral, ou seja, ele não se via como um bom falante do idioma, mas alguém que possuía limitações ao utilizá-lo. A2, por outro lado, mostra pouco investimento em falar em inglês, pois, se lhe faltava alguma palavra, ao invés de tentar, desistia e se conformava em não estruturar a frase direito, acreditando que não conseguiria fazê-la. Já A1, assim como A10, vê nas perguntas abertas para a sala um momento de exposição que pode deixá-la constrangida ao utilizar a língua inglesa para responder às perguntas de P. Observa-se que os PFs, assim como os participantes de Baghin-Spinelli (2002) não se veem como pertencentes à comunidade de falantes estrangeiros do idioma inglês, não acreditam em sua proficiência ao utilizá-lo, e também não investem na aprendizagem dessa língua na sala de aula. Sem agencia e sem investimento, acredito que seja difícil a construção da identidade profissional, pois como afirma Murphey (1995), as crenças tem o poder de afetar as identidades, se os PFs não acreditam que conseguem se comunicar com eficiência na língua inglesa, provavelmente não terão a identidade de falantes desse idioma.

Apesar disso, os PFs têm consciência que essa falta de prática na sala de aula não é produtiva para a aprendizagem da língua inglesa. A16 comenta sobre o fato:

Ah, eu imagino, além do que a A17 falou, que é importante/ É::, pessoas que gostem de se comunicar, pessoas que gostem de responder as perguntas dela, sabe? Porque eu entendo que há muita insegurança quando vai falar na língua estrangeira. (...) Na verdade eu também tenho essa insegurança, mas é gostar de falar mesmo para aprender com os erros. (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

A16 tem a percepção de que se aprende com os erros, entende que existe uma insegurança, e acredita que se deve arriscar em sala de aula, porém, ao fazer comentários ou, às vezes, para responder os exercícios, ela os faz na língua materna, como exemplifico em duas notas de campo:

A16 diz que ela acertou uma, mas depois, percebe que não estava certo. Ela interpelou a professora em português. (Nota de campo - 08/10/2012)

A16 fala com a professora sobre suas faltas às aulas, em português. (Nota de campo - 14/05/2012)

O professor está explicando a diferença entre *would like* e *do you like*. Ao perguntar se todos entenderam, A16 traduz as duas frases com uma entonação de pergunta, possivelmente para verificar se ela está certa em relação à sua interpretação das frases. (Nota de Campo - 07/05/2012)

Pelas observações citadas acima, vê-se a contradição do discurso de A16 e sua participação em sala de aula, uma vez que, ao pregar que os estudantes aprendem com os erros, ela deveria fazer o que ela diz em suas práticas na sala de aula. Entretanto, a PF faz perguntas em português para P e também traduz certas frases para ter certeza de que não está errada. A16, apesar de pregar que se deve arriscar a falar em inglês na sala de aula, utiliza a língua portuguesa em vários momentos, prejudicando a prática da habilidade oral na sala de aula. Essa contradição pode ser consequência de sua insegurança ao falar em inglês na sala de aula, devido à falta de um ambiente colaborativo entre os membros da turma, ou também por não se sentir motivada ao responder às perguntas de P, já que não as considera interessantes.

Outros PFs quase não falaram durante as aulas, como A2 e A7. Para A2, um bom aluno de Letras é aquele que “não atrapalha a aula” e participa, como relata no trecho abaixo:

Seria, digamos, o curso da aula, sem atrapalhar, participando, é::, sem atrapalhar de modo algum as aulas, já que é o que a gente espera quando a gente for dar aula. (A2 - Grupo focal, 25/10/2012)

Apesar de A2 ver que o estudante de Letras deve participar da aula, ele foi um dos PFs que tiveram menor quantidade de turnos em sala. Para ele, já que se espera que os alunos “não atrapalhem a aula”, ele não atrapalha, mas também não aproveita as oportunidades de fala para praticar a oralidade na língua inglesa (conforme tabela 7, ele tomou turnos 12 vezes), talvez pela crença de que se conversar ele estará conturbando o andamento da aula.

Considerando o exposto acima, é possível notar que durante as aulas, os PFs investigados não tomam iniciativas de prática oral da língua inglesa, ao contrário das duas imigrantes no Canadá que fizeram parte da pesquisa de Norton (1997). Elas buscavam a todo o momento ter contato com o idioma, pois queriam fazer parte da

comunidade de falantes de inglês. Dessa forma, as participantes, ao saberem dos resultados dos seus esforços em se comunicar na língua inglesa, investiam na prática, comunicando-se nas mais diversas situações possíveis, o que não ocorreu com os participantes primários por mim investigados, que, na maioria das vezes respondiam aos exercícios propostos por P e não procuravam se engajar nas poucas oportunidades de prática oferecidas em sala de aula.

Nesta seção, discorri sobre as interações dos alunos com P, caracterizando-as como poucas e limitadas a respostas de uma palavra só, ou de sim ou não. E a interação desses PFs com os colegas? Seria diferente? Trato disso na seção seguinte.

4.2.2. Interações em pares ou em grupos

As gravações e observações permitem-me especular que existe um ciclo no qual a professora, ao ver que os estudantes têm dificuldades para falar, procura aumentar a quantidade de insumo¹⁵ dos mesmos, o que diminuía ainda mais a produção oral dos alunos na língua inglesa. P sempre contava histórias que continham muito vocabulário, e para explicar esse vocabulário, seus turnos eram maiores que os dos estudantes como exemplifico pelo trecho abaixo:

P: So, raisin is dried grape. That's raisin. But there is a word for dried plump ((Incompreensível)), but anyway, in Brazil we make cakes with plump, right? It is ok to make cakes, candies. In the United States no. In the United States, plum is just for old people, if you have constipation, do you know what constipation is? If you cannot go to the bathroom
((Risos))

P: You have constipation. So old people eat plum. So, I made my cake and took to the course, a:h, and they don't, the cakes in the US are terrible. They don't have like nice cakes with fruit, and we have with condensed milk. They don't have. Coconut, they don't have it. It's just a frosting. A frosting is this white cream with aaaah, gordura hidrogenada, they call that crisp . So it is a hydrogenated fat, something like that. So, they make this frosting. It is beautiful to make the outside. And they put it in the inside too. They have a layer of cake, then some frosting, then other cake, and then more frosting. It is terrible, no fruit, no coconut, no condensed milk. But, then, I made my cake to the class, and it had condensed milk, it had pineapple, it had plums, but, then I said. Plums, they said, plums, really? They did a strange face like this. So, usually they don't eat, they think it is for old people only. Food for old people, so, they have prejudice/ Do you know prejudice? Like ahm, preconceito? So, don't offer, if you have an American in your house, don't offer plums because they will think that you think,

¹⁵ O insumo pode ser definido como amostras de linguagem, sejam elas escritas ou orais, oferecidas para que através da exposição, a aprendizagem possa ocorrer (FIGUEREDO, 2006, p.112).

they have a congestion, constipation. But, then, I have pictures of the cakes I made. I made Barbie's, Barbie's cake, lots of flowers, roses, daisies, it was interesting. Do you give cards and presents on Mother's day?

No excerto acima, (com duração 8min e 58s, sendo que por motivos de espaço, não foi totalmente exposto), verifica-se uma grande quantidade de vocabulário, por exemplo, *raisins, constipation, coconut, plum, dried, crisp, hydrogenated fat*, que não foi retomado em outras discussões. Dessa forma, corre-se o risco de o que foi dito não ser recuperado pelos alunos em outras ocasiões. Ademais, há o fato de que sempre que P ia explicar um vocabulário, ela contava outras histórias, tomando um tempo considerável da aula para fazer explicações, sendo que, às vezes, os alunos não prestavam muita atenção porque perdiam o foco do que P estava falando, possivelmente, pela extensão ou também pela quantidade de vocabulário novo presente em suas falas:

A professora está falando sobre como ela sentia falta do pão francês nos Estados Unidos. PL, A17 e A4 não estão olhando para professora. A1 e A2 estão lendo algo. A3 está olhando para o chão e A16 está com os olhos fixos na parede, não me parece que ela esteja prestando atenção no que a professora fala. (Nota de campo - 14/05/2012)

[Desaprovo] rapidez no ensino do inglês. Muitos alunos não conseguem acompanhar o ritmo do professor. (A17 - Questionário II, 10/05/2012)

[O professor deve] ter paciência com os alunos, explicar devagar e principalmente gostar do seu trabalho. (A14 - Questionário II, 10/05/2012)

Às vezes fico meio perdida na aula quando a professora fica falando em inglês, mas em outras fico orgulhosa por entender. (A11 – Narrativa, 03/05/2012)

Pelas notas de campo, pode-se perceber que os alunos não parecem estar focados no que P está explicando. Já nos dois últimos excertos, percebe-se a preocupação dos PFs em relação ao ritmo dos alunos. Posso especular que, como eles observam que têm dificuldades no idioma, e a professora os expõe a muito vocabulário novo, como consequência dessa experiência, eles reforçam que o professor ideal deve seguir o ritmo dos alunos e explicar devagar o conteúdo para que todos possam aprender. O último excerto, por sua vez, exemplifica o fato de os alunos “se perderem” enquanto a professora relata episódios para iniciar algum assunto, ratificando a possibilidade de eles não prestarem atenção porque não compreendem muito bem os relatos de P.

Possivelmente, como consequência do tempo gasto na contextualização dos assuntos por parte de P, as atividades em grupos ficaram um pouco restringidas às atividades propostas pelo livro didático. Na tabela abaixo, apresento um resumo de como foram realizadas essas atividades:

Tabela 10: Trabalhos em grupos

Aula	Quantos trabalhos em grupos	Repartição e atividade	Monitoramento
19/04	1	Atividade em pares, os alunos se dividiram. Eles tinham que criar um final para as histórias de dois casais do livro. A professora escolheu qual par ficaria com cada casal.	A professora não monitorou.
07/05	2	Pares; o professor (que estava substituindo a professora regente da turma) escolheu, mas os pares foram formados por proximidade; Todas de <i>role play</i> .	O professor monitorou todos os trabalhos andando pela sala e pedindo para os alunos repetir as frases para ele
10/05	1	Em pares ou grupos de três. Os alunos escolheram. Havia quatro questões no livro sobre refeições para os alunos discutirem e responderem.	A professora caminha em volta da sala e os alunos a chamam para perguntarem dúvidas sobre vocabulário. Professora chama a atenção de alguns alunos por eles não estarem utilizando o inglês.
14/05	2	Pares; os alunos escolheram. A primeira atividade foi de <i>role play</i> e a segunda foi de fazer perguntas e respostas utilizando	A professora começa a andar e para com um grupo, praticando com uma aluna. Enquanto isso, os outros

		<i>like</i> e <i>would like</i> .	alunos que terminaram começam a conversar. Na segunda atividade, ela não caminha pela sala, há uma dupla que está fazendo o diálogo, mas traduzindo.
24/09	1	Grupos de 3; a professora dividiu. Cada grupo ficou responsável por explicar uma página da unidade 9 com objetivo de revisar a matéria.	A professora não monitorou.
27/09	1	Atividade em pares, os alunos se dividiram. Um parceiro tinha que descrever pessoas na sala para que o outro adivinhasse quem estava sendo descrito utilizando adjetivos que descrevem aparência e também roupas.	A professora não monitorou, enquanto eles faziam a atividade, ela ia olhando os <i>workbooks</i> dos alunos.
08/10	2	Em pares, nos dois, os alunos decidiram com quem fariam. Na primeira atividade, os alunos deveriam completar com <i>Who's</i> ou <i>Whose</i> . Já na segunda era <i>role play</i> do exercício anterior.	A professora anda um pouco pela sala. Mas não dá <i>feedback</i> para os alunos, ou seja, ela não observa grupo por grupo para ver como eles fazem as atividades.
11/10	2	Professora pediu para eles se sentarem em pares e direcionou apenas dois alunos a escolher os pares. Na primeira atividade, eles tinham que perguntar e responder as perguntas contidas em um questionário. Na segunda	Na primeira atividade a professora andou pela sala checando se os alunos estavam falando em inglês. Depois dessa volta, ela parou com uma dupla e fez o exercício todo com eles. Os

		era um <i>role play</i> , de um diálogo entre um vendedor e um freguês em uma loja de roupas.	outros alunos já haviam terminado a atividade e estavam conversando em português sobre outros assuntos. A segunda atividade não foi monitorada.
Total de atividades em grupos: 12			

Entre as dezessete aulas investigadas, em oito foram realizadas atividades em grupos. Dentre as atividades, sete foram feitas em pares e, normalmente, os alunos escolhiam com quem fariam a atividade, de forma que eles sempre se sentavam com aqueles que já possuíam mais afinidade. Na maioria das atividades, P não monitorou todos os estudantes de perto, nem ofereceu uma avaliação em relação ao que eles estavam produzindo ou observou se eles realmente estavam falando na língua inglesa. Esse monitoramento parece ser algo que os alunos sentem falta, conforme ressaltado por duas PFs, afirmando que deveria haver mais *feedback* nas atividades em pares:

Então, na hora ali, você pratica, mas é um momento muito rápido e depois passa. Outra coisa que eu acho que vale a pena é o professor passar nas cadeiras durante as atividades para ver se o aluno está falando certo, porque, às vezes você está praticando aquilo ali, mas você nem está falando a palavra corretamente. (...) Porque na hora da atividade você faz, mas você precisa ter alguém por perto para ver se você está falando certo ou não. Eu acho que faz falta na aula. (A1 – Grupo focal, 25/10/2012)

Oh, vou dizer no meu caso. Às vezes, algumas coisas treinávamos, mas eu achava esses exercícios em dupla, muito, assim, cansativos, porque falavam só a dupla, não tinha uma avaliação externa. E aí, acabava ignorando aquilo, e aí, acabava que estava a dupla e conversava sobre outras coisas. É, até agora mesmo, sempre quando tem, a gente treina rapidinho, a gente lê rapidinho, e vai, e depois ignora aquilo, fica falando de outras coisas, sei lá. Mas não treinando muito, porque não tem a avaliação do professor. (A10 – Grupo focal, 20/10/2012)

Na fala de A1, percebe-se que ela sentiu falta do monitoramento de P para verificar se o que eles falavam durante as atividades estava certo ou errado. Além disso, como as atividades envolviam, em sua maioria, *role plays* e também perguntar e responder questões já prontas, A1 questiona o fato de elas serem muito rápidas. A10 também percebe a ausência de *feedback*, porém, na sua fala, percebe-se que ela não se interessa muito na prática das atividades, mas na conversa que ela pode ter sobre outros assuntos.

Tanto no caso de as atividades serem rápidas ou no caso da ausência de *feedback*, verifica-se que é necessário o acompanhamento do professor para reforçar o uso da língua inglesa, deixar os alunos focados na atividade, e também ajudar os alunos a perceberem seus erros e até mesmo seus acertos.

É importante também ressaltar a posição física desses estudantes na sala. Em geral, eles se posicionavam fisicamente sempre perto daqueles com quem tinham maior afinidade. Por exemplo, sentavam-se sempre ao lado um do outro A12, A3 e A4; A2, A5, A8 e A7; A1, A11 e A14; A10 e A15; PL, J, A17 e A9; A6 e A19, K e C; AT e A13; A18, como sempre chegava atrasado, não tinha lugar fixo, A16 também não tinha, conforme figura 2 abaixo:

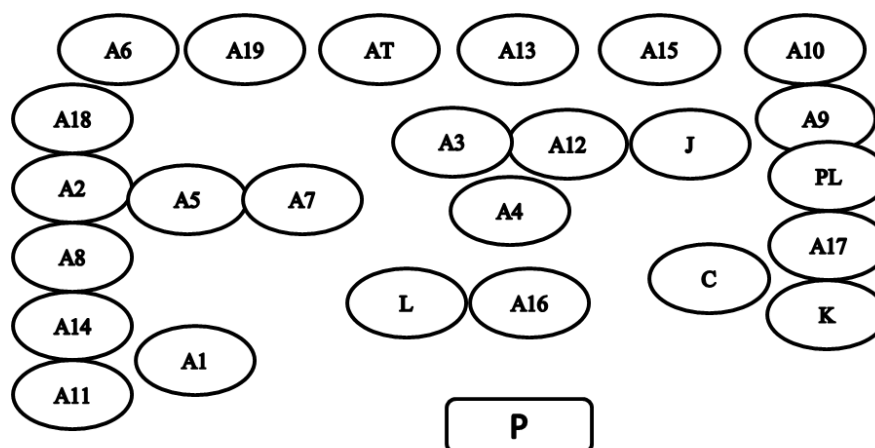


Figura 2: Posição dos PFs em sala de aula.

Logo, ao se sentarem perto uns dos outros, eles sempre praticavam com os mesmos pares, fato que pode explicar a preferência dos participantes em falar em grupos menores do que para sala toda, como relata A14:

E assim, igual ela estava falando, às vezes, quando a gente vai falar para a turma, a gente fica meio inibido, mas quando dá, assim, em duplas, eu acho que a dupla/A sala, assim, a sala geralmente é dividida, geralmente todo mundo senta sempre nos mesmos lugares. Então, a sala sempre é dividida/ As duplas são geralmente as mesmas, com quem a gente tem mais afinidade. Então, geralmente, essas duplas, as pessoas que compõem as duplas, não têm, assim, tanta vergonha de falar uma para outra. Eu acho que é mais fácil conversar em duplas que conversar para a sala toda. (A14 – Grupo focal, 20/10/2012)

A14 relata como A10 e A1, a inibição de falar na frente de todos os alunos. Contudo, essa inibição poderia ser menor se a dinâmica da turma fosse diferente, se a própria professora movimentasse mais os alunos de forma a aproximá-los, pois, como informa A14, “a sala é sempre dividida”, ou seja, apesar de eles já se conhecerem há pouco mais de um ano, havia subgrupos divididos de acordo com o grau de amizade dentro e fora da sala de aula. Mesmo em pares, ao realizar as atividades, havia muita utilização da língua materna conforme exemplifico nas notas de campo:

Após um tempo de início das atividades, o grupo que está ao meu lado (A11, A14 e A1) começa a falar sobre as questões em português. (Nota de campo - 10/05/2012)

No início da atividade, os grupos que estavam mais próximos a mim estavam falando em inglês, mas depois que eles adivinharam duas pessoas, uma para cada parceiro, eles começaram a falar em português. (Nota de campo - 27/09/2012)

Nas anotações acima, observa-se que inicialmente os estudantes tentam utilizar a língua inglesa, mas depois, começam a discutir na língua materna, o que pode ser também reforçado pela ausência de monitoramento de P e falta de investimento dos alunos em se manter focados em falar em inglês.

O exposto no que concerne às interações dos PFs com P e também em grupos leva-me a acreditar que os PFs são posicionados e também se posicionam como aprendizes da língua e não como futuros professores. Devido à insegurança em praticar a habilidade oral, e também pela visão de que eles não sabem muito a língua inglesa, existem poucas oportunidades para reflexões linguísticas e também para reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Esse fato ocorre uma vez que, P talvez priorize a questão da aprendizagem da língua inglesa pelos alunos, visto que estes não aproveitam os espaços oferecidos para utilizar o idioma nas interações em sala de aula. Como afirmado no início desta seção, há um ciclo em que os alunos se posicionam enquanto aprendizes iniciantes do idioma e P também os posiciona dessa forma. Ou seja, há a construção de uma identidade de aprendizes de inglês, tópico sobre o qual discuto na seção seguinte.

4.2.3. Ações dos PFs em sala de aula

Além das interações entre os PFs e com P os posicionarem como aprendizes de língua e não como professores em formação, existem outras formas de observar esses posicionamentos pelas ações conduzidas por alguns PFs tomam. Essas ações geralmente se referem à falta do livro didático, atrasos, ausências em sala de aula. Nos parágrafos seguintes discorro sobre cada uma delas.

Após primeira prova do semestre, os PFs A2, A3, A5, A10 e A17 foram convocados juntamente com mais outros dois estudantes para uma reunião com P no dia 03 de maio de 2012, após a aula. Nessa discussão, P diz:

Mas estou preocupada (...) A gente tem que fazer alguma coisa. O que a gente pode fazer pra melhorar essas notas? (Aula - 03/05/2012)

P expressa sua preocupação com os estudantes que estavam presentes em relação às suas notas e se dispõe a ajudá-los a melhorá-las. Essa preocupação com os estudantes pode ser percebida em diversos momentos na sala de aula, no que concerne ao atraso dos estudantes, a posse do livro didático, ausências e a conversa paralela em sala de aula. Não raro, observei P chamando a atenção de A16 e A17 em relação aos aspectos mencionados, como exemplifico abaixo:

A16 está se sentindo mal hoje e pediu para a professora para poder ir embora mais cedo. Contudo, a professora disse que ela não poderia deixar a aula porque já tinha seis faltas, sendo que o máximo que os alunos podem ter é sete faltas. A professora ficou brava com a situação porque há alunos que também já tiveram muitas faltas no começo do semestre. (Nota de campo – 16/04/2012)

A professora iniciou, então, um exercício e perguntou se os alunos entenderam o que eles teriam que fazer. A17 disse: “*Yes, but we don't have the book.*”. A professora chama a atenção dela e de PL pelo fato de elas não possuírem o livro e terem tirado uma nota ruim na prova. (Nota de campo – 10/05/2012)

Nas anotações de campo acima, percebe-se que as PFs mencionadas possuem alguns comportamentos que não são favoráveis à sua aprendizagem. Por exemplo, A16 já havia quase alcançado o limite de faltas permitido na universidade. Já A17, além de ter chegado atrasada em seis aulas, não possuía o livro didático, conversava muito

durantes as aulas e também mexia bastante em seu celular. A própria A17 reconhece que esse não é um comportamento ideal para um estudante de Letras:

(...) eu tomo providência, mas não as providências que deveriam ser tomadas como uma aluna de Letras. (A17 – Grupo focal, 20/10/2012)

A17, ao comentar sobre o fato de não ter o livro didático, diz que procura estudar antes da prova, mas assume que esse não é um comportamento aconselhável para estudantes de Letras. Essas atitudes da PF deixam claro seu posicionamento enquanto aprendiz de língua estrangeira e não como uma professora em formação. A PF, então, tem um comportamento não muito comprometido com sua aprendizagem e, por consequência P tende a ter um comportamento mais vigilante em relação a ela, por não ter o livro, chegar atrasada e conversar muito, e a A16, pelas suas faltas. Além disso, possivelmente pela sua preocupação com o conhecimento linguístico dos alunos, P pedia que eles fizessem o livro de exercícios a cada duas unidades, para corrigi-lo nas aulas anteriores as provas, atitude que elas rotulam como de professor “de escola”:

É igual escola, é igual cursinho, tanto que a professora cobra dever, tanto que ela dá ponto para o dever que a gente faz. Eu não critico tanto esse método, sabe? Porque é um incentivo para você fazer, apesar de que tem gente que faz, por ela cobrar, talvez, só faz de qualquer forma, e nem aprende. Isso é muito coisa de escola. (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

A16 comenta que a didática de P em cobrar o livro de exercícios e dar pontos para quem o fizesse remonta os tempos de escola regular. Entretanto, como a aluna diz, os exercícios podem ser interpretados como um incentivo para que os alunos treinem, em casa, o que aprenderam, na sala de aula. Novamente, volto à questão do posicionamento dos PFs. Dentre os participantes primários da pesquisa, A2, A3, A5, A10 e A17 eram aqueles que tinham mais dificuldades com o idioma inglês; A2 e A7 eram os que menos se arriscavam a falar e participar da sala de aula. A16 e A17 possuíam um comportamento que pode ter comprometido o seu desempenho. P, por sua vez, voltava a sua aula para a aquisição de aspectos linguísticos da língua inglesa, principalmente para o vocabulário. Existe, então, um ciclo, em que os PFs se posicionavam enquanto estudantes do idioma, e P, por sua vez, posicionava os PFs enquanto aprendizes de língua.

Parece que os objetivos de P e dos alunos não estavam em sintonia, pois, eles esperavam uma aula que os posicionasse enquanto universitários, delegando a eles maior responsabilidade sobre sua aprendizagem. No entanto, alguns PFs e outros estudantes da turma não se comprometiam o suficiente para que a professora fizesse isso. Ela, por sua vez, procurava oferecer uma aula que aumentasse o conhecimento linguístico dos PFs para que com esses recursos eles possam ser professores competentes no idioma no futuro. Percebe-se, então, que há um desencontro de objetivos entre os PFs e P, o que pode também ter tido contribuições no pouco investimento dos PFs (NORTON, 2001; PAVLENKO, NORTON, 2001).

Em resumo, nesta seção, procurei relatar como se constrói a participação dos PFs em sala de aula. Em um primeiro momento, procurei identificar como se dava a interação entre professor e alunos, na sala de aula, sendo possível verificar que os estudantes não investiam nas oportunidades que tinham de participar de práticas de falantes do idioma inglês, sendo que se posicionavam e eram posicionados por P como aprendizes iniciantes do idioma inglês, não havendo muitos espaços para discussões sobre a formação desses futuros professores. Em seguida, relatei como os PFs interagiam em grupos e como o monitoramento de P e seu *feedback* sobre a performance dos alunos era visto pelos PFs como importante para mantê-los engajados nas atividades falando a língua inglesa. Por fim, mostrei que os PFs acreditam que as aulas que tiveram no semestre remontavam aos tempos de ensino regular, principalmente pela cobrança de P, construindo-se uma identidade de aprendiz de língua inglesa nesse contexto. O comportamento de P em relação aos estudantes pode ter sido consequência também do pouco engajamento de alguns alunos da turma nas práticas típicas de sala de aula, como ter livro, ser pontual e evitar ausências. Algumas práticas de P, contudo, pareciam refletir nas crenças de alguns PFs, tópico sobre o qual discorro na próxima seção.

4.3. Crenças dos professores em formação

Para Barcelos (2003) existe uma relação de entrelaçamento entre crenças e identidades, não sendo possível separá-las. Entretanto, para fins de organização, nesta seção, apresento as crenças dos PFs, para, posteriormente, discutir como elas estão

relacionadas com identidades profissionais construídas pelos PFs. Através da análise e categorização dos dados, foi possível identificar crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas e crenças sobre o que é ser professor de língua inglesa.

4.3.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

As crenças dos PFs sobre ensino e aprendizagem de línguas dizem respeito ao ensino de inglês em escola regular, à oralidade, e ao ensino como transmissão de conhecimento. Cada uma dessas crenças que compõem o sistema de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas será comentada nos parágrafos seguintes.

A maioria dos PFs estudou em escolas públicas e seus relatos sobre a aprendizagem de língua inglesa nesses locais foram marcados por passagens negativas, como pode ser visto abaixo:

(...) não é aquele ensino reforçado, o professor não te cobra, ele só cobra aquilo, a gramática, se você responde aquilo certo no papel. Se você decorar regras, você passa como a pessoa que mais sabe inglês na escola, mas você só sabe regras. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

No início pensei que fosse aprender a falar inglês fluentemente, e que meus familiares iriam aprender comigo. Percebi que isso foi ilusão, já que a maioria dos meus professores também não sabia o suficiente. (A11 – Narrativa, 03/05/2012)

No primeiro excerto, A2, ao relatar como foi seu ensino de inglês na escola pública, diz que para obter notas boas e passar de ano era necessário somente a memorização de regras gramaticais, apontando também o fato de o professor não exigir muito esforço por parte dos alunos. Pelas afirmações feitas por A2, como “o professor não te cobra” “você só sabe regras”, fica implícito que para este PF, o comportamento ideal de um professor seria aquele que demanda mais de seus alunos, que ensine mais que regras. A11, por sua vez, parece ter se frustrado com o ensino que teve em sua escola, pois, esperava aprender a língua inglesa e se tornar fluente nesse idioma, porém, ela afirma que seus professores não possuíam conhecimento suficiente para que eles pudessem ajuda-la a atingir seu objetivo. Resultados semelhantes em relação ao ensino em escolas públicas foram encontrados nos estudos de Barcelos, Batista e Andrade (2004) e de Barcelos (2006b). Esses dois estudos retratam a descrença no ensino de escola pública e

na proficiência dos professores de línguas desse contexto. Coelho (2005) e Ticks e Motta-Roth (2010) também identificaram a crença de que o contexto da escola pública não é favorável à aprendizagem de língua estrangeira.

Em relação ao ensino de inglês em escolas regulares como um todo, é interessante observar a crença de A6:

Mesmo estudando em uma escolar particular, eu não vejo diferença entre escolas privadas ou públicas. A diferença que eu vejo é entre escola e curso privado de Inglês. (...) quase tudo que sei sobre inglês, eu aprendi lá, porque em um curso de inglês, você tem o conhecimento gramatical e aprende características culturais da língua (...). (A6 – Narrativa, 03/05/2012)

Nesse trecho, A6, apesar de não ter estudado em escola pública, relata uma crença de que tanto o ensino regular na escola pública quanto na privada é o mesmo, ou seja, não trata de aspectos culturais da língua, enfatizando principalmente a gramática. Isso fica claro quando ela diz que no curso de idiomas se tem as duas coisas, por conseguinte, o ensino de inglês é mais completo, como também acreditam os participantes de Barcelos (2006), de forma que ela vê neste o local ideal para se aprender o idioma, e a escola regular como um local não legitimado a ensinar inglês, similarmente à participante de Mastrella-de-Andrade (2011). A crença de A6 pode ter sido construída pela interação dela com outras pessoas que experienciaram o ensino de inglês na escola pública (COELHO, 2005), uma vez que é consoante com os relatos dos PFs que estudaram naquelas instituições, evidenciando a natureza social das crenças.

Para os participantes, as razões que explicam a qualidade da aprendizagem da língua inglesa nas escolas regulares dizem respeito ao *status* que lhe é conferido nas escolas e também à desmotivação do aluno com a falta de aprendizagem de conteúdos novos, conforme ilustrado nos excertos abaixo:

E a escola não dá importância, dá importância na matemática e tudo, mas não no inglês. Na minha turma, por exemplo, se mais de 50% da turma fossem mal no inglês, a professora era obrigada a dar outro teste, entendeu? Porque o problema não era com a turma, era com ela. Agora na matemática, todo mundo estudando, porque sabia que, se fosse mal, não ia ter jeito, era responsabilidade nossa. (A17 – Grupo focal, 20/10/2012)

É que eu estava lendo monografias, para o trabalho de uma professora ontem, e um tema de uma das monografias era esse ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, e pelo menos, a autora da monografia, ela chegou à conclusão de que os alunos têm interesse em aprender o inglês. Eles querem saber falar, querem saber se comunicar com outras culturas, com outros povos, só que é desmotivação mesmo, sabe? Porque inglês em escola, que é

uma coisa que eu tive também, é só aquela coisa, exercícios básicos, e eu passei meu ensino fundamental todo estudando o verbo *to be*, em todas as séries eu aprendi o verbo *to be*, e não tem prática da habilidade oral, era esse o tema da monografia sabe? (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

E, igual a A16 falou, sobre a sala de aula, igual no PIBID, nós sempre focamos nas discussões, o que causa, às vezes, a desmotivação do aluno, mesmo a indisciplina, porque alguns alunos são mesmo indisciplinados, mas outros são praticamente indiferentes, ficam sentados e não fazem nada na sala. Algumas das bolsistas já chegou a colocar em questão que pode ser, quando o aluno chega no sexto ano, que é a antiga quinta-série, eles ficam com a visão de que vão aprender inglês, mas, no decorrer do tempo, vai passando o tempo e eles não aprendem muitas coisas, eles perdem as esperanças. (A14 – Grupo focal, 20/10/2012)

No primeiro excerto, fica evidente o baixo prestígio que a língua inglesa tem nas escolas, pois, como A17 relata, o professor de inglês é responsável pelo desempenho da turma, isto é, se algum aluno obtiver uma nota ruim, a culpa é relegada ao professor, o mesmo não ocorrendo com a matemática, cuja responsabilidade de se sair bem é do aluno. Essa crença de que a responsabilidade pela aprendizagem do inglês é do professor ressoa no discurso dos PFs quando os mesmos falam sobre o processo de ensino. Para eles, o ensino é a transmissão de conhecimentos, colocando-se sobre o professor a responsabilidade de fazer com que os alunos aprendam.

Nos dois últimos excertos, A16 e A4 relatam que o ensino de inglês nas escolas públicas desmotivam os alunos, pois, eles não aprendem novos conteúdos com o passar do tempo e também não têm a prática da habilidade oral. Percebe-se que há um conflito entre as expectativas dos alunos e o que os professores ensinam, como relatado também por Zolnier (2007).

Provavelmente, como consequência da crença e da experiência sobre o ensino e aprendizagem no ensino público, os PFs se referem ao próprio desempenho linguístico de forma negativa, principalmente no que concerne à habilidade oral. Dessa forma, eles revelam a crença de que não conseguem falar em língua inglesa:

Quando, pelo menos eu, quando eu consigo estruturar a frase, a resposta totalmente em inglês na cabeça, aí eu falo em inglês, mas se me falta alguma palavra, eu já falo tudo em português mesmo, já que eu não vou conseguir montar a frase direito. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

Eu também. Quando ela pergunta, eu fico muito insegura para responder em inglês também, daí eu falo em português também. (A11 – Grupo focal, 25/10/2012)

Eu entendo bem ouvindo, lendo. Mas tenho muitas dúvidas escrevendo e insegurança a falar. (A16 – Questionário II, 10/05/2012)

Pelo primeiro excerto é possível perceber que A2 não acredita que pode conseguir falar em inglês, isso pode ocorrer pelo fato de que ele está habituado a pensar em português primeiro para depois formular frases em inglês. Dessa forma, ele diz que se lhe falta alguma palavra, ele desiste de tentar e fala em português, porque acredita que não vai conseguir. Já pelos dois últimos excertos, pode-se verificar que o sentimento de insegurança permeia essa crença de que eles não conseguem falar em inglês. Pode ser que eles consigam de fato falar em inglês, mas devido à insegurança, eles acreditam que não conseguem, e não investem nessa prática em sala de aula. Essa crença de que o desempenho deles na fala é ruim pode ter sido reforçada também pelas poucas oportunidades de praticar a língua de forma mais livre e fluente na sala de aula, seja na escola regular ou na universidade. Como foi visto anteriormente, geralmente, em sala de aula, as perguntas eram feitas para a turma toda, apenas os alunos A18, AT, A12, respondiam voluntariamente. Quando eles não respondiam, P apontava outros alunos.

Ao serem questionados sobre o que o professor poderia fazer para ajudá-los a superar a insegurança, eles se referiram à apresentação de trabalhos, à forma de corrigir seus erros, à conversação em pares e a responder perguntas de exercícios para P. Os PFs possuem a crença de que essas atividades poderão ajudá-los a perderem a insegurança e falarem mais em sala de aula, conforme excertos abaixo:

apresentar trabalhos também, apresentar trabalhos pra turma, e, às vezes, como tem assim, muita vergonha, né? De ter muita gente, dividir a turma em duplas, marcar em dias diferentes. (A17 – Grupo focal, 20/10/2012)

Então, eu acho que é:: você falou algo errado e a professora falar: “Ah, tá falando errado porque não estudou, sabe?” Tem professor que é assim. Na verdade, não é assim, você pode ter estudado, mas tem dificuldades, sabe? É isso, talvez você fala alguma coisa e ela vem te cobrando: “Você não está estudando o suficiente.”. Acho que é isso que inibe, pois acho que a pessoa vai preferir não falar pra não ser julgado. (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

É bem comum ver o *speaking* quando ela pede para lermos as respostas certas, de certa forma também ajuda, mas não é aquela atividade anormal, inovadora, é bem comum, mas ajudar, ajuda. (A2 – Grupo focal, 25/1/2012)

A17 acredita que a apresentação de trabalho em duplas dá maior segurança ao aluno para que ele possa se soltar e falar em frente a outros. A16 acredita que a forma como o professor corrige o aluno, em sala de aula, cobrando-o, ao invés de tentar entendê-lo, pode até mesmo aumentar a insegurança e inibir ainda mais o aluno, pois para não ser julgado e exposto pela professora, ela acredita que o aluno preferirá ficar calado. Norton

(2001) também relata que algumas atitudes dos professores, como na correção, em que o aluno é exposto e julgado, diminuem o investimento dos mesmos em relação à participação em sala de aula.

A2, por sua vez, acredita que nas atividades de pergunta de exercício - leitura de resposta pelos alunos, estes já estão praticando a habilidade oral, embora A2 pareça não ver essa atividade como muito inovadora. Essa crença de A2 pode estar relacionada com o tipo de interação que foi frequente durante as aulas de língua na universidade, em que, como relatado na seção 4.2 sobre a interação na sala de aula de língua inglesa, os alunos tinham que responder perguntas que às vezes não exigiam muita elaboração. Esse fato mostra como as crenças são construídas contextualmente (BARCELOS, 2006a; BARCELOS, KALAJA, 2011).

Outra crença presente nos dados coletados é a de que o ensino é a transmissão de conhecimento. Sempre quando se referiam ao processo de ensino e aprendizagem, os PFs davam indícios de que o ensino é unilateral, ou seja, o professor deveria “passar” para seus alunos e estes deveriam “absorver” tudo o que lhes foi ensinado, como exemplifico abaixo:

Um professor deve dominar a língua, ser espontâneo e criativo para que seus alunos consigam entender o que ele quer passar” (A3 – Questionário 2, 10/05/2012)

Querendo ou não, você terá conteúdos na sua mão que vão ser extremamente maçantes. Como você vai transmitir isso de uma forma que o aluno fique/Prenda a atenção do aluno, que ele se sinta à vontade de procurar novos conhecimentos com base naquilo. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

Bom, eu acho que uma aula de qualidade seria assim, eu trabalhar as quatro habilidades de forma que seja significativa para o aluno, que ele consiga absorver de forma mais natural, sem ser tipo assim, gramática pura, porque tem aluno que tem repulsa por gramática, entendeu? (A6 – Grupo focal, 20/10/2012)

Como se percebe nos excertos acima, algumas metáforas utilizadas pelos alunos, tais como “passar”, “absorver” e “prender a atenção” denotam essa crença de que o ensino é transmissão e que cabe ao professor “transmitir” conhecimento e ao aluno “absorver” como se ele fosse uma esponja. A3, ao falar quais as características de um bom professor, menciona o fato de que esse profissional tem que ser espontâneo para que os alunos entendam o que ele quer “passar”, ou seja, o professor tem um conhecimento que ele deve repassar para o aluno. A5 ressalta o fato de os conteúdos

serem cansativos, de forma que o professor tenha que “transmiti-lo” de forma a “prender” o aluno. Percebe-se, nesse excerto, que A5 coloca sobre o professor a responsabilidade de prender o aluno e também de passar para ele o conhecimento. A6 utiliza a metáfora da esponja, isto é, o aluno deve “absorver”, “sugar” o que o professor tem para oferecer ao aluno. É possível que a crença de que o ensino é a transmissão de conhecimentos possa estar relacionada com o tipo de ensino que eles tiveram, pois, no que concerne à língua inglesa, parece que os professores se preocupavam muito em fazer os alunos decorarem regras, tornando o ensino mecânico e unilateral. A transmissão de conhecimento parece estar ainda latente no discurso dos PFs, possivelmente, porque eles estavam iniciando o contato com teorias sobre a aprendizagem:

Ainda é bem básico o que eu tive da disciplina [psicologia do desenvolvimento da aprendizagem]. Não era só educacional, seria mais um aprendizado de modo geral do indivíduo. Então, não era só a sala de aula, mas de certa forma, ajuda sim. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

No excerto acima, A2 ratifica a possibilidade de ainda não ter tido a sua crença no ensino como transmissão de conhecimento confrontada na universidade, como, por exemplo, na disciplina psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, que tem um foco maior no desenvolvimento humano e não tanto para a sala de aula, na perspectiva do aluno. Como A2 afirma, a disciplina psicologia do desenvolvimento da aprendizagem fala do desenvolvimento do ser humano de uma forma mais geral, sendo o seu enfoque não totalmente voltado para a sala de aula.

Tendo discorrido sobre as crenças dos PFs a respeito de ensino e aprendizagem, na próxima seção discuto suas crenças sobre o que é ser professor.

4.3.2. Crenças sobre o que é ser professor

Por meio dos dados coletados, os PFs revelaram algumas crenças sobre o que é ser professor de línguas. Essas crenças estavam relacionadas: a) ao perfil ideal do professor de línguas, englobando aspectos linguísticos e didáticos; b) ao conceito de uma boa aula; c) ao papel do professor como motivador; d) à profissão de professor

como difícil; e d) à experiência de ensinar em escolas públicas. Comento sobre cada uma nos parágrafos a seguir.

No que tange ao perfil ideal do professor de língua inglesa, as características mais apontadas foram: ter conhecimento linguístico (6 PFs), principalmente o gramatical, ser criativo (3 PFs), ser interativo (2 PFs) e ser atencioso (3 PFs). Para se ensinar o idioma, a maioria dos PFs acredita que o professor deve ter domínio do mesmo, como exemplifico nos trechos abaixo:

Eu admiro muito a fluência do professor ao usar a língua. (A6 – Questionário II, 10/05/2012)

Creio que ele [o professor] deve aprender o máximo possível sobre tudo, conversação, gramática, expressões (...). (A2 – Questionário II, 10/05/2012)

Eu acho que esse negócio de gramática, você tem que saber da gramática para você poder ensinar, como você vai ensinar uma coisa que você não sabe? Então, não é só descartar a gramática, é claro que você tem que saber expressões idiomáticas, enfim, você tem que ter um leque de opções, mas tem que saber a gramática, porque senão. Eu dou muito valor para a gramática. (A10 – Grupo focal, 20/10/2012)

Acho que ele [o professor] deve aprender a desenvolver de tudo um pouco. O essencial é aprender a parte gramatical. (...) Deve saber falar um bom inglês, ter uma boa leitura e deve ter conhecimento de expressões também. (A1 – Questionário II, 10/05/2012)

Nos dois primeiros excertos acima, percebe-se a crença de que o professor deve ter fluência e domínio da língua inglesa, principalmente quando A2 diz que ele tem que aprender o máximo, o que significa que ele deve saber tudo. Já nos dois últimos excertos, as PFs A10 e A1 deixam claro que a gramática da língua deve ser aprendida. A10, por exemplo, diz que tem que se saber a gramática para poder ensinar, e reafirma sua posição de que valoriza a aprendizagem desse aspecto. Da mesma forma, para A1 o essencial é o conhecimento da gramática, ficando em segundo plano o conhecimento em relação à leitura e às expressões. Como se pode notar, apesar de acreditarem que o professor deve aprender tudo sobre a língua, o que parece ser mais importante é o conhecimento gramatical, pois, esse aspecto era o mais enfatizado por eles nas aulas. P tentou confrontar essa crença por duas vezes em sala de aula, conforme excertos de notas de campo ilustram abaixo:

A professora volta, então, ao assunto sobre expressões e gramática e conta uma história para explicar outra expressão: “*Woman, you have your balls like a grapefruit*”. Depois ela fala de novo, que A17 queria mais gramática e

explica a expressão “*He is doing her*”, e explica a gramática da expressão: pronome, verbo e tempo verbal. Ela pergunta para A17 se ela entende o sentido da frase. A17 diz que não faz sentido. Ao falar o sentido da frase, a professora conclui que a gramática não dá conta do sentido das expressões e as pessoas podem ficar perdidas em algumas situações. (Nota de campo – 19/04/2012)

Para iniciar a lição, a professora pergunta aos alunos sobre o que ela irá tratar, os alunos responderam com tópicos gramaticais como o *present continuous*. Ao observar que os alunos acreditam muito que a gramática é importante. A professora perguntou a eles se eles estavam lá somente para aprender gramática, em seguida perguntou por que eles precisam da língua. Os alunos responderam que é para se comunicar. Contudo, parece-me que eles apenas repetiram o que a professora queria que eles concluíssem. (Nota de campo – 27/09/2012)

Nos dois excertos, percebe-se que P nota a crença dos alunos sobre a gramática ser o conhecimento mais importante a ser adquirido no curso. Ela, então, confronta a crença dos alunos com exemplos, como no primeiro excerto, tentando conscientizar os alunos sobre o porquê de se aprender uma língua. Durante as aulas, foi possível observar que P valoriza a aprendizagem de expressões idiomáticas da língua inglesa. Isso pode ter influenciado a crença de A1 de que o professor deve ter conhecimento de expressões também:

Os *idioms*? Ah, se não me engano, foi com a professora P. Um dia ela levou para a sala de aula uma folha cheia de *idioms* para a gente aprender, foi bem no comecinho, acho que você ainda não tinha chegado. Ela apresentou alguns mais conhecidos e foi explicando. Ai você pensa: “O que é isso? *Break a leg*, quebre a perna? O que é isso, gente?” Quando você vê é: “Boa sorte” e eu nunca tinha visto isso em escola pública. É bom de aprender porque nos ajuda a falar bem. Se você for viajar lá fora e alguém falar algum *idiom*, você vai saber o que significa. E pelo visto parece que é bem utilizado lá por eles. É uma coisa que eu acho que ajuda. (A1 – Grupo focal, 25/10/2012)

A1 relata que foi com a professora P, que ela começou a estudar expressões idiomáticas, e percebeu que isso é importante para a comunicação. De fato, P sempre ensinava expressões durante as aulas, como se observa pelas notas de campo abaixo:

Ao corrigir os exercícios sobre preposições de tempo, a professora pergunta se os alunos concordam com as respostas uns dos outros, e ensina a expressão “*see eye to eye*”. (Nota de campo – 12/04/2012)

A professora, durante a correção de exercícios de interpretação de textos, ensina expressões como: “*steal somebody’s thunder*” “*It’s not my cup of tea*”. (Nota de campo – 23/04/2012)

A crença de A1, então sobre a necessidade de se aprender as expressões da língua inglesa pode ter sido influenciada pela crença de P de que é importante aprendê-las.

Seja ao ser frequente em trazê-las para a sala de aula, seja para confrontar a crença dos alunos de que a gramática é o conteúdo mais importante ao se aprender essa língua, essa crença de P estava presente na sua didática e no seu discurso. Gratão e Silva (2006) encontraram resultados similares, pois as crenças dos seus participantes também sofreram influência dos discursos dos professores que fizeram parte de sua formação na graduação. Madeira (2008) e Clark (2008) também apontam que as atitudes dos professores servem como modelos, tanto para serem seguidos quanto para serem evitados.

Já em relação aos aspectos didáticos, os alunos mencionaram que o professor deve ser criativo, interativo e atencioso. Nos trechos abaixo, verificam-se esses aspectos:

O professor tem que ter uma imaginação muito grande para explorar novas formas de ensino, não é? Porque chegar dentro da sala de aula, ficar sentado e ficar lá ditando para o aluno, isso aí para mim, no meu ver, não é professor, porque ele pode ler o livro e chegar lá na hora e ditar. O negócio é chegar e prender a atenção do aluno e incitar ele a não só ficar dentro do livro, mas buscar fora. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

O docente deve compreender o ritmo da turma e perceber que tem gente que não consegue acompanhar as aulas. Deve também saber inglês. Admiro os que sabem muito e caminham junto com cada um no seu tempo. (A11 – Questionário II, 10/05/2012)

Acho que ele tem de ter um amplo conhecimento da língua que leciona (de preferência, saber o idioma fluentemente). Acho que também tem de ser um profissional que permite que o aluno fale. Não gosto de profissionais que falam, falam, e não dão muito espaço para o aluno falar, ser expressar. Isso só faz com que o aluno fique acanhado na hora de falar, justamente por não haver uma interação entre ele e o professor. (A1 – Questionário II, 10/05/2012)

No primeiro excerto, A5 faz referência à aula que é presa ao livro didático. Para ele, esse tipo de conduta não é esperado de alguém que se intitula professor. Ele acredita que o professor tem que “prender” a atenção do aluno e, para tanto, ele tem que ter imaginação na busca por inovação nas práticas de ensino. A11 faz referência à conduta do professor que se atenta para o ritmo da turma, das dificuldades que os alunos possam ter, ou seja, ela faz referência ao professor que sabe quais são os problemas que os alunos têm e continua a ensinar junto a eles. Essa crença da aluna também pode ser consequência da dificuldade que ela possui em aprender a língua inglesa, pois, como ela mesma afirma, na sua narrativa “aprender inglês é difícil”, logo, ao ensinar, ela acredita que o professor deve estar ciente dessa dificuldade. Essa conduta de o professor ter

criatividade e atenção faz parte de um dos fatores relacionados à personalidade do professor que Madeira (2008) aponta como parte do sistema de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua de aprendizes e de professores. Os participantes de Barcelos, Batista e Andrade (2004) também afirmaram que a criatividade e a paciência devem fazer parte das características do professor.

A1 faz referência ao professor que tem uma conduta que abre poucos espaços para que os alunos se expressem. Essa crença da aluna de que o professor tem que ser mais interativo pode ser consequência também das aulas que foram investigadas, nas quais P detinha maior quantidade de turnos de fala, que, solicitavam ao aluno responder com frases curtas, não oferecendo maior prática da língua. Possivelmente por isso, a aluna tem a crença de que se o professor não deixar espaços para os alunos comunicarem na língua, eles ficarão com vergonha de falar, como consequência da falta de interação. Percebe-se aqui, novamente, o fato de as crenças serem sociais, contextuais, dialéticas, e baseadas em experiências (BARCELOS, 2006; BARCELOS, KALAJA, 2011), visto que A1 experienciou o fato de não se ter muitos espaços para fala dos alunos em sala de aula, algo que foi consequência de como as aulas foram conduzidas, em um contexto específico de interação.

Os PFs também revelaram crenças a respeito de uma aula de qualidade. A5 mencionou que acredita em um ensino de qualidade. Ao serem questionados sobre como definem aula de qualidade, eles responderam:

Eu acho que poderia ser uma aula que, por exemplo, eu levo alguma coisa e deu certo, e os alunos conseguiram fazer realmente o que foi pedido, essa aula, ela tem qualidade, e o que eu posso fazer, eu posso utilizar, os instrumentos, os métodos que foram utilizados em outras aulas. (A14, Grupo focal – 20/10/2012)

Bom, eu acho que uma aula de qualidade seria assim, eu trabalhar as quatro habilidades de forma que seja significativa para o aluno, que ele consiga absorver de forma mais natural, sem ser tipo assim, gramática pura, porque tem aluno que tem repulsa por gramática, entendeu? (A6 – Grupo focal, 20/10/2012)

(...) para o ensino fundamental, deixe-me ver, eu acho que é aquela aula, que seria uma aula que não seria perfeita, assim, mas que a aula produtiva não fosse só gramática, que é uma iniciação, digamos que é como fundamentos, que o professor pode até dar aula em português e tudo, seria uma iniciação e apresentação da língua estrangeira. Já mais para o final do ensino fundamental, começa a preparar para o ensino médio, eu acho que/ Eu acredito que deveria ser igual aqui, por mais complicado que seja, e tenha as variantes que eu não sei quais são, mas deve haver, mas deveria ser lecionado em língua inglesa, já que, eu acho que deveria ser sempre assim. [No ensino superior] eu acho que as aulas atualmente são boas. Eu acho que basta o

aluno querer para conseguir aproveitar tudo que o professor está disposto a passar. Nas aulas se a gente chamar a P vem e explica tudo direitinho. Ela realmente traz coisas de fora para ajudar. Ela vê onde que a turma tem algum problema e ajuda. Por exemplo, na segunda prova que o pessoal foi muito mal, na outra aula ela já trouxe uma folha de exercícios, porque o pessoal foi mal. Pelo menos eu não tenho nada a reclamar do ensino pelo menos no que eu estou passando. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

É interessante notar que A14 mostra uma percepção reflexiva sobre o que é dar uma aula de qualidade. Para ela, verificar se os métodos e instrumentos utilizados foram eficazes mostra que a aula teve qualidade, de forma que ela possa fazer uso dos mesmos em outra aula. A14, então, acredita na reflexão sobre o processo e o resultado para saber se a aula atingiu os objetivos ou não. A6 e A2 focam principalmente nas habilidades.

Enquanto A6 acredita que ensinar as quatro habilidades da língua de forma significativa é uma aula de qualidade, A2 foca na expressão oral na língua inglesa. Para este PF, o foco não deveria ser a gramática e que mais próximo ao ensino médio, os alunos já deveriam ser inseridos em uma aula dada totalmente em inglês. Essa crença de A2 pode ter sido construída devido à experiência que ele teve em seu ensino regular, com aulas centradas em memorização de regras gramaticais. Além disso, ao falar do ensino superior, o PF acredita que suas aulas estão sendo boas e valoriza o comprometimento de P em ajudar os alunos, trazendo materiais extras sobre o conteúdo que eles têm dificuldades e a disposição que ela tem de responder a todas as perguntas que os alunos fazem. As crenças de A2 parecem ter origem em imagens de professores que ele parece querer evitar (como professores do ensino regular) ou em modelos que ele quer seguir (como P). Como já mencionado, alguns estudos mostram o papel que o discurso do formador tem sobre os professores em formação inicial (CLARK 2008; MADEIRA, 2008; GRATÃO, SILVA, 2006).

Como visto anteriormente, os PFs acreditam que o ensino é a transmissão de conhecimentos. Essa crença parece estar ligada a outra de quatro PFs a respeito do papel do professor como motivador no processo de aprendizagem de línguas, como se revela nos excertos abaixo:

[O professor] pode introduzir a língua na vida de um aluno fazendo com que o interesse em relação a ela, cresça. (A12 – Questionário II, 10/05/2012)

O professor [e muitas vezes responsável pelo interesse do aluno na matéria (...)], pois seu método pode ou não fazer com que o aluno se interesse pela língua. (A3 – Questionário II, 10/05/2012)

Essa crença pode ter sido construída a partir da experiência que eles tiveram durante o ensino na escola regular. Como elas relataram, alguns professores que eles tiveram as marcaram positivamente:

Estudei em dois cursos e o último era onde lecionava o melhor professor de inglês que já tive. S teve grande participação na minha escolha para o curso de Letras. (A12 – Narrativa, 03/05/2012)

(...) eu adorava a “Teacher L”, e talvez por ter sido minha primeira professora de inglês, ela tenha sido a professora de língua inglesa que eu mais gostei e aquela que mais me marcou. Ela despertou em mim até o interesse em ensinar inglês (...). (A16 - Narrativa)

Percebe-se pelos dois excertos que os professores que essas PFs tiveram durante o ensino regular foram essenciais na sua crença no papel do professor como responsável pela motivação dos alunos para aprender a língua inglesa. Os excertos abaixo mostram suas crenças sobre isso:

O professor dar ao aluno dicas sobre o que ele pode fazer por fora. Como a professora P, que mandou um recado para nós pelo sistema da universidade, falando de um site que a gente poderia ouvir e ler a notícia. Aí, você aprende duas coisas (...) ao mesmo tempo em que você lê a notícia, você pode ouvi-la, ou seja, ela incentivou a gente, através do site, motivou a gente a continuar estudando por fora. Não ficamos só presos à realidade da sala de aula. Eu acho que ele tem que dar indicações para a gente fazer fora da sala de aula para não ficarmos presos aí. (A1 – Grupo focal, 25/10/2012)

(...) o que eu acho que poderia motivar seria procurar o que eles gostam no inglês. Às vezes procurar levar/ Tem um exemplo, tem grupo que gosta mais de música, tem outros que gostam amais de joguinhos em inglês, sabe aqueles joguinhos? Então, assim, em cada aula, pode trazer um joguinho, separar um tempo para fazer o que um grupo gosta, mas tem que ver, pois não é sempre que funciona, né? (A14 – Grupo focal, 20/10/2012)

No primeiro excerto, tem-se um exemplo de autonomia. P indicou um website para que os alunos pudessem ouvir e ler uma notícia de jornal. Em outras palavras, ela instigou a curiosidade de A1 a procurar estudar inglês fora da sala de aula, fato que motivou A1 a continuar estudando, sem estar presa a livros didáticos e à presença da professora. A14 acredita que para despertar o interesse do aluno é necessário que o professor busque trazer atividades que eles gostem, como, por exemplo, jogos e músicas. Percebe-se que A1 possui uma postura de aprendizagem mais autônoma, na qual o professor participa somente como orientador. A14, por sua vez, possui uma postura de motivação mais

dependente do professor, visto que ele é o responsável por produzir jogos e trazer músicas de acordo com o gosto dos alunos.

Outra crença que os PFs possuem sobre ser professor é a de que essa profissão é algo difícil. Eles explicaram essa crença apontando fatos como má estrutura das escolas, e também a dificuldade com o idioma:

Quanto a ser uma futura professora de inglês, sei que irei encontrar certas dificuldades, mas espero vencê-las durante a minha atuação profissional. (A14- Narrativa, 03/05/2012)

(...) aprender inglês não é fácil, ensinar deve ser ainda mais difícil (A11 – Narrativa, 03/05/2012)

Pretendo me formar professor de inglês e atuar em escolas públicas, mesmo sabendo de toda dificuldade que um professor de língua inglesa enfrenta no setor público. (A7 – Narrativa, 03/05/2012)

No primeiro excerto, A14 fala que irá enfrentar dificuldades na sua vida profissional como professora, mas não faz referência sobre quais seriam essas dificuldades. A11, que como mostrado anteriormente possui baixa autoestima em relação ao seu desempenho na língua inglesa, acredita que se aprender inglês foi/está sendo uma experiência difícil, ensiná-lo deve ser ainda mais difícil. A7, por outro lado, afirma que quer ser professor de escolas públicas mesmo sabendo das dificuldades que o professor enfrenta nesse setor.

Ao falarem sobre as possíveis dificuldades que encontrariam ao lecionar, eles mencionaram:

Pelo o que eu estou vendo aqui, pelo que a gente está conversando, o professor tem que ter muita vontade mesmo de ser professor, porque perfeito não vai ser, mas pra saber que métodos usar, sabe? Vai dar aula particular para um a cada dia, né? Para poder atingir/ “Ah, eu gosto mais de conversação.”. Então, é muito difícil saber o que usar, que hora, quando, né? Como avaliar os alunos sem ser injusto com aqueles que sabem muito e aqueles que não sabem. Então, é um desafio muito grande. (A17 – Grupo focal- 2/10/2012)

É possível que eu encontre alguns problemas para o ensino, como más condições para o mesmo, ou até alunos com mais dificuldades (...). (A2 – Narrativa, 03/05/2012)

É, lá na escola lá do PIBID, as salas são muito pequenas pelo número de alunos. E é difícil para o professor se locomover dentro da sala. (A14 – Grupo focal, 20/10/2012)

A17 parece refletir sobre a heterogeneidade dos estudantes que possivelmente encontrará no futuro e também sobre a dificuldade de se encontrar atividades de acordo com o gosto de cada aluno, de avaliar e não ser injusta com os mesmos, percebendo, então, a complexidade que envolve ser docente. A2 e A14 relatam os problemas físicos que os professores enfrentam no setor público, como o pouco espaço para locomoção em sala de aula. A2 ainda faz referência a encontrar alunos com dificuldades, possivelmente relacionadas ao aprendizado. Curiosamente, A11 tem uma visão diferente em relação à preparação do professor antes de lecionar, conforme trecho abaixo:

Eu nunca tive aula de inglês com o professor falando em inglês, só “*Good morning*”. (...) [Na escola pública] acredito que os professores seguem, por exemplo, para um ano de aula, aí eu acho que eles vão repetindo isso todos os anos, porque não precisa contextualizar, porque é outra língua, outra realidade, eu acho que é assim que funciona. Não sei não, mas a minha professora dava a mesma coisa, acho que para todas as turmas. (...) Aí, eu acredito que não seja muito difícil não. (A11 – Grupo focal, 25/10/2012)

Com base em sua experiência, na qual os professores não falavam em inglês e pareciam seguir o mesmo plano de aula para todas as turmas, A11 acredita que lecionar a língua inglesa não deve ser difícil, na escola pública. Para ela, a professora fazia um plano e o repetia nos anos subsequentes, levando-a a acreditar que o ensino de outra língua não precisa de contextualização, e também não precisa utilizar a língua o tempo todo em sala de aula, logo, não precisa de muita preparação, e conseqüentemente não é muito difícil. Essa crença pode trazer reflexos negativos para a construção da identidade profissional dessa professora, visto que ela pode atuar no futuro como uma professora que não se preocupa em promover um ensino que busque contextualizar melhor o conteúdo a ser lecionado. Os participantes de Barcelos, Batista e Andrade (2004) também relataram essa crença de que não é difícil dar aulas no setor público, porque os professores não precisam se esforçar e terem domínio da língua inglesa. Esse fato também revela como é importante saber com que crenças os futuros professores chegam à universidade para que haja uma discussão ou reflexão sobre elas, pois do contrário, algumas crenças que são distorcidas sobre o que é ser professor, como a de A11, podem prejudicar a atuação desses profissionais no futuro. Cabe, então, aos formadores de professores investigar quais crenças os alunos possuem sobre o que é ser professor e promover reflexões sobre elas.

Outra crença que apareceu em relação a ser professor é a de ter experiência em escola pública ainda na universidade, antes de se formar, e também de que todos os professores deveriam passar por essa experiência antes de dar aulas em outros contextos. Seguem excertos ilustrando essa crença:

(...) eu acho muito importante também ter esses projetos porque, formar, assim, sem nunca ter entrado em uma escola, eu acho que a princípio deve ser muito difícil. E agora, já que a universidade ela oferece para o aluno uma formação, ele ter essa experiência, eu acho que é bastante legal, porque já assiste muita coisa. (A14 – Grupo focal, 20/10/2012)

Eu acho assim, se o aluno formou, e ele já vai, por exemplo, cai na universidade para dar aulas, depois que faz mestrado e outras coisas, sem pegar uma turma de escola pública ou particular, ele chega aqui com uma didática muito entediante. (A10 – Grupo focal, 20/10/2012)

[A experiência na escola pública] ajuda a elaborar novas práticas de ensino e não deixa que a aula seja somente uma repetição, que é a transmissão unilateral do conhecimento. Que é o que acontece. Nós já escutamos professores falando: “Eu tenho tal título para não dar aula para o ensino médio”, desse jeito. Como se ele estivesse dizendo: “Cale a boca que eu sei mais que você. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

A14 relata que os projetos oferecidos pela universidade que permitem aos professores em formação entrar em contato com o ambiente escolar antes de se formarem oferecem uma experiência boa. Para ela, sair da universidade sem ter tido contato com esse ambiente deve ser difícil para aquele que está iniciando a carreira profissional. As licenciaturas em Letras vêm mudando a carga horária das disciplinas de estágio e prática para oferecer um pouco mais da vivência em escolas aos professores em formação, a própria universidade que serviu de contexto para esta pesquisa passou por essa mudança. Em 2005¹⁶, a carga horária de estágios em língua portuguesa e inglesa totalizavam 375 horas. Em 2011¹⁷, ano de ingresso dos participantes da pesquisa, eram de 480 horas, observando-se um aumento de 105 horas para essas disciplinas. Uma das queixas dos participantes de Barcelos, Batista e Andrade (2004) era que na época da pesquisa a carga horária do estágio deveria ser maior, dessa forma, os participantes deixam clara a necessidade de possuir mais contato com o ensino em escolas regulares durante a graduação, assim como relatou A14.

¹⁶Dados de 2005 disponíveis no site da universidade: www.ufv.br/pre/files/fra/catalogo2005/14-CCH-Cursos.pdf

¹⁷ Dados de 2011 disponíveis no site da universidade: www.dti.ufv.br/catalogo/arquivos/69%20Letras%20-%20Habilita%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs-Ing%C3%AAs.pdf

A10 e A5 acreditam que a experiência em escolas públicas ajuda o professor a saber melhor como lidar com os alunos e ter aulas mais voltadas para construção do conhecimento, mostrando uma diferença com o discurso anterior de A5, afirmando que o professor tem que saber “passar” o conhecimento. Além disso, A5 parece insinuar que os professores universitários possuem certo menosprezo em relação ao ensino regular, uma vez que procuraram se aperfeiçoar e ter mais títulos para não terem que trabalhar nesse contexto.

Nesta seção, fiz uma discussão a respeito das crenças que os PFs possuíam sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, como e também sobre o que envolve ser um professor desse idioma. As crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira foram relacionadas: ao ensino de inglês em escola regular, à oralidade, e ao ensino como transmissão de conhecimento. Percebi que essas têm relação com as experiências vividas por esses PFs antes de ingressarem na universidade e também com um ensino muito centrado na figura do professor. Já em relação ao que é ser professor, os PFs apontam que aquele deve saber tudo sobre a língua para ser um bom profissional, deve ser paciente, motivar o aluno e ter experiência em escolas públicas antes de saírem da universidade e de atuarem em outros contextos. Algumas das crenças a respeito do que é ser professor foram contraditórias, visto que alguns acreditam que é difícil e uma PF acredita que é muito fácil, crenças essas que podem ter reflexos na atuação desses profissionais no futuro. É importante investigar as crenças dos futuros professores já no início da graduação, pois, apesar de serem passíveis de mudança, elas são difíceis de serem mudadas (BARCELOS, 2007). Na próxima seção, farei uma exposição de como as crenças dos participantes se desvelam como alinhamentos a certos perfis identitários e à comunidade de prática de professores.

4.4. Crenças e identidades

Como afirma Murphey (1995), as crenças têm o poder de causar mudanças nas identidades dos professores. Couto (2011) verificou que existe uma relação de “mão dupla”, entre crenças e identidades, sendo que uma pode permear a outra e vice-versa. Pelos dados percebi que algumas crenças dos PFs se relacionam a certos perfis

identitários desvelados em seu discurso. Assim, nesta seção, discorro sobre a relação entre os perfis identitários e as crenças dos PFs investigados.

4.4.1. Crenças sobre experiência e a identidade de professor em formação

Como relatei na seção 4.2 sobre as interações em sala de aula, os PFs investigados não se percebem como professores em formação, agindo como aprendizes de língua estrangeira durante as interações em sala de aula. Entretanto, devido ao caráter dinâmico e múltiplo das identidades TELLES, 2004; (HALL, 2011a; WOODWARD, 2011), pude verificar através dos dados que, fora da sala de aula, os PFs procuram se engajar em atividades típicas da comunidade de professores em formação. Esse fato pode ser possivelmente explicado como consequência de suas crenças, pois, como adverte Murphey (1995) as crenças têm o poder de afetar as identidades dos indivíduos.

À época da pesquisa, dos PFs estudados como participantes primários, A1, A3, A7, A11 e A14 se envolviam com atividades formais fora da sala de aula. Dentre esses, A1, A11 e A14 participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), A3 dava aulas em uma escola como professora substituta de Português e A7 era voluntário como professor de língua inglesa em um cursinho pré-vestibular popular de uma cidade próxima a da universidade onde estuda. A6, A10 e A16 fizeram parte do preparatório para o curso de extensão em língua inglesa da universidade, sendo que A10 ainda deu aulas de espanhol como voluntária durante a greve. A2 e A17 davam aulas particulares, o primeiro de língua portuguesa e a segunda de língua inglesa. A5, por trabalhar em período integral, era o único que não estava envolvido com atividades extracurriculares na área docente.

Ao serem interpelados se se sentiam como professores em formação ou como aprendizes de idioma, somente dois PFs disseram que se sentiam como professores em formação, uma diz estar na “corda bamba”, os outros disseram que se sentem como aprendizes de língua. Esse fato pode ser reforçado pelas aulas na universidade, pela crença de que eles não possuem uma boa proficiência no idioma, e também porque eles relacionam o “ser professor em formação” com experiência letiva ou participação em projetos que incentivam a docência, conforme excertos abaixo:

Não só nas aulas de língua inglesa, mas em todas as aulas, nós somos apenas aprendizes. Professora em formação, a gente só vai/ Que eu acho, a gente só vai ter, se a gente correr atrás e procurar algo para fazer, tipo bolsa ou qualquer coisa. Mas, em todas as aulas que a gente tem, eu acho que é só aprendiz. (...) eu ainda estou no meio entre aprendiz e professor, porque eu de aula, eu gostei, vi o resultado, e, graças a Deus foi bom, e, então, estou em cima da corda bamba. (A10 – Grupo focal, 20/10/2012)

Eu ainda me sinto um aprendiz bem cru ainda (...) vejo que tem muita coisa a se aprender (...) tenho medo de, às vezes, passar algo de forma errada. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

Eu, por eu não participar de nada dessas coisas, como o PIBID, ainda, eu não me vejo como professor assim, no caso, eu me considero mais aluno. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

Eu me sinto como professora em formação, tanto é que, quando eu estou na aula de didática, que eu fico admirando o que a professora fala, porque ela fala umas coisas que dão vontade de a gente ir e mudar o mundo/ Eu tento levar alguma coisa que eu aprendo para a aula do PIBID, logo, eu me sinto como uma professora em formação. (A11 – Grupo focal, 25/10/2012)

No primeiro trecho, A10 aponta que devido à experiência que ela teve de dar aulas de espanhol, ela se sente um pouco professora, mas aponta que as aulas na universidade não colaboram para essa visão de si enquanto professor. A5, se sente ainda muito despreparado para lecionar, têm medo de “passar” algo errado para outros. Em outras palavras, A5 parece se sentir inseguro em relação às suas habilidades linguísticas e isso acaba afetando a visão de si enquanto professor, mostrando também que ele relaciona o ser professor em formação com ter experiência docente. A2 menciona que é nos projetos destinados à docência que os alunos do curso de Letras se sentem como professores em formação. Dessa forma, ele não se vê como tal, por não ter tido essa experiência. Entretanto, no último excerto ao falar das aulas de didática, A11 afirma que se sente professora em formação, pois, nessa disciplina, ela teve a oportunidade de refletir sobre como a profissão de professor é importante, e procura estabelecer relações entre o que aprende em sala de aula e o seu trabalho no PIBID.

Esses comentários parecem sugerir que para a construção de uma identidade de professor seja importante manter ou criar projetos em que esses alunos se vejam como futuros professores. Além disso, também acredito ser importante a criação de espaços dentro das disciplinas em que essa reflexão seja promovida, visto que, pelo depoimento de A11, na aula de didática há espaços para reflexão sobre o saber docente, o que permite que ela vislumbre uma comunidade imaginada de professores e invista nessa profissão. Paiva (2005), alertou que os professores devem proporcionar comunidades

imaginadas com as quais os alunos se identifiquem para que eles invistam mais na sua aprendizagem.

O que se verifica nos excertos acima é que a identidade de ser professor ainda não está latente nos discursos de A2 e A5, visto que eles não tiveram a experiência de dar aulas, e, por consequência não possuem a crença de que podem dar aulas. Por outro lado, A10, que vivenciou a prática de lecionar, acredita que os PFs só se sentirão professores em formação se procurarem algo que lhes ofereçam prática de sala de aula. A experiência de A10 mostra a relação entre crenças, ações e identidades, visto que, ela acredita que ter experiência de dar aulas é importante para se sentir uma professora em formação, logo, ela procurou ter essa experiência, conseqüentemente, ela já se sente um pouco professora em formação. A11, por já ter experiência de sala de aula com o PIBID, consegue estabelecer relações entre a teoria aprendida na universidade e sua prática no programa, desvelando a identidade de uma professora em formação. Se as crenças tem uma relação complexa com as ações (BARCELOS, KALAJA, 2011), e se os indivíduos fazem o que acreditam, logo, como diz Clark (2008, p.179) ao citar Danielewicz (2001), o que constrói as identidades são as maneiras que falamos sobre ou representamos a experiência. A11, ao relatar a sua experiência de sala de aula e como ela procura relacionar o que foi aprendido com o PIBID, constrói a sua identidade de professora em formação.

De acordo com os PFs essas atividades estavam os ajudando a serem mais reflexivos, a incrementar o currículo, a entender melhor o que é ser professor e ter um contato com a profissão. Nos trechos abaixo, fica clara essa posição dos alunos:

Ah, ajuda, assim/ Porque eu não sei se isso acontece com muitas pessoas, mas, às vezes, eu tenho a impressão de que eu estou aqui, mas não sei nada, sabe? Mas, ao mesmo tempo, vem uma pessoa e pergunta algo a você e você consegue responder, e ajuda: “Eu realmente sei alguma coisa.”, algo que a gente só consegue ver quando alguém te pergunta alguma coisa. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

(...) eu estou no PIBID, e lá a gente trabalha com o professor dentro da sala. E, além de conhecer a realidade da escola, porque antes do PIBID eu tinha uma visão totalmente diferente do que era a sala de aula/ Assim, eu aprendo/ Às vezes eu aprendo muita coisa também com a professora na hora lá. (A14 – Grupo focal, 20/10/2012)

(...) o curso de extensão, o treinamento do curso de extensão, ele é ótimo. Acho que esse tipo de coisa tinha que ter aqui (...) depois que eu entrei lá, eu comecei a ser mais crítica e analisar, se aquelas ferramentas que estão sendo usadas lá, estão sendo empregadas aqui, e eu vejo que muitas delas não estão. (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

Pelo relato de A2, percebe-se que a prática de corrigir redações o fez se enxergar como alguém que tem conhecimento e que é capaz de ensiná-lo a alguém, possivelmente dando a ele maior segurança para continuar a lecionar. Percebe-se aqui o quanto a identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2011), visto que o PF precisou de um outro que o posicionasse enquanto professor para ele perceber que tinha a capacidade de ensinar para alguém. Para A14, o PIBID, além de ajudá-la a ter contato com a sala de aula em uma escola pública e com a complexidade que envolve ser professor, lhe dá a possibilidade de aprender a língua inglesa durante as aulas com a professora a qual está ajudando. A16 relatou que o treinamento para o curso de extensão está oferecendo a ela a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, tornando-a uma profissional mais reflexiva.

Percebe-se que a visão de si enquanto professor em formação está relacionada à experiência docente e de poder compartilhar o conhecimento, conhecer o ambiente de trabalho do professor e ser instigado a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que a maioria não encontrou ainda durante as aulas da universidade, mas sim em projetos de extensão e de ensino no departamento. Observa-se aqui novamente como é forte a relação entre crenças, experiências, ações e identidades, pois, os PFs, por ainda não terem a experiência de refletir sobre o saber docente nas aulas da universidade, procuraram outros meios de se inserirem nas práticas da comunidade de professores em formação, mostrando seu investimento para pertencerem a essa comunidade (NORTON, 2001). Essa experiência que eles tiveram os fez ter um senso de pertencimento a essa comunidade, levando-os a se perceberem enquanto professores em formação.

Nessa seção discuti como a crença sobre a experiência docente como importante na formação de professores dos PFs investigados. Tais crenças os levaram a se engajar em práticas da comunidade de professores em formação, como participação em programas da universidade, voluntariado em escolas e cursinhos entre outros. Discuti também como as crenças, experiências, ações e identidades estão relacionadas, de forma que as identidades estão fortemente ligadas às crenças (MURPHEY, 1995; BARCELOS, 2003; BARCELOS, 2009). Na próxima seção discutirei como as crenças sobre a habilidade oral faz com que os alunos projetem práticas diferentes das de seus

antigos professores para quando forem participantes oficiais da comunidade de professores de língua inglesa.

4.4.2. Aproximações e distanciamentos: o ensino que tive e o ensino que quero promover

Como visto no capítulo 2, as identidades são construídas nas interações sociais, pelas formas que o sujeito é interpelado (HALL, 2011a), confirmando que as identidades são relacionais e marcadas pela diferença (WOODWARD, 2011), pois me constituo enquanto sujeito em relação ao outro. Assim como Clark (2008) revelou em seu livro, os PFs por mim investigados também projetam uma identidade de professor relacional baseada nas interações que tiveram com outros professores. Destaco aqui as aproximações e distanciamentos entre o ensino que eles tiveram e o ensino que eles querem promover. Nos excertos abaixo, pode se verificar como a experiência que eles tiveram nas escolas os fez, ao negar as práticas de seus professores antigos, projetar práticas diferentes para seu futuro profissional:

(...) não é aquele ensino reforçado, o professor não te cobra, ele só cobra aquilo, a gramática, se você responde aquilo certo no papel. Se você decorar regras, você passa como a pessoa que mais sabe inglês na escola, mas você só sabe regras. (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

No início pensei que fosse aprender a falar inglês fluentemente, e que meus familiares iriam aprender comigo. Percebi que isso foi ilusão, já que a maioria dos meus professores também não sabia o suficiente. (A11 – Narrativa, 03/05/2012)

No primeiro excerto, A2 afirma que o ensino que teve foi principalmente gramatical, baseado em regras, enfim, um ensino que não demandava muito do aluno. Dessa forma, ao afirmar que não é um ensino reforçado, ele deixa implícita a crença de que um ensino ideal seria aquele em que há uma demanda maior do professor, para que ao sair da escola, o aluno não saiba somente regras gramaticais. A11 revela que seus professores não sabiam o suficiente para ensiná-la, sendo que seu sonho de aprender a ser fluente no inglês na escola foi frustrado. A11, também deixa implícita a crença de que o conhecimento dos professores é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem, de forma que os alunos precisam de profissionais capacitados

linguisticamente para que eles possam se tornar falantes fluentes do idioma. Clark (2008) aponta que essa oposição entre o que é real e a crença sobre o que seria ideal mostra um processo de construção de identidades, que no caso, são relacionadas às práticas que caracterizam as escolas públicas e os profissionais que lá trabalham.

Outras dicotomias apareceram em relação ao ensino de habilidades. Abaixo apresento excertos que demonstram como os PFs acreditam que deveria ser a prática da oralidade e de escrita em oposição à experiência que tiveram durante seu percurso enquanto aprendizes.

Eu acho que tem que deixar esse espaço para o exercício, e um espaço para a conversação informal, acho muito interessante, porque, aí, você vai falar de coisas que você gosta para o seu colega, e ele vai tentar te ajudar nas suas dificuldades. Eu acho isso mais interessante que esses exercícios mecânicos, pré-estabelecidos, acho isso muito maçante, desgastante para o aluno. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

Como aqui, temos o *listening*, algo que não temos na escola pública, eu acho que nunca tive *listening* na escola pública. Então, eu acho que tenha um pouco mais lá, mais que *listening*, já que é para criação, essas coisas. (...) Já mais para o final do ensino fundamental, começa a preparar para o ensino médio, eu acho que/ Eu acredito que deveria ser igual aqui, por mais complicado que seja, e tenha as variantes que eu não sei quais são, mas deve haver, mas deveria ser lecionado em língua inglesa (...). (A2 – Grupo focal, 25/10/2012)

No primeiro excerto, A5, ao afirmar que deveria haver um espaço para conversa informal, revela que na sua experiência as atividades que envolviam a habilidade oral na sala de aula eram mais controladas e mecânicas não permitindo que os alunos pudessem interagir de forma mais espontânea. Além disso, ele acredita que essas atividades fazem com que a aula fique menos interessante para o aprendiz. A2, por outro lado, acredita que as aulas de inglês nas escolas públicas deveriam ter atividades que envolvessem a escuta, algo que ele não experienciou antes de ingressar no curso de Letras. Para A2, ainda, desde o ensino médio, as aulas deveriam ser lecionadas em língua inglesa, mesmo que seja complicado nesse nível. Percebe-se que os PFs negam essas práticas revelando que possivelmente terão posturas diferentes no futuro, construindo para si identidades diferentes daquelas dos professores que tiveram no ensino regular.

Em relação aos professores que tiveram na universidade, a prática do *portifólio* foi a que mais se destacou entre os PFs investigados. Abaixo cito excertos de três PFs afirmando que essa atividade as ajudou nas habilidades de língua estrangeira de diversas

formas, e ainda contribuíram para a colaboração entre as participantes, tornando-se uma atividade que eles fariam com seus alunos.

Então, o *portifólio* também que o professor F pediu para a gente fazer, eu gostei. Eu me lembro de que tinha de ter filme, e depois tínhamos que fazer um pequeno resumo do filme, e isso ajuda muito. Tínhamos que ver um desenho também, ler um livro infantil em inglês. Ao mesmo tempo que, por exemplo, ler um livro ajuda na escrita, porque você tinha que fazer um resumo, ajudava também a aprender novas palavras, aumentava o conhecimento do aluno. (A1 – Grupo focal, 25/10/2012)

E, que nem eu falei, no *portifólio*, quem não conseguia ouvir o que a música estava falando, mesmo pausando/ Aí no meu caso que eu ajudei a A8, eu lia para ela, entendeu? Então, ajudou a ela e ajudou a mim também. (A17 – Grupo focal, 20/10/2012)

No primeiro período, a professora I pediu para a gente fazer um *portifólio*, para a gente escrever tudo o que a gente faz para aprender inglês e anotar. Isso eu achei muito interessante, e se eu for dar aula de inglês um dia eu vou fazer isso. (A11 - Grupo focal – 25/10/2012)

Pelo relato de A1, percebe-se que o *portifólio* foi uma atividade que englobou várias das habilidades linguísticas tais como: a escuta a escrita, leitura, e também vocabulário. A17 enfatiza o lado da colaboração que a atividade permitiu aos alunos, visto que ela se encontrava com A8 para poder ajudá-la, e, ao fazer isso, ela também aprendia algo. A11 relata que essa atividade é algo que ela vai utilizar em sua prática. Observa-se pelo relato das PFs que a experiência que tiveram com essa atividade parece tê-las motivado muito e as “contaminando” positivamente sobre algo que as ajudou a aprender. O *portifólio* parece ter estimulado sua aprendizagem de forma que possivelmente elas poderão utilizá-lo como ferramenta didática no futuro. Os professores universitários citados, ao contrário daqueles da escola regular, são aqueles com os quais os PFs se identificam.

Posso especular que os professores e os formadores de professores assumem um papel importante na construção da identidade dos PFs investigados. Esse fato se deve porque eles servem como modelos mais experientes da futura comunidade de prática dos participantes da pesquisa (NORTON, 2001), ratificando a característica relacional das identidades (HALL, 2011a; WOODWARD, 2011). Percebe-se também que as ações dos professores influenciaram as crenças dos PFs (GRATÃO, SILVA, 2006), porém, nem todas as práticas desses membros, principalmente as dos professores de escolas públicas são consideradas como ideais para os PFs, como foi mostrado pelos excertos,

em que os PFs relataram que procederiam de forma diferente em relação às habilidades aprendidas em sala de aula.

Nesta seção relatei como as experiências dos PFs em sala de aula, e as ações didáticas de seus professores no ensino regular e na universidade contribuíram para eles construírem suas crenças sobre práticas no ensino de língua inglesa, e conseqüentemente, mostrando como eles se identificam e se alinham a essas práticas, que possivelmente serão suas no futuro. Na próxima seção, discorro sobre a relação entre a crença do professor ideal e a identidade de professor crítico e sobre a influência da crença nas habilidades linguísticas na visão de si como futuros professores de língua inglesa.

4.4.3. O professor que quero ser: perfil do professor crítico e o professor sabe tudo

Inicialmente, por meio da análise dos dados, percebi que três PFs possuíam a crença de que o profissional docente possui a capacidade de transformar a sociedade que o rodeia. Essa crença os levou a traçar um perfil identitário de um profissional comprometido com o ensino e com a sociedade. Nos excertos abaixo, verifica-se essa crença:

A profissão/ Ser professor não é fácil, mas também um monte de profissão por aí não é fácil, ser bombeiro não é fácil, ser não sei o que não é fácil, sabe? Mas você tem que ter amor realmente pela profissão, porque quando você faz o que gosta, você vai dar o seu melhor por aquilo, sabe? (A16 – Grupo focal – 20/10/2012)

A professora de didática fala assim: “Vocês conheceram muitas ideias a respeito da educação, então, cuidado quando vocês forem ser professores, qual linha vocês vão seguir, como vocês, de certa forma ou de grande forma, vão influenciar na vida do aluno.” E influencia mesmo! (A11 - Grupo focal, 20/10/2012)

O professor tem que ter uma imaginação muito grande para explorar novas formas de ensino, não é? Porque chegar dentro da sala de aula, ficar sentado e ficar lá ditando para o aluno, isso aí para mim, no meu ver, não é professor, porque ele pode ler o livro e chegar lá na hora e ditar. O negócio é chegar e prender a atenção do aluno e incitar ele a não só ficar dentro do livro, mas buscar fora. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

No primeiro excerto, A16 mostra sua crença de que aqueles que escolheram ser profissionais docentes devem fazer o que fazem com amor e têm que realmente gostar

da profissão que escolheram. A11, retomando o discurso de sua professora de didática demonstra que o profissional docente, ao fazer escolhas sobre qual abordagem de ensino utilizar, acredita que o professor tem influência na formação dos indivíduos. É possível verificar isso na sua própria formação, pois se percebe ecos do discurso de sua professora nas suas crenças. A5, ao falar das dificuldades de ser professor, relata que o professor não deve somente seguir conteúdos estipulados no livro didático, mas sim incentivar o aluno a buscar coisas fora da sala de aula. Na sua fala, A5 demonstra acreditar que o professor é capaz de estimular a autonomia do aluno, apesar de revelar uma figura de professor ainda como aquele que tem que prender a atenção do aluno.

Em outros momentos, esses mesmos PFs retomam a crença em um ensino comprometido e engajado ao falarem sobre si mesmos no futuro. Seguem excertos abaixo:

Sei que a perspectiva talvez seja desanimadora, mas acredito sim em um ensino de qualidade com profissionais comprometidos em instigar seus alunos à descobrirem e aprenderem pode mudar o futuro das pessoas, como consequência, do país. (A5 – Narrativa, 03/05/2012)

Acredito que serei uma ótima professora, porque tudo o que faço, procuro fazer da melhor forma, e na escola, quando isso se tornar minha responsabilidade, não penso que vou fazer de qualquer jeito, afinal, sairão pessoas formadas, e sei que meu papel será de uma importância grandiosa nesse processo. (A11 – Narrativa, 03/05/2012)

Também me vejo com professora de inglês desenvolvendo atividades criativas e culturais. Pretendo dar aulas em projetos sociais e no exterior. Vejo na minha profissão um caminho para fazer a diferença na sociedade, algo que eu sempre desejei. (A16 – Narrativa, 03/05/2012)

No primeiro excerto, A5 revela em seu discurso a crença de que o professor é quem deve levar os alunos a buscar o conhecimento, e como consequência desse ato, este aluno poderá transformar o seu futuro e o da sociedade. A11 também acredita na importância do profissional docente na formação dos indivíduos, enfatizando o fato de que ela não poderá fazer seu trabalho de qualquer maneira. Assim como os outros dois PFs, A16 acredita que a sua futura profissão é um dos caminhos para se fazer a diferença na sociedade, revelando também a crença de que sua futura profissão tem ampla importância no cenário social. Esse perfil de professor que esses PFs projetam para si é consoante com a perspectiva de Celani (2001) e também com de Freire (2011), pois eles reconhecem o caráter político de sua profissão, preocupando-se com as

consequências de sua prática para a sociedade, visto que eles acreditam que formarão cidadãos.

Já no que concerne às habilidades linguísticas, percebi, pela análise dos dados, que a preocupação constante que os PFs possuem sobre a sua proficiência linguística influenciam no perfil identitário de professor que eles projetam para si mesmos. Nos excertos abaixo, verifica-se o quão importante eles acreditam ser o conhecimento linguístico:

O professor tem que saber expressões idiomáticas; gramática; habilidades em fala, escrita, compreensão e leitura da língua estrangeira. (A14 – Questionário II, 10/05/2012)

Um professor de língua deve dominá-la, ser espontâneo e criativo para que seus alunos consigam entender o que ele quer passar. (A3 – Questionário II, 10/05/2012)

Creio que ele [o professor] deve aprender o máximo possível sobre tudo, conversação, gramática, expressões (...). (A2 – Questionário II, 10/05/2012)

Pelos excertos acima, percebe-se que os PFs são preocupados com o conhecimento linguístico na formação profissional. A14, no primeiro excerto fala sobre aspectos linguísticos, e afirma que o professor “tem” que sabê-los todos, isto é, não é mais que obrigação do professor ter conhecimento sobre todas as habilidades que a PF relatou. A3 já é bem enfática ao dizer que o professor de língua deve dominar o idioma, e em seguida, fala sobre aspectos didáticos. A2 também enfatiza a quantidade de conhecimento linguístico, no caso, o “máximo possível”, percebe-se aqui uma gradação de alcance máximo, revelando que, em outras palavras, o professor realmente tem que saber tudo.

Percebe-se nos excertos o vislumbre de uma identidade de professor que tem que saber tudo no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos. Como as crenças tem uma relação intrínseca com as identidades, essa crença sobre o conhecimento linguístico traz implicações para os perfis identitários vislumbrados desses PFs enquanto futuros professores e também como professores em formação, como é possível observar nos trechos abaixo:

Eu quero dar aulas de inglês e tal, mas eu ainda tenho muito medo sabe? De como professora eu falar alguma coisa errada, porque eu mesma sou uma daquelas que critica quando o professor fala algo errado. Não, tipo assim, porque meu conhecimento de inglês não é tão alto, quando eu vejo pelo meu

conhecimento que o professor não sabe algo que eu sei, aí eu achava: “como assim eu sei mais do que ele”, digamos assim. Então, eu não quero estar nesse lugar, sabe? (A16 – Grupo focal, 20/10/2012)

Eu ainda me sinto um aprendiz, bem cru ainda, porque cada semestre que nós vamos avançando, eu vejo que tem muita coisa a se aprender, e eu ainda não sinto segurança para transmitir o que eu já aprendi. Eu acho que vão ter coisas que vão complementar o que eu já aprendi e eu tenho medo de, às vezes, passar algo de forma errada. (A5 – Grupo focal, 20/10/2012)

A16 afirma que sente medo de falar algo errado em sala de aula, porque ela mesma enquanto aluna critica aqueles professores que cometem erros. Percebe-se também na fala da PF que ela não possui muita segurança em suas habilidades linguísticas e também deixa implícito o fato de que o professor tem que saber tudo, ou seja, ele não pode errar. A5 revela também uma postura de insegurança em relação aos conhecimentos que já possui, visualizando-se não como um professor em formação, mas como um aprendiz “cru”, que ainda não se desenvolveu, e que “tem muita coisa a aprender” durante sua graduação. Ele ainda revela seu medo de errar, deixando implícito, que o professor não pode cometer erros em sala de aula.

É importante que os professores tenham um bom conhecimento sobre o idioma que vão lecionar. No entanto, os PFs investigados se cobram muito em relação a isso. Em outras palavras, futuramente, pode ser que esses PFs se constituam como profissionais que se cobram muito, tanto que se tornaria inadmissível cometer erros em sala de aula. Embasando-se em Dilts (1994), Murphey (1995, p.3) afirma que, se o indivíduo possui a crença ou identidade de que ele pode falar em inglês, como consequência os comportamentos e as capacidades do indivíduo serão afetados. Assim, se os PFs acreditam que eles não podem errar, e vislumbram a identidade de serem profissionais que devem saber tudo, logo, seus comportamentos e habilidades serão guiados por esses dois fatores, de forma que eles poderão se cobrar muito, e achar que o conhecimento deles não será suficiente para atingir o patamar de conhecimento desejado para um professor.

Esses dois perfis identitários de “professor crítico” e de “professor que sabe tudo”, revelados nos discursos desses professores, podem também ter relação com a crença de que ser professor é difícil. Uma vez que os PFs estão cientes da responsabilidade que o educador tem de formar cidadãos, e de que eles têm que ter total domínio do idioma, adicionados aos problemas estruturais das escolas, aumenta-se a quantidade de responsabilidades desse profissional o que torna a profissão difícil. No

entanto, vale destacar que, devido ao caráter dinâmico e paradoxal das crenças e identidades (BARCELOS, 2007; HALL, 2011a), A11 havia afirmado que no que concerne à preparação anterior as aulas não parecia que ser professor era difícil, mas apresentou em outros momentos um discurso preocupado com a educação, evidenciando posições contraditórias sobre a profissão.

Nesta seção, relatei como as crenças dos PFs em formação os levaram a traçar quatro perfis identitários: o de professor em formação; o de professor que nega ou reitera algumas práticas de membros mais experientes da comunidade de professores; o de professor crítico, que se preocupa com as influências da sua profissão para a sociedade; e o de professor que sabe-tudo, que deve saber tudo sobre a língua inglesa. Pude observar, então, como as crenças dos PFs investigados estão entrelaçadas aos perfis identitários vislumbrados no seu discurso. Observei também como as identidades desses participantes são dinâmicas (TELLES, 2004; BAUMAN, 2005; HALL, 2011a) já que apresentaram em sala de aula, identidades de aprendizes de língua, e, fora da sala de aula, alguns parecem construir identidades de professores em formação, devido ao engajamento em atividades nos projetos de extensão e ensino. Ademais, foi observado que uma PF apresenta posições contraditórias sobre a profissão docente, ratificando o caráter contraditório das crenças e das identidades (BARCELOS, 2006a; 2007; HALL, 2011a; WOODWARD, 2011).

Neste capítulo, apresentei, inicialmente, o perfil do licenciando em Letras-Português-Inglês de uma universidade federal do interior de Minas Gerais, revelando ser de alunos em sua maioria do sexo feminino, que entraram no curso por gosto/afinidade e que se relacionavam afetivamente com a língua inglesa. Em seguida, descrevi como os participantes da pesquisa se posicionaram e foram posicionados como aprendizes de língua inglesa, marcando os turnos das interações em sala de aula. Após essa análise, apresentei e discuti as crenças presentes nos dados, que puderam ser divididas em duas grandes categorias: crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e crenças sobre ser professor de língua inglesa.

Em seguida, estabeleci uma relação entre algumas dessas crenças com as identidades vislumbradas pelos PFs em seu discurso. As crenças sobre os conteúdos linguísticos, sobre ter experiência em escolas públicas, sobre o que é uma aula de qualidade, e sobre o fato de o magistério ser uma profissão difícil foram as que mais se relacionaram com os perfis identitários de professores que sabem tudo, professores

críticos e de professores em formação, além de se relacionarem com as possíveis práticas de sala de aula que eles terão no futuro. Entretanto, devido ao caráter contraditório das crenças e identidades, uma participante desvelou crenças e perfis identitários contraditórios no que diz respeito à dificuldade da profissão docente. Seguirei para o próximo capítulo, no qual teço considerações finais, retomando, em um primeiro momento, as perguntas de pesquisa, para depois discorrer sobre as implicações desta pesquisa e também sobre suas limitações, para, por fim, oferecer sugestões para pesquisa futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, recupero as perguntas de pesquisa de forma a respondê-las, para depois refletir sobre algumas implicações desse estudo para a área de formação de professores. Em seguida, relato algumas das limitações desta pesquisa e sugiro estudos futuros. Finalizo com algumas considerações sobre esta pesquisa e a formação de professores de inglês.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, volto brevemente aos resultados apresentados no capítulo 4 para poder responder as perguntas de pesquisa que propus para atingir o objetivo deste estudo, que foi verificar como os estudantes do terceiro período da licenciatura em Letras constroem (ou não) identidades de professores de língua inglesa. Abaixo, apresento as perguntas de pesquisa e nas seções seguintes procuro respondê-las.

- a) Qual o perfil dos alunos do terceiro período de Letras em uma universidade federal?
- b) Quais as crenças que eles trazem de suas experiências prévias, enquanto alunos, em relação a ser um bom professor de línguas?
- c) Como ocorrem vislumbres de construção da identidade profissional de alunos no terceiro período do curso de licenciatura em Letras-Português-Inglês?
- d) Quais ações conduzidas por eles, contribuem para o processo de (não)identificação profissional?

5.1.1. Qual o perfil dos alunos do terceiro período de Letras de uma universidade federal?

Em relação ao perfil do aluno, pude observar que os participantes primários que estavam cursando Letras-Português-Inglês, no contexto investigado, eram em sua maioria mulheres, sendo apenas três homens, todos advindos de regiões próximas à da

universidade. A maioria dos participantes fez o ensino regular em escolas públicas, e quatro deles haviam frequentado cursos de idiomas. A opção pelo curso de Letras não foi a primeira, e os motivos que os levaram a escolher o curso foram relacionados principalmente à afinidade/gosto pelo curso e por línguas, ressaltando-se a relação afetiva entre os PFs e a língua inglesa. Os estudos de Baghin-Spinelli (2002), Ticks (2011) revelam resultados semelhantes, ratificando que a opção pelo curso de licenciatura não é a primeira, e também a afinidade que os ingressantes sentem pela língua inglesa.

Dentre os participantes, uma não quer ser professora, outras duas não querem ser professoras de língua inglesa, quatro PFs querem ser professores de língua inglesa, mas especificam que não querem atuar na rede pública, e os outros cinco lecionarão em escolas públicas. Apesar de quererem atuar na rede pública de ensino, foi observado que todos os participantes compartilham uma visão negativa sobre como é a profissão docente nessas instituições, fato que é comum devido ao contexto adverso que envolve o magistério no Brasil (CASTRO, 2003). Entretanto, esses problemas não parecem afetar a vontade que eles têm de ser professores, sendo que alguns afirmam que podem fazer a diferença na vida de seus alunos no futuro. Observei ainda que, A1, vislumbra uma identidade de futura professora contraditória, pois, afirma que não quer ser professora, mas participa do PIBID, programa que busca formar professores. Aqueles que não querem dar aulas em escolas públicas desvelaram um perfil flutuante, pois afirmam querer ser professores, mas possuem uma visão muito pessimista sobre essa profissão, chegando a restringir o local onde atuarão.

Ao traçar o perfil desses PF já é possível perceber que os vislumbres de construção das suas identidades se encaixam nas características de identidades propostas por Hall (2011a) e Telles (2004): dinâmicas e instáveis em relação a ser professor na atualidade. Percebe-se esse fato principalmente pelas descrições negativas que todos possuem sobre ser professor em escolas públicas, mesmo sem ter estado nesses ambientes como professores. Contraditoriamente, percebe-se isso também na busca de A1 de se identificar com uma comunidade de profissionais que, em um primeiro momento, não foi seu principal objetivo ao ingressar na licenciatura em Letras.

5.1.2. Quais as crenças que eles trazem de suas experiências prévias, enquanto alunos, em relação a ser um bom professor de línguas?

A respeito das crenças dos PFs, observei que os PFs possuem crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas e ao que é ser professor de línguas. No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pude observar crenças a respeito do ensino de língua inglesa em escolas regulares, à oralidade (em relação ao próprio desempenho e a como melhorá-lo), e a de que o ensino é a transmissão de conhecimentos.

Sobre o ensino de língua nas escolas regulares, todos os PFs apresentaram crenças negativas sobre esses locais. Assim como os participantes de Barcelos, Batista e Andrade (2004); Barcelos (2006b; 2011); Romero (2008); Daniel (2009); Mastrela-de-Andrade (2011) entre outros, parece que as escolas regulares não são espaços onde se constrói a aprendizagem da língua inglesa, sendo que o curso de idiomas parece ser o local legitimado a se fazer isso. No que tange à oralidade, percebe-se que os PFs são muito inseguros em relação à sua proficiência, o que pode ter sido consequência do ensino estritamente gramatical que tiveram no ensino regular, e também pelos poucos espaços em se praticar essa habilidade. Essas duas crenças, corroboram os resultados relatados por Baghin-Spinelli (2002) e Mastrella-de-Andrade (2011), nos quais os ingressantes no curso de Letras advindos de escolas públicas chegam com muitos problemas na proficiência linguística, e desenvolvem uma insegurança ao se comunicarem nessa língua.

Foi possível também identificar que os PFs ainda relacionam a aprendizagem à figura do professor, desvelando a crença de que o ensino é a transmissão de conhecimentos, o que reforça a crença de que o professor é o motivador da aprendizagem. Todas essas crenças podem ter tido origem nas experiências (BARCELOS, 2006; BARCELOS, 2007; BARCELOS, KALAJA, 2011) que os PFs tiveram durante o percurso como aprendizes do idioma, principalmente no ensino regular. Conforme discutido anteriormente, a língua inglesa não possuía bom status nas escolas e o ensino era gramatical e baseado em tradução, fazendo com que a memorização de regras fosse o método mais frutífero para se alcançar boas notas.

Em relação as crenças sobre o ser professor, foi possível inferir crenças sobre a) o perfil ideal do professor de línguas, englobando aspectos linguísticos e didáticos; b) o

conceito de uma boa aula; c) o papel do professor como motivador; d) à profissão de professor ser algo difícil; e e) à experiência de ensinar em escolas públicas. Os PFs se mostraram muito preocupados com a aprendizagem de aspectos linguísticos e principalmente de conteúdos gramaticais durante sua formação. Essa crença foi observada nos relatos e nos discursos dos PFs na sala de aula, apesar de P tê-la confrontado, o que fez com que alguns alunos acomodassem a crença de que é importante aprender expressões idiomáticas da língua inglesa.

Possivelmente, como consequência de uma experiência anterior de ensino centrada no livro didático e no professor, os PFs apresentaram as seguintes crenças a respeito dos aspectos didáticos: a criatividade, a atenção e a interação como principais características para ser professor. Observa-se, então, que eles negam as práticas antigas em que os professores exigiam que eles decorassem regras, não contextualizavam as aulas e não davam voz para que os alunos interagissem na sala de aula.

No que tange à aula de qualidade, eles acreditam que esta se define como: uma aula em que os objetivos do plano de aula sejam alcançados, em que haja exercícios englobando as quatro habilidades, principalmente a oral, e que seja ministrada na língua inglesa. Essas características apontadas pelos PFs podem também ser devido ao tipo de ensino que tiveram: apesar de muito centrado no livro e no professor, isso faz com que eles desejem uma experiência que vá de encontro aos seus anseios de falar a língua.

Percebe-se, ainda, no discurso dos PFs uma crença que pode ser consequência de outra sobre a transmissão de conhecimentos. Eles acreditam que o professor é o motivador e responsável pela aprendizagem de língua inglesa, visto que tiveram professores que os “fizeram gostar” do idioma e até mesmo os motivaram a ser professores dessa língua. Os PFs também acreditam que ser professor é algo difícil devido às más condições das escolas, às dificuldades em se aprender o idioma para ensiná-lo, às formas de se atender às expectativas de seus futuros alunos e avaliá-los sem ser injusto. Foi possível identificar também, a crença sobre se ter experiência de ensino na escola pública antes de terminar a graduação e de trabalhar em outros contextos, pois essa experiência, para os PFs, ajuda a melhorar a didática. Essas crenças dos alunos foram baseadas em suas experiências anteriores e nos professores que tiveram, ratificando o caráter experiencial, contextual e social das crenças (BARCELOS, 2006; BARCELOS, KALAJA, 2011).

5.1.3. Como ocorrem vislumbres de construção da identidade profissional de alunos do terceiro período do curso de licenciatura em Letras-Português-Inglês?

No que tange a como ocorre o processo de construção da identidade dos PFs pesquisados, observei que durante as aulas há pouco investimento na aprendizagem da língua inglesa (NORTON, 1995; 2001), principalmente no que concerne à habilidade oral. Esse fato pode ser explicado por cinco fatores. Em primeiro lugar, os PFs entraram na universidade muito inseguros em relação ao conhecimento linguístico sobre a língua inglesa, revelando a crença de que não fazem parte da comunidade de falantes desse idioma, o que por consequência não permite que eles tenham a identidade de membros dessa comunidade imaginada. Havia também muita insegurança por parte deles em se expor, ao falar na frente de toda a sala, evidenciando que não havia um ambiente colaborativo nesse contexto.

Outro fator diz respeito às interações. A maior parte das interações ocorreu para responder perguntas de exercícios, ou perguntas que não exigiam respostas mais complexas, e quando havia outras oportunidades de interação com a professora, os PFs utilizavam a língua materna. Foi possível observar também que não existia um ambiente colaborativo. A sala era dividida em pequenos grupos de amigos, as atividades em grupos eram sempre realizadas com os mesmos membros, e a professora não monitorava ou encorajava os alunos suficientemente para manter os PFs falando em inglês, ocasionando o uso da língua materna e também de conversas que não tinham relação com os exercícios. Finalmente, havia um contraste entre os objetivos da professora e dos PFs fazendo os PFs acreditarem que eram posicionados enquanto estudantes de ensino regular. Todavia, o próprio comportamento de alguns PFs e de alguns estudantes da turma não era de estudantes muito comprometidos com sua aprendizagem, o que pode ter reforçado o tipo de aula oferecido pela professora. A dissonância de objetivos são fatores que influenciam no investimento dos estudantes (cf. NORTON, 2001; ZOLNIER, 2007).

5.1.4. Quais ações, conduzidas por eles, contribuem para o processo de (não)identificação profissional?

Na sala de aula, os participantes não tomavam muitas iniciativas para pertencer à comunidade de falantes de língua inglesa, construindo-se, nesse ambiente, a identidade de aprendiz de língua. No entanto, devido à crença que eles têm de que se deve buscar meios para entrar em contato com a profissão docente antes de sair da universidade, alguns PFs conduziram ações que os fizeram se sentir mais professores em formação: participar de programas de incentivo a docência como PIBID e o treinamento para o curso de extensão, ser voluntário em escolas e dar aulas particulares. Além disso, os PFs revelaram que querem ser professores que não ensinem somente gramática, que busquem praticar a oralidade em sala de aula, que tenham bom conhecimento do idioma, mostrando a importância de antigos professores na formação das crenças dos futuros (GRATÃO, SILVA, 2006; MADEIRA, 2008) e também de suas futuras práticas (CLARK, 2008). Observa-se também como os vislumbres de identidades desses participantes são relacionais e baseadas na diferença (WOODWARD, 2011; HALL, 2011a), visto que eles querem se constituir professores baseados em relações de aproximações e distanciamentos com as práticas dos professores que tiveram.

A crença de que aspectos linguísticos são extremamente relevantes na formação do professor, tanto que este tem que saber tudo sobre a língua antes de ensiná-la, construiu o perfil de “professor-sabe-tudo”. Apesar de ser necessário um bom conhecimento do idioma para poder ensiná-lo, esse perfil identitário pode trazer implicações para a formação desses professores. Uma vez que sempre se depreciam, não acreditam que são capazes de ensinar a língua inglesa, de forma que talvez, no futuro, eles se tornem profissionais insatisfeitos com o próprio conhecimento.

Outro perfil identitário que apareceu no discurso de três PFs (A5, A11 e A16) foi o de professor crítico, que percebe a importância da sua profissão para transformar a sociedade. Esse perfil coaduna-se à crença de dois PFs (A5 e A16) de que ser professor é algo difícil, visto que, ao reconhecerem esse poder que o profissional do magistério possui, eles colocam ainda mais responsabilidades sobre a profissão, que, para eles é difícil devido às condições estruturais das escolas. Em contraste, esse perfil não se alinha à crença de A11 que planejar aula é fácil, pois há uma contradição entre o professor que quer formar cidadãos e aquele que não precisa contextualizar sua aula e

reformular o plano para cada turma. Percebe-se que as crenças e as identidades dessa PF são contraditórias (BARCELOS, 2007; HALL, 2011a).

Com esta pesquisa, pude perceber que as ações conduzidas pelos participantes, na sala de aula de línguas não contribuem para que eles vislumbrem identidades de professores de línguas. Suas crenças sobre o próprio desempenho linguístico influenciam sua não-identificação com a comunidade de falantes da língua inglesa, reduzindo seus turnos nesse idioma em aulas voltadas somente para comunicação em língua inglesa. Uma PF, porém, por estar cursando a disciplina “Didática”, conseguia se ver enquanto professora em formação, visto que durante as aulas, a professora regente faz os estudantes refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem, fato que não acontecia nas aulas de língua inglesa em questão. Alguns PFs se engajaram em atividades e projetos relacionados à docência fora da sala de aula, o que lhes permitiu se vislumbrarem enquanto professores, reforçando assim a sua crença de que se tem que ter experiência de sala de aula antes de se graduarem.

Posso especular que o processo de construção de vislumbres de identidades de professor de língua inglesa dos PFs investigados parece se dar principalmente em atividades que incentivam a docência, como o PIBID, ser voluntário em escolas e dar aulas particulares, mas não necessariamente em sala de aula. Isso vai de encontro com a afirmação de Freeman e Johnson (1998) de que os formadores de professores devem ter consciência de que estão formando professores e não aprendizes de línguas, o que implica que eles devem voltar suas aulas para aspectos que envolvem a formação de professores, como crenças, aspectos didáticos, contexto da sala de aula, entre outros. No contexto investigado, pensando que a graduação é o espaço principal de formação (GUIMARÃES, 2004), parece que o curso, na área de língua inglesa, não está ainda oferecendo subsídios para a formação desses professores.

A partir do que foi exposto pelas perguntas de pesquisa, apresento na próxima seção algumas reflexões para as práticas didáticas dos formadores de professores, e também para os professores em formação.

5.2. Implicações para a formação de professores

Este estudo possibilitou trazer algumas reflexões para a área de formação de professores. A primeira delas diz respeito às aulas de inglês na universidade. Como foi visto na seção de metodologia, a ementa da disciplina investigada orienta os professores a aprofundar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a língua, porém, estes, em sua maioria não o possuem, ocasionando um contraste de expectativas entre o que se espera que os estudantes saibam e o que eles realmente sabem. Possivelmente, por isso e pela falta de investimento dos estudantes em participar das interações, as aulas investigadas foram voltadas para a aquisição de aspectos linguísticos. Outro fato que pode explicar as aulas serem voltadas para aquisição de aspectos linguísticos é que elas podem ser frequentadas por estudantes de qualquer curso. Deveria haver disciplinas de língua inglesa que atendessem somente estudantes de letras e outras específicas para estudantes de outros cursos.

Ainda em relação ao curso, a ementa da licenciatura em Letras em seu catálogo, no contexto estudado, assevera que aquele que se forma nesse curso pode atuar em várias áreas, como tradução, revisão de textos e docência. Existe, então, um desafio para professor formador de língua inglesa que é organizar sua aula de forma a construir o conhecimento linguístico, refletir sobre a docência e ainda abrir espaços para a discussão sobre outras áreas que o estudante poderá escolher, como a revisão de textos e a tradução. Como ex-aluna dessa instituição, vejo que isso não é possível e não acontece no curso. Acredito que os professores da área de língua inglesa dessa instituição deveriam rever a ementa do curso e especificar melhor o tipo de profissional que querem formar para estabelecer objetivos mais claros para as disciplinas, principalmente, as de língua inglesa.

Em segundo lugar, pude verificar que levantar as crenças e expectativas dos estudantes em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, e também à disciplina de língua inglesa, se torna uma importante ferramenta para formar profissionais e estudantes mais reflexivos. Ao saber quais são as dificuldades que os alunos possuem, o professor pode preparar sua aula para tentar ajudá-los. No caso desta pesquisa, os PFs possuíam dificuldades na oralidade e também possuíam a crença de que não conseguiriam falar em inglês. Assim, o professor pode adotar como primeira medida em sala investigar os tipos de crenças que seus alunos trazem para poder moldar e planejar

atividades que os levem a refletir, questionar, e talvez desconstruir algumas dessas crenças. Ao detectar que os estudantes possuem essa crença a respeito de suas habilidades linguísticas, o professor pode confrontá-la e trazer atividades que façam os estudantes falar mais em sala de aula, visto que por meio da reflexão e ação constantes, as crenças podem ser modificadas (BARCELOS, 2007). Se elas forem modificadas, de acordo com Murphey (1995), os estudantes poderão se conceber como membros da comunidade de falantes de língua inglesa. Além disso, duas estudantes apontaram que é necessário um *feedback* do professor sobre as atividades em pares, o que me fez perceber a necessidade de o professor monitorar os estudantes para ter certeza de que todos estão utilizando a língua inglesa durante essas atividades.

Ainda em relação às crenças, os PFs apontaram que os estudantes não aprendem inglês nas escolas públicas porque se sentem desmotivados com o passar do tempo, pois não aprendem coisas novas. Como foi visto, a turma investigada era heterogênea em relação aos conhecimentos da língua inglesa. Uma saída, para não desmotivar aqueles estudantes que sabem muito, seria o uso de atividades que instiguem a autonomia, como uso de *portfolios*, que contribuem para que todos busquem novos conhecimentos fora da sala de aula. Já durante as aulas, atividades colaborativas são ferramentas que levam os estudantes a se conhecerem melhor e a construir o conhecimento juntos, de forma que os pares mais experientes sirvam de andaime para aqueles com mais dificuldades, sem muita intervenção do professor e exposição do aluno em frente a toda sala de aula (FIGUEIREDO, 2006). Esse tipo de ensino pode ter reflexos na crença dos estudantes de que o professor é aquele que transmite conhecimento.

Em relação à construção das identidades de professores, sugiro que os cursos de licenciatura em Letras-Português-Inglês ofereçam mais projetos em parcerias com escolas regulares ou cursos de idiomas para os professores em formação irem se acostumando a esses ambientes. Adicionalmente, sugiro que os formadores de professores acrescentem ao currículo das disciplinas, textos que discorram sobre o ensino e aprendizagem de línguas, reflexão e formação profissional, para serem discutidos em sala de aula, para que não sobrecarreguem as disciplinas de formação de professores e para que não crie a dicotomia de que aulas de línguas são apenas para conteúdo e as disciplinas pedagógicas para a formação. A formação, conforme já sugerida em documentos oficiais (LDB) acontece desde o início do curso.

5.3. Limitações da pesquisa

Nesta seção apresento algumas limitações da pesquisa. A primeira concerne ao fato de que, por se tratar de uma pesquisa com um tempo limitado de dois anos, não foi possível investigar cada participante com mais profundidade. Seria, por exemplo, interessante investigar como é a participação de cada um nos projetos e como aquilo reflete nas crenças sobre ser professor desses alunos, e, por consequência como essas crenças ligam-se às identidades que são construídas dentro daquelas comunidades de prática. Da mesma forma, não foi possível investigar a professora regente da turma. Apesar de ter enviado as transcrições das aulas para ela, teria sido mais profícuo se eu tivesse tido a oportunidade de investigar as crenças da professora e como ela estava construindo a sua identidade de formadora de professores naquele contexto.

Em segundo lugar, devido à greve das universidades federais e ao prazo para se finalizar esta pesquisa, não foi possível mostrar os resultados aos PFs para que eles pudessem observar as contradições de seus discursos. Isso poderia trazer ainda mais discussões sobre as crenças e identidades que foram desveladas por meio da análise dos dados. Adicionalmente, ao apresentar os resultados, eles poderiam ter um espaço para refletir sobre seus comportamentos e também sobre sua aprendizagem na universidade. Entretanto, uma cópia da dissertação ficará disponível na biblioteca, e os alunos foram avisados sobre isso podendo ler sobre a pesquisa. Além disso, todos foram convidados para a defesa desta dissertação.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Os resultados dessa pesquisa apontam para quatro percursos que sugiro serem percorridos:

- a) Prosseguir com a pesquisa de forma a acompanhar os PFs até o final da graduação para verificar como eles se constituem enquanto professores de língua inglesa durante o curso, o que contribui para a construção de suas identidades bem como quais crenças estão relacionadas a essas mudanças ou construção de novas identidades;
- b) Fazer um estudo de caso de um professor em formação durante a graduação, para verificar como ele se constrói em contextos diversos, como em projetos dentro e fora da

universidade, nas disciplinas de formação específicas da área de Letras, e também durante as disciplinas de língua inglesa;

c) Realizar estudos específicos com os formadores de professores nas disciplinas de língua inglesa e também nas disciplinas de formação, pois, como meu estudo mostrou, esses formadores exercem grande influência nas identidades dos futuros professores;

d) Investigar como as crenças e identidades dos professores em formação se relacionam com suas emoções. Como foi visto, as crenças dos estudantes afetaram sua identidade nas interações em sala de aula, dessa forma seria interessante verificar quais emoções estão relacionadas com essas identidades e crenças;

e) Pesquisar aspectos relativos à identidade profissional do professor de línguas, situando essa identidade sob uma perspectiva que englobe: a cultura da área; a formação inicial do professor de línguas na universidade; a história do ensino de línguas no Brasil; as políticas públicas que envolvem a profissão no Brasil; o que é ser professor brasileiro de língua inglesa no Brasil contrastando com essa profissão em outros países (ALMEIDA FILHO, 2013).

5.5. Considerações finais

Gostaria de finalizar expressando o que este trabalho significou para mim. É difícil escolher uma palavra que consiga definir a riqueza que foi compartilhar da mesma sala de aula, onde um dia, eu fui a estudante de Letras que almejava ser professora de inglês. Ao pesquisar, percebi que houve muitas falhas na minha formação, como o currículo que não integrava muitas horas de estágio e também a falta de projetos que colocassem os futuros professores em contato com escolas regulares, sejam públicas ou privadas. Verifiquei que as oportunidades de se integrar projetos de formação são maiores hoje do que no passado, mas verifiquei também que os PFs desta pesquisa não investem em sua aprendizagem como meus pares e eu investíamos devido à sua insegurança em relação à proficiência linguística. Mesmo com as dificuldades que tínhamos no idioma, não tínhamos uma visão tão depreciativa de nossas habilidades linguísticas, e tentávamos ao máximo praticar a língua inglesa, dentro ou fora da sala de aula.

Percebi também que para se constituírem como professores em formação, alguns participantes travavam uma batalha diária para tentar superar as dificuldades com a língua inglesa e continuar nessa licenciatura, batalha que em um caso foi perdida. Após ter terminado a pesquisa, descobri que uma participante, que possuía ideais tão belos sobre ser professor havia mudado de licenciatura por não conseguir se conceber na língua do outro. Por não acreditar que estava aprendendo a língua inglesa, trocou sua licenciatura. Repetiu-se na universidade o que havia lhe acontecido no ensino regular: a frustração de achar que não está aprendendo e de que não vai ser proficiente no idioma, mesmo sendo uma das PFs que obtinha as melhores notas na disciplina de língua inglesa investigada. Novamente, vejo que esta pesquisa pode alertar para que os cursos de formação ofereçam espaços para que os estudantes possam integrar a comunidade de falantes de língua inglesa, para que eles se sintam seguros no idioma e não desistam de ser professores do idioma inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R.L.T. A formação do professor de inglês com base na elaboração, implementação e avaliação de projetos de ensino-aprendizagem. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v.14, n.1, p.17-35, 2011.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v.33, n.3, p.174-181, 2010.

BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Ed. Pontes, 1999. p.157-176.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. 369f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. IN: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p.171-199.

_____; BATISTA, F.S.; ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.11-29.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes nas pesquisas de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p.15-41.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.2, p.109-138, 2007.

_____. *Relatório de estágio pos-doutoral*. Unpublished manuscript, 2009. 39p.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil. In: LIMA, D.C. (Org) *inglês nas escolas públicas não funciona*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.147-158.

_____.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. In: *System*, vol. 39, n. 3, p. 281-289, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X1100087X>. Acesso em: 24 nov. 2011.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLOCK, D. The Rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). In: *The Modern Language Journal*, v.91, p.863-876, 2007.

BEIJARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p.33-45

BOHN, H.I.; VINHAS, L.I. A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. Encontro do Círculo Linguístico do Sul, 6., 2006, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UCPEL e UFPEL, 2006.

BOMFIM, B.B.S.B.; CONCEIÇÃO, M.P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v.8, n.1, p.54-67, 2009.

BORELLI, J.D.V.P.; PESSOA, R.R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. *Reflexão crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.15-30.

CASTRO, G. de. *Professor submisso, aluno-cliente*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p.182-201.

CLARK, M. *Language teacher identities: co-constructing discourse and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

COELHO, H.S.H. "É possível aprender inglês na escola?" *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2005.

COUTO, L.C. do. Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: Uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE). In: CONCEIÇÃO, M.P. (Org.) *Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: Crenças de*

diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.295-329.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANIEL, F.G. *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão*. 2009. 318f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos-Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, 2009.

DÖRNIEY, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DU FON, M. Video Recording in Ethnographic SLA Research: Some Issues of Validity in Data Collection. *Language Learning & Technology*, v.6, n.1, p.40-59, 2002.

FERNANDES, C.S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de.A. *A aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on language learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Orgs.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.351-378.

_____, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.11-19.

_____; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: *Tesol Quarterly*, v.32, n.3, p.397-417, 1998.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (41ªreimp.). São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, A.L.P.; MACHADO, Z.F. Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala em interação. In: LODER, L.L.; JUNG, N.M. *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p.59-93.

GAMERO, R. Identidade Profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p.83-103.

GIBBS, G. Análise de biografias e narrativas. In: _____. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRATÃO, I.B.; SILVA, M.P. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de letras. *Revista Intercâmbio*, v.15, 2006.

GUIMARÃES, V.S. Identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticos formativos. In: _____. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus Editora, 2004. p.25-60.

GIMENEZ, T.; ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E.F.; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. *Signum: Estudos de Linguagem*. Londrina, n.1, p.125-139, set.2000.

GONDIM, S.M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, n.24, v.12, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2011a.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011b. p.103-133.

KINCHELOE, J.L. The value of qualitative dimension. In: _____. *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: New York Taylor & Francis, 2003. p.188-205.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.8, n.2, p.39-96, 2005.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.17, p.57-65, 1991.

LOURES, G.F. *Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior do Vale do Aço/MG*. 2007. 268f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2007.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.47, n.1, p.119-129, 2008.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas na organização de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.) *Questões de método e linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p.13-39.

MALATÉR, L.S. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.8, n.2, p.446-464, 2008.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v.14, n.1, p.345-362, 2011.

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

MURPHEY, T. Identity and Beliefs in Language Learning. *JALT: The Language Teacher*, v.19, n.4, p.34-36, 1995. Disponível em: http://www.academia.edu/2872800/Identity_and_beliefs_in_language_learning. Acesso em: 08 fev. 2013.

_____; CHEN, J.; LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.) *Learner's stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.83-100.

_____. Present communities of imagination. *Peerspectives*, n.2, p.14-15. Disponível em: http://www.academia.edu/1980634/Present_Communities_of_Imagination_2009. Acesso em: 08 fev. 2013.

NEVES, M.S. O processo identificatório na prática de assistência ao aluno com dificuldades de inglês como LE no curso de Letras. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.9, n.2, p.563-582, 2009.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly*, v.29, n.1, p.9-31, 1995. Disponível em: <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Language, identity, and the ownership of English. *Tesol Quarterly*, v.31, n.3, p.409-429, 1997. Disponível em: <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BRENN, M. (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p.159-171. Disponível em: <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Language and identity. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (Eds.) *Sociolinguistics and language education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010. p.349-369. Disponível em: <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____; Toohey, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, v.44, n.4, p.412-446, 2011. Disponível em: <<http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. 4ª Reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PAIVA, V.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira: In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L. (Orgs.) *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p.127-14. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

PATTON, M.Q. Qualitative analysis and interpretation. In: PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990. p.371-436.

PATTON, M.Q. Focus groups interviews. In: PATTON, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990. p.335-337.

PAVLENKO, A. Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *Tesol quarterly*, v.36, Abril, 2002, p.213-218.

_____; Norton, B. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p.669-680. Disponível em: <<http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

PEREIRA, K.B. A integração da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.163-176.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M.S.; RAMOS, S.M. Identidade do professor de língua inglesa: Um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p.47-82.

RICHARDS, K. Observation. In: _____. *Qualitative Inquiry in TESOL*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2003. p.104-169.

ROMERO, T.R.S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.8, n.2, p.401-420, 2008.

ROSSI, E.C.S. *Construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2004.

SANTOS, K.M. dos.; LIMA, D.C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: Crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v.14, n.1, p.551-568, 2011.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011. p.73-102.

SILVA, J.O. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In.: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p.105-119.

STUTZ, L.; CRISTÓVÃO, V.L.L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, v.14, n.1, p.569-589, 2011.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.5, n.2, p.91-116, 2002.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contamos futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.

TICKS, L.K.; MOTTA-ROTH, D. O perfil do aluno de Letras constituído no/pelo processo formativo universitário. *Gláuks*, v.10, n.1, p.349-382, 2010.

TICKS, L.K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores em formação inicial. *Linguagem e cidadania*, n.13, p.1-16, 2005. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/linguagem e cidadania/](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/)>. Acesso em: 14 de outubro de 2011.

Van LIER, L. Case Study. In: HINKEL, E. (Ed.) *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. Mahaw: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p.195-208.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.219-231.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011. p.7-72.

ZOLNIER, M.C.A.P. Aprender inglês na escola pública: uma questão de identidade, investimento e comunidades imaginadas. *Revista de C. Humanas*, v.7, n.2, p.247-260, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA OS ALUNOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Viçosa, _____ de _____ de 2012.

Caro aluno (a):

Como parte de minha dissertação, estou conduzindo um estudo com alunos de terceiro período da licenciatura em Letras-Português-Inglês, cujo objetivo é analisar como professores em formação constroem suas identidades em sala de aula de inglês. Ficarei muito feliz se você concordar em participar dessa pesquisa.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) responder a dois questionários abertos; (b) escrever uma narrativa; (c) permitir que seja gravada em áudio/vídeo sua participação em sala de aula; e (d) participar de dois grupos focais. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje. Gostaria de salientar também que, como forma de agradecimento, oferecerei monitoria de inglês para os alunos que cursam a disciplina.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade será respeitada durante todo o período de coleta de dados, assim como em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente no seu desempenho profissional.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento anexo.

Atenciosamente,

Marta Faria
Mestranda – Estudos Linguísticos/UFV

APÊNDICE II – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PROFESSORA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Viçosa, _____ de _____ de 2012.

Cara professora:

Como parte de minha dissertação, estou conduzindo um estudo com alunos de terceiro período da licenciatura em Letras-Português-Inglês, cujo objetivo é analisar como professores em formação constroem suas identidades em sala de aula de língua inglesa. Ficarei muito feliz se você concordar em participar dessa pesquisa.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) permitir minha presença em uma aula por semana durante o semestre letivo para que eu possa fazer anotações de campo, bem como gravar as aulas; (b) a escrita de uma narrativa sobre como se tornou professora; (c) participar de uma entrevista ao final do semestre letivo; e d) permitir acesso aos documentos reflexivos que forem utilizados. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje. Gostaria de salientar também que, como forma de agradecimento, oferecerei monitoria de inglês para os alunos que cursam a disciplina.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade será respeitada durante todo o período de coleta de dados, assim como em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente no seu desempenho profissional.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Marta Faria
Mestranda – Estudos Linguísticos/UFV

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Termo de Consentimento

Estou ciente que o objetivo nesta pesquisa é analisar como professores em formação constroem suas identidades em sala de aula de inglês. Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado(a) como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários e dos grupos focais poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Questionário socioeconômico

Identificação:

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Naturalidade: _____

Idade: _____

Prezado participante, por favor, responda as perguntas abaixo dando sua opinião honesta e sincera sobre os tópicos. Não existe resposta certa ou errada. Estou interessada em sua opinião. Obrigada pela sua participação!

Informações sobre contexto educacional pessoal

1. Tipo de instituição onde estudou o ensino fundamental: () Pública. () Privada.
2. Tipo de instituição onde estudou o ensino médio: () Pública. () Privada.
3. Fez curso particular de línguas? () Sim. () Não. Se sim, era bolsista? _____ . Qual língua você estudou? _____
4. Tempo de estudo da língua inglesa: _____. Você fala outro idioma? _____. Se sim, qual? _____
5. Você está envolvido em algum projeto na universidade? () Sim. () Não. Se sim, descreva o que você faz e se é remunerado ou não.

6. Você tem acesso à internet? Descreva quantas vezes por semana, como faz para ter esse acesso (por computador próprio/da universidade/ emprestado/ celular) e quais tipos de site você geralmente visita (notícias, e-mails, sites de relacionamento).

Informações sobre a situação econômica pessoal e familiar

1. Qual a renda mensal de sua família? _____.

2. Onde você mora?

() Com a família em residência: () Alugada. () Própria.

() Em república.

() No alojamento da universidade.

() Sozinho em residência: () Alugada. () Própria.

() Outro, especifique: _____

3. Quais pessoas na sua família trabalham? O que fazem?

4. Marque as alternativas que descrevem a formação de seu pai:

() Ensino Fundamental: () Completo. () Incompleto.

() Ensino Médio: () Completo. () Incompleto.

() Ensino Técnico em _____.

() Ensino superior, graduação em: _____.

() Pós-graduação em: _____.

() Mestrado em: _____.

() Doutorado em: _____.

Pós-doutorado em: _____.

5. Marque as alternativas que descrevem a formação de sua mãe:

() Ensino Fundamental: () Completo. () Incompleto.

() Ensino Médio: () Completo. () Incompleto.

() Ensino Técnico em _____.

() Ensino superior, graduação em: _____.

() Pós-graduação em: _____.

() Mestrado em: _____.

() Doutorado em: _____.

Pós-doutorado em: _____.

6. Você possui irmãos? () Sim. () Não. Se sim, qual o nível de escolaridade deles?

7. Você trabalha atualmente? () Sim. () Não. Se sim, o que você faz?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO SOBRE CRENÇAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Questionário sobre crenças

Identificação

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Prezado participante, por favor, responda as perguntas abaixo dando sua opinião honesta e sincera sobre os tópicos. Não existe resposta certa ou errada. Estou interessada em sua opinião. Obrigada pela sua participação!

1. Por que você faz o curso de letras?

2. Por que você escolheu a língua inglesa?

3. Em sua opinião, quais características você admira em um docente de língua inglesa? Quais você desaprova? Por favor, comente sobre esse assunto.

4. Quais os conhecimentos/conteúdos que um professor de línguas deve aprender durante a graduação para lecionar?

5. Até agora, como você acha que o curso está contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos indicados no número 4?

6. Como você vê seu desempenho ao utilizar língua inglesa, em relação às 4 habilidades (escuta, leitura, escrita e fala)? Descreva-o.

7. Qual o papel do professor de língua inglesa na sociedade brasileira?

8. Como o professor de língua inglesa é visto pela sociedade brasileira?

9. Como a língua inglesa é vista pela sociedade brasileira?

10. Você já ensinou (ensina) a língua inglesa? Se sim, descreva como foi (é) sua experiência. Se não, gostaria de lecionar um dia? Em que tipo de instituição?

Muito obrigada pela sua colaboração!!

APÊNDICE VI – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Roteiro do Grupo Focal

Primeira Parte: O aluno-professor no curso de Letras Português-Inglês

- 1) Gostaria que vocês comentassem sobre o que seria o perfil ideal do licenciando em língua inglesa em sala de aula.
- 2) Fora da sala de aula, quais seriam as atividades que a universidade oferece para que o aluno possa se preparar ainda mais para ser professor?
- 3) Quais atividades vocês mesmos procuram para os ajudar a se prepararem melhor para serem professores?
- 4) Vocês se sentem como alunos-professores ou ainda como aprendizes? Por que?

Segunda Parte: As aulas de língua inglesa no curso de Letras Português-Inglês

- 1) Refletindo sobre suas experiências nas aulas de língua inglesa na universidade, gostaria que vocês comentassem a seguinte afirmação: “As aulas de língua inglesa são como as de cursinho, não nos fazem pensar em como proceder para ensinar algo em sala de aula.”.
- 2) Como os professores de língua na universidade podem contribuir, em sala de aula, para a formação profissional de vocês?
- 3) Muitos de vocês comentaram que possuem problemas no *speaking* e *writing*. Quais atividades feitas em sala de aula ajudam vocês a melhorar o desempenho nessas habilidades e quais não ajudam?
- 4) Durante as aulas, percebi que a fala de vocês se restringe principalmente a perguntar questões linguísticas, e, quando, por exemplo, a professora comenta algo sobre a vida dela ou pergunta a vocês algo sobre suas vidas vocês respondem em português. Gostaria que vocês comentassem um pouco sobre o assunto.

Terceira Parte: O professor de Língua Inglesa na sociedade

- 1) Vocês mencionaram que ser professor é algo difícil. Gostaria que vocês comentassem sobre o assunto.
- 2) Quais são as dificuldades que o professor de rede pública enfrenta? Essas dificuldades seriam diferentes em outros contextos? Como?
- 3) Vocês mencionaram que o professor é aquele que realmente motiva os alunos a aprender um idioma. Como o professor de língua inglesa pode motivar o aluno a aprender esse idioma?

4) Vocês mencionaram que querem dar uma aula de qualidade. Quais são as características de uma aula de qualidade para alunos do ensino fundamental, médio, superior e cursinhos de idioma?

5) A maioria de vocês disse que a família os apoiou na escolha pela licenciatura, porém alguns amigos criticaram, gostaria que vocês dissessem quais críticas receberam.

APÊNDICE VII – ROTEIRO DA NARRATIVA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Roteiro da narrativa

Prezado Aluno (a):

Este é o roteiro para guiar a sua narrativa. Assim, tente escrever um texto contando sua história e apontando fatos que você julga importantes durante o seu percurso como aprendiz da língua inglesa e professor de inglês em formação.

Parte 1

Disserte sobre a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa em todos os lugares em que você a estudou, relatando aspectos positivos e negativos da sua experiência nos diferentes contextos em que a estudou. Relate, também, quais foram os professores de língua inglesa de que mais gostou e aqueles de que menos e gostou e como você acha que eles foram importantes para refletir sobre a sua futura (ou atual) atuação profissional.

Parte 2

Disserte sobre a escolha em fazer o curso de letras: se foi sua primeira opção no vestibular, como foi a repercussão dessa escolha entre a família e amigos. Descreva, também, como se deu a escolha em se licenciar em língua inglesa, contando todos os fatores que foram responsáveis por essa decisão (a língua, a família, o primeiro ano do curso, entre outros que julgar pertinentes).

Parte 3

Relate as suas perspectivas futuras, ou sua experiência atual, o que você acredita como é ser um professor de inglês descrevendo possíveis emoções, problemas, dificuldades e aspectos positivos dessa profissão, além de relatar locais onde gostaria de atuar enquanto profissional justificando essa vontade.

Obrigada pela participação

ANEXOS

ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (UFV)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEPH

Campus Universitário - Divisão de Saúde - Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-3783

Of. Ref. Nº 123/2012/CEPH/wmt

Viçosa, 08 de outubro de 2012

Prezada Professora:

Cientificamos Vossa Senhoria de que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em sua 5ª Reunião de 2012, realizada no dia 26 de setembro de 2012 e continuação em 03 de outubro de 2012, analisou e aprovou, sob o aspecto ético, o projeto intitulado "*As Crenças e o Processo de Construção de identidade profissional do terceiro semestre de licenciatura Letras-Português-Inglês*".

Atenciosamente,


Professora Patrícia Aurélio Del Nero

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEPH
Presidente

À Professora
Ana Maria Ferreira Barcelos
Departamento de Letras - DLA

ANEXO II – DISCIPLINAS DO CURSO

Disciplinas de língua inglesa	Disciplinas de outras línguas	Disciplinas de literatura	Disciplinas de formação específica do curso	Disciplinas de formação da área de educação
Fundamentos de língua inglesa	Leitura e produção de textos I	Introdução à cultura clássica	Metodologia Científica	Psicologia do desenvolvimento da aprendizagem
Língua inglesa I	Fundamentos de língua francesa	Teoria da literatura I	Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa	Didática
Língua inglesa II	Fundamentos de língua espanhola	Teoria da literatura II	Metodologia do ensino de língua inglesa	Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio
Língua Inglesa III	Leitura e produção de textos	Literatura Brasileira I	Estágio supervisionado de língua portuguesa	
Língua inglesa IV	Fonética e fonologia	Literatura Portuguesa I	Estágio supervisionado de língua inglesa I	
Língua Inglesa V	Linguística I	Literatura americana I	Prática de ensino de inglês I	
Língua inglesa VI	Morfologia	Literatura Inglesa I	Estágio supervisionado de língua portuguesa II	
Língua inglesa VI	Sintaxe I	Literatura americana II	Estágio supervisionado de língua inglesa II	
Língua inglesa VIII	Semântica	Literatura inglesa II	Prática do ensino de inglês II	
	Sintaxe II	Literatura inglesa III		
	LIBRAS	Literatura americana III		
	Laboratório de morfosintaxe	Literatura contemporânea de língua inglesa		
	Linguística III	Correntes críticas		
	Estilística do português			

ANEXO III – CONVENÇÃO UTILIZADA PARA AS TRANSCRIÇÕES

Legenda adaptada de Marcuschi (2005, p. 10-13)

1. Falas simultâneas: [[
2. Sobreposição de vozes: [
3. Sobreposições localizadas: []
4. Pausas: (1s)
5. Falas não inteligíveis: ((Incompreensível))
6. Truncamentos bruscos (cortes na fala): /
7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA
8. Alongamento de vogal: ::
9. Comentários da pesquisadora: ((comentário))
10. Silabação: - - - - -
11. Indicação de transcrição parcial:
12. Indicação fonética: /.../

Identificação dos participantes das aulas e do grupo focal:

A1 até A19 são os participantes da pesquisa

P: Professora

M: Pesquisadora

K, C, L, PL, J e AT são alunos não participantes da pesquisa

AG: Sinaliza quando não foi possível identificar quem é o falante

As: Quando mais de dois alunos falam ao mesmo tempo não sendo possível identificar de quem é as vozes.

F: Mediador do grupo focal

ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA

Transcrição de uma aula típica

Data: 27 de Setembro de 2012

Duração do vídeo: 1h 25min e 48s

Participantes: Alunos da turma, Professora regente e Pesquisadora

Contexto: Ensino de letras sonoras, atividade escrita sobre relacionamentos, feriados

((Os As conversavam em português quando a P chegou à sala.))

P: Hi! Hello AT! How are you? How are you? I'm fine. Hello A1, hello! Can you lend me your cellphone, I forgot my watch. Thank you! Beautiful cellphone!

M: Beautiful and cheap.

P: A::h, that's good to know. Ok, so, how are you? I didn't see you last class, are you ok?

AG: I'm fine.

P: Yes? Ok. The girls here. How are you?

A1: Fine.

A11: [[Fine.

A14: [[Fine.

P: Are you happy to be back?

A11: Yes.

A1: [[Yes.

P: Last class, for those who didn't come yesterday, keep track the number of absences, you have here before the strike. So, check here, and sign here. So, today we're gonna start unit ten. Last class we had a review, we did a review on of unit nine. So, we reviewed nine, so we're gonna start ten. *Looking good*, what do you think of the title? You see the title of the unit, *Looking good*, what do you think it is about?

A16: ((Incompreensível)).

(10s)

J: Possessive pronouns.

P: You think unit is about possessive pronouns, the main thing? And the others, what do you think? What is it about Renan? Unit nine. Just take a look over/ Ten ten, sorry. Overall

A2: [Present continuous?

P: Hun?

A2: It talks about present continuous?

P: What do you think, A14?

A14: Hu::m

A16: Adjectives?

P: Pronouns? What is it about?

AT: Present continuous.

P: Do you think so? But the title is not present continuous, is not pronouns. What is the title about?

AT: ((Incompreensível))

P: What is the title?

A6: Looking?

P: Ah, yes! Looks! So the unit talks mainly about appearance! So, do you think grammar is the most important thing in the book?

AT: Não. ((Incompreensível))

P: Hun?

AT: ((Incompreensível))

P: Because I asked you what is the most important thing in the unit, and everybody said grammar topics. Do you think we're here just to learn grammar? Is the grammar the most important part in the language?

AT: Não.

P: Why do we need language? We need language, right? Yes, why? To?

A6: [To communicate.]

P: To communicate, aham. So, what do you think is the function of grammar in the communication?

A6: Speak correctly.

P: Speak correctly. But if I say

A16: [Learn vocabulary.]

P: Ah, vocabulary is important. So, if I say: "Cê tá bem?" "Cê tá bem?" Is it correctly according to the grammar? Cê tá bem?

AT: Não.

P: Beleza? But I am communicating, all right?

AT: Slang.

P: So, what is more important? To make yourself understood and understand people? Or to speak perfectly? To speak perfect grammar?

AT: Understand.

P: Understand and make yourself understood, right? So, communication is important. I like grammar. I like it very much, but it's not the most important thing. I study grammar, I like it even in Portuguese, but I like making mistakes in Portuguese, too. So, sometimes I say: "Ele vai falar na rádio."

((Risos))

P: Because people in the country, they say rádio, they don't say rádio in the end. I like making fun of it. I like playing with the language. So, do you do this sometimes? Do you make mistakes just to be funny?

As: Yes.

P: Yes? So, it is good, right? It's important to have fun with the language. Why not to have fun with the language? So, the unit is about /Specially about appearance. So, here, of course you have grammar, present continuous, vocabulary you have clothes, describing feelings, and everyday English in a clothing store. So, this is all you're gonna have in unit ten. So, I'm gonna give you like two minutes, for you to write about yourself. I want to know: "What are you wearing today?" I need to know if you know vocabulary concerning clothing. Ok? So, get your notebook and write what you are wearing today.

A2: É para entregar?

P: No, just to read, just to read.

A16: Como diz e::h

P: [Flip-flops. Flip-flops. Now you can say tongs, but tongs is complicated because you have tongs like a bikini that is like this, it is also tong. Understand? Yes? So, it is safer to say flip-flops. I think there is a ((Incompreensível))

A16: There is moleton in English? How do you say moleton?

P: Yes, you say a::h, sweat shirt. Sweat shirt and sweat pants. Ok?

A16: Sweat shirt. I think I finished.

P: Finished?

A6: Como você diz sapatilha?

P: Shoes, just shoes. You can say low heel shoes. High heel shoes, low heel shoes.

AT: Trousers and pants?

P: In England, they say trousers more often. But pants, all kinds of pants, jeans, but you can say a pair of jeans. Pants in the United States, all kinds of pants. So in the United States, pants is general, all kinds of pants, and in England, trousers. In the United States, you can say trousers or dress pants, you know, if you are going to a wedding

L: Dress?

P: Dress pants. Dress pants, from the verb dress up. You know, if you dress up, you wear special clothes. Nobody is wearing special clothes today. We have jeans, AT is wearing shorts, so nobody is dressing up today. But if you go a wedding, you have to dress up. If you go to a graduation party, you have to dress up. So, probably, you're gonna wear long sleeve shirt, a dress pants, or trousers. This is in the United States, right? But in England trousers is general just like pants.

A14: And slippers. Slippers?

P: Slippers? Like Cinderela has slippers. But slippers can also mean shoes that you wear at home, like you have your pajamas, and you have your slippers. Do you understand?

A1: Ah, agora eu entendi.

P: At home, you take a shower, then you wear your nice and comfortable slippers. Hi! How are you, what are you wearing today? You have to write what you are wearing today. So, let's go? Any questions? Nobody?

A6: Xadrez, como é:

P: Xadrez is plaid. Plaid. I'm wearing a plaid. It is flannel of flannel, right? I don't remember the pronunciation, if it's /pleid/ or /plæd/. Can you get my dictionary? It's on the first door, the electronic one. ((Para M.)) Questions?

PL: P, fala /sneikrs/.

P: /'sni·kərs/. Snakes are animals, right? Sneakers. Sneakers.

A17: Como eu falo moleton?

P: Sweatshirt and sweat pants. One word. Yes?

A5: What is sneakers?

P: Tennis shoes. Sneakers are yours. They are sneakers also. A3's shoes are athletic shoes. Sweatshirt, sweatshirt jacket. Sandals, sandals.

((Como havia muitos conversando, não foi possível compreender se alguém fez perguntas para P.))

A11: Brinco?

P: Ear, ear, earing.

A1: Blue pants.

P: Thank you dear. ((Direcionando-se a M.)) A6, this is /plæd/, ok?

AG: P, como fala isso mesmo?

P: Jeans, a pair of jeans. You're wearing a pair of jeans. So, let's go? ((Começa a correção após 7min e 58s.))A16 what are you wearing?

A16: I'm wearing a jeans

P: [A pair of jeans because jeans is plural. So, a pair of jeans

A16: A sweatshirt, and flip-flops.

P: Flip-flops, does everybody know what flip-flop is? Like Havaianas? They are flip-flops. That's it? Ok?

A16: That's it.

P: What are you wearing?

A19: I'm wearing jeans, a black shirt, and a black jacket.

P: What/ A pair of jeans, blue shoes, velvet?
A19: Hun?
P: Veludo, velvet, veludo. Blue, blue, velvet shoes. And?
A19: A blue shirt.
P: What kind of shirt is that? Can I see it? Ah, it's a tank top. A tank top, camiseta, ok?
Or a stringer shirt. A stringer shirt. A stringer is like a::h/
A1: [De manga comprida.]
P: Something like this. Tank top or stringer shirt. And a?
A19: A black jacket.
P: A black jacket. Sweatshirt? Sweatshirt. A black sweatshirt jacket.
A3: E a questão do relógio é watch mesmo?
P: Watch? I'm wearing a watch. Ok? Very good! AT.
AT: Black jacket.
P: Black jacket.
AT: Blue T-shirt, a gray T-shirt.
P: A gray T-shirt.
AT: Tennis.
P: Tennis shoes or athletic shoes.
AT: And shorts.
P: Shorts, black shorts, ok. And socks.
AT: Gray socks.
AT: Gray socks. Very good. A6?
A6: I'm wearing a pair of jeans, a plaid jacket, a brown blouse inside.
P: Yeah, a turtle neck. This is a turtle neck, turtle neck. So, a plaid jacket, and a brown
A6: Brown blouse inside, and brown /laʊ/ heel shoes.
P: /loo/, /loo/
A6: And earrings.
P: C?
C: Today, I'm wearing red sneakers, and white /switʃɜrt/.
P: /'swet/ /'swetʃɜrt/
C: /'swet/?
P: Sweat is a verb, when you exercise a lot, you have like, drops of sweat on your face,
or when you get very nervous, you start sweating. So, I sweat a lot on the face, some
people have just on the arm, this is called armpit. So, some people sweat just on the
armpit. I sweat a lot on my face. That's sweat, right? And you, what are you wearing?
A17: I'm wearing a pair of jeans, a black sweat jacket, e black boots.
P: Boots, right. And under the jacket, what do you have under the jacket? T-shirt, yes?
T-shirt.
PL: I'm wearing a sweatshirt, jeans, and boots.
P: What color is your sweatshirt?
PL: Blue.
P: Blue sweatshirt, jeans, and black boots. Good? A10?
A10: I'm wearing a pair of jeans, a black sneakers, a blou/ a red sweatshirt, a black T-
shirt, and a watch.
P: A watch, very good. J?
J: I'm wearing a pair of jeans, a white jacket, and sneakers, adventure sneakers.
P: Aham!
A3: I'm wearing a pair of jeans, a T-shirt, and a coat, and /æt'leɪ-ɪk/shoes, que você
falou, não é?

P: /æθ'leɪ·ɪk/. /æθ'leɪ·ɪk/. Ath le tic. Athletic shoes. A4?

A4: I'm wearing a pair of jeans, a white shirt, a coat, and

P: That is a jacket.

A4: Jacket?

P: Jacket.

A4: And sneakers.

P: Sneakers. What color are your sneakers.

A4: White.

P: White, yes?

A8: Today, a sweatshirt, ((Incomprensível))

P: And a T-shirt also, a yellow T-shirt. A yellow T-shirt? Yes?

A5: I'm wearing a purple T-shirt, a pair of jeans, sneakers, and a watch.

P: Aham, and socks also. White socks. Why aren't you wearing a jacket? Aren't you cold?

A5: No.

P: Ah, you have a jacket there, a:h, because it's cold today. A7?

A7: I'm wearing a black T-shirt, a black pair of jeans, and black boots.

P: And, do you know what your T-shirt reads?

A7: Look out.

P: What is look out?

A7: E::h

P: [[Be careful! Look out! There is a ((Incomprensível)) coming! Be careful! You didn't know that? No? You need to know what is on your T-shirt, it is dangerous. Once I saw a girl with a T-shirt, which had an apple, not nipple, and it read: Eat me! ((Risos))

P: It's very dangerous. So, before you buy, check the internet or a dictionary. L?

L: I'm wearing a green T-shirt, a black jacket, a jeans, and a pair of sneakers.

P: Aham, very good. Is that a T-shirt? Is L wearing a T-shirt?

AT: Yes.

P: No! That's a polo shirt. Polo shirt. Can everybody see that L is not wearing a T-shirt? Like, a:h, A5 is wearing a T-shirt, but he is not L.

L: T-shirt é só camisa de manga, de manga não de

P: [You can have long sleeves T-shirt, or just regular sleeve T-shirt. A2 has a T-shirt.

A2: I'm wearing a white /swit_ʃɜrt/

P: /'swet_ʃɜrt/, sweatshirt

A2: Sweatshirt jacket, a blue T-shirt, a pair of jeans, and sneakers, white sneakers.

P: [white sneakers.

A1?

A1: I'm wearing a pair of jeans, a shirt, a /swit_ʃɜrt/, and a sneakers, and ((Incomprensível))

P: Have you realized how sneakers and jeans are very popular in this class? I've never realized it, but very popular, very popular. Very nice! A14.

A14: I'm wearing a blue sweatshirt, jeans, white sneakers, and glasses.

P: Pink socks.

A14: Pink socks.

P: And under your jacket, there is a thing under your jacket, what is that?

A14: A turtle neck shirt

P: [A turtle neck, ah, aham. A11!

A11: I'm wearing jeans, a fashion, coat
P: A::h! ((Risos)) That's velvet, a velvet.
((Risos))
P: She can say a fashionable, fashionable means very nice, a fashionable velvet/ So, let's put it here. So, A11 is wearing a fashionable/ What color?
A11: Não sei.
P: Pink? Pink? Red? Hello! Está muito atrasada! Sorte sua que estou muito bem humorada, just today. ((Direcionando-se a A9 que acaba de chegar.)) So, a fashionable red velvet jacket, right, A11?
A11: Aham.
P: A fashionable red velvet jacket.
A11: And a sea blue T-shirt.
P: Sea blue?
A11: É isso?
P: Aham. Yes, what kind of/ T-shirt?
A11: Hun?
P: Yes, T-shirt, aham. Sea blue ((Risos)) Very good!
A11: Earrings and lipstick.
P: Aham, and what is M wearing? Very good A11. Come here and model, you can model for them. ((Direcionando-se a M.))
((Risos))
P: Go M, go M! ((Batendo palmas.)) So, what is M wearing?
As: Jeans.
A5: Green T-shirt.
M: T-shirt?
A7: Blouse.
A17: A blouse.
P: Ok. So, would you wear something like this?
((Risos))
P: No. So, that is a blouse. A blouse is a female clothe, ok? And what else?
A5: ((Incompreensível))
L: Você ia falar yes.
((Risos))
P: Thank you, M. I was going to ask you something. Ok, this is a blouse. The guys wouldn't wear this. Is it ok for men to wear a turtle neck? For men?
AG: Yes.
P: Yes, yes. But they never/ not never, right? So, men usually don't wear blouses, right? Very good! So, look at number one, look at the photos/ Just a minute. At the top of the page, you have "Starter, look at the classroom, can you see any of these clothes?" Hat, is anybody here wearing a hat? Hat, no? You cannot see a hat? Do you have a book?
A9: No.
P: So, sit with someone who has a book, or a copy, or/ So, a hat can be also (5s) baseball, can be also a baseball hat, like a::h, something like this. That's a baseball hat. So, hat can be something like this, right? Or this, like boys' hat, baseball's hat. So, you can say hat or cap. Cap or baseball hat. So, coat, sweater, shirt, T-shirt, dress. Is anybody here wearing a dress? Dress? No? ((Ninguém responde, mas como não tem o vídeo, não é possível saber se alguém responde com o corpo.)) A suit, a suit, anybody here is wearing a suit? Do you understand what suit is? Suit, when you go to a wedding, usually men wear suit. It is special pants, it is a set, a set, conjunto? So, it is a set of

pants and jacket, that's a suit. So, a suit/ People always wear suit with a tie. Do you remember tie? So, to wear a suit, you need a tie. Yes? This is a tie. So, nobody here today is wearing a suit or a tie. Shorts, pants, shoes, boots, sneakers, all the rest you understand, all right? ((Ninguém responde, mas como não tem o vídeo, não é possível saber se alguém responde com o corpo.)) Ok. Now, look at the pictures. Who is pretty in the pictures here?

A16: Poppy.

P: Pretty? Poppy? Only Poppy?

A16: Essa menina aqui também, oh.

P: Alphy. Alphy is a boy, right?

A16: Yes.

P: Do you say he is pretty?

A16: Ah, pretty is for woman.

P: Yes, pretty is for woman

A16: Ah, é. Man is handsome.

P: Handsome! Yes, yes. Usually for children, you say cute. Cute is very popular for children. He is very cute. You can say for, for a::h/ I think Simon is cute. But for babies, most of the people/ All the time that I saw an American talk to a baby, they would say: "Oh, you are so cute!". All the time they say that. So, it is a very popular word, but girls, you can say: "Oh, she is a cute/ Girls are cute". I think Simon is cute. Naomi is cute. A::h, good looking? Who do you think is good looking?

A16: Looks well.

AG: Simon.

P: Who?

A16: Como/ How can I say aparência?

P: Looks, look

A16: É o ((Incompreensível))

P: Ah, a person who looks good has a good appearance. You can say you look good: "Ah, A11 looks good in her fashionable jacket! She looks very good!"

((Risos))

P: So, here in the picture, who is good looking?

A11: Simon.

A16: [[Simon.

P: Simon is good looking. How about Sophia? (4s) I think she is good looking.

A11: Colleen é também?

P: I think Colleen is good looking, just like a::h, Denzel Washington. No?

((Risos))

P: I like Denzel Washington.

AG: I like too.

P: You do too? I think he is good looking. Handsome, who is handsome?

A6: Simon.

P: Simon, yes. Yes, Colleen too. Who is tall?

A5: Tall?

P: Tall, tall, who is tall?

L: ((Incompreensível))

J: Simon.

A16: Simon is tall.

P: Simon.

A16: Colleen is tall.

P: Yeah, Colleen is tall. How about Erinson? She is tall, isn't she?
A16: Yes.
P: And, who isn't very tall?
J: Alph.
P: Alph, aham, not very tall. Who has long hair?
AT: Sophia.
P: Sophia has long hair, let me see. (6s) Where is Sophia? Ah, here it is. Her hair is pretty much like mine, no? We usually say shoulder length hair, so it is not long. Like, I think A16's hair is long, A1's is long, M's hair is long, A19's hair is long. A10's is not very long, right? So, I think Sophia's is like A10's. It is shoulder, shoulder length. Short hair? Who has short hair?
A11: Kate.
AT: Colleen?
P: Colleen, Kate, aham. Jake, Peter. Dark?
A11: [Jake]
A6: Naomi.
P: Naomi, aham, how about Hellen? Who has the darkest hair in this class? Darkest.
A1: A17?
As: A17.
P: A17 and A1? I think, A17 and A1 have the darkest hair. And lightest? Lightest hair?
A9: A4.
P: A4.
A5: A19.
A11: A19 também, né?
P: But lightest, lightest. I think A4 is lightest. Now, what are they doing? Who is smiling?
A17: Ai que lindo!
A5: Simon.
P: Simon? Simon is? Sophia?
A9: Kate.
P: Sophia and Kate are?
A9: Happy.
P: Peter! Peter is smiling. Laughing? Ah, that's a good thing. What is the difference between smiling and laughing? Who is laughing?
A9: Sophia.
P: Yes. Sophia! Hahahahaha ((Imitando o som de uma risada.)) So, Sophia is laughing. That's A10, A10 is laughing.
A10: ((Risos))
P: Eating, who is eating?
As: Poppy.
P: Poppy, what is she eating?
A9: Ice cream.
P: Ice cream. Standing up. Who is standing up?
A9: Simon.
A5: Simon.
P: Is Jake standing or sitting?
A16: Sitting.
P: Standing?
A16: No.

P: Drawing, is anybody drawing?
A16: Kate.
P: Drawing?
A10: No.
A16: Mas ele também. Ele
P: [Drawing not painting? No? What is Andy doing? Painting or drawing?
As: Painting.
P: I think it is painting, and I think Naomi is drawing. Reading?
A5: Eu acho que é Colleen.
P: Reading?
A9: Reading a magazine.
P: Kate and Sophia. Do you think they are reading a magazine?
A9: Yes.
P: Not looking at some pictures? Probably it is a magazine. Walking, who is walking?
AT: Simon.
A11: [[Simon.
P: Simon. Ok. So, I have some pictures here. Let's see. Just to practice. So, what is she doing?
As: Crying.
P: She is?
As: Crying.
P: A17, what is she doing?
A17: Crying.
P: And here, what is he doing?
A17: Deixa eu ver.
A11: Coughing?
A3: Coughing.
A10: Coughing, não?
P: Talking, speaking? Sicking?
A16: What is sicking?
A1: Sick é doente, né?
P: This man, what is he doing?
As: Reading.
P: Reading.
A11: Não estou vendo nada.
P: Não?
A16: Studying.
P: Studying what?
As: English.
P: What is she doing?
As: Watching TV.
P: Watching TV.
As: Brushing her teeth.
P: Brushing her teeth.
As: Talking.
P: Talking?
As: Talking by the phone.
P: On, on the phone.

AT: On?

P: Talking on the phone, talking on the phone.

((Risos))

P: And what is Luciano doing? What is Luciano doing?

As: Smiling.

P: Smiling. And this man, what is he doing?

As: Painting.

P: Painting. And this?

As: Dancing.

P: Yes, ok?

As: Cooking.

P: Yes, cooking. And this one?

As: Listening to music.

P: Listening to the radio. And this woman here?

A10: Uai ((Risos))

P: Oh, this is a big radio, right? And this one, what is she doing?

A9: Cooking.

P: Yeah, I think she is cooking. She is going to clean the fish, so for me she is cooking. This man, what is he doing?

As: Playing cards.

P: This man, A17, what is he doing?

A17: Playing cards.

P: Playing cards? And this?

A5: Não sei não.

AT: Care of the garden?

P: Taking care of the garden? Planting? Planting flowers? But you can say he's taking care of the garden. This guy, what is he doing?

A14: Cleaning?

P: Cleaning, or you can say he is dusting. Dusting like, there is dust on the table, so I dust it. So, he is vacuuming and dusting. And this guy?

A5: Fixing the car?

AT: Fix the car.

P: Fixing, he is fixing the car. So, if my radio breaks, I have to fix it.

As: Shaving.

P: He is shaving. We don't say he is shaving himself. He is just shaving. Ok. Who is this girl here?

As: Avril Lavigne.

P: Is she pretty?

As: Yes.

P: Yes? Do you think she is pretty?

A17: No.

P: No? You don't think so? What does she look like?

A9: Blond hair.

P: [So, when I ask you what does she look like, it is about appearance. What does she look like?

J: Long, blond hair

P: She has what?

As: Long, blond hair.

P: She has what?

As: Long, blond hair.

A14: Blue eyes.

P: Long?

As: Long, blond hair.

P: Straight or curly?

A14: Straight.

P: This is straight, this is wavy, like my hair is wavy. Ok. Straight, like A17's hair. Wavy and curly. Curly, like, who has curly? A14 has curly hair, right? So, she has long/ Long what? ((Ninguém responde.)) Long, straight, what?

AT: Blond hair.

P: Ok. Now, let's go to the grammar spot. Let's complete the grammar spot. Am, is and are. You are talking too much. Do you have a book? So, you should sit with someone. ((Direcionando-se a A17, conforme nota de campo.)) So, we have here (12s) We have here, am, is or are plus adjective to describe people. She's young, she's tall, she's pretty. So, I need you to make a sentence with this. So, one minute for you to look at the people here in the class, and write a sentence with am, is, or are plus an adjective. Describe people in this class. Like, for example, I look at M and say: "She's beautiful", so with an adjective. So, M is beautiful, so one sentence. Do you need to write or not?

A17: Sobre cada um?

P: One sentence about people in this class.

A17: ((Incompreensível))

((Risos))

P: A16, that's not time for this. Finished? Yes? So, L. One sentence L.((Após 20s para criar a frase.))

L: For

P: Anybody here, you choose a person, with adjective.

L: Mas, qualquer

P: Yes, yes, any person here.

L: A2 is

P: Just a minute, just a minute. A6!

L: A2 has a short, straight, black hair.

P: [No, no, no, no. I need a sentence with an adjective. Simple sentence with an adjective, like M is young. Simple, with verb to be plus an adjective.

L: A2 is tall.

P: A2 is tall. A2 a sentence.

A2: ((Risos))

P: Faster people!

A2: A5 is old.

((Risos))

P: A5, A5 say "I'm experienced."

A5: He is suck.

P: He is a?

A5: Suck.

P: Ah, he sucks. Ok, yes. That's a sentence.

A7: Eu ia falar o que ele falou, agora

A2: Eu não tinha o que falar

P: [[A16 a sentence.

A16: PL has long hair.

P: PL has long hair, ok. You have long, adjective.

A19: A4 is ((Incompreensível))
P: A4?
A19: A4 is slim.
P: Ah, A 4 is slim, yes. I looked at A17, and A4 is ther. AT.
AT: A19 is
P: [Everybody understands slim? Yes?
AT: A19 is smart.
P: A::h, everybody understands smart? A6?
A6: A19 is blond.
K: C is ((Incompreensível))
P: Hun?
K: Friendly.
P: Friendly.
K: Eu ia falar C is smart, mas aí era o mesmo adjetivo, então, ficou friendly.
P: That's good.
A9: J has long, curly, black hair?
P: Long, curly, black hair. That's ok. A17.
A17: Ela já falou.
P: Não, look at A10, J...
PL: A10 is black.
P: A10 is black? No, she is not black.
((Risos))
A17: Não, gente, eu não pus isso.
PL: Pôs sim, está escrito aqui, olha.
A17: Não, foi outra pessoa que pôs. Ah, eu não sei.
PL: Coloca PL is beautiful.
A17: [PL is
P: [A::h, is beautiful. Short?
J: She's very short.
((Risos))
P: Ok. A sentence A10. So, we have smart, friendly, slim,
A17: [Black.]
A10: M is funny.
P: Funny, good!
J: A2 is tall.
P: Yes, he's tall.
A3: A4 is blond.
A4: A3 has beautiful eyes.
P: Yes, beautiful, or you can say she is beautiful. Do you know this word, talkative?
Who is talkative here? Who is the most talkative person here?
PL: A17!
A17: Ah, vai ((Incompreensível))
P: A17?
J: A17.
P: Yes.
A17: Não é só eu não. Olha a palhaçada.
P: Yes. ((Risos))
A17: Quem tinha que por esse aí?
PL: Porque ela quis.

P: Talkative? Shy. Who is shy here? There is a girl here who is very shy, who doesn't talk a lot.

As: A8.

P: A8 is very shy. So, A8, give me a sentence.

A8: A5 is best friend.

P: Oh, your best friend! Good!

A17: Eu acho que de todo mundo aqui.

P: Her best friend! That is so nice! So, A5, did you say a sentence? A1?

A1: A6 is easygoing.

P: Easygoing! Yes, easygoing. What is easygoing? Easygoing?

A1: I have to explain?

P: Yes.

A1: Is a person, is a person, easy to dealing with her, is really

P: [A::h, aham. So, it is like she is relaxed, she is not too much worried, right? So, relaxed, opposite of stressed, or stressed out. A::h, do you understand demanding?

A1: Yes.

P: I think I am demanding. Do you think I am demanding?

A17: YES!

P: Very demanding?

A17: YES.

P: A little.

A17: No.

P: Very?

A17: Yes.

P: Yes, very good. They say that true love is demanding. Yes? Understand? True love is demanding. Yes, I think so. I think if the parents really love you, they have to be demanding, they have to demand from you. So, I have to be demanding because I love you, right? Ok. A14, a sentence.

A14: A11 is short.

P: A11 is short. Shirt, she has a shirt, right? Short. A11?

A11: A14 is short too.

((Risos))

P: Very good, very good. Ok. And a person who is from the country/ How do you call a person, caipira? Ok. So, if you work in the country/ People who work in the country, most of the time, they have a shirt on, right? So, usually they get a lot of sun on the neck, so the neck becomes red.

AT: [Red.]

P: So, they call people red neck. So, if you say he is a red neck, da roça, caipira.

A14: Nossa Senhora!

P: A sentence.

A9: J is nice.

P: And M, what do you think of this class? An adjective for this class?

M: For this class?

P: Yes.

(3s)

P: Or somebody, you can say of a specific person.

M: Of a specific person? I think A5 is hardworking.

P: A::h, very good. Hardworking. Do you think this class is agitated?

M: Not all the time.

P: No? I don't think so. Do you know any other adjective for our list? Do you remember more adjectives for us to put in our list?

AT: Ugly.

P: Ugly. Fat, heavy.

A9: Yummy.

P: For a person it's ok to say heavy, but don't say fat. She's heavy. And there is another word, plump, plump for cheinho. So/ And it's kind of ok to say plump, she is plump, kind of heavy, not fat. Do you remember another adjective for us to put here?

J: Young.

P: Young, opposite of old. Very good. Grammar spot number two: am, is, are plus verb plus ING ((Pronunciadas em inglês)) describing activities happening now. Complete the chart. I (2s) Let's complete the chart? I

L: I'm learning English.

AT: I'm learning English.

P: I am learning English. You are sitting in a classroom.

A5: [Are.]

P: He, she?

As: Is

P: Is listening to the teacher. We, they

L: Are.

P: Are. This is the present continuous tense. What are the questions and the negatives? So, If I say: "I am learning English" "I am not learning Spanish" right? Do you have any questions? A8, do you have any questions about I am, I am not. I am standing, I'm sitting, I am not standing. She is sitting, she is not standing. Do you know? Affirmative, negative, questions? Yes? Ok. Everybody knows that? Everybody knows? ((Não escuto ninguém responder, mas por ser vídeo não dá para saber se eles respondem com o corpo.)) Let's practice? Write sentences that are true for you at the moment. I am not with a jacket, I am wearing a sweater. So, write sentences for you, about jeans, pants. So, I need you to write sentences about you. Where is my list? ((Há conversa, mas como é muito baixa, e também por ser muita gente não dá para discernir o que eles falam.))

L: P?

P: Hun?

L: Qual o contrário de smart?

P: Dumb. (5s) Dumb, stupid.

J: What is the meaning of chewing gum?

P: Like, bubaloo is a gum. Chew is a verb.

A9: Mascando chiclete?

A17: I have or I had?

P: What?

A17: Long, black hair.

P: Have, it is present.

((Depois de 5min e 4s, P começa a corrigir os exercícios.))

P: So, let's go. Number two. Number two. Number two?

J: I'm wearing jeans.

P: I'm wearing jeans. I'm not wearing jeans. Three. Number three? LET'S GO, NUMBER THREE.

As: ((Incompreensível))

P: Dou-lhe uma, dou-lhe duas, dou-lhe três. Number three.

As: I'm not standing up.

P: Four.

As: ((Incompreensível))

P: Five.

As: It's not raining.

P: Six.

As: The teacher is not

P: Writing, writing. Seven?

As: We are doing the exercise.

P: Very good. Eight?

As: I'm not chewing gum.

J: I am.

P: Chewing, chewing.

AG: O que é isso?

L: Mascar ou mastigar?

P: Mastigar. Oh, I've put some adjectives here. You don't say AdJECTives, you say ADjectives ((Enfatizando a sílaba tônica.)). So, everybody know what obnoxious is? The pronunciation here is always /əs/, /əs/, like /'æŋk:fəs/, /əb'nak:fəs/. Obnoxious is like arrogant. You can say he is upper nosed.

A17: Ok?

PL: Ok.

P: The opposite of obnoxious is humble. Humble? Simple? He is not arrogant, he is humble. Naïve? Do you know naïve? Naïve is something like innocent. Children are innocent, but some people, some adults are naïve, like ingênuo, naïve, and lazy you know. M said that A5 is hardworking, so opposite of hardworking is lazy. Do you remember stingy? Stingy? Tio Patinhas was stingy. So, he didn't spend any money. A person who is very careful about money. But if you are frugal is good, frugal is like economical. It is good ok? If you are careful about your money, you don't spend a lot, you are not stingy. Stingy is not good. So, don't say you hard bread, it is stingy. Ok. Now, number two, we are going to work in partners. We are going to work with a partner. So, you choose someone in the classroom, but don't say who. So, I'm gonna think about a person, ok. So, I'll do with M, for you to understand. I'm thinking about a person, and she is going to ask me some questions. Let me see, I cannot look a lot at her, because M will know.

M: That's her.

P: Hun?

M: It's her.

P: Maybe not. ((Risos))

PL: Ladies first.

P: Ok, M, you can ask.

M: Is this person short?

P: Short, no.

M: Is this person/ Does this person have black hair?

P: Yes.

M: Ok. Is this person wearing shoes or sneakers?

P: Sneakers, so it's not.

M: So, it's not a ((Incompreensível))

P: Five questions.

M: Oh, no!

((Risos))

M: Is this person wearing glasses?

P: No.

M: May I ask one more?

P: Yes, one more question.

M: What is the color of the person's jacket?

P: That's a good question, hun? Very good question! Pink!

As: A11.

M: No, we've got two options, either A11 or A1.

P: You choose, you tell me!

M: I think it's A1.

P: Ye::s! So, one point for you. Now, you choose a person.

M: Ok.

P: Is it a man?

M: No.

P: Is she wearing jeans?

M: Yes.

((Risos))

P: Is she wearing sneakers?

M: Yes.

((Risos))

P: Boots, shoes, sneakers. Is C wearing jeans?

C: Yes.

P: So, three questions? Two more? Is she wearing a sweatshirt?

M: Yes.

P: Yes. Does she have long hair?

M: No.

P: A10!

M: Yes!

((Risos))

P: Now, you are gonna do this with your partner, ok? What I did with M, you do with your partner. A14 sit here, sit here.

((Não é possível compreender o que cada grupo fala. Mas percebe-se o uso da língua inglesa pelas palavras que dá para ouvir como "hair", "it is a man", "sneakers". Além disso, há muitas risadas, o que pode significar que eles estão se divertindo. Depois de 3 min e 35s, alguns já terminando a atividade, as conversas começam, e as perguntas sobre o curso começam.))

AG: Que dia é a prova?

P: A prova está marcada para a semana que vem.

AG: Vai ter workbook para fazer?

P: Você tem as respostas?

((Depois de 4 min e 50s P chama os alunos.))

P: Students, I wanna see your workbook now. Units seven, eight, and nine.

A16: Oh, P, eu não achei meu worbook da unidade sete. Acho que está com as coisas do semestre passado.

P: Se você quiser fazer para a próxima aula, ganha metade.

A16: Tá, eu vou tirar o xerox de alguém.

P: Workbook my dear?

A17: Achei que era para entregar no dia da prova.

P: Não, não olhei não. Acho que é um e meio de cada. Dois e meio cada unidade. ((Respondendo a pergunta de alguém sobre o valor do workbook.)) Ah, A17, talkative.

A3: Dá a última unidade, então dá a prova. Eu prefiro assim.

P: Workbook? Pessoal, nossa prova já está marcada para a semana que vem, então, vocês já poderiam fazer o workbook da dez. Ver, se tiver perguntas, olhem a unidade, que tem bastante listening, na próxima aula nós vamos fazer o exercício de gramática, porque assim, a gente deixa o listening para última aula. Se tiverem dúvidas, perguntem, tá certo? Não deixem passar dúvida. Marquem aí com uma estrelinha tudo que tiver dúvida. Workbook é pra justamente isso, pra praticar e pra ver as dúvidas de vocês. A1. Os que eu já vi o exercício podem sair e vão fazer em casa então. Não deixe para o dia. A5.

((Encerra a aula. De acordo com a anotação de campo, P anda pela sala olhando os workbooks até o fim da aula, somando 10 minutos de verificação. Durante isso, os As discutem assuntos variados, visto eles já terem terminado a atividade anterior há tempo.))

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO DE UM GRUPO FOCAL

Transcrição de Grupo Focal

Data: 25 de Outubro de 2012

Participantes: F; M; A5, A6, A7, A10, A14, A16 e A19

Duração: 1h e 50min

F: Bem, as perguntas desse grupo focal foram divididas em três partes e a gente vai falando de acordo com/ A primeira parte nós vamos falar do aluno-professor no curso de letras, né? Vocês estão se formando para serem professores e a gente tem algumas perguntas aqui. A primeira delas, que eu queria que vocês comentassem é o que seria o perfil ideal do licenciando em língua inglesa em sala de aula. Na opinião de vocês, qual é o perfil ideal do aluno de Letras, língua inglesa, em sala de aula? Alguém quer começar? A17?

A17: Eu acho que ter o material, frequentar as monitorias, né? Ter um apoio melhor pra quando chegar na aula exigir muito do professor pra explicar detalhadamente o assunto, né? O que eu percebo na aula, é geralmente que não rende por causa disso. Ela tem que ficar dando muito exemplo e é diferente, tem gente que sabe muito na sala e outros que não sabem nada, sabe? Então, por parte do aluno, né? Ter esse interesse maior.

A16: Ah, eu imagino que além disso que a A17 falou, que é importante/ É pessoas que gostem de se comunicar, pessoas que gostem de responder as perguntas dela, sabe? Porque eu entendo que há muita insegurança quando vai falar na língua estrangeira

F:

[Sim.

A16: na verdade eu também tenho essa insegurança, mas é gostar de falar mesmo para aprender com os erros.

F: Alguém mais?

M: Ninguém gostaria de acrescentar nada?

F: Não? Então, é:, gostar de falar, você falou que ser uma pessoa comunicativa/ seria isso pra o perfil ideal?

A16: Não, é...

A17: [[Participar das aulas né?

F: E aquelas pessoas tímidas que querem ser professores? O que fazer com elas?

A16: [Então, você desenvolve ao longo do tempo. Ninguém chega assim já falando. Com o tempo, você vai ganhando mais segurança, sabe? Eu também sou tímida e estou aprendendo

F: [E como você está aprendendo a controlar isso?

A16: É porque eu vejo que é importante falar, sabe?

F: Aham.

A16: É importante você saber se impor lá na frente/ Eu não sou expert no assunto, muito longe disso, mas, como, eu estou fazendo treinamento para o curso de extensão em língua inglesa da universidade, aí a gente tem que apresentar aula e tal.

F: Aham.

A16: E por mais que a gente tenha nervosismo, muito nervosismo, a gente tem que aprender a controlar isso e dar o melhor de si.

F: Aham. E como o professor pode ajudar o aluno-professor, o aluno que está se formando, a desenvolver esse lado comunicativo?

A16: O aluno-professor?

F: O aluno é/ Você é um professor em formação/ Vou usar o termo professor em formação pra me referir a vocês agora. Como o formador, no caso a professora de

vocês, pode ajudar vocês, professores em formação, a desenvolver esse lado comunicativo nas aulas de língua?

A16: Ah, incentivar a falar mesmo e corrigir os erros de forma que não vá, como diz, é::, ((Incompreensível)) incentivar a falar, só que constranger quando errar e corrigir o erro também, sabe? É importante.

A17: E apresentar trabalhos também, apresentar trabalhos pra turma, e, às vezes, como tem assim, muita vergonha, né? De ter muita gente, dividir a turma em duplas, marcar em dias diferentes. Prova oral.

A16: É verdade.

M: Que tipo de comportamento do formador inibe o aluno a se comunicar mais em sala de aula?

A5: Eu acho que, é não, às vezes, levar em consideração a bagagem que o aluno traz para a sala de aula, que é muitas vezes informal. Às vezes, ele tem conhecimento informal do idioma, só retalhos mesmo, e o formador ele não tem/ Ele não leva em consideração isso. E::, é::, simplesmente impõe aquilo que ele quer que é o objetivo da disciplina, e faz com que a pessoa tenha que deixar de lado tudo aquilo que ela aprendeu. Às vezes, ela não consegue reaproveitar esse conhecimento, entendeu?

F: Você já passou por algo semelhante a isso? Algum exemplo que você possa citar?

A5: Ah, eu/ Tem coisas que eu sei, que eu escuto e consigo entender, mas eu tenho muita insegurança para falar, eu não consigo articular, não consigo. Então, eu consigo compreender bem, mas eu não consigo falar, eu me sinto inseguro porque/ Às vezes, eu até consigo formular a frase, mas, às vezes, não está dentro daquilo que está sendo pedido, e aí você fica inseguro, devo ou não devo falar?

F: Aham.

A16: Então, eu acho que é:: você falou algo errado e a professora falar: “Ah, tá falando errado porque não estudou, sabe?” Tem professor que é assim. Na verdade, não é assim, você pode ter estudado, mas tem dificuldades, sabe? É isso, talvez você fala alguma coisa e ela vem te cobrando: “Você não está estudando o suficiente.”. Acho que é isso que inibe, pois acho que a pessoa vai preferir não falar pra não ser julgado.

F: Isso aconteceu com você?

A16: Comigo não, mas já presenciei.

F: E como você se sentiu presenciando isso?

A16: Ah, sei lá. Eu senti/ Eu vi que era errado, sabe? Que seria uma postura que eu não tomaria como professora. Que eu quero evitar.

F: Aham.

A17: E só de ela ter presenciado isso já é desagradável, né?

F: Aham.

A17: Aconteceu uma situação de a professora chamar um certo grupo para chamar a atenção por causa da prova e morreu ali. Mas aí, na aula, ela foi e citou coisas que a gente tratou ali. Então, porque chamou aquele grupo para chamar a atenção para estudar mais, se na aula: “Eu já te avise semana passada.”. Assim, diante da turma inteira.

F: Mais alguma coisa?

M: Algum comentário?

A10: Eu acho que assim, como o A5 falou/ É::, eu tenho um certo, pouco, mas algum conhecimento do inglês, sei algumas coisas vendo, quando eu escuto, eu entendo, mas, como todo mundo já falou, é::, na hora de falar, é que trava, porque você está diante de um monte de gente, alguns com conhecimento maior que o seu, que vão estar ali, esperando alguma escorregada sua pra poder te criticar depois. Então, isso inibe muito a pessoa, porque é:: você falar de um jeito errado, ou se está pausando demais, já vai te

criticar depois. E, às vezes, você não sabe como formular a frase em inglês, mas a pessoa fica em cima, martelando, martelando para você falar, às vezes, isso impede a pessoa de se soltar para poder falar o inglês.

A16: Na verdade, agora eu vou acrescentar o comportamento das outras pessoas da sala, assim. Eu posso até certo dia ter feito isso inconscientemente, mas acontece, às vezes, da pessoa falar uma coisa errada e o outro rir, sabe? E eu acho que isso acaba, assim/ A pessoa/ Nossa/ É um sentimento muito ruim. Eu acho que já aconteceu comigo também, não em sala de aula, mas de eu falando e algum amigo meu rir, sabe? Eu fico desestimulada realmente quando eu falo algo errado e a pessoa ri.

F: E a gente volta para o perfil do aluno licenciando, que o aluno, né?

A16: [É desculpa.

F: que o colega ri. Quais as características ideais do professor em formação? Ela falou do aluno que ri do colega, que não seria ideal. Quais outras características desse professor em formação? Características ideais, né? Do professor em formação? Na opinião de vocês?

A17: O que eu vejo, na sala, é que/ não todo mundo que eu não sei, né? Eu pelo menos, ajudava muito a A8, ela tem muita dificuldade, eu ia na casa dela, eu ajudava ela, sabe? Tinha que escrever uma letra de música para um trabalho do professor X uma vez, daí, eu lia a letra de música para ela escrever. Então, eu acho que ajudar um ao outro, sabe? Aquele que tem dificuldade. Você vê que tem muita gente aí falando que tem vergonha

F: Humm...

A17: porque os outros vão rir, mas a gente é esse outro também.

F: Aham.

A17: Entendeu? Então, quando a gente vê alguém que sabe menos que a gente falando, a gente acha engraçado e não percebe que pode atrapalhar.

F: Aham.

A14: E assim, igual ela estava falando, às vezes, quando a gente vai falar para a turma, a gente fica meio inibido, mas quando da, assim, em duplas, eu acho que a dupla/A sala, assim, a sala geralmente é dividida, geralmente todo mundo senta sempre nos mesmos lugares. Então, a sala sempre é dividida/ As duplas são geralmente as mesmas, com quem a gente tem mais afinidade. Então, geralmente, essas duplas, as pessoas que compõem as duplas, não têm, assim, tanta vergonha de falar uma para outra. Eu acho que é mais fácil conversar em duplas que conversar para a sala toda.

M: Quando vocês estão em duplas, né? Eu não consegui observar em cada um, mas de fato, vocês treinavam inglês ou a conversa pendia para outro lado?

A10: Oh, vou dizer no meu caso. Às vezes, algumas coisas treinávamos, mas eu achava esses exercícios em dupla, muito, assim, cansativos, porque falavam só a dupla, não tinha uma avaliação externa. E aí, acabava ignorando aquilo, e aí, acabava que estava a dupla e conversava sobre outras coisas. É, até agora mesmo, sempre quando tem, a gente treina rapidinho, a gente lê rapidinho, e vai, e depois ignora aquilo, fica falando de outras coisas, sei lá. Mas não treinando muito, porque não tem a avaliação do professor.

F: Ok.

A16: Eu acho que nesse livro que a gente usa, falta nessas atividades de dupla, algo mais interessante, sabe? É sempre assim tem “What não sei o que” e você já tem a resposta pronta, e você tem que ficar repetindo sabe? É uma coisa que não acrescenta muito. Eu ainda não posso falar qual o ideal de atividade, sabe? Mas eu acho que essa é algo muito::, como fala?

A5: Mecânico.

A16: Mecânico. É mecânico, sabe? Você só repete e modela e fica repetindo pra que você faça as seis frases praticamente uma igual a outra. Então, é algo que não faz muito sentido, é mecânico mesmo. Você faz, só porque, se não fizer, a P vai brigar.

A5: É::, pelo menos das vezes que a gente estava treinando, teve uma vez que estava eu e o A7 fazendo o exercício, só que aí, a gente continuou falando sobre alguma coisa de música, mas tentando falar em inglês mesmo e ele me corrigindo. Tem hora que eu começo a falar alguma coisa, com outros alunos diferentes/ Eu acho que tem que deixar esse espaço para o exercício, e um espaço para a conversação informal, acho muito interessante, porque, aí, você vai falar de coisas que você gosta para o seu colega, e ele vai tentar te ajudar nas suas dificuldades. Eu acho isso mais interessante que esses exercícios mecânicos, pré-estabelecidos, acho isso muito maçante, desgastante para o aluno.

A7: Isso nos ajuda a criar as frase e não somente repetir o que está escrito, porque o que a gente decora, a gente esquece.

A10: A respeito do que vocês três falaram sobre essa coisa de mecânico, eu acho que a repetição, em partes, ela é boa, ela te ajuda não a decorar, mas a saber a pronúncia, como se escreve a palavra. E eu estou fazendo cursinho de inglês A, que a metodologia deles é basicamente isso. Eles passam uma situação três vezes e você tem que repetir, repete, repete, repete e acaba decorando o jeito de se falar, a entonação, a escrita. E eu acho, desse jeito, o jeito mais fácil de se aprender/ Não sei, eu não gosto dessa metodologia desse livro que a gente está estudando. E a metodologia desse livro é a mesma do cursinho B, que eu também odiei. Então, eu acho que esse negócio de repetição, às vezes, é até bom.

A17: Bom em que sentido? De se fixar mais na cabeça?

A10: É, de, por exemplo, se você fala, vamos supor, was, were. Escreve uéri, aí se você repetir e não treinar, você vai ficar falando uéri, uéri, uéri o tempo inteiro.

A16: Então, a metodologia do cursinho C é mais ou menos assim, tem uma atividade lá de um vídeo e aí você fica repetindo certas frases. Essa eu acho que é legal, inclusive essa é a parte da aula que eu mais gosto de ouvir e ficar repetindo, as palavras ficam na minha cabeça um tempão porque a gente ficou repetindo o tempo todo. Só que é diferente do livro, sabe? Não que eu queira criticar assim, eu entendo. É que no livro, muitas vezes você não tem a fixação do jeito que é feito, é uma coisa que você faz e esquece na hora. Eu não gravei, dessas repetições em dupla, eu não gravei nenhuma palavra, sabe? Eu fiz isso na aula ontem e você pode me perguntar o que eu fiz que eu não vou lembrar.

F: Mais alguma coisa?

A6: Eu acho que assim, a repetição ajuda a fixar na memória, mas você, tipo, esquece o que você pode construir além das frases de outra forma, isso seria um ponto negativo. Tem um ponto positivo e um negativo né?

F: A gente pode passar para a próxima pergunta? Alguém tem mais algum comentário? É mais ou menos relacionada ao que vocês estão falando mesmo. Fora da sala de aula, quais são as atividades que a universidade oferece para que o aluno possa se preparar ainda mais para ser professor?

M: Você entenderam a pergunta?

F: Entenderam a pergunta?

A17: O PIBID, por exemplo, é um, né? Que pega quem está/ Faz uma avaliação daqueles que estão preparados para passar os conteúdos para as crianças, gente de fora, e dá oportunidade para os alunos estarem estudando a língua.

F: Aham.

A16: O curso de extensão em língua inglesa, também seria?

F: O curso de extensão em língua inglesa.

A14: Igual ela estava falando aí do PIBID, eu estou no PIBID, e lá a gente trabalha com o professor dentro da sala. E, além de conhecer a realidade da escola, porque antes do PIBID eu tinha uma visão totalmente diferente do que era a sala de aula/ Assim, eu aprendo/ Às vezes eu aprendo muita coisa também com a professora na hora lá.

M: Posso?

F: Claro.

M: É porque, eu queria saber se esses programas oferecidos pelo departamento, se eles estão sendo bem divulgados? Se vocês têm notícias, como vocês ficaram sabendo desses programas?

A10: Eu acho muito mal divulgado, porque pregar só uma folhinha no meio de um monte de folhas ali no cantinho, acaba que você não tem, assim, a visão de imediato. Você não sabe o que está acontecendo, porque, ao mesmo tempo que você tem anúncio de palestra em francês, tem outro, curso em espanhol, curso em italiano, sei lá. E aí, depois, em um cantinho assim, tem uma folha gigantesca, falando, com uma escrita desse tamanhinho, falando: “Bolsa de PIBID, uma vaga.”. Então, assim, você não tem aquela visão, por exemplo, divide ali, né? CA de secretariado, cursos de extensão, e tal, mas não tem nada pregado ali. Então, fica difícil de você focalizar em alguma coisa.

A7: Isso é verdade. Geralmente eu fico sabendo de alguma coisa, só se alguém me pergunta se eu fiz a inscrição. Eu não sei o que acontece dentro da universidade. Só quando alguém comenta.

F: E o que a universidade poderia fazer para melhorar isso para vocês? Como poderia ser divulgado?

A17: Muitas vezes manda e-mail, né? Mas, eu mesma, muitas vezes não olho o e-mail da universidade. Então, é vincular isso a um meio que chame a atenção das pessoas, entendeu? Às vezes criar uma página no facebook, alguém que fique responsável por isso no departamento, ou no DCE, né? Que tem letreiro lá, né? Eu acho que isso tinha que estar acontecendo.

A16: É, eu concordo com A17 que coloquem no facebook, mas eu não se isto seria possível, a coordenadora, ou quem fosse responsável, passar na sala de aula falando, que é o modo de melhor atingir as pessoas, na sala de aula, você ser avisado.

A10: Aquele negócio da universidade em rede, vem anúncio de tudo quanto é:: de lá da zootecnia. Fala de florestal, fala de tudo quanto é coisa. Aí, você recebe um monte. E aí, você vai ficar abrindo todos para ver se tem anúncio de Letras, você perde a paciência, e aí, simplesmente você vai, clica e apaga. Aí, pode ser que, naquele clica e apaga que você deu, é alguma coisa importante da sua área. Então, assim, eu acho que esses e-mails que a gente recebe da universidade, podia ser dividido por curso e não se receber um tanto que será desnecessário para você.

A16: Eu acho que é importante sim a gente saber o que esta acontecendo na universidade toda, mas talvez criar o mesmo modelo da universidade em rede, só que só de Letras. Eu acho importante saber de tudo, mas só para direcionar também.

A17: Indo mais a frente disso aí, quando eu fico sabendo de alguma coisa, por exemplo, aí eu vejo quem está tentando, aí eu falo: “Ih, não vou nem conseguir, então, deixa quieto.” Então, aí eu falo “Isso é muito difícil, só para quem sabe muito inglês.”. Então, quem não sabe muito, vai ficar sem saber, entendeu? Eu acho que essa seleção pelo nível de conhecimento da pessoa exclui muito quem não está dentro desse nível.

M: É::, igual você falou, né? Das pessoas que tiram notas ruins. Não é em todas as disciplinas que a pessoa vai tirar uma nota ruim, então, o coeficiente vai ser uma média de todas as suas notas. Eu acho que aqui tem monitoria de quase todas as disciplinas.

F: É, quase todas de línguas.

M: Tem de inglês, português/ Aí, eu acho, assim, tem muita gente que trabalha, que é difícil vir até aqui e tal, mas tentar um pouco também, colocar um pouco dessa responsabilidade em vocês mesmos. Assim, é só um puxãozinho de orelha, porque eu sei que todo mundo corre, tudo é muito corrido, falta tempo, mas, assim, oportunidade para tentar melhorar, tem. Se você não está conseguindo, eu acho que grande parte dos professores dão uma abertura para você chegar e pedir um conselho, um site que você possa pesquisar. Concordo com você de que a seleção é um pouco rigorosa mesmo, mas eu acho que a gente pode correr um pouquinho atrás para tentar se nivelar para cima.

F: É e não nivelarem a seleção para baixo.

A17: Não, que nem no meu caso, né? 75,8. Não é ruim se for olhar, mas quem é selecionado, é 82 para cima, então.

F: Mas nem sempre, que aí entra até na próxima pergunta que a gente tem: quais as atividades vocês mesmos procurar para os ajudar a se prepararem melhor para serem professores? O que vocês fazem por fora? O que vocês procuram para ajudar vocês? Porque a universidade oferece, mas vocês procuram? O que vocês fazem?

A16: Por enquanto, até agora, foi o curso de extensão.

F: E por que você procurou o curso de extensão?

A16: É porque é minha área de interesse, eu sempre quis dar aula de inglês e me direcionou. Eu gosto da metodologia do curso de extensão, sabe? Pode ser que eu não venha a ser professora agora, porque eu não acho que eu esteja preparada para ser a professora que eu quero ser ainda, mas eu acho que tem tudo a ver sabe? A parte reflexiva se encaixa com o que eu quero para minha profissão.

F: E o que você quer ser como professora?

A16: Eu quero ser uma professora que prenda a atenção dos alunos, sabe? Que faz aulas dinâmicas. Eu não quero ser uma professora que os alunos ficam assim sabe? ((Abaixou a cabeça na carteira como se estivesse entediada.)) Trazer a atenção deles mesmo, eu acho que no curso de extensão eu vou aprender a ter essa criatividade.

F: E vocês? Eu suponho que todos vocês queiram ser professores também. Que tipo de professores vocês querem ser?

A17: Que nem ela falou aí, né? De ser uma professora dinâmica e, eu não sei de todos, mas eu como aluna percebia isso. No terceiro ano, passaram na minha turma, 5 professores, então, é a falta de professores qualificados, porque sabe muito para ele, é inteligente para passar em um concurso, mas na hora da sala de aula, não está preparado para chamar a atenção do aluno. E a escola não dá importância, dá importância na matemática e tudo, mas não no inglês. Na minha turma, por exemplo, se mais de 50% da turma fosse mal no inglês, a professora era obrigada a dar um outro teste, entendeu? Porque o problema não era com a turma, era com ela. Agora na matemática, todo mundo estudando, porque sabia que, se fosse mal, não ia ter jeito, era responsabilidade nossa.

A16: Aí eu não sei se tem muito a ver com a nossa discussão de agora. É que eu estava lendo monografias, para o trabalho de uma professora ontem, e um tema de uma das monografias era esse ensino de LE ((Língua Estrangeira)) nas escolas públicas, e pelo menos, a autora da monografia, ela chegou a conclusão de que os alunos têm interesse em aprender o inglês. Eles querem saber falar, querem saber se comunicar com outras culturas, com outros povos, só que é desmotivação mesmo, sabe? Porque inglês em

escola, que é uma coisa que eu tive também, é só aquela coisa, exercícios básicos, e eu passei meu ensino fundamental todo estudando o verbo *to be*, em todas as séries eu aprendi o verbo *to be*, e não tem prática da habilidade oral, era esse o tema da monografia sabe? Eu na escola, eu não falava em inglês, eu só tinha aquelas atividades lá do quadro, eu acho que é parte do professor querer fazer essa motivação na sala de aula, fazer atividades dinâmicas para eles quererem enxergar a importância disso.

A14: E, igual a A16 falou, sobre a sala de aula, igual no PIBID, nós sempre ficamos, focamos nas discussões, o que causa, às vezes, a desmotivação do aluno, mesmo a indisciplina, porque alguns alunos são mesmo indisciplinados, mas outros são praticamente indiferentes, ficam sentados e não fazem nada na sala. Algumas das bolsistas já chegou a colocar em questão que pode ser, quando o aluno chega no sexto ano, que é a antiga quinta-série, eles ficam com a visão de que vão aprender inglês, mas, no decorrer do tempo, vai passando o tempo e eles não aprendem muitas coisas, eles perdem as esperanças.

A16: Ah, eu vou contar minha experiência de vida. Eu estudei em escola pública até a oitava série, né? E eu passei a ter inglês só na quinta série, e meu sonho era chegar na quinta série para aprender inglês, era meu sonho realmente. Na quinta série, eu tive uma professora muito boa. Só que depois mudou de professora, e eu tive essa professora até a oitava série, sabe? E eu me desmotivei totalmente, eu queria até sair da escola, porque eu não estava mais aprendendo inglês que eu tanto gostava, tinha uma aula só por semana, eu acho que era na quarta-feira, era minha aula favorita, eu ficava ansiosa esperando chegar quarta-feira para ter aula de inglês. Só que depois, sabe? Acabou, essa professora que era antiga na escola tinha muito mais poder, digamos assim, que a outra que era novata e dava aula direito. E eu ficava lá: “Por favor, volta! Me dá aula!” e ela: “Não posso, fulana tem tantos anos de escola”. Eu acho que não sei, eu vou sair dessa discussão, seria a hierarquia que tem na escola pública de anos de sala, que ele pode pegar a sala que ele quiser, sabe? Eu acho isso muito injusto, sabe? Porque às vezes tem professor com muito mais capacidade, só que ele não tem a mesma autonomia que aquele que é mais velho.

F: Hum. Alguém quer comentar?

M: Só para não sair desse tópico, voltando a esses programas que tem aqui na universidade, né? Vocês procuram mais pelo dinheiro, porque tem uma bolsa boa, acho que é R\$ 450,00, né?

A14: R\$ 400,00.

M: No curso de extensão também é por volta de R\$ 400,00 se você pega duas turmas, é mais pelo dinheiro que ajuda muito, ou mais pela preparação mesmo que esses cursos vão te dar?

A7: Eu procuro mais pela preparação, tanto que eu participei de um cursinho popular como voluntário.

A16: Eu também, mais pela preparação, mas claro que/ né?

M: ((Risos))

F: Aham.

A17: Eu, não pela universidade, fora daqui. Eu recebi uma proposta de cuidar de uma criança e era só na parte da manhã e eu ia receber um salário, e eu dava aula particular. Eu ia ter que abandonar as aulas, aí eu falei com a minha mãe, na hora de analisarem meu currículo lá, vai contar que eu cuidei bem de uma criança ou que eu tenho experiência em passar o inglês para outra pessoa e tudo. Então, eu acho que isso contou mais.

A10: Eu não vou negar não, mas pelo dinheiro é bom e pela preparação também. Mas, a princípio, quando eu olho assim, ah, tá é tanto, beleza. Vai me dar tantas horas no currículo? Ótimo, maravilhoso. Tanto é que na minha cidade no período da greve, eu estava dando aula de espanhol, que não é nem minha habilitação, voluntário, para poder acrescentar mais horas no meu currículo, para eu poder conseguir uma bolsa aqui. Só que né? Aí, mas eu olho, eu olho os dois, tanto a remuneração, quanto a preparação.

A17: E no caso da universidade, os dois estão juntos, então, né?

A14: Eu também acho os dois, tanto a preparação, quanto a bolsa. Mas, assim, eu acho muito importante também ter esses projetos porque, formar, assim, sem nunca ter entrado em uma escola, eu acho que a princípio deve ser muito difícil. E agora, já que a universidade ela oferece para o aluno uma formação, ele ter essa experiência, eu acho que é bastante legal, porque já assiste muita coisa.

A10: Eu acho assim, se o aluno formou, e ele já vai, por exemplo, cai na universidade para dar aulas, depois que faz mestrado e outras coisas, sem pegar uma turma de escola pública ou particular, ele chega aqui com uma didática muito entediante. (...) Ele fica sentado, por exemplo, falando, olhando para um slide. Eu não sei se passou por uma escola, eu creio que não, porque pela aula que dá, dá vontade de deitar e dormir, porque eu não consigo aprender nada na aula de uma pessoa assim.

M: Então, o que você está querendo dizer é que, até mesmo para ser um professor universitário, a pessoa tem que ter uma experiência em sala de aula

A10: [Sim.]

M: Seja em escola regular, cursinho, qualquer coisa antes de ser professor universitário também.

A10: Eu acho que sim, porque se não fica uma aula onde você não tem uma produtividade maior.

A17: E aí que eu falei que tá o problema da seleção falha, porque, às vezes, “Ah, estou concorrendo a uma vaga de dar aula na universidade”, mas com muitos que sabem muito e vão lá e fazem uma prova. A pessoa tem conhecimento para ela, sabe muito, só que não consegue atingir o aluno e nem passar para a gente isso. E é o que aconteceu, tem capacidade de estar onde está, porque fez uma prova, tem conhecimento, só que não soube passar para a gente.

F: Alguém quer comentar mais alguma coisa sobre o que a A10 falou. Sobre que o ideal é que o professor universitário passe por uma pública antes de

A10: [Ou uma escola particular, qualquer coisa.

F: Passar pelo ensino fundamental e médio antes de chegar ao ensino superior.

A10: Aham.

F: Alguém tem mais algum comentário sobre isso?

A16: Eu só concordo, né?

F: Concorda?

A17: É, ter uma experiência, né?

F: Mas em que isso ajudaria, sendo que são perfis diferentes?

A5: Ajuda a elaborar novas práticas de ensino e não deixa que a aula seja somente uma repetição, que é a transmissão unilateral do conhecimento. Que é o que acontece. Nós já escutamos professores falando: “Eu tenho tal título para não dar aula para o ensino médio”, desse jeito. Como se ele estivesse dizendo: “Cale a boca que eu sei mais que você.”. Eu acho que isso é uma falta de respeito tanto com o aluno e principalmente com esses alunos que vão ser professores. E essa pessoa não faz nada para mudar esse quadro, simplesmente quer que ele continue se perpetuando.

F: Aham.

A10: Eu acho que isso ajudaria para que o professor universitário tenha uma interação maior com o aluno, né? Saber identificar a dificuldade que o aluno está tendo, respeitar aquela dificuldade, e tentar resolver aquele problema e não simplesmente falar: “Você é menor. Você cale a boca. Sente-se aí e absorva o que eu estou passando pelo meu slide. Só pelo meu slide. Eu não escrevo no quadro e nem nada, eu só falo, falo, falo.”.

A17: Então, esse negócio do slide. Às vezes, pode ser dois professores diferentes falando a mesma coisa, ir lá ler o slide está bom, formulou o slide do jeito que ela poderia falar. Mas está lá, enquanto todo mundo fica olhando, ela está lendo o slide. Agora se pegar o conteúdo sem slide e chegar na frente e falar com a gente, é uma aula de conceito, do mesmo jeito que o slide, só que é mais interessante. Entendeu, a meu ver, para mim é mais interessante.

A10: Até porque, quando você coloca o slide você tem que apagar a luz. Aí você apaga a luz, seu olho já cai pela metade, a pessoa fala, fala, seu olho já fecha. Então você dormiu na aula e você não viu nada.

A16: Ah, eu acho que o slide é uma ferramenta interessante. Mas tem que ser bem usado, sabe? Não pode jogar a aula toda no slide que vai dar aula. Eu acho que é interessante, ainda mais se for colorido, com figuras.

((Risos))

A17: Acho que é uma técnica de apoio para o professor, né?

F: Alguém mais? Então, minha próxima pergunta: Vocês se sentem alunos/professores, ou vocês ainda se sentem como aprendizes?

A16: Ah, eu ainda me sinto aprendiz.

F: Por quê?

A16: Ah, eu, assim, apesar de eu ter dado uma aula hoje no curso de extensão, lá eu ainda não tenho essa prática, então, por enquanto, eu sou aprendiz.

A5: Eu ainda me sinto um aprendiz, bem cru ainda, porque cada semestre que nós vamos avançando, eu vejo que tem muita coisa a se aprender, e eu ainda não sinto segurança para transmitir o que eu já aprendi. Eu acho que vão ter coisas que vão complementar o que eu já aprendi e eu tenho medo de, às vezes, passar algo de forma errada.

A16: É exatamente. Eu quero dar aulas de inglês e tal, mas eu ainda tenho muito medo sabe? De como professora eu falar alguma coisa errada, porque eu mesma sou uma daquelas que critica quando o professor fala algo errado. Não, tipo assim, porque meu conhecimento de inglês não é tão alto, quando eu vejo pelo meu conhecimento que o professor não sabe algo que eu sei, aí eu achava: “como assim eu sei mais do que ele”, digamos assim. Então, eu não quero estar nesse lugar, sabe? De chegar um aluno e me corrigir. Eu sei que todo mundo tem direito de errar, mas eu não quero, sabe? Me sentir insegura dentro da sala de aula.

A17: Eu não concordo com eles, né? Nesse ponto de vista, porque eles estão visando muito o “Ah, eu sei ensinar”, mas no nível que a gente já tá, mas eu não sei se na hora eu sei dar uma aula para a turma sobre o que estamos estudando, mas para alunos mais novos eu já tenho esse conhecimento. Então, eu acho que é um aluno-professor e um aprendiz, no meu caso, sabe?

A10: Eu concordo metade com a A17, porque, tipo assim, eu acho que você tem que adequar seu estilo de como você é, com determinados tipos de grupos que você vai dar aula. Como eu comentei com vocês, eu dei aula de espanhol para o pessoal de primeiro e de terceiro ano, mesmo não tendo conhecimento profundo do espanhol, mas os meninos saíram completamente satisfeitos, falando, e ainda queriam que eu continuasse

dando aulas. Só que não era possível eu continuar dando aula, porque a greve terminou e eu tive que voltar para cá. E, assim, eu estava adorando ensinar, e, se eu pudesse, estudaria mais para poder voltar a ensinar, porque eu ainda estou me vendo, eu ainda estou no meio entre aprendiz e professor, porque eu dei aula, eu gostei, vi o resultado, e, graças a Deus, foi bom, e, então, eu estou em cima da corda bamba.

A17: É, igual eu estava falando com você, você se formou e tudo, e, aposto que você não parou de estudar. “Ah, já tem todo conhecimento.” Não, então, vai ser aprendiz, acho que enquanto você for exercer a profissão, você vai ser aprendiz.

F: Você acha que o curso, do jeito que ele é oferecido a vocês, né? Pensando no lado das línguas, vocês acham que o curso ele ajuda, ele contribui para essa visão de que você é um aprendiz e não um professor em formação? E de que forma? Entenderam a pergunta?

A16: Não.

M: É assim, as aulas de língua, por exemplo, vocês acham que elas estão oferecendo espaços para vocês se sentirem enquanto professores em formação ou somente aprendiz de língua.

A5: Então, primeiramente, não deveriam ser aulas, né? Deveriam ser fóruns expositivos onde você ia construir, em rede, esse conhecimento necessário para você dar aula. Não seria uma aula expositiva que o professor vai falar: “Você tem que aprender isso, isso e isso”, você deveria, junto com seus colegas em sala de aula, construir esse conhecimento. Aí sim eu acredito que seria professor em formação mesmo. E não seria aprendiz, porque aprendiz seria aquele negócio que a gente nunca viu na vida e ele vai aprender por aquele momento, ao meu ver, né? E acho que deveria ser uma coisa mais voltada para aquela teoria construtivista da psicologia do aprendizado.

A17: Eu acho que contri/ Não, a:h como que eu explico, que não classifica o aluno como aprendiz ou como professor, até mesmo porque a gente tem alunos que dão aula, então, oportunidade, tem demais.

M: Mas em sala de aula, a forma como a aula é conduzida até hoje, né? Que você está no terceiro período. Essas aulas de língua inglesa que você teve até hoje, elas estão favorecendo a sua visão de você enquanto professora em formação ou enquanto aprendiz de língua estrangeira?

A17: Eu acho que enquanto aprendiz.

A10: Eu também acho. Não só nas aulas de língua inglesa, mas em todas as aulas, nós somos apenas aprendizes. Professora em formação, a gente só vai/ Que eu acho, a gente só vai ter, se a gente correr atrás e procurar algo para fazer, tipo bolsa ou qualquer coisa. Mas, em todas as aulas que a gente tem, eu acho que é só aprendiz.

F: Você

A16: [[Eu/ Pode falar

F: Não, não, fala você

A16: Não, então, com certeza é aprendiz também. Eu por enquanto/ Agora eu só faço inglês, né? Mas eu já fiz espanhol e francês também, né? É igual escola, é igual cursinho, tanto que a professora cobra dever, tanto que ela dá ponto para o dever que a gente faz. Tipo assim, eu não critico tanto assim esse método, sabe? Que é um incentivo para você fazer, apesar de que tem gente que faz, por ela cobrar, talvez, só faz de qualquer forma, e nem aprende. Isso é muito coisa de escola. Quando eu falo, assim, para alguns amigos meus de fora: “Ai eu tenho que fazer dever”, “Como assim você tem que fazer dever? Você não está na universidade?”. Eu falo assim: “Ah, mas na aula de inglês eu tenho que fazer dever.”. Tipo assim, isso não é coisa de universidade mais sabe, isso não existe. E eu não sei, não teve essa disciplina, mas o curso de extensão, o

treinamento do curso de extensão, ele é ótimo, assim. Acho que esse tipo de coisa que a gente tinha que ter aqui, talvez mais para frente, mas discutir as ferramentas de ensino de língua estrangeira, tanto que, no curso de extensão, depois que eu entrei lá, eu comecei a ser mais crítica e analisar, se aquelas ferramentas que estão sendo ensinadas lá, estão sendo empregadas aqui, e, eu vejo que muitas delas não são.

F: Aí, e::h, alguém quer comentar? Que aí essas questões que vocês estão falando, estão relacionadas com a próxima pergunta, que eu queria que, vocês pensando nessas suas experiências em sala de aula, aqui na universidade, na sala de aula de língua, que vocês comentassem essa afirmação: “As aulas de língua inglesa são como as de cursinho, não nos fazem pensar em como proceder para ensinar algo na sala de aula.”. O que vocês acham dessa afirmação?

A17: Eu acho que é bem assim.

F: Aham.

A17: E por ser uma turma pequena, a professora cobra muito. Então isso lembra muito o ensino médio, sabe?

A16: [É o ensino médio]

A17: Aí, chega na aula vou fazer isso. Eu, por exemplo, o workbook, copio de quem já fez!

A10: ((Risos))

A17: Então, eu não acho que não é uma técnica/Vinda do professor, eu acho que não é bom.

M: Mas, aí, então, se o dever, vocês acham que ainda remonta esses tempos de escola regular, como o professor deveria proceder, para fazer vocês estudarem fora da sala de aula?

A10: Ah, pode ser tipo um trabalho, um teatrinho em inglês para treinar a sua conversação, entre aspas/ Não sei, trabalhos são sempre bons.

A16: Relatórios talvez. Pedisse um relatório e pedisse para montar uma aula, talvez. Tipo, “A partir do que você aprendeu, fale como você ensinaria.”. Você teria que estudar o conteúdo para ensinar, entendeu?

F: Aham.

A16: Acho que é esse o objetivo da licenciatura.

A17: Concordo!

F: Esse tópico está relacionado com a próxima pergunta, acho que você até falou um pouquinho disso: Como os professores de língua na universidade podem contribuir na formação profissional de vocês? Né? Que você falou um pouquinho, mas os outros não opinaram.

A17: Esse tipo de atividade aí seria o ideal, preparando a gente para o que a gente vai enfrentar lá fora.

F: Aham

A16: Posso falar?

F: Aham.

A16: Tenho uma dúvida. Até o inglês 5, 4 que a gente faz é esse mesmo modelo?

F: Não, depende do professor.

A16: Porque eu sei que a professora W, em um certo momento, ela pede para a gente fazer teatro.

F: Depende do professor, cada um tem uma metodologia.

M: Esse negócio do teatro, que é uma coisa que me chama muito a atenção. Eu contei para uma menina da engenharia ambiental que algumas das professoras aqui avaliam o teatro como uma forma de expressão espontânea da linguagem. Aí, ela falou assim: “É

por isso que esse curso de vocês tem essa fama ruim, porque, vai avaliar teatro? Está avaliando o conhecimento da pessoa?” Porque não é espontâneo, né? Não é uma fala espontânea. Eu queria que vocês comentassem.

A17: Ok. Aí na engenharia avalia com um teste. Aí a pessoa estudou um mês para fazer aquela prova de determinada matéria: “Ah, então está apta a ensinar.”. Mas e o resto? Ela sabe? Então, avalia o momento naquela hora, então.

A10: Eu acho que esse negócio de avaliar teatro é bom porque até por experiência, né? Que, assim, você pode ter ensaiado, ensaiado, ensaiado, o tanto que for, mas na hora, vai te dar um branco, ou você vai ter que improvisar alguma coisa. E, aí, no você improvisar, é que vai surgir uma nova fala, o negócio vai desenrolar, e aí que você vai ter que ser maleável ali na hora.

A5: E essa questão de teatro, complementando, você tem assim, na improvisação, os cacos, digamos assim, e querendo, ou não, você vai ter que escrever todo o texto, ou reescrever e adaptar todo o texto. Então, você vai treinar aí a escrita, a gramática. Então, falar que é, assim, uma coisa decorada, não espontâneo, chega a ser até mesmo violento, porque você tem um trabalho muito grande, assim, para adaptar o texto, ensaiar, corrigir alguma coisa ali. Então, pode ser decorado, mas você trabalhou muito em cima daquilo. Você teve que estudar para fazer aquele texto.

A17: Mas eu acho que até mesmo pela nossa postura, porque eu tenho amigos de zootecnia, de um monte de curso que convive comigo, que fica assim: “Ai, não posso fazer isso porque eu tenho que estudar.”. Aí, minha amiga tem prova quinta-feira, e eu disse: “Vamos sair hoje?” “Não, não dá.” Eu posso até ter, mas eu me dedico menos, então, por ter uma postura diferente da deles, né? “Ah, leva menos a sério. É mais fácil.”. Só que não é. Cada um na sua área trabalhando com coisas diferentes de jeitos diferentes.

A16: Ah, A17, isso vai de pessoa para pessoa. Eu sou como você,, mas tem gente aqui no curso mesmo que é abitolado mesmo, que fica estudando dias e dias para uma prova. Eu mesma, até hoje, não vejo essa necessidade. Não que as minhas notas sejam as melhores da sala, é que eu não vejo essa necessidade de estudar uma semana para uma prova, entende?

M: Isso é muito subjetivo mesmo, né?

A5: Mas isso também vai também do curso, né? Você está fazendo o curso simplesmente porque você gosta, ou simplesmente porque queria fazer alguma coisa para ganhar dinheiro? Eu acho que a maioria está aqui porque gosta. Então, você sente afinidade com o curso, sente uma facilidade maior de se apossar dos conhecimentos que são passados.

A16: Ah, então, eu não falei do teatro.

A10: Ah!

A16: Ah, eu vou parar de falar.

((Risos))

F: Não, pode falar!

A16: Não, então, é:: eu acho que o teatro é importante para a licenciatura, porque é uma coisa de perder a timidez, você se impostar bem lá na frente e tal. Aí eu não sei se é um método ideal avaliativo, mas é importante para a gente aprender, eu sei que é. Mas, assim, talvez, a pessoa que é mais tímida não tenha a desenvoltura tão boa quanto está por dentro da matéria. Então, eu acho que dar teatro para avaliação, talvez seja uma coisa assim que não deveria valer muitos pontos para isso, eu acho que seria injusto.

A10: Eu acho que assim, você falou da timidez. Às vezes, a pessoa só vai apresentar trabalho na sala de aula, e ela fica assim, com o braço para baixo, falando, falando e

falando, com uma cara de *poker face*. E, aí, no teatro, você é obrigado a fazer, a movimentar, a gesticular, a fazer uma expressão mais séria, uma, uma/ Rindo. É::, sei lá, dependendo do contexto que você está você tem que pensar muito, você tem que gritar, falar mais alto, falar um pouco mais baixo, porque você está falando com uma criança, ou você tem que falar alto porque está brigando. Acho que isso/ Até a entonação de voz ajuda você avaliar, por exemplo, se você está em uma classe mais bagunceira, você tem que falar mais alto. Então, a pessoa que é tímida, ela é obrigada a falar mais alto. É::, ah, não sei, eu vejo por aí.

A16: Eu acho que para o curso de letras, inclui a arte também, sabe? É importante para o pessoal que está fazendo letras, conhecer a arte. Só que tem pessoas que tem mais talento que outras nesse sentido, como a A10, que, eu acho que tem muito talento. Aí, ela vai se sair melhor, entende?

A17: Eu vejo isso não necessariamente no teatro, mas no trabalho em grupo apresentado para a turma inteira. Fica cada um com a sua parte, se um for tímido e não conseguir falar na hora, não vai ter quem substituir a parte dele, entendeu? Então, o intuito do professor não é fazer essa divisão, eu acho que todo mundo montar junto, e se um souber falar, o outro tomar o lugar dele e poder falar. Então, eu acho que trabalha vários pontos, né? Cooperar com o outro, não ter vergonha de falar, passar o conhecimento nesse tipo de trabalho.

F: Algum comentário? Pode passar para a próxima? Muitos de vocês comentaram que possuem problemas no *speaking* e no *writing*, né? Na habilidade de fala, na comunicação oral e na escrita. Quais atividades feitas em sala de aula, ajudam vocês a melhorar essas habilidades e quais não ajudam?

A16: Então, eu reparei, também, que, nesse período, a gente não está tendo que fazer muita *composition* e eu acho que *composition* é muito importante, sabe? Com a professora W, eu fazia muita *composition* e me ajudou muito porque ela corrigia/ Isso no *writing*, que eu estou falando, no *writing* são as *compositions* mesmo que te ajudam a falar. Posso falar nome assim e tal?

M: Hum?

A16: Posso falar nome de professor assim?

M: É tudo trocado.

A16: Porque a professora P, no máximo, ela pede para você descrever que roupa vocês está usando, sabe? Coisas que você escreve algumas palavras-chave como *blue shirt*, tipo uma coisa que você não vai ensinar os conectores, os conectivos, né? E o tempo verbal. E eu tenho essa dificuldade, sabe? Eu tenho que escrever muito em inglês. Mas aí, sempre tem uma amiga minha que faz inglês que me ajuda, sabe? Eu acho que aí, o melhor método de aprender *writing* é isso. É escrevendo.

A10: Eu acho que a falha é tipo no caso da professora P, já que pode falar nome, então, eu vou falar. É::, ela marcava, seis e meia, quinze minutos para fazer uma compo

M:

[Um parágrafo]

A16: Eu perdi todos eles.

A10: Aí, se você chegar lá/ Aí tinha lá, você tinha que escrever e nem respirava naqueles quinze minutos, e, se você chegasse atrasada, tinha cinco minutos e não sei o que. E, se não escrevesse, perdia ponto. Aí, ficava aquele desespero danado. Você ficava nervoso, aquela pressão. Acho que a pressão é a pior coisa que tem.

A16: É, eu acredito que a pressão é boa em alguns sentidos, porque a gente tem que aprender a trabalhar bem sobre pressão. Mas nesse caso de aprendiz de língua estrangeira não, em sala de aula.

A17: Eu acho que prova oral em dupla seria alguma coisa, agora, no ambiente da sala de aula eu não sei. No momento, não sei falar o que foi bom, até porque as experiências ao meu ver não foram boas, sabe? Ter que, ah, falar para a turma inteira o que você está usando, ou um adjetivo de alguém, como assim? Né? Do nada, estamos estudando os adjetivos, e vai falar de cada um. É legal? É, mas no momento, e depois? Entendeu? Não pediu um texto, ou redigir alguma coisa.

M: A a16 citou o *writing*, né? E você o *speaking*, falar um adjetivo ou falar o que a pessoa está vestindo não está contribuindo para uma fala mais espontânea, uma prática maior, né?

A17: É, até porque, está a turma assim né? Falando mesmo, você tem que dar conta de qual vai ser a sua, você treina e já pergunta o que eu estou usando, como que é a pronúncia, para na hora que chegar a sua vez, você já sabe: “Olha, esse está sabendo. Este não está sabendo não”. Treinou, passou a sua vez, você já sabe, mas não sabe nada não.

A10: Eu acho que a melhor coisa, foi a professora W que fez prova oral em todas as provas dela, porque prova oral é você tête-à-tête com o professor.

A16: Ai gente! Eu sou fã da professora W. Eu amo a professora W, foi a melhor professora de inglês que eu já tive.

M: Mas, por conta dessa atividade assim, você acha que ajuda?

A10: Claro! Eu sou fã demais de prova oral!

A17: É muito nervosismo assim também, né? Porque causa uma insegurança, mas a professora entende o seu lado, e só você e ela, então você consegue falar melhor, e você vai se sair melhor porque você não vai ter que pensar nos seus amigos te vendo falar errado e tudo.

A16: Ah, então, eu não sei se é de *writing*, mas uma atividade que a professora W passou muito legal, não sei se todo mundo achou, foi de a gente ler um livro em inglês e depois responder as atividades. Eu achei ótima essa atividade, eu aprendi muito, aprendi vocabulário, aprendi palavras novas e também foi um *writing* porque eu tive que escrever. Eu acho que essa/ Você perguntou antes uma atividade legal, eu acho que essa seria.

A5: O professor F passou esse tipo de atividade para a gente também no início.

F: Passei?

A17: Passou, o portfólio.

F: Ah, passei, sim, o portfólio.

A5: Passou umas músicas.

A17: O portfólio foi muito interessante.

A10: É eu também gostei.

A5: Você pediu para a gente ouvir, tentar passar as músicas. Eu achei muito interessante.

A17: E, que nem eu falei, no portfólio, quem não conseguia ouvir o que a música estava falando, mesmo pausando/ Aí no meu caso que eu ajudei a A8, eu lia para ela, entendeu? Então, ajudou a ela e ajudou a mim também.

F: Aham.

A17: Então foi uma atividade muito interessante!

M: E foi um dever de casa!

A17: Foi, mas foi como um trabalho

A16: [[É, então, mas é diferente

A17: É, não é essa coisa. Isso aqui é dever para amanhã, para a próxima aula, entendeu?

A5: Eu acho que nesse caso do dever, você trouxe algo que você achou interessante: uma música, um livro que você leu, um filme, são coisas legais. Você traz e o professor avalia, “Ele fez isso, escreveu direitinho, você tem que corrigir isso”, e não dar alguma coisa impor alguma coisa: “Esse texto aqui vocês têm que ler e dissecar esse texto e trazer para mim”.

A16: É trazer para a realidade do aluno, né? O que ele gosta.

A10: Mas aí está avaliando o nível de conhecimento de cada aluno, né? Não é possível, né? O professor, ele está ali dando aula há um tempão para a pessoa, ele vai ver, oh, “Fulano de tal, ele sabe muito, então, eu vou exigir um pouco mais dele, digamos assim. O outro ali tadinho, não sabe, não fez curso de inglês, não teve muita aula, ficou muito tempo sem estudar inglês, então, vamos aliviar a barra dele um pouco”.

A17: E, eu acho, assim, o portfólio, você está falando aí que foi um dever, foi. Mas, por deixar à nossa escolha, ao seu critério, o livro/ Ele falou o que tinha que ter, mas você que iria escolher o que estivesse tratando no seu trabalho. Então, falar de uma música que eu gosto, de um livro que você leu, então, foi muito bom, sabe? Você conseguir expressar isso em um trabalho. Acho que o melhor desse portfólio foi isso.

A6: Em relação ao *speaking*, eu acho que essa habilidade é muito pouco explorada, tanto na escola quanto na universidade, e tipo assim, esse ano, eu comecei a fazer aula de conversação em um cursinho particular, porque de todas as habilidades, é a que eu mais preciso praticar e não tenho oportunidade.

M: E como você acha que o professor poderia promover?

A6: Eu acho que deveria ter uma aula só de conversação, entendeu? Focada mais para conversação, só que no caso, teria que dividir por nível e tal. Eu não sei se precisa exigir tanto do aluno, mas fazer ele falar na sala de aula.

M: Mas se você for professor, aí não vai ter, né? É claro que existem níveis, em um cursinho, né? Que tem um nível só de conversação, mas, inicialmente, você tem que trabalhar essas quatro habilidades, até mesmo aqui na universidade. Então, talvez seria legal se tivesse alguma atividade em sala de aula que

A17: [Isso eu também acho, porque quantas vezes você falou lá na sala que podia marcar um horário com você para tirar dúvidas, ou até mesmo a conversação, ou para trabalhar algum lado que a gente não está indo bem. Mas quem, sabe? Tirar o tempo extra, fora da aula, entendeu? Trabalhar esse quatro pontos na sala de aula, não uma aula só disso, mas de trabalhar mais, e de um jeito melhor, com atividades que atinjam melhor a gente.

M: Mas que atividades?

A17: Não sei.

((Risos))

A17: Mas vou aprender com certeza.

A16: Mas, eu acho interessante é perguntar. O professor Y fala que você perguntar sobre o fim de semana rende a conversa, e se deixar, rende a aula toda, e perguntar coisas que você está interessado em falar. Igual você na sua aula ontem. Você perguntou sobre o vídeo game e todo mundo ficou super empolgado em falar sobre os jogos que eles gostam, sei lá, pergunta de um filme, qual filme que eles mais gostam, por que, sabe? Coisas que eles vão gostar de falar.

A10: Criar um vínculo com o aluno, seria alguma coisa assim?

A16: É.

F: Durante as aulas, M percebeu que vocês, assim, se restringiam principalmente a perguntar coisas linguísticas, né? Sobre a língua. E quando, por exemplo, a professora comentava sobre a vida dela, ou pergunta vocês sobre a vida de vocês, aí vocês vão e

respondem em português, né?. Eu gostaria que vocês comentassem um pouquinho sobre o assunto, dessa participação de vocês na sala de aula.

A17: Eu acho que mais por/ Eu mesma quando ia comentar alguma coisa em português, era uma coisa do momento, até eu pensar em como que eu ia falar isso em inglês, eu já desanimava. Aí, ela “Não espere aí, tem que ser em inglês.”. Às vezes, era um comentário muito nada a ver que eu só queria falar no momento aí, mas ela queria que fosse em inglês, tipo, eu ficar pensando aqui. Aí, por preguiça da minha parte no caso, porque ela queria que a gente conversasse em inglês. Mas aí no caso se não fosse do assunto da aula.

A16: Ah, então das coisas que ela me perguntou assim, ela não me perguntou nada que eu estivesse interessada em falar, que eu nãoalaria nem em português. Quer ver, ela me perguntou como que vai Guaraciaba, e eu detesto falar sobre isso. Tipo assim, eu não faço nada na minha cidade, eu falo para ela assim: “I” e eu fiquei o dia inteiro em casa, então, são coisas que, não é porque eu não queria falar com ela, ou eu não queria falar em inglês. É porque são coisas/ Era o assunto que eu não tinha o que falar, então, se ela me perguntar como vai sua família, “Vai bem”, eu não tenho o que falar, não vou falar tudo que se passa na minha família, entendeu?

A17: E no caso dela, e pelo meio que a gente está, que tem muitas pessoas de outros lugares, “Ah, fulano, como é que está Guaraciaba? Como é que está Sem Peixe? E Ponte Nova?” Ela guardou de onde cada um é e eu fico pensando “O que que eu vou falar?”

A16: Pois é, exatamente!

A17: Aí, a cidade de um faz cachaça e ela fala “Bebeu cachaça!” e a pessoa nem bebe! E fica com uma cara assim, oh!

A16: É tipo isso mesmo, mas no dia que ela perguntou os nossos gostos, eu achei essa aula legal. Foi a aula antes do feriado. Ela perguntou qual é a pessoa mais importante da sua vida, essa aula eu achei assim muito legal, sabe? Se ela fizesse mais coisas desse tipo, qual é sua bebida favorita, que aí ela começou a zuar da cachaça. Essa foi uma aula descontraída, sabe? Que eu me diverti! Eu acho que deveria ter mais aulas desse tipo, porque você me perguntar como vai Guaraciaba, eu não vou ter o que falar, sabe? Como que foi a festa em Guaraciaba, sabe?

M: Mas a questão de falar em português e não em inglês, A17 disse que da parte dela é mais de preguiça mesmo, e vocês?

A5: Como eu disse, no início eu até tenho vontade, mas aí eu não consigo montar a frase, aí eu vou enrolando, aí vai e desisto, porque, às vezes, eu começo a falar em inglês, aí eu esqueço como que é que fala uma palavra, aí eu fico pensando, e não consigo achar, e falo em português ((incompreensível))

A7: Eu entendo, às vezes, a gente tem limitações, então, for formular uma pergunta muito complexa para ela

A5: Foi até na última aula mesmo, eu estava querendo perguntar alguma coisa para ela, né? Eu tentando formular uma pergunta e não conseguia, porque estava muito complexo. Aí, o A7 virou para mim assim: “Não, pergunta em português” e eu perguntei em português, e aí ela foi me explicar.

A17: Quando não tem jeito de escapar e eu tenho que falar em inglês, eu procuro sinônimos, ou uma coisa que eu saiba, que seja mais simples e que eu consiga passar o que eu estou querendo. Eu fiz/ eu tive uma experiência assim, quando eu estava recebendo uma americana na minha casa, eu não sabia falar nada em inglês. Só que com ela, eu conseguia me comunicar, e eu fiquei muito próxima dela, só falando o que eu sabia, entendeu? Então foi suficiente.

A10: Comigo esse negócio do português, às vezes, eu estou quieta no meu canto, pensando em como eu vou falar, eu estou formulando a frase na minha cabeça, para na hora soltar. Às vezes, quando eu estou pensando, eu estou olhando, eu olho para ela rapidinho assim, e ela já olha para mim, assim: “Você!” Aí eu fico, assim, “Espera! Eu nem terminei de montar a frase na minha mente!”. E eu tenho mania de escrever para eu poder ver aquilo e falar, para aquilo ficar na minha cabeça. E, aí, às vezes eu nem acabei de formular e ela vai e pá! Aí na hora que eu assusto, eu já fico igual a A17 falou, com preguiça, e perco o raciocínio e aí eu falo em português.

A17: Uma coisa que eu não acho interessante é, assim, o professor de inglês sente repulsa pelo português dentro da sala, né? Assim, a conversar de aula. Quando ela vai comentar alguma coisa com a gente sobre a matéria, ela fala em inglês. Mas tem gente na sala que não entende, então, fica assim: “Aham”, né? “O que ela falou?” te cutuca, “O que ela falou?”, sabe? Então, às vezes, então, pode/ Não, deve falar em inglês. Só que quem não sabe? Quem não entende alguma coisa?

A10: É, tipo, às vezes, você está distraído, sei lá, lendo alguma coisa no livro, ou, então, memorizar, e aí, de repente, ela está falando, falando, e falando, olhando para outro lado, de repente, ela vira e faz uma pergunta e você: “Hein?” “Oi? Onde é que eu estou?”

A17: Mas eu falo, não necessariamente no caso da atenção ou de a gente não estar prestando atenção, mas de a turma inteira ser assim, que entendeu está ((Balançando a cabeça em sinal afirmativo.)) Quem não entendeu está assim também ((Balançando a cabeça em sinal afirmativo.)) e fica sem perguntar e tem que procurar um amigo para ajudar ou para perguntar, porque a professora não tem noção de que a pessoa não entendeu porque ela/ Morreu a dúvida ali. M mesmo já presenciou uma vez que eu queria perguntar uma coisa por perguntar. Ela não entendia o que eu queria perguntar, “Ah, não vai adiantar não, deixa isso para lá”.

F: Algum comentário? Não? Então, aí a gente entra/ A gente está falando muito do professor, né? Da questão do professor. Aí, alguns mencionaram que ser professor é algo muito difícil, né? Pelos comentários, a gente pode até perceber isso mesmo. Eu queria que vocês comentassem um pouquinho sobre esse assunto que vocês mencionaram, que ser professor é algo difícil.

M: Quais são as dificuldades?

A5: Ah, eu acho que uma das maiores dificuldades de um professor é se renovar sempre, né? Ter uma aula sempre/ Que prenda a atenção do aluno. Querendo ou não, você terá conteúdos na sua mão que vão ser extremamente maçantes. Como é que você vai transmitir isso de uma forma que o aluno fique/ Prenda a atenção do aluno, que ele se sinta à vontade de procurar novos conhecimentos com base naquilo. Então, é uma situação muito complexa. O professor tem que ter uma imaginação muito grande para explorar novas formas de ensino, né? Porque chegar dentro da sala de aula, ficar sentado e ficar lá ditando para o aluno, isso aí para mim, no meu ver, não é professor, porque ele pode ler o livro e chegar lá na hora e ditar. O negócio é chegar e prender a atenção do aluno e incitar ele a não só ficar dentro do livro, mas buscar fora. Eu acho que é o mais importante, porque assim o aluno começa a sair da dependência do professor, e ele estuda não por conta própria, mas ele consegue trazer novas coisas e novas dúvidas e com isso ele vai construindo um conhecimento muito maior.

A17: Pelo o que eu estou vendo aqui, pelo que a gente está conversando, o professor tem que ter muita vontade mesmo de ser professor, porque perfeito não vai ser, mas pra saber que métodos usar, sabe? Vai dar aula particular para um a cada dia, né? Para poder atingir/ “Ah, eu gosto mais de conversação.”. Então, é muito difícil saber o que

usar, que hora, quando, né? Como avaliar os alunos sem ser injusto com aqueles que sabem muito e aqueles que não sabem. Então, é um desafio muito grande.

A16: Eu vejo que a profissão de professor é como quase a de médico, sabe? É uma coisa que você tem que ter realmente dom. Eu acho que falta isso, sabe? A profissão/ Ser professor não é fácil, mas também um monte de profissão por aí não é fácil, ser bombeiro não é fácil, ser não sei o que não é fácil, sabe? Mas você tem que ter amor realmente pela profissão, porque quando você faz o que gosta, você vai dar o seu melhor por aquilo, sabe? Eu acho que o que falta nos professores é isso aí, porque quando o professor é realmente bom, a profissão passa a ser mais fácil, porque eu acho que deve ser a melhor coisa do mundo é você ser reconhecido, quando você tem fama de ser bom professor. Eu lembro que quando eu estudava no colégio, haviam umas professoras que quando entravam todo mundo falava: “Nossa, fulano é ótimo! Fulano é isso. Fulano é aquilo” sendo tão queridos! Eu acho que quando você faz o que você gosta, e você faz bem, você tem uma recompensa muito grande, que talvez você nunca vai ter em outra profissão. Ver o quanto você é querido e o quanto você é importante para os alunos, sabe? Eu acho que é isso que as pessoas têm que pensar. O problema de o salário não ser tão bom, sabe? Eu acho que o professor quando ele assume essa carreira, ele deve estar ciente desse salário também. Ele tem que saber que se ele for bom realmente, ele vai ser reconhecido por esse trabalho, ele vai ter uma recompensa salarial maior.

A17: Esse negócio do salário, eu sempre falo. Minha mãe é professora, só que ela não ganha pouco, só que ela sai de casa 7:30 da manhã e só volta 10:30 da noite. Então, se você quiser ganhar muito, ter uma vida de luxo, vai ter que trabalhar o dia inteiro, né? Isso só vai depender de você. Se você for um bom professor, você vai trabalhar em determinados turnos, vai ganhar. Então, vai depender só da gente.

A16: Mas isso é em qualquer profissão. A maioria exige dedicação. Meu pai, ele trabalha mais do que a mãe da A17 com certeza, sabe? E se ele não trabalhasse assim, ele não, o negócio dele ((Incompreensível)). Eu acho que tirando umas profissões aí que ganham pouco, a maioria, você tem que ter dedicação, porque se não você não vai ter uma boa recompensa.

A10: Ah, qualquer profissão é difícil, né? Você acha que o médico/ O médico ele ganha muito, né? (...)

A17: E que nem eu falei: “Ah, eu quero ter meu dia livre, eu quero ter a tarde e a noite”. Então, você vai trabalhar só de manhã e se contenta com esse salário, porque nesse momento, essa é a realidade do professor. Enquanto não houver alguém superior lá da Dilma que não resolver melhorar, vai ser isso aí mesmo. Greve em cima de greve e não vai resolver.

F: Vocês mencionaram a questão do salário como uma dificuldade, e quais outras dificuldades o professor da rede pública enfrenta?

A14: Da rede pública? Espaço.

F: Espaço.

A14: É, lá na escola lá do PIBID, as salas são muito pequenas pelo número de alunos. E é difícil para o professor se locomover dentro da sala.

A17: Eu acho que a questão da disciplina dos alunos e tem também/ Por parte do professor perde o interesse, perde a motivação para chegar em uma sala de quarenta alunos que/ Quando eu estudei em escola pública, o professor era agredido/ Não necessariamente do inglês, sabe? Aluno vai com problema familiar para, né? Problemas da família para a escola e o professor não vai escoltado, né? Não tem consciência disso. E, às vezes, acaba sofrendo fisicamente por causa de questões ligadas a isso.

A5: A A17 já falou, é questões de falta de espaço mesmo, de material didático apropriado, várias vezes, principalmente superlotação. Principalmente, eu que já estive em classes com mais de 50 alunos em escola pública. Imagina o que é um professor corrigir e dar atenção para 50 alunos, ele não consegue. Você, mal, mal é um número na chamada.

A17: E, às vezes, durante a aula, por exemplo, na sala de aula, um aluno conversa e o outro não quer. A diretora já está cansada. Ela tem um número muito maior de outros problemas para resolver do que a conversa dentro de sala. Às vezes, é agressão, ameaça. Quantas vezes a minha mãe já chegou em casa muito tarde de estar na delegacia fazendo boletim porque um aluno ameaçou uma professora na escola dela. Então, é um problema muito específico que eu acho que eu não estou preparada para lidar. Ir parar na delegacia porque um aluno te ameaçou, entendeu? Então é ruim.

A14: O tempo também, porque, na rede pública, são 50 minutos. E pega lá 10 minutos, às vezes, é para trazer o aluno para a porta da sala de aula, 10 minutos para fazer os alunos entrarem, mais uns cinco para organizarem. Até que começa a aula.

M: São quantas vezes a aula por semana?

A14: São duas aulas por semana de 50 minutos.

F: E vocês acham que esses problemas são diferentes em outros contextos? Por exemplo, no contexto de ensino privado, de universidade, são diferentes esses problemas?

A5: Pelo que alguns amigos me falaram, não. Porque tem escolas particulares que têm salas lotadas também. Maior quantidade de alunos, menor quantidade de professores, maior lucro para a escola também.

A17: Porém, eu acho que a autoridade do professor é maior em uma escola particular, entendeu? O contato com os pais é maior, com a família gera, assim, como eu falo, ameaça mais o aluno. No meu caso, nossa, fazer alguma coisa hoje, amanhã a mãe já era chamada. Então a escola tem essa preocupação, até porque tem que dar um retorno para os pais que estão pagando o ensino do filho.

A5: Mas eu tenho um amigo que dá aula de matemática em uma escola particular aqui e ele aplicou uma prova e deu zero para um monte de gente. Eles não sabiam nada do que ele estava ensinando/ Os pais/ O professor não tem autoridade, ele é submetido ao poder financeiro dos pais, aí um dos pais falou: “Não, isso está errado. Você não sabe ensinar.”

A17: A autoridade que eu falo é no caso dos alunos. Não são os alunos que mandam na sala de aula, igual em uma escola pública. Que eu via. Na particular, é como eu falei. A escola tem certa preocupação de manter um certo status social de/ Até da matéria mesmo. Então, no caso do inglês, a minha turma combinou, porque tinha muita gente que ia tomar bomba, mas não era suficiente para repetir a prova. Então, a turma combinou de todo mundo ir mal, para aqueles que não foram bem, terem uma segunda chance. Então, era uma coisa que a gente manipulou, mas que a escola iria fazer de qualquer jeito. Então, o professor é submetido de qualquer jeito ao dinheiro dos pais que é dado aos donos da escola, entendeu? Em várias reuniões, “Ah, esse aluno você tem que pensar bem, porque ele é filho de não sei quem.” Conheço, já vi isso de perto.

A16: Que escola que é?

A17: Escola XY.

A5: Sei como é.

A17: “Ah, dá uma ajudi::nha, conheço Fulano”.

A5: Meu amigo dá aula lá.

A17: Então! Agora você vê um professor, está exercendo seu trabalho, chegar alguém e: “Olha, o pai paga aula particular fora da escola, não tem como o filho dele ter esse rendimento na sua matéria, o que a gente pode fazer aqui entre a gente?”. Nem chega ao ouvido do aluno, entendeu? “Eu faço uma regra de três. Enfio um ponto extra”, dá um jeito!

F: Três viram oito!

((Risos))

F: Mas como vocês se sentem enquanto futuros professores, em relação à isso? O que vocês acham disso? Dessa, dessa, podemos chamar até de prostituição da profissão porque é o que acontece.

A17: Eu acho que, no caso amigo do A5 dele aí, aposto que é uma ótima pessoa, mas, no final, vai deixar o emprego por causa de uma coisa dessas? Não vai passar por cima de uma decisão superior, entendeu? Então, acaba que acontece.

A5: É preocupante, porque você tem que fazer a coisa errada para ficar certa. Então, às vezes o aluno não tem condição e você vai lá e dá uma nota assim: “Participação, 5. Interesse mais 5”. E aí vai subindo a nota do aluno. Quer dizer, na verdade o aluno não está preparado. E, aí na hora que chega para fazer, um exemplo, o vestibular, não passa, vai falar da base, que não tem base.

F: Mas eu acho que hoje eles tão fazendo tudo para ficar assim, que até o vestibular hoje é praticamente/ É, pode passar para a próxima pergunta ou alguém quer comentar alguma coisa? A próxima pergunta está relacionada à motivação dos alunos que vocês mencionaram que professor é aquele que realmente motiva os alunos a aprender um idioma, como o professor de língua inglesa pode motivar o aluno a aprender esse idioma?

A16: Eu acho que uma das motivações seria mostrar para eles o mundo globalizado, mostrar de alguma forma que este idioma faria diferença para ele, sabe? Mostrar que ele pode viajar, conseguir um emprego melhor, que ele pode se comunicar com outras pessoas, que esse idioma pode acrescentar algo para ele. Ele pode adicionar um italiano no facebook e ter um mínimo de conhecimento de inglês e ter uma conversa com ele, é, sabe? Eu acho que é isso sabe? Mostrar um mundo de possibilidades divertidas, sabe? Eu adoro ir em aula de inglês quando fala de culturas diferentes, sabe? Quando fala de outros países, sabe? Eu acho que é legal ter esse conhecimento.

F: Aham. Alguém mais?

M: Você que está na escola pública, né? O que você acha que a professora está fazendo para motivar os alunos?

A14: Na turma que eu trabalho, assim, os alunos, mas o que eu acho que poderia motivar seria procurar o que eles gostam no inglês. Às vezes procurar levar/ Tem um exemplo, tem grupo que gosta mais de música, tem outros que gostam mais de joguinhos em inglês, sabe aqueles joguinhos? Então, assim, em cada aula, pode trazer um joguinho, separar um tempo para fazer o que um grupo gosta, mas tem que ver, pois não é sempre que funciona, né?

M: A7, e lá no cursinho, o que você faz para motivar os alunos?

A7: No cursinho, os alunos já estão motivados porque eles querem passar no ENEM, né? Então, eles estão com aquela preocupação de querer aprender e tal. E a aula lá era mais sobre leitura e interpretação que era justamente o que eles queriam por causa da prova. Então, eles gostavam muito de textos, de levar texto para eles lerem sobre um assunto que eles gostam. Isso os motivava a ler adquirir vocabulário.

A17: Eu acho que a tendência é cada vez, no caso de Viçosa, né? Porque eu cresci aqui, cursinho tem tanto poder, que muita gente vem termina o ensino médio antes, faz prova

na cidade antes, e vem para vir estudar aqui, então, é tanta pressão em cima disso, que o aluno já vai ter certa consciência de que depende disso, dele, do empenho dele, se ele quiser passar no vestibular, fazer uma graduação na federal, ele vai ter que se empenhar e dar valor ao ensino, ao estudo, no caso.

F: Vocês mencionaram, né? Até aqui, hoje, no grupo focal, que querem dar aula de qualidade, enquanto professores, quais as características de uma aula de qualidade para o ensino fundamental, médio, superior e cursinhos de idiomas? Vocês vêm aqui, nós temos quatro contextos diferentes, ensino médio, fundamental, superior e cursinhos de idiomas. O que que caracterizaria uma aula de qualidade?

A17: Eu acho que, o professor faz o plano de aula antes, né? O que que vai ser dado e tudo. E, eu acho que os alunos captarem e absorverem o que o professor preparou para dar aula no caso. O professor ver que o aluno entendeu, que houve um troca de informações, né? De dúvidas, perguntas, eu acho que isso é uma aula de qualidade.

M: Então, você acha fundamentalmente, ter um plano de aula.

A17: Plano de aula todos têm, mas conseguir passar esse plano, sabe? Da forma desejada, e os alunos captarem as informações, e haver uma troca entre professor e aluno. Isso eu acho que seria uma aula ideal.

A10: Não, eu só concordo com a A17.

M: A14 e A1

A14: Eu?

M: Aham.

A14: Eu acho que poderia ser uma aula que, por exemplo, eu levo alguma coisa e deu certo, e os alunos conseguiram fazer realmente o que foi pedido, essa aula, ela tem qualidade, e o que eu posso fazer, eu posso utilizar, os instrumentos, os métodos que foram utilizados em outras aulas.

M: A6?

A6: Bom, eu acho que uma aula de qualidade seria assim, eu trabalhar as quatro habilidades de forma que seja significativa para o aluno, que ele consiga absorver de forma mais natural, sem ser tipo assim, gramática pura, porque tem aluno que tem repulsa por gramática, entendeu?

A17: Eu acho que, ela falou da gramática, que há essa separação e é muito evidente na hora de alguma prova, não é embutido, sabe? Ah, essa é a parte da gramática, só falta colocar *gramar*, né? Então, tipo, interpretação de texto e gramática são trabalhados separadamente, e isso fica evidente para o aluno ((Incompreensível.))

A10: Eu acho que esse negócio de gramática, você tem que saber da gramática para você poder ensinar, como você vai ensinar uma coisa que você não sabe? Então, não é só descartar a gramática, é claro que você tem que saber expressões idiomáticas, enfim, você tem que ter um leque de opções, mas tem que saber a gramática, porque senão. Eu dou muito valor para a gramática.

M: Mas assim, para dar aula.

A10: É.

M: Você dando aula?

A10: Não. Eu dou valor a eu aprender a gramática, para, futuramente, eu poder ensinar a forma correta, pronúncia correta.

F: Aham, mais alguém? Não, posso? A::h, a última pergunta, vocês falaram que a família de vocês, a maioria, né? Vocês falaram que apoiou na escolha pela licenciatura, porém, alguns amigos criticaram. Gostaria que vocês falassem um pouquinho sobre essas críticas ao optarem por uma licenciatura, quais foram as críticas que vocês receberam?

A10: Bom, a crítica que eu recebi foi da minha família. Falaram: “Ah, que não sei o que... Você vai ser professor e não vai ganhar nada. Vai trabalhar tanto para estudar para no final receber uma mixaria.”. Mas, aí, eu vou fazer o que? Eu queria fazer artes cênicas, mais aí ficam falando na minha cabeça que é uma profissão insegura, que não tem estabilidade nenhuma, você tem contrato com a Rede Globo, depois você não tem mais, daí tem que passar para a Band.

((Risos))

A10: Aí, mas, enfim. Daí, minha mãe falou: “Faz engenharia! Engenharia dá dinheiro.” Aí eu falo: “Não, mãe. Eu conheço um tanto de gente que fez engenharia e está com o diploma embaixo do braço.”. Então, assim, as críticas foram ao salário que eu iria receber depois. Eles não estavam analisando o que eu gostaria de aprender. Minha mãe vivia falando, engenharia, medicina, mas eu vou fazer medicina? Vou ver sangue e desmaiar na sala de cirurgias?

A17: Oh, eu ouvi críticas na/ Na inscrição não, porque ninguém sabia o que eu ia fazer, mas lá em casa era/ Meu pai só, porque minha mãe, ela fez curso superior, então, ela tinha noção do que que é e deixou eu escolher. Agora, meu pai, não. Meu pai vivia dizendo: “Faz engenharia! Medicina! Você é boa nisso!”. Ah, eu não tenho nojo de cuidar do machucado de alguém, eu vou ser médica, né? Mas, quanto ao salário também, né? E assim: “Você vai ser professora, como sua mãe...” E é coisa que só quem faz vai entender. Eu conheço, oh, muitos/ Meus professores de biologia e matemática, o de matemática era formado em zootecnia, tinha doutorado já, mas estava dando aula de matemática. E o outro é engenheiro florestal e estava dando aula de biologia! Então, ninguém/ Mas por fazer letras, é um curso discriminado dentro da universidade, e fora por causa do salário.

A16: Ah, eu recebi críticas mesmo, foi, tipo, de tios. Os meus pais me apoiaram, minha mãe sempre quis que eu fizesse letras. Meu pai aceitou, mas tio ficou: “Ah, esse curso, qualquer um passa em letras, não tem futuro ser professor.”. E eu ouço de algumas pessoas, às vezes, quando eu comento assim: “Ah, o que você vai fazer?”, na hora que eu falo eles dizem: “Você vai ser professora, menina!”, sabe? É isso, sabe? Mas, meus amigos, no geral, me apoiaram, apesar de ter uma amiga minha que solta umas piadinhas, assim, que meu curso é fácil, que meu curso é isso, é aquilo, mas, enfim, no geral apoiaram.

A17: É tão fácil que quem é das exatas, passa longe da letras, então, não vai se dar bem.

A16: É::, tem uma amiga minha que vai tomar pau em LET. E ela fica brigando: “Ah, essa LET sua.”, e eu falo que eu posso ajudar, mas ela não aceita minha ajuda também.

A10: Eu acho que todo mundo tem preconceito com todo mundo da licenciatura. Você chega para a A17, e ela faz outro curso. Aí chega: “Que curso você faz?” “Letras”, aí, ela já vai e torce o nariz. Ou, então, chega uma pessoa, minha prima, por exemplo, ela faz matemática, aí: “Nossa, é doido! Fazer matemática! Só faz conta!”. Aí chega para um de física, um de química: “É perturbado, é louco!”.

A17: Então, cada um tem preconceito com o curso. Só engenharia e medicina que são bons. E tem também preconceito sexual contra o curso, eu vou te falar! “Você faz letras? I::h, estou fora!”

A10: “É o curso mais colorido que tem!”.

A17: E no caso da letras ser um curso fácil e o de matemática também. Só faz, que realmente gosta, realmente tem facilidade, e tem gosto por aquele curso. Então, passou e está se dando bem, é porque gosta. Porque, qualquer um que gostar de português e inglês e for chegar aqui, se não querer e não gostar realmente, não vai ficar tranquilo.

A16: Letras realmente não é difícil de passar. Isso eu concordo. Mas não é fácil, porque se fosse assim, meu coeficiente seria noventa. Não é fácil. No começo, no primeiro período que era mais fácil, quando falavam que era mais fácil, eu até concordava, mas agora falar que meu curso é fácil, então, está, pegue minha prova e faz. Pegue minha prova de linguística e faz, pegue minha prova de fonética e faz, sabe? Não é fácil de jeito nenhum. Uma vez fizeram uma piadinha aí. Um menino ia fazer uma prova de cálculo, duas semanas antes da prova, ele já estava estudando, e eu fui criticar: “Nossa precisa de isso tudo para estudar?” e ele “Nossa, você fica só lendo Turma da Mônica. Na sua prova deve ter uma questão assim: O que a Magali comeu ontem?”, por coisas assim, eu fiquei realmente chateada. Depois ele foi lá e me pediu desculpas. Sabe? Uma ideia que eles têm de perguntar o que você estuda. “Você tem prova de português?”.

A17: Esse negócio de estudo, como eu comentei com vocês uma vez, que eu ia formar sem comprar apostila, porque eu não tenho material. Aí o workbook, que unidade tem que fazer, “Ah, hoje é unidade 10, A17! Tira tudo!” e eu: “Que tira tudo! Só a unidade 10 mesmo.”, sabe? Aí, eu entrego e pronto, faço tudo uma hora antes da prova, sem nada, sabe? E dá para fazer isso. Só que não é o recomendado, mas dá. Só, que aí você chega em fonética, umas que o bicho pega, como linguística, aí como não dá para colar, né? Você tira tudo.

M: Então, o inglês é fácil e não precisa comprar o material.

A17: Eu acho que é fácil porque é a especialização que eu escolhi e que eu tenho mais afinidade. Então, só um tema que eu tenho assim/ Igual os pronomes, né? Que caiu na prova, aquilo que eu dei mais importância, porque *many, some, much*, isso aí..

A10: A17 falou que inglês é fácil e que não precisa de material. Eu acho que não é fácil, porque você tem que ter uma coisa para você poder visualizar. Como você vai saber, se você não tem o que visualizar? Eles falam muito que espanhol é fácil porque é parecido com o português, mas não é fácil. Tem a gramática que é toda complicada. Inglês falam que é mais fácil porque não tem acentuação, tem não sei o que, mas tem a entonação, igual a professora W, em que *bad* cai o queixo, tem o jeito de escrever, tem hora que você coloca um w e um h, umas coisas tão complicadas, então, você tem que ter material para você ver o que passou.

A17: E todo mundo falou aí que todo mundo só estudou o verbo *to be*. Pode cair só verbo *to be* em uma prova que eu não vou fechá-la. É engraçado, e é frustrante, você ver que é uma coisa que você sabe, mas errou por falta de atenção e por uma certa arrogância da sua parte de achar que você já sabe. Então, muita coisa que me pega é por falta de atenção ou porque não dei mais atenção por eu já saber, foquei na parte mais difícil, e na outra, que eu já deveria saber desde a quinta série, e erro até hoje.

A10: Uma outra coisa que eu reparei, no período da greve, eu fiquei como monitora de outra escola pública na minha cidade, com a disciplina de inglês. E, assim, eu ficava observando o tempo todo a professora, a professora falava tudo errado, às vezes, até tentava falar com ela em inglês, para a gente poder treinar/ A gente entra na quinta série, e sai na oitava série, quer dizer, nono ano, falando que “Ai, eu só aprendi verbo *to be*.”. Mas o professor passa até/ Eu estava em uma turma de nono ano, a professora estava passando o conteúdo do *simple past*, mas como a pessoa não dá importância alguma, e, como você tem que usar em algumas frases, e aquilo é a única coisa que fixa na sua cabeça, aí você fala que só aprendeu o verbo *to be* no ensino fundamental e médio. Mas a professora passa o conteúdo de outras coisas, mas o que fica é só o *to be*.

M: Essa questão do material/ Não estou puxando a orelha não, tá, gente? Eu fico pensando, assim, será que esse material não vai te servir quando você for professor?

A17: Não, eu acho que não entenderam. Eu não sou contra. Eu estou falando assim, uma pessoa que sou eu, que não tem, vou chegar até onde eu quiser porque antes da prova, porque é uma coisa que tem que entregar, eu tomo providência, mas não as providências que deveriam ser tomadas como uma aluna de letras. Não faça, tá, gente?

M: Eu penso, assim, que esse material, ou meu material de graduação, por exemplo, muita coisa ainda está me servindo enquanto professora, aí eu fico pensando, que talvez, se vocês adquirissem, não sei/ Qual a opinião de vocês sobre o assunto?

A10: Eu acho que qualquer material é válido. Eu fiz curso de inglês na minha cidade, estou guardando os livros, trouxe alguns para cá, para eu poder estudar, consultar, rever alguma coisa/ Eu comecei a fazer o preparatório para dar aulas no curso de extensão, aí, eu comprei um livro novinho, que eu não quero vender, eu faço questão de ter aquele livro, puxar algum exercício que sempre tem, né? Comprei também o livro daqui. Eu guardo todos os materiais que eu tenho, porque com certeza eles vão me servir, para tirar algum exemplo, um exercício, porque, às vezes, você consultando na internet pode ser bem mais perigoso do que você pegar um material didático mesmo que guardou.

A5: NO meu caso, eu, minha mãe temos um quarto para guardar todo material didático. Tem livro meu da alfabetização ainda, todo material didático. Você conhece a minha mãe, né? O pessoal, às vezes, vai embora, no prédio que ela trabalhar, e deixa, então, ela pega esse material e eu guardo, porque eu sei que é importante e vai servir. Pode não servir para mim, posso não usar agora, mas no futuro pode ser que eu precise tirar um exercício, um sobrinho, sei lá, alguém precisa de um livro para estudar, tirar alguma coisa, então, eu acho muito importante guardar esses materiais, ter esses materiais, como método comparativo também.

A10: Às vezes, a explicação de um é mais fácil do que aquele que você está estudando.

A5: Eu tenho um exemplo disso, de um livro de física. Nós estávamos estudando um negócio complicado para entender, e eu ganhei um livro, mais antigo, de física também, mas ele era muito mais simples. Até que estudávamos por esse outro livro e fechávamos as provas. Só porque era mais simples, os exercícios eram mais simples. Então, eu acho válido você ter mais materiais para comparar a forma.

A10: Eu estudei para a última prova da P, pelo meu livro do cursinho que eu faço, eu entendi muito mais do que por esse livro daqui da universidade. Tanto é que eu até ensinei para a A17 e ela tirou nota maior que a minha na prova. Dá uma raiva!

A17: Eu cheguei 16:30 para a monitoria, não, 17h porque já tinha acabado, aí eu falei: “Me fale aí o que vocês falaram.” E ela explicou, chegou na prova e eu soube responder, mas o material é importante demais. Até, quando eu fui dar aulas particulares, eu pedia para a professora mandar o livro da menina, para eu montar exercícios em cima do que ela estava estudando.

M: A A14 e a A19 gostariam de comentar alguma coisa? A6?

Fim da sessão com agradecimentos.