

DENIZE DINAMARQUE DA SILVA

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS:
EXPERIÊNCIAS, COMUNIDADES IMAGINADAS E
INVESTIMENTO.**

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
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586f
2019

Silva, Denize Dinamarque da, 1986-
A formação da identidade do professor de línguas :
experiências, comunidades imaginadas e investimento / Denize
Dinamarque da Silva. – viçosa, MG, 2019.
xi, 148 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Hilda Simone Henriques Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 125-128.

1. Professores de línguas - Formação. 2. Experiências de
aprendizagem. 3. Comunidades imaginadas. 4. Investimentos.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

DENIZE DINAMARQUE DA SILVA

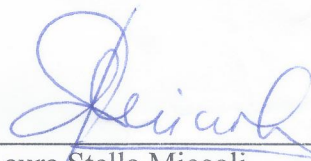
**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS:
EXPERIÊNCIAS, COMUNIDADES IMAGINADAS E INVESTIMENTO**

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: 27 de março de 2019.



Ana Maria Ferreira Barcelos



Laura Stella Miccoli



Hilda Simone Henriques Coelho
(Orientadora)

*“Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque tu
estás comigo” Salmos 23:4*

*“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.”*

Tocando Em Frente (Almir Sater)

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi mais um sonho realizado, dos muitos que tenho guardado! Esperei muito tempo por ele e, em meio a tantas tentativas, pedia a Deus para que me concedesse forças para não desistir. Sinto imensa gratidão a todos os que me apoiaram e me mostraram que eu era capaz, mesmo quando eu mesma não acreditava mais nisso.

Aos meus pais e irmãos, agradeço pelo apoio e pelas orações.

Ao Tiago, meu companheiro, que viveu comigo todos os dias de felicidade, de dor, de lutas e de vitórias, agradeço por se manter firme e por esperar, ao meu lado, a tempestade passar!

Ao Paulo, guerreiro forte; à Lua, mulher amável e generosa; à Zizi, alma cheia de meiguice; à Sophia, mulher corajosa e sincera; ao Lucas, menino inteligente e decidido; à Amy, alma tímida de sorriso bonito; e à Ana, menina doce e que sabe o quer. Obrigada por compartilharem suas experiências comigo e por se deixarem ser vistos! Foi maravilhoso encontrar vocês!

Aos amigos Flaviane Ferreira e Joubert Costa! O carinho de vocês neste finalzinho foi a maneira que Papai do céu encontrou de me dizer que tem anjos ao meu redor. Aprendo e me divirto muito com vocês a cada encontro, a cada jantar, a cada roda de cantoria.

À minha irmã de coração, Ana Carla Resende, que mesmo longe sempre se fez presente. Obrigada pelos longos anos de confidências, compreensão e respeito.

À Daniela Duarte, pelas conversas, pelos conselhos e pelas risadas no *whatsapp*!

À Maria Nena e ao chá de flor de jasmim. Vocês deveriam ter aparecido antes na minha vida! Obrigada!

À Escola Estadual Raul de Leoni, onde vivi momentos lindos e de onde sinto uma imensa saudade, e à Escola Estadual Padre Álvaro Correa Borges, onde encontrei profissionais gentis, divertidos e respeitosos. Para mim, vocês sempre serão referências de escola em Viçosa! Força, companheiras e companheiros! Somos soldados da paz!

Agradeço à Prof^ª Dr^ª Laura Stella Miccoli e à Prof^ª Dr^ª Ana Maria Ferreira Barcelos, pela disponibilidade de lerem este trabalho e por contribuírem para que novas reflexões fossem feitas. À Prof^ª Dr^ª Hilda, agradeço de todo o meu coração por ter acreditado em mim e por ter me acolhido com braços e abraços cobertos de carinho e afeto.

Aos Espíritos de Luz que me guardam, gratidão. Ao meu bom Deus, que me sustenta e renova minhas forças a cada caminhada, toda honra e glória!

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vi
LISTA DE SIGLAS	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	x
CAPÍTULO 1 – O CAMINHO QUE SE FEZ NO CAMINHAR.....	1
1.1. Objetivos.....	6
1.2. Justificativas.....	6
1.3. Organização da dissertação.....	7
CAPÍTULO 2 – A BASE TEÓRICA.....	8
2.1. Identidades.....	8
2.1.1. A constituição das identidades e sua relação com o investimento na aquisição de línguas.....	17
2.1.2. As comunidades imaginadas e a constituição das identidades.....	21
2.2. Os estudos sobre experiências.....	26
2.3. A Formação inicial de professores.....	34
CAPÍTULO 3 - PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1. A Pesquisa Qualitativa.....	43
3.2. O Estudo de caso.....	44
3.3. O Contexto.....	45
3.3.1. O curso de Letras.....	45
3.3.2. Os Participantes.....	48
3.4. Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	50
3.4.1. Questionários.....	50
3.4.2. Narrativas.....	52
3.4.3. Entrevista semiestruturada gravada em áudio.....	53
3.5. Procedimentos de análise dos dados.....	56
CAPÍTULO 4 – CONTANDO AS HISTÓRIAS.....	57
4.1. Amy.....	57
4.2. Ana.....	65
4.3. Lua.....	72
4.4. Lucas.....	81

4.5. Paulo.....	88
4.6. Sophia.....	96
4.7. Zizi.....	105
4.8. Os participantes em síntese.....	113
CAPÍTULO 5 – BREVES CONSIDERAÇÕES DE UM CAMINHAR.....	119
5.1. Retomando as perguntas de pesquisas.....	119
5.1.1. Que experiências, ao longo do curso, contribuíram para a formação docente e como colaboraram para a construção das identidades dos professores em formação inicial?.....	119
5.1.4. Como a comunidade imaginada dos professores em formação inicial impulsiona o investimento feito para se tornarem professores?.....	121
5.2. Implicações desta pesquisa.....	122
5.3. Sugestões para estudos futuros.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	129
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
ANEXO II – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	132
ANEXO III - QUESTIONÁRIO ABERTO.....	135
ANEXO IV – ROTEIRO DA NARRATIVA.....	137
ANEXO V – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	138
ANEXO VI - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	142

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Modelo de Investimento	19
Figura 2 - A complexidade de ensinar e de aprender línguas estrangeiras em sala de aula	32
Tabela 1 - Informações socioeconômicas dos participantes.....	49
Tabela 2 - Escola de origem dos graduandos e tempo de estudo da língua inglesa.	49
Tabela 3: Datas e vias de entrega das narrativas pelos participantes.	53
Tabela 4 - Datas e durações das entrevistas semiestruturadas.	55
Gráfico 1 - Estratégias de aprendizagem utilizadas na aquisição da língua inglesa.....	114
Quadro 1 - Experiências e comunidades imaginadas.	116

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELIF – Curso de Extensão em Língua Francesa
CELIN – Curso de Extensão em Língua Inglesa
DLA – Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
LI – Língua Inglesa
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEO – *My English on line*
NucLI-IsF – Núcleo de Línguas- Idiomas sem Fronteiras
PASES – O Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior
PIBIC – Programa de Iniciação Científica
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
TOEFL ITP – *Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program*
TOEIC – *Test of English for International Communication*
TTC – *Teacher's Training Course*

RESUMO

SILVA, Denize Dinamarque da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2019. **A Formação da Identidade do Professor de Línguas: Experiências, Comunidades Imaginadas e Investimento.** Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho.

A identidade de professores de línguas tem sido o foco de estudos de vários pesquisadores (BOHN, 2005; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011; REIS; van VEEN; GIMENEZ, 2011; NORTON, 2013). Esses estudos nos permitem compreender como as identidades são (re)construídas, percebendo a identidade como um processo contínuo. O investimento para se tornar professor também é parte importante na constituição das identidades dos professores e influencia a escolha das comunidades imaginadas (NORTON, 2000, 2013; MURPHEY; JIN; LI-CHI, 2005; KHARCHENKO, 2014). Os estudos sobre experiências de professores e estudantes, por sua vez, auxiliam-nos a compreender a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua (MICCOLI, 2010, 2014). A relação entre experiências e identidades nos mostra como as experiências modulam as identidades ao longo do tempo (PADULA; COELHO, 2014). A fim de investigar a construção identitária de professores em formação inicial de Letras, habilitação português-inglês, e as possíveis influências de experiências que perpassaram a sua formação para as escolhas profissionais futuras, foram analisados o investimento feito para se tornarem professores (NORTON, 2013), as experiências que contribuíram para sua formação docente (MICCOLI, 2010, 2014) e as comunidades imaginadas (NORTON, 2000) almejadas de sete professores em formação inicial, concluintes do curso de Letras. Os instrumentos para a coleta de dados foram um questionário semiaberto, uma narrativa escrita e uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram triangulados e condensados em um texto que traçou o perfil dos participantes. Contemplando a metodologia pós-estruturalista de Norton (2000, 2013) de situar os indivíduos em seus contextos sociais, as histórias dos participantes foram expostas em forma de narrativas de modo a dar voz a cada um deles ao expor as experiências ao longo de suas trajetórias, o investimento para se tornarem professores e as comunidades imaginadas almejadas. Os resultados indicam que as experiências dos professores em formação inicial no PIBIC, no PIBID, no CELIN, no NUCLI-IsF e em outros contextos de ensino contribuíram para a (re)construção da identidade docente. Em alguns casos, a proficiência linguística restrita foi um dos entraves para que os participantes iniciassem suas experiências como docentes. Além disso, os professores em formação inicial apontaram as disciplinas de línguas como uma importante oportunidade para melhorarem as habilidades linguísticas. Foi possível

concluir que os futuros professores escolhem suas comunidades imaginadas tomando por base as experiências que cada um teve nos variados contextos de ensino. As comunidades imaginadas almejadas para atuação profissional foram, majoritariamente, a universidade e a escola pública. Constatou-se, também, que os professores formadores podem auxiliar os professores em formação inicial a identificarem suas comunidades imaginadas, a fim de traçarem o investimento necessário para alcançá-las. Além disso, os professores em formação inicial devem ser estimulados a se ver como futuros docentes, para que façam um forte investimento ao longo do processo de formação inicial.

ABSTRACT

SILVA, Denize Dinamarque da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2019. **Language teachers's identity formation: Experiences, Imagined Communities and Investment.** Adviser: Hilda Simone Henriques Coelho.

Language teachers' identity has been the focus of various researchers (NORTON, 2013; REIS; van VEEN; GIMENEZ, 2011; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011; BOHN, 2005). Such studies allow us to comprehend how identities are (re)constructed, considering identity as a continuous process. The investment made in order to become a teacher is also an important part in the constitution of teachers' identities and it influences the choice of imagined communities (NORTON, 2000, 2013; MURPHEY; JIN; LI-CHI, 2005; KHARCHENKO, 2014). The studies about teachers and students' experiences, in turn, make it comprehensible for us the complexity which involves teaching and learning a second language (MICCOLI, 2010, 2014). The relationship between experiences and identities shows us how experiences shape identities over time (PADULA; COELHO, 2014). In order to investigate the identity construction of teachers in initial education in Languages, portuguese-english habilitation, and the possible influences of experiences that pervaded through their education process towards future professional choices, it is analyzed the investment made in order to become teachers (NORTON, 2013), the experiences which contributed to their teacher education (MICCOLI, 2010, 2014) and the imagined communities (NORTON, 2000) pursued by seven teachers in initial education, about to graduate from Languages major. The instruments for collecting data were a semi-open questionnaire, a written narrative and a semi-structured interview. Collected data were triangulated and condensed in a text which traced participants' profiles. According to post-structuralist methodology by Norton (2000, 2013) of placing individuals in their social contexts, participants' histories were exposed in a narrative form referring to each participant in a way that they were given voice to expose their experiences throughout their trajectories, the investment in order to become teachers and the pursued imagined communities. The results suggest that the experiences of teachers in initial education at PIBIC, PIBID, CELIN, NUCLI-IsF and in other contexts of teaching contributed to a (re)construction of teacher's identity. In some cases, restrict linguistic proficiency was one of the impasses so that the participants could initiate their experiences as teachers. Furthermore, teachers in initial education pointed that language subjects in graduation were very important opportunities to improve their linguistic abilities. It was possible to conclude

that future teachers choose their imagined communities based upon each one's experiences in the various contexts of teaching. Pursued imagined communities for professional performance were, mostly, the university and public schools. It was observed, as well, that teacher trainers can assist teachers in initial formation to identify their imagined communities so that they can plan the necessary investment to achieve them. Besides that, teachers in initial formation must be encouraged to see themselves as future teachers in order to make strong investments over the process of initial education.

CAPÍTULO 1 – O CAMINHO QUE SE FEZ NO CAMINHAR

“Teacher, eu vou tentar Letras no Enem, mas eu não vou ser professora não, tá?”

(MaJu, estudante do ensino médio de uma escola particular)

Essa frase foi pronunciada em 2016 por uma aluna do segundo ano do ensino médio, de uma escola particular, no meio de uma conversa sobre a escolha do curso de graduação que ela almejava. Ao ouvi-la, comecei a refletir sobre as dificuldades e os desafios da carreira docente que, somados aos acontecimentos sociopolíticos recentes em nosso país, podem estar desmotivando os jovens estudantes a optar pela profissão. Ao mesmo tempo, recebia notícias de colegas extremamente competentes desistindo da profissão, de colegas que se graduavam e não atuavam na área e de tantos outros que procuravam ser aprovados em concursos fora da docência. Todos esses casos me intrigavam e me angustiavam.

Estudando sobre o desinteresse pela carreira docente, encontrei uma pesquisa publicada na Revista Nova Escola¹ que apontava que apenas 2% de alunos do ensino médio desejavam cursar licenciatura. A pesquisa, realizada pela Fundação Carlos Chagas², evidenciou, ainda, que a profissão é procurada, majoritariamente, por jovens da rede pública de ensino e pertencentes a uma camada social menos favorecida. Ao questionar os concluintes do ensino médio, constatou-se que os jovens reconhecem a importância da docência, mas acreditam tratar-se de uma profissão social e financeiramente desvalorizada.

Calvo (2011) também realizou um estudo de caso com alunos do ensino médio de duas escolas, uma pública e uma particular, com o intuito de identificar a porcentagem de estudantes que escolhem ou não ser professor, bem como os motivos pelos quais o fazem. Dos 36 alunos da escola pública que participaram da pesquisa, apenas três disseram que desejam ingressar em um curso de licenciatura. No contexto da escola particular esse número é ainda mais expressivo, uma vez que dos 80 participantes apenas um relatou o desejo de ser professor e de seguir carreira acadêmica, o que revela um grande desprestígio da profissão.

1 Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>>. Acesso em 07 set. 2017.

2 Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>> Acesso em 07 set. 2017.

O problema se agrava quando se analisa o contexto do ensino superior, pois as licenciaturas são vistas como cursos de menor prestígio (PEREIRA, 2006). Os baixos salários, a desvalorização social e as más condições de trabalho dos professores se encontram entre os fatores pelos quais a docência é vista como uma carreira desacreditada no país (CALVO, 2011; SILVA, 2011). A indisciplina, as agressões verbais e físicas, o desenvolvimento de doenças de cunho emocional, a falta do reconhecimento como autoridade em sala de aula, a intensificação e a auto intensificação do trabalho docente em sala e fora dela (OLIVEIRA *et al.*, 2002), entre outros agravantes, também contribuem para que os jovens não invistam em uma carreira na licenciatura. Em alguns casos, aqueles que trabalham como docentes passam a se dedicar a atividades em que são mais valorizados³.

Há alguns anos, se me perguntassem também a razão de ter cursado Letras a resposta menos provável seria “porque eu quero ser professora”. Eu, provavelmente, responderia que queria aprender inglês para entender as músicas que eu cantava em casamentos e nas rodas com os amigos da igreja. Na verdade, eu escolhi Letras porque a ideia de falar outro idioma me fascinava. Eu fui aprovada em Cooperativismo, mas ao final do primeiro ano descobri que o curso não me atraía e que o fato de dar aulas de inglês e redação como voluntária em um cursinho na minha cidade natal me trazia muita satisfação. Como minhas condições socioeconômicas eram precárias nessa época, o curso de Letras era uma possibilidade de poder estudar e trabalhar para me sustentar na universidade. Entretanto, o que me atraiu mesmo foi a vontade de querer aprender outro idioma e poder fazer um intercâmbio, uma aspiração antiga de criança que assiste à TV e vê o mundo por aquela tela pequena e limitada. O inglês, para mim, significava a possibilidade de conhecer o mundo e de ser livre.

Após ter vivido diferentes experiências como estudante e como docente, terminei a graduação com o compromisso de fazer o melhor em sala, e fora dela, para que meus alunos tivessem uma formação que os permitisse ter acesso ao mundo que desejassem. Como o mestrado tinha se tornado um plano, continuei flertando, por algum tempo, com a ideia de estudar crenças de professores sobre o desenvolvimento profissional, curiosidade que surgiu após a conclusão da Iniciação Científica. Com o passar do tempo, os interesses foram se modificando, mas as perguntas que permaneciam eram: “Quem os estudantes

3 Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>> Acesso em 07 set. 2017.

de Letras queriam se tornar?”, “Eles desejam assumir a docência? Se sim, onde? Se não, por quê?”. Percebi, então, que estudar identidades era o caminho que me levaria a responder essas questões.

Após reuniões, leituras e diálogos com a orientadora, comecei a perceber que a identidade docente era construída por meio das experiências (MICCOLI, 2010, 2014) que os professores em formação inicial viviam. Sendo assim, estudar as experiências, o investimento para se tornarem professores e as comunidades imaginadas seria um caminho para compreender as identidades docentes que estavam sendo constituídas no contexto de formação. Iniciando as leituras sobre identidades, tive acesso aos trabalhos de Bonny Norton sobre investimento e sobre comunidades imaginadas (NORTON, 2000, 2013).

Norton (2000, 2013) investigou como os aprendizes vivem suas experiências e como as questões particulares de memórias históricas se cruzam com o investimento que eles fazem na aquisição de determinada língua. Segundo essa estudiosa, a identidade é um lugar de lutas em que os envolvidos se posicionam e são posicionados por meio da linguagem. Inspirada em Bourdieu (1977), Norton (2000) defende que os aprendizes investem na aquisição de uma determinada língua almejando adquirir um conjunto de recursos simbólicos e materiais que podem aumentar o valor do seu capital cultural. Isso significa que investir em uma determinada língua é também investir em uma nova identidade, que muda constantemente ao longo dos anos. Norton (2013) defende que, ao investir na aquisição de uma segunda língua, os estudantes buscam adquirir um conjunto de recursos simbólicos, como educação, amizade e língua, e bens materiais, como dinheiro, imóveis, entre outros, que aumentarão seu capital cultural e seu poder social.

Paralelamente aos conceitos de identidade e investimento na aquisição da língua inglesa, Norton discute as comunidades imaginadas, ou seja, “grupo de pessoas, não imediatamente tangível e acessível, com as quais nós nos conectamos por meio do poder da imaginação” (NORTON, 2013, p.8). As comunidades imaginadas são as “comunidades da imaginação, a comunidade desejada que oferece possibilidades para aumentar a gama de opções de identidades no futuro” (NORTON, 2013, p. 3). Para ter acesso a essa comunidade, é necessário que o aprendiz faça determinado investimento. Assim, os aprendizes investem porque há um desejo de fazer parte de uma comunidade imaginada que os capacita a ganhar ou a resistir nas posições que ocupam. Dessa forma, a comunidade imaginada impulsiona o investimento e a construção de uma nova

identidade, ou seja, diferentes identidades ocasionam diferentes investimentos na aprendizagem da língua-alvo (MURPHEY; JIN; LI-CHI, 2005).

O conceito de Norton (2000) sobre investimento diz respeito ao desejo e ao comprometimento do aprendiz na busca pela aquisição de uma nova língua. Trata-se de um conceito social, cultural e político e diz respeito ao que o aprendiz suporta ao lidar com as relações de poder que viabilizam ou reduzem a aprendizagem de uma língua. A autora utilizou participantes em situação de imersão, ou seja, pessoas que buscam aprender a língua inglesa em países que possuem o inglês como língua oficial. Nesta dissertação, o conceito “investimento” refere-se ao comprometimento do graduando para se tornar professor, destacando os obstáculos que eles ultrapassaram durante o período de formação inicial.

Após perceber que esses conceitos também estão imbricados nos estudos de identidades, decidi investigar a construção identitária de professores em formação inicial de Letras, habilitação português-inglês, e a influência de experiências nas escolhas profissionais futuras. Para iniciar os estudos sobre identidade, tive acesso à coletânea “Identidades de Professores de Línguas”, lançada em 2011 e organizada pelos professores e pesquisadores Simone Reis, Klass Van Veen e Telma Gimenez, da Universidade Federal de Londrina. Logo no prefácio, os autores deixam claro que a complexidade e a relevância social e moral da docência são justificativas para discutir e refletir como os professores se veem e se definem, como os eles são percebidos pela sociedade e como eles constroem e reconstróem suas identidades (REIS; Van VEEN; GIMENEZ, 2011). Além disso, o ensino é um processo de interações interpessoais que requer tomada de decisões, um forte envolvimento pessoal e profissional, comprometimento e conhecimento (DAY, 2004). O autor afirma, ainda, que a paixão é parte da identidade do professor. Assim, segundo suas proposições, as emoções afetam fortemente as identidades dos professores.

Durante o mestrado, com as leituras que vieram nas disciplinas de Educação, foi possível perceber que as transformações ocorridas no trabalho docente (VIEIRA, OLIVEIRA; HYPOLITO, 2012) também afetam a construção da identidade dos professores. O contexto pós-moderno de globalização, de instabilidades, requer posturas diferentes dos professores de como reagir às demandas da profissão (LODI, 2013). Traz, também, preocupações sobre a identidade do professor de línguas, bem como as mudanças necessárias em sua formação inicial (BOHN, 2005).

Analisando especificamente o curso de Letras, alguns questionamentos são pertinentes, por exemplo: Quem é, socioeconomicamente, o estudante do curso de Letras? Qual é o investimento que eles fazem para se tornar professores? Que experiências esses professores em formação inicial tiveram no exercício da docência? De que forma as experiências vivenciadas ao longo do curso contribuíram para a formação da identidade desses futuros professores de línguas? De que comunidade os professores em formação inicial desejam tornar-se parte e por que se imaginam nesse contexto? De onde vem essa decisão de atuar ou não como docentes? Por que eles não querem atuar?

A formação inicial dos professores é um momento de muitas reflexões, período ideal para analisar e entender as novas perspectivas do trabalho docente (VIEIRA; OLIVEIRA; HYPOLITO, 2012), portanto é um período propício para que o formador de professor auxilie no processo de formação, criando espaços de discussão sobre as experiências, as escolhas a serem feitas em relação ao contexto de atuação que os licenciandos almejam ou não, o investimento para se tornarem professores e as comunidades imaginadas como meta de atuação. Assim, a investigação das identidades e das experiências dos licenciandos pode fornecer subsídios teóricos e práticos aos formadores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), o que contribuirá para a melhoria da formação inicial dos graduandos em Letras. Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) sugerem que os cursos de formação viabilizem discussões sobre a construção das identidades do professor de línguas, a fim de posicionar os futuros docentes como responsáveis pelo seu processo de formação.

Tomando por base essa discussão, neste estudo investigo a construção identitária de professores em formação inicial de Letras, habilitação português-inglês, e as possíveis influências de experiências que perpassaram a sua formação para as escolhas profissionais futuras. Para direcionar a realização deste estudo, apresento as perguntas de pesquisa:

1. Que experiências, ao longo do curso, contribuíram para a formação docente e como elas colaboraram para a construção das identidades dos professores em formação inicial?
2. Qual é o investimento feito pelos professores em formação inicial de Letras para se tornarem professores?
3. Em que comunidades os professores em formação inicial de Letras-Inglês almejam atuar como professores?

4. Como a comunidade imaginada dos professores em formação inicial impulsiona o investimento feito para se tornarem professores?

1.1. Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a construção identitária de professores em formação inicial de Letras, habilitação português-inglês, e como as experiências durante a formação inicial podem contribuir para as escolhas de atuação profissional.

Para alcançar este propósito, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

1. Identificar as experiências ao longo do curso que contribuíram para a construção identitária dos professores em formação inicial.
2. Investigar o investimento feito, ao longo da formação inicial, para se tornarem professores.
3. Identificar as comunidades imaginadas para a atuação profissional dos professores em formação inicial.
4. Analisar como as comunidades imaginadas contribuíram para impulsionar o investimento feito ao longo de suas trajetórias como professores em formação inicial.

1.2. Justificativas

Esta pesquisa se justifica por três razões. Primeiramente, por estar inserida no contexto de formação de professores. De acordo com Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), há um excesso de estudos sobre identidades de professores em serviço e uma falta de pesquisas sobre a construção de identidade durante a formação inicial de professores de língua inglesa.

O segundo motivo é a importância de entender como as experiências vividas pelos professores em formação inicial de Letras interferem na (re)construção de sua identidade de professores, “a fim de auxiliar os profissionais empenhados na formação de novos professores” (PADULA; COELHO, 2014, p.1). A reflexão é o processo inicial para que possa haver pequenas, mas significativas, mudanças (MICCOLI, 2007), e o período de graduação é uma fase que oportuniza as discussões e reflexões dos professores em formação inicial. Durante esses momentos, os relatos sobre as experiências podem despertar

novas reflexões a respeito da carreira docente e do tipo de contexto no qual eles almejam atuar. Ao se posicionarem nas comunidades imaginadas (KANNO; NORTON, 2003), os professores em formação inicial podem fazer reflexões sobre as experiências, o investimento para se tornarem professores e, por extensão, sobre a tomada de decisão de optar ou não pela carreira docente.

A terceira justificativa é a necessidade de novos estudos que investiguem identidades, pois “o mundo hoje traz novas configurações para a definição de quem somos” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p.19). A identidade deixou de ser fixa e passou a ser incerta e instável, consequentemente ela deve ser rediscutida. Assim, a maneira como o professor se vê afeta suas atitudes e suas ações (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), o que, por sua vez, exerce uma influência significativa no processo educacional. Tendo em vista o valor social do seu trabalho, há que se investigar como os professores em formação inicial se veem, se definem, como eles constroem e reconstróem suas identidades como futuros professores.

Partindo dessa lacuna, o presente estudo vem ampliar os conhecimentos sobre as relações que associam experiências (MICCOLI, 2007), comunidades imaginadas e investimento (NORTON, 2000, 2013), na busca por identificar o processo de constituição das identidades dos professores em formação inicial de Letras.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação se encontra organizada em cinco capítulos. No primeiro, comentei as razões que me levaram a realizar esta pesquisa, pontuei os objetivos e apresentei as justificativas para executar este estudo. O segundo capítulo é reservado para a exposição do aporte teórico que serviu de referência para analisar as identidades dos professores em formação inicial. Nesse capítulo, incluí os conceitos de experiências, investimento e comunidades imaginadas. No terceiro capítulo, dedico-me a detalhar os percursos metodológicos que conduziram a coleta e a análise dos dados obtidos. O capítulo quarto comporta as análises e as discussões dos resultados encontrados. Finalizo a dissertação com o capítulo quinto, no qual faço algumas considerações finais, bem como implicações e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2 – A BASE TEÓRICA

“Assim sou eu. Assim é você. Monte de linhas entrelaçadas, monte de palavras engasgadas, monte de todas as coisas vividas e morridas.” (Glória Leal) ⁴

Início este capítulo com a epígrafe de Glória Leal, por pensar que ela ilustra, em palavras breves, a singularidade de cada indivíduo e a complexidade que envolve cada ser, com seus conflitos e suas tensões.

Para começar as discussões apresento as pesquisas que forneceram a base teórica deste estudo. Primeiramente, disserto a respeito dos estudos sobre identidades, comunidades imaginadas e investimento na aquisição de uma segunda língua. Em seguida, apresento as contribuições dos estudos desenvolvidos sobre experiências e sua inter-relação na construção das identidades. Por fim, exponho a importância desses estudos para a formação inicial de professores.

2.1. Identidades

É significativo o número de pesquisadores que têm se dedicado a discutir e a refletir sobre identidades. No Brasil, vários estudos (SILVA, 2000; TELLES, 2004; BOHN, 2005; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011; QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011; GAMERO, 2011; D’ALMAS, 2011; SILVA, 2011; MARECO; SILVA, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) demonstram a importância e a complexidade desse construto. No âmbito internacional, Norton (2000, 2013), Darwin e Norton (2015), Wu (2017), Murphey, Jin e Li-Chi (2005), Kharchenko (2014), entre outros, têm contribuído para que a ligação estreita entre identidade, investimento e comunidades imaginadas seja compreendida.

O primeiro autor com o qual tive contato ao buscar trabalhos sobre identidades foi Hilário Bohn (2005). Por meio de uma perspectiva cultural e discursiva, Bohn (2005) concebe as identidades como mutantes, descentradas, múltiplas e fruto do sistema de relações que são responsáveis por nos conceber valores, características e outros traços que permitem uma identificação. Nesse sistema de relações manifesta-se a

⁴ Retirado do texto “Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: Uma discussão teórica introdutória” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

“polifonia de vozes” (HALL, 2004 *apud* BOHN, 2005, p.102) nos diferentes espaços nos quais o sujeito se insere ao longo da sua história. Segundo o autor, a identidade do professor é constituída das vozes de seus professores, dos autores lidos, das instituições, dos documentos que regem essas instituições, do governo, dos movimentos sociais, da sociedade, da mídia, da família, dos colegas de trabalhos e das vivências compartilhadas sobre a realidade educacional do país (BOHN, 2005). Com pesar, observa-se que todas essas vozes ajudam a construir a imagem de um profissional que se torna “sem brilho” (BOHN, 2005, p.103), o que contribui para que a carreira docente não pareça atraente, tema que será discutido posteriormente.

Telles (2004) também foi um dos expoentes com o qual tive contato nos primeiros meses de busca por referencial bibliográfico. O autor discute os conceitos adotados de identidade profissional de professores, definida como “um conjunto de referências, de marcas existenciais que compõem a identidade profissional” (p. 94). A identidade considera os traços particulares das experiências pessoais, incluindo as histórias de vida, as memórias e os eventos marcantes. Assim, não há uma única marca a ser considerada, uma vez que a identidade é “múltipla, diferenciada e dinâmica” (TELLES, 2004, p.94), e dentro do contexto da docência ela permite inferir as várias maneiras de ser professor. O autor constatou que as narrativas escritas pelos professores mostram características, em suas identidades, herdadas ou impostas pelo contexto social. Segundo ele, as narrativas também proporcionaram espaços de interação, em que as experiências cristalizadas puderam ser questionadas, desmanchadas e ressignificadas, gerando possíveis transformações na prática docente.

A coletânea intitulada “Identidades de Professores de Línguas”, organizada por Simone Reis, Klaas van Veen e Telma Gimenez, iluminou o entendimento do conceito de identidade e sua aplicabilidade nas pesquisas nacionais, apontando as metodologias e os contextos investigados. Apresento capítulos importantes desse livro, destacando aspectos relevantes sobre identidades.

Beijaard, Meijer e Verloop (2011) são autores do primeiro capítulo dessa coletânea. Caracterizando a identidade como um atributo não fixo de uma pessoa, mas um “fenômeno relacional” (p.3), os autores ajudam-nos a compreender que a identidade se desenvolve durante a vida de uma pessoa, por meio de trocas com o ambiente. Dessa forma, fatores de origem histórica, sociológica, psicológica e cultural podem exercer influências na identidade dos professores, levando-nos a compreendê-la como multifacetada, dinâmica e permeada de tensões e dilemas. Evocando os estudos de

Connelly e Clandinin (1999), os autores apontam para o conceito de “eus-mutáveis”, ressaltando que a mudança identitária é decorrente das mudanças na Educação. Por esse motivo, a formação da identidade contempla “não somente a pergunta ‘Quem eu sou neste momento?’, mas também a pergunta ‘Quem eu quero me tornar?’” (BEIJJARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p.31), questões que contribuíram, fundamentalmente, para esta pesquisa.

Além de apresentarem os diferentes focos dos conceitos de identidade, os autores oferecem um levantamento de estudos sobre o tema e identificam três categorias de interesse: trabalhos com foco na formação identitárias, artigos que se ocupam de identificar as características da identidade profissional dos professores e estudos sobre identidades por meio de análise de narrativas. Por fim, Beijaard, Meijer, Verloop (2011) ressaltam a necessidade de estudar identidades explicitando o papel do contexto, o que também foi constatado nesta dissertação.

Entre 1997 e 2008, Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) fizeram um levantamento de artigos e dissertações em sítios eletrônicos, a fim de identificar os trabalhos sobre a identidade de professores. Segundo os autores, a identidade do professor de língua inglesa no Brasil parece estar em crise, devido ao panorama educacional no País. Os novos paradigmas de ensino de língua precisam ser acompanhados de reflexões que contemplem e problematizem as identidades do professor de língua inglesa, a fim de ressignificar suas práticas (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011).

Os autores se concentram na noção pós-estruturalista a partir da qual as identidades são socialmente construídas, o que significa que elas são, simultaneamente, individuais e coletivas. Nessa abordagem, a identidade é concebida como instável, fragmentada, volátil, inacabada, marcada pela diferença e construída a partir da relação com o outro. Os autores também afirmam que não é possível buscar leis invariáveis e universais quando as pesquisas são realizadas tendo como escopo as identidades dos professores.

Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) ressaltam que os trabalhos mais recorrentes sobre identidades tratam como o professor de inglês se vê como profissional (cf. ROSSI, 2004; FALCÃO, 2005; RAMOS; PAEZ, 2006; OLIVEIRA, 2006; SOUSA, 2006; TICKS, 2007) e como a sociedade o vê (cf. PAIVA, 1997; GRIGOLETTO, 2003; MARZARI, 2003). Citando o estudo de Ticks (2007), os autores reforçam a diferença marcante entre os papéis atribuídos ao professor de inglês no contexto da escola e do

curso de idiomas. Segundo eles, as experiências como estudantes, “além de meras lembranças, ajudam a construir e a projetar suas futuras identidades profissionais” (TICKS, 2007 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p.58).

Nesse trabalho, os autores contribuíram para que um inventário de elementos que constituem a identidade do professor de inglês fosse formado: (i) o contexto social, (ii) as mudanças no papel social do professor e nas relações de poder que se estabelecem, (iii) a política educacional, (iv) a concepção de ensinar e aprender, (v) os conhecimentos linguísticos, (vi) a história de experiências, (vii) a emoção e (viii) a pessoa-profissional.

Para os autores, o saber fazer a transposição dos saberes científicos para saberes didáticos e conhecer as questões sobre a cultura escolar são elementos que fazem parte da constituição das identidades. Os autores também apontam que “a identidade do professor de inglês está permeada de incertezas, inseguranças e conflitos” e que “esta identidade é, ao mesmo tempo, construída pela sociedade e corroborada pelo próprio professor de inglês” (p.70). A esse respeito, os cursos de formação podem auxiliar os futuros professores a se posicionarem como os principais responsáveis pelo seu processo de profissionalização (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011), a fim de desenvolverem identidades mais sólidas como docentes desde o início da licenciatura.

Complementando e ampliando o estudo realizado por Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), Gamero (2011) realizou uma busca pelo termo “identidade do professor de inglês” no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que resultou em 69 referências, das quais ela selecionou 17 para delimitar a análise. A autora listou os variados instrumentos de coleta de dados e concluiu que, devido à natureza das pesquisas, não se encontra um padrão metodológico predominante.

Gamero (2011) avaliou as convergências e divergências nas pesquisas e constatou que um dos pontos de convergência é a concepção de que o indivíduo é um ser social (cf. ROSSI, 2004; SILVA, 2005; FALCÃO, 2005; BARBOSA, 2006; SILVA, 2006; FERNANDES, 2006), formado historicamente em um processo dinâmico (cf. ROSSI, 2004; SILVA, 2005). A divergência está na maneira com que cada autor percebeu o processo de constituição do indivíduo, seja por processo sócio histórico (ROSSI, 2004; SILVA, 2005), político e cultural (SOUZA, 2006), psicossocial (BARBOSA, 2006), seja individual, nacional e cultural (NOGUEIRA, 2008).

O trabalho de Silva (2011) também contribuiu para as discussões feitas nesta dissertação. A autora avaliou a composição de duas propagandas veiculadas no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tinham por objetivo incentivar o ingresso na carreira docente. Segundo ela, com o poder influenciador da opinião pública, a mídia tem papel importante na construção da imagem do professor e, por isso, pode ser instrumento para criar, definir ou mudar a imagem do professor. Silva (2011) defende que os textos produzidos na mídia podem influenciar a maneira como o professor se vê e, consequentemente, afetar sua identidade, pois é um fenômeno relacional e se constitui diante dos olhares dos outros. A pesquisadora cita as proposições de Fino e Sousa (2003), para dizer que a identidade se constrói a partir da relação do indivíduo consigo mesmo e no confronto entre as imagens presente, passada e idealizada. Além disso, a identidade também é feita a partir da relação que cada ser estabelece com o outro, a partir das diferenças e das relações de poder. Dessa forma, “as atitudes, as crenças, os valores, as experiências partilhadas definem a identidade do sujeito” (SILVA, 2011, p.112).

Silva (2011) constatou que os vídeos veiculados reforçam a mensagem de que “o professor é responsável pelo crescimento do país” (SILVA, 2011, p.114). A autora afirma que a “carreira docente é uma área que não possui muito prestígio” (p.115), devido à imagem de grevistas que a mídia projeta dos professores do ensino fundamental e médio, quando eles estão, na verdade, reivindicando melhores condições de trabalho e de salário. A consequência dessa imagem é a baixa procura pelos cursos de licenciatura. Na tentativa de reverter essa situação, as propagandas do MEC mostram uma professora bem-sucedida financeira e pessoalmente, a fim de gerar atração pela carreira docente.

A pesquisadora ressalta que a mesma mídia utilizada para difundir a ideia de que a docência é uma carreira marginalizada, retratando a situação de descaso com o professor, os salários baixos e as condições precárias de trabalho, é também utilizada como instrumento que tenta resgatar a imagem dessa profissão.

D'almas (2011) também concorda com Silva (2011), quando explica que a linguagem utilizada pela mídia é um instrumento de poder que influencia a sociedade. Utilizando a Análise Crítica do Discurso (ACD) e o modelo tridimensional de Fairclough (1992), a pesquisadora analisou dois vídeos nos quais o Ministério da Educação e Cultura incentivava o ingresso na carreira docente e como essa campanha pode criar uma identidade do docente perante a sociedade. A autora também destaca a falsa neutralidade da mídia, que se comporta como instrumento ideológico opressivo por meio dos textos que veicula.

Os resultados da análise feita por D'almas (2011) mostram que, embora haja inúmeras notícias sobre violência escolar e sobre a dura rotina dos professores, os vídeos do MEC apostam na figura de um professor satisfeito com suas condições de trabalho. A imagem veiculada na propaganda é de um profissional que não enfrenta dificuldades, imagem esta que não condiz com a realidade. Segundo D'almas, a propaganda ignora por completo a identidade do professor. Assim, temos a imagem do professor sendo distorcida na televisão, com o intuito de atender ao interesse governamental de atrair as pessoas para se tornarem docentes.

Mareco e Silva (2011) também foram referências importantes para refletir sobre os dados desta pesquisa. Ao conceituar identidade como um “complexo multifacetado e, por isso, pode ser pensado a partir de vários ângulos” (p.188), as pesquisadoras entendem que as identidades se constroem pelo olhar e pelas expectativas do outro sobre o professor de inglês. Valendo-se das colocações de Bohn (2005), elas defendem que as diferenças nas relações sociais é que produzem as identidades.

Mareco e Silva (2011) corroboram as ideias de Coracini (2003) e defendem a incompletude e o processo de transformação das identidades. As identidades também são dinâmicas, instáveis e impostas, por estarem sujeitas às relações de poder. O *status* também é um fator que influencia a constituição das identidades do professor, “estabelecido, principalmente, por critérios econômicos” (p.193). Desse modo, o salário é mais um elemento que ocasiona uma crise de identidade dos professores, pois profissionais de idênticos graus acadêmicos recebem diferentes vencimentos.

As autoras investigaram as formações discursivas dos empregadores dos cursos de idiomas de uma cidade do interior de São Paulo e verificaram, por meio de entrevistas semiestruturadas, como as identidades dos professores são afetadas pelos discursos dos empregadores. As formações discursivas abrigam as ideologias, que, por sua vez, são instrumentos de controle e de poder propagados por meio dos discursos. A análise dos dados demonstrou que alguns dos entrevistados não valorizam a formação acadêmica do professor, pois, segundo alguns empregadores, o mais importante é a vivência no exterior, devido à aquisição do sotaque mais próximo ao do falante estrangeiro. Além disso, é esperado que o professor se mantenha em constante atualização e tenha atributos que atendam às expectativas dos alunos.

Mastrella-de-Andrade (2013) também se dedicou a discutir a instabilidade das identidades diante das novas configurações do mundo. Segundo a autora, “a identidade deixou de ser fixa e coerente e ganhou um lugar de dúvidas e de incerteza” (p.19).

Tomando por base Hall (2003) e sua maneira de caracterizar os sujeitos em seus diferentes momentos históricos, a autora pontua que, em constante interação com o mundo exterior, as identidades são passivas de mudanças, pois os muitos lugares proporcionam transformações dos sujeitos. Evocando também o trabalho de Woodward (2000), ela defende que nós somos posicionados e também posicionamos o outro de acordo com as esferas sociais em que estamos inseridos.

Entendendo que as identidades são construídas socialmente e que estão em constante negociação nos discursos, Mastrella-de-Andrade (2013) percebe a identidade como sendo fluida, não fixa e produzida na diferença. Tanto a identidade quanto a diferença são construídas socialmente por meio da produção dos discursos que, pela repetição, ganham força para incluir ou excluir aqueles que buscam ter acesso aos bens sociais. Dessa forma, nossa identidade é instável, incoerente, sempre em processo, sujeita a conflitos e contradições e frequentemente contestada por meio dos discursos.

Mastrella-de-Andrade (2013) ressalta, também, que “somos recrutados para aquela posição ao reconhecê-la por meio de um sistema de representação que, de certa forma, nos conduz a um determinado investimento nessa identidade” (p.44). Valendo-se da concepção freudiana, a autora explica que, além de ser feito por meio do discurso, esse recrutamento é feito em nível do inconsciente, lugar das vontades reprimidas e não satisfeitas. Nesse ponto a autora concorda com Hall (2003), afirmando que a identidade surge da “falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2003, p.39 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p.46). Ao estabelecer a relação entre os estudos de identidade e sua importância para as questões de aprendizagem de línguas, Mastrella-de-Andrade (2013) nos convida a compreender os contextos de aprendizagem, com o intuito de ressaltar “as relações nem sempre igualitárias de poder” (p.53) entre os envolvidos na interação.

Pelo viés dos estudos culturais, Silva (2000) se propõe a discutir a produção social da identidade e da diferença. O autor relata que identidade e diferença não se esgotam em uma posição socialmente aceita de que é necessário respeito e tolerância na vida em sociedade. Para ele, identidade é aquilo que somos. Ela é construída, instável, contraditória, fragmentada, inacabada e ligada às estruturas de poder, por meio de mecanismos que estabelecem a diferença. A diferença, por sua vez, é aquilo que o outro é. Segundo as proposições do autor, identidade e diferença são intrinsecamente dependentes e inseparáveis, pois a diferença é um produto da identidade, assim como a

identidade é a referência para se definir a diferença. Tanto a identidade quanto a diferença são criadas por meio da linguagem, o que significa dizer que somos nós que as criamos nos contextos de relações sociais e culturais. Dessa forma, todos nós somos governados pela linguagem, e compreendendo identidade e diferença como os resultados de uma produção discursiva, nossas identidades são impostas e disputadas nas relações sociais em que estão dispostas as relações de poder.

Para Silva (2000), marcar as diferenças é classificar, hierarquizar, incluir e excluir processos que produzem as identidades. Nesses processos de demarcações e classificações, as relações de poder são reafirmadas e alguns privilégios são concedidos ou não. A proposta do autor caminha no sentido de que é preciso mais do que apenas reconhecer e celebrar as diferenças, mas, sobretudo, que possamos questioná-las para, assim, acolher o outro como ele é.

Ao questionar as relações de poder no mundo social e como elas impactam as interações entre os diferentes aprendizes de línguas, Norton (2000, 2013) defende que os indivíduos que têm acesso a uma variedade de recursos terão acesso ao poder e aos privilégios que esse poder emana. A autora defende que o poder opera nos encontros sociais entre pessoas com diferentes acessos aos bens simbólicos e materiais, encontros, inevitavelmente, produzidos pela linguagem. Assim, para entender as identidades é preciso, antes, compreender as relações desiguais de poder baseadas no gênero, na raça, na classe social, na etnicidade e na orientação sexual.

Norton (2000, 2013) busca investigar como os aprendizes sentem suas experiências e como as questões particulares de memórias históricas se cruzam com o investimento que eles fazem na aquisição de determinada língua (p.22). A identidade é um lugar de lutas, onde os envolvidos se posicionam e são posicionados por meio da linguagem. Seguindo o que postula West (1992), a pesquisadora defende que a identidade faz referência ao desejo por reconhecimento, por afiliação e por segurança, que, por sua vez, estão ligados à distribuição de recursos materiais na sociedade. Desse modo, as pessoas que têm acesso a um amplo conjunto de recursos terão acesso a privilégios que influenciarão como elas entendem o seu relacionamento com o mundo e suas possibilidades para o futuro.

Da mesma forma que a identidade étnica e a identidade de gênero, a identidade de classes é produzida em contextos sociais, econômicos e históricos específicos, onde as relações de poder são reforçadas e reproduzidas diariamente por meio da língua (NORTON, 2000). Dessa forma, os discursos da família, da escola, da Igreja e das instituições ocorrem por meio da linguagem, ou seja, o discurso organiza a existência

social e delimita as práticas possíveis e estabelece como essas práticas são realizadas no tempo e no espaço. A pesquisadora busca investigar como os aprendizes fazem sentido das experiências que vivem e em que medida as memórias particulares interferem no investimento na aquisição de línguas.

Norton (2000, 2013) argumenta que os estudos de identidade devem conter as vozes particulares dos aprendizes, suas histórias e seus desejos para o futuro. Nesse contexto, ela analisou histórias de mulheres imigrantes que desejavam ter acesso à língua-alvo em busca de novas perspectivas para o futuro. Utilizando uma abordagem pós-estruturalista, que “retrata o indivíduo como diverso, contraditório, dinâmico e mutável ao longo do tempo e espaço” (NORTON, 2013, p.4), e situando-os em seus contextos sociais, a autora apresenta um estudo de caso realizado com cinco participantes, mostrando as condições em que o aprendizado de inglês acontecia e a maneira como identidade e poder estão imbricados.

Norton (2013, p.4) define identidade como sendo “a maneira como a pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como este relacionamento é construído ao longo do tempo e espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”. A importância do futuro é o ponto central na vida de muitos aprendizes e é parte integral para entender a identidade e o investimento feito.

Segundo a pesquisadora, à medida que aprende uma língua estrangeira, a identidade do aprendiz vai sendo transformada. Ela defende que as teorias sobre identidades podem esclarecer as posições múltiplas que os aprendizes podem assumir e como os estudantes marginalizados podem se apropriar de identidades mais desejáveis para conquistar o respeito de uma comunidade.

Identidades são influenciadas pelas práticas institucionais como casa, escola e locais de trabalho e pelos recursos simbólicos e materiais. A autora também convida os educadores a conhecer mais as culturas, as histórias, as metas e as identidades dos estudantes que desejam aprender inglês. Ela propõe ainda que as salas de aulas sejam transformadas em espaços que empoderem os aprendizes no sentido de fazê-los serem ouvidos em encontros com falantes estrangeiros.

Após essa discussão sobre os conceitos presentes em alguns dos trabalhos mencionados, nesta dissertação penso identidade a partir da heterogeneidade de proposições. Como é consenso entre os pesquisadores, não há uma definição única de identidade. Segundo Moita Lopes (2002), é possível vê-la exatamente como é: como um mosaico formado por várias peças colocadas em harmonia. Embora os tamanhos e as

cores sejam variados, juntas, essas peças formam um todo e ganham significados sempre em constante processo de construção e reconstrução.

Assim, penso que identidade é aquilo que somos (SILVA, 2011). Ela é constituída social, cultural e discursivamente (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) a partir da diferença (SILVA, 2000). Ela é sempre relacional (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011), ou seja, é produzida na interação e em relação àquilo que o outro é ou não. Utilizo a abordagem pós-estruturalista de Norton (2013), por situar os participantes em seus contextos sociais e por retratar cada um deles como “diverso, contraditório, dinâmico e mutável ao longo do tempo e espaço” (NORTON, 2013, p.4). Dessa forma, trato identidade como um lugar de lutas, em que as pessoas se posicionam e também são posicionadas (NORTON, 2013).

2.1.1. A constituição das identidades e sua relação com o investimento na aquisição de línguas.

Conceito introduzido por Norton Pierce (1995), o investimento é a relação construída social e historicamente dos aprendizes com uma língua-alvo. Inspirada em Bourdieu (1977), Norton (2000) defende que os aprendizes investem na aquisição de uma determinada língua, almejando adquirir um conjunto de recursos simbólicos e materiais que podem aumentar o valor do seu capital cultural. Assim, quando os aprendizes trocam informações, eles estão fazendo mais que isto. Eles, na verdade, estão organizando quem eles são e reorganizando a sua relação com o mundo. Isso significa que investir em uma determinada língua é também investir em uma nova identidade, que muda constantemente ao longo dos anos. O investimento é, então, o comprometimento do aprendiz na aquisição da língua. Esse conceito é social, cultural e político, porque diz respeito ao que o aprendiz suporta ao lidar com as relações de poder que viabilizam ou reduzem a aprendizagem de uma língua.

Norton (2000) nos apresenta a biografia de cinco mulheres imigrantes, Martina, Felícia, Eva, Mai e Katarina, suas histórias, suas experiências e seus contextos sociais e econômicos. As histórias relatadas por Norton (2000) apontam as dificuldades na realização dos desejos das participantes, que mesmo investindo para adquirir uma proficiência desejada e um *status* social foram posicionadas como imigrantes, sem alcançarem o reconhecimento e se sentirem incluídas na sociedade canadense.

Norton (2013) defende que o investimento nos ajuda a entender o desejo variável que os estudantes têm de se engajar em uma interação social, ou mesmo em uma comunidade de práticas. Nessa concepção, a língua tem uma função fundamental, pois é por meio dela que acontecem os processos de negociação, em que o sujeito ganha acesso ou é excluído das redes de poder. A identidade muda ao longo do tempo e de acordo com espaço, e se há investimento na aquisição de uma segunda língua significa que os estudantes buscam adquirir um conjunto de recursos simbólicos, como educação, amizade e língua, e de bens materiais, como dinheiro, imóveis, entre outros, que aumentarão seu capital cultural e seu poder social (NORTON, 2013).

Segundo a pesquisadora, a distinção entre motivação e investimento está no fato de a motivação poder ser vista como construto primariamente psicológico, como apontado por Dörnyei (2001) e Dörnyei e Ushioda (2009), enquanto o conceito de investimento deve ser visto pelo viés sociológico, buscando fazer significativas conexões entre o comprometimento para aprender uma língua e a complexa e mutável identidade. Dessa forma, o conceito de investimento complementa o de motivação, uma vez que sinaliza a complexa relação entre identidade do aprendiz de língua e o comprometimento com a aprendizagem. O termo investimento situa o aprendiz nas estruturas de poder não apenas na sala de aula, mas na sociedade que o circunda.

Valendo-se de estudiosos como Bourdieu (1977) e Weedon (1987), Norton (2013) argumenta que esse relacionamento entre o indivíduo e o contexto determina o investimento realizado. Ela ressalta que nem sempre o indivíduo que investe está motivado a aprender, uma vez que a motivação é um fator afetivo que pode desencadear ou não um investimento (ações, atitudes do aprendiz), dependendo do contexto em que o estudante está inserido. A autora argumenta que o aprendiz pode estar altamente motivado, mas não estar investindo o suficiente se a sala de aula ou a comunidade em que ele se insere for, por exemplo, racista, elitista ou homofóbica. Então, apesar de motivado esse aprendiz pode estar sendo excluído das práticas em sala e ser posicionado como aprendiz desmotivado, como Norton (2013) exemplifica ao citar a pesquisa de Duff (2002). Nesse estudo, os aprendizes de inglês estavam receosos de serem zombados devido às limitações na proficiência. Sendo assim, eles permaneciam em silêncio para se proteger da humilhação dos colegas nativos e eram interpretados como sendo alunos sem iniciativas. Apesar de não serem estudantes desmotivados, eles não eram inseridos nas práticas em sala onde havia uma relação desigual de poder entre os aprendizes de inglês e os falantes nativos do Canadá. Assim, o investimento é “co-

construído nas interações dos aprendizes com os falantes nativos e suas identidades eram um lugar de lutas” (NORTON, 2013, p.7).

Darvin e Norton (2015) também foram referências importantes na leitura dos dados desta pesquisa. Além de reiterar o relacionamento complexo entre o aprendiz e o mundo social, os autores examinam a relação de poder associada ao processo de aprendizagem de línguas. Segundo eles, a educação, as oportunidades profissionais e outras oportunidades têm se tornado parte de futuros imaginados. Citando o trabalho de Chang (2011), os pesquisadores defendem que, por meio da investigação sobre investimento e comunidades imaginadas, constatou-se que os estudantes foram capazes de exercer a própria agência, lutando suas batalhas acadêmicas e investindo seletivamente em áreas que aumentam o seu valor de mercado, em suas comunidades imaginadas.

Figura 1- Modelo de Investimento.



Fonte: Darvin e Norton (2015).

O modelo de investimento interliga as noções de ideologia, capital e identidade. Com esse modelo, os pesquisadores pretendem elucidar que a identidade é uma luta de desejos e que, por meio deles, os aprendizes se empenham a agir. Assim, os aprendizes investem porque há um desejo de fazer parte de uma comunidade imaginada que os capacita a ganhar ou a resistir nas posições em que ocupam. Governados por diferentes ideologias e possuindo variados níveis de capital simbólico, os aprendizes se posicionam e são posicionados em diferentes contextos, em decorrência de gênero, raça, etnia, classe social e orientação sexual.

Reconhecendo o fluxo do poder, “os aprendizes investem em certas práticas não apenas porque eles desejam benefícios materiais e simbólicos, mas também porque eles reconhecem que o capital que possuem pode servir de possibilidade para sua aprendizagem” (DARVIN; NORTON, 2015, p.46).

Darvin e Norton (2015) nos instigam a criar um espaço em que os aprendizes não sejam marginalizados, mas onde tenham a capacidade de agir para avaliar e negociar as restrições e as oportunidades do seu meio social e refletir sobre o *status quo*. Esse parece ser um dos caminhos na busca pela reflexão que transforma os variados espaços da vida dos aprendizes.

Partindo do viés pós-estruturalista, Wu (2017) defende que o investimento é aquilo que as pessoas mobilizam de recursos simbólicos materiais para aprender uma língua. Essa relação é baseada na avaliação do custo-benefício à luz dos desejos e das esperanças dos aprendizes (DUFF, 2012 *apud* WU, 2017). Assim, o contexto social em que o aprendiz está inserido influencia e afeta seu comprometimento e seu desejo de aprender uma língua. Segundo o estudo de Wu (2017), ao construírem uma identidade de aprendiz, os estudantes se centram em conseguir boas notas e o investimento na aquisição da língua inglesa pode permanecer restrito a satisfazer às exigências acadêmicas. Ao adotarem uma identidade de futuros professores, porém, os estudantes passam a investir mais na aquisição da língua inglesa por almejam fazer parte da comunidade de falantes do inglês, o que pode fazer com que o docente invista irrestritamente, cumprindo não somente as atividades acadêmicas, mas buscando, fora dos contextos institucionais, outras atividades que proporcionam a aquisição da língua inglesa. O autor conclui, então, que o investimento é feito de acordo com a identidade que o participante tem para si.

O conceito de investimento de Norton (2000, 2013) remete às relações de poder que viabilizam ou reduzem a aprendizagem de uma língua. Investimento é uma noção mais ampla, mais social, cultural e política por estar relacionada a posicionamentos de poder. Ao longo do processo de investimento, o indivíduo suporta as pressões, as tentativas de exclusões, a falta de recursos materiais e os preconceitos e busca superar as limitações oriundas da ideologia, um dos componentes do construto de investimento, bem com o de capital e o de identidade. Assim, o conceito de investimento abarca não apenas o que se faz, mas o custo que se paga e se suporta para conseguir alcançar uma meta. Nesta dissertação, ao tratar sobre investimento, me refiro às atitudes que os graduandos tomaram para ingressar no curso de Letras e se tornarem professores bem como aos desafios enfrentados para se tornarem professores.

Após analisar os dados, foi perceptível que os futuros professores utilizaram estratégias de aprendizagem de línguas para investir na sua formação docente. Essas estratégias são apenas uma das maneiras por meio das quais eles mostraram que estavam investindo na formação como docente. Existem outros modos de investir na formação, como participar de projetos, se engajar em ações no curso, fazer intercâmbios e aulas de conversação, buscar contato com falantes estrangeiros, ter experiências como professor em contextos variados, entre outros.

2.1.1.1. Estratégias de aprendizagem de língua inglesa

Paiva (1998, p.74) elencou as estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa, realizando um estudo com alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de relatos individuais escritos e da versão brasileira do questionário *Strategy Inventory for Language Learning* da Oxford (1989). As estratégias mais recorrentes, ou seja, as ações concretas realizadas pelos alunos para aprender a língua inglesa, foram: “ler (73,68%), assistir filmes (50,87%), conversar na língua alvo (43,85%), assistir aula (33,33%), estudar gramática (26,31%) e viajar ao exterior (19,29%)”. Esses dados mostram que a leitura é um dos meios mais utilizados para aprenderem a língua inglesa, seguida pelas estratégias de ver filmes, conversar em inglês e ouvir músicas em inglês. Isso porque os estudantes aprendem a língua-alvo ao desenvolverem estratégias individuais de aprendizagem, ou seja, cada aprendiz seleciona ações que colaboram para melhorar o conhecimento da língua inglesa.

2.1.2. As comunidades imaginadas e a constituição das identidades

Paralelamente aos conceitos de identidade e investimento na aquisição da língua inglesa, Norton (2013, p.8) discute as comunidades imaginadas, ou seja, “grupo de pessoas, não imediatamente tangível e acessível, com as quais nós nos conectamos por meio do poder da imaginação”. Tendo como base o estudo de Anderson (1983), Norton e seus colaboradores ampliam esse conceito, defendendo que, além de se tratar de uma “reconstrução de comunidades passadas e de relacionamentos historicamente constituídos”⁵ (NORTON, 2013, p. 3), as comunidades imaginadas são as “comunidades

⁵ Tradução do original “(...) a reconstruction of past communities and historically constituted relationships (...)”.

da imaginação, a comunidade desejada que oferece possibilidades para aumentar a gama de opções de identidades no futuro”⁶ (NORTON, 2013, p. 3). Para ter acesso a essa comunidade, é necessário que o aprendiz faça determinado investimento. Norton (2013) argumenta que imaginar estarmos ligados a um cidadão através do tempo e do espaço pode nos trazer um senso de comunidade com pessoas que não encontramos ainda, mas que talvez possamos encontrar no futuro. Nesse sentido, o aprendiz investe porque deseja alcançar esse grupo de pessoas e, assim, fazer parte dessa comunidade imaginada.

De acordo com Norton (2013), essas comunidades imaginadas não são menos reais do que aquelas que os aprendizes se engajam diariamente e que podem exercer uma forte influência nas ações atuais e no investimento do aprendiz. Elas nos permitem explorar como a ligação do aprendiz com determinada comunidade pode afetar sua trajetória de aprendizagem de línguas.

Ao aprenderem uma segunda língua, os estudantes não estão apenas trocando informações, mas estão organizando e reorganizando constantemente quem eles são e como se relacionam com o mundo para fazerem parte de determinadas “comunidades imaginadas” (NORTON, 2013).

Wu (2017), por sua vez, alerta que conceitos teóricos como investimento e comunidades imaginadas têm ganhado destaque e se tornado conceitos que facilitam o entendimento sobre as identidades de aprendizes de segunda língua. Por meio de narrativas escritas, narrativas orais e entrevistas, Wu (2017) fez um estudo com três aprendizes de inglês de alto desempenho: Alicia (mestranda) e Brie e Leo (doutorandos). Ao analisar as identidades imaginadas como sendo o *self* ideal que os aprendizes aspiram se tornar no futuro, Wu (2017) acredita que quem os aprendizes aspiram ser “tem sido um fator que pode guiar os aprendizes a fazerem certo investimento na aprendizagem de uma língua que pode recompensa-los com um capital social que eles anseiam” (KANNO; NORTON, 2003).

Utilizando as contribuições de Kanno e Norton (2003), Wu (2017) defende que “nossa identidade pode ser entendida não apenas em termos do nosso investimento no mundo real, mas também em termos do nosso investimento em mundos possíveis” (p.103). É nesse sentido que percebemos a ligação entre identidades e comunidades imaginadas. Citando Anderson (1983) e Norton Pierce (1995, 2006), Wu (2017, p. 103) aponta que

⁶ Tradução do original “community of the imagination, a desired community that offers possibilities for an enhanced range of identity options in the future”.

“as comunidades imaginadas se referem às comunidades que são construídas por meio da imaginação dos aprendizes”. Wu (2017) concorda com Wenger (1998), quando explica que a imaginação é um dos elementos que nos capacita a aprender e a nos engajar em uma comunidade. O autor aponta que “para se juntar a uma comunidade, as pessoas não apenas participam socialmente em várias comunidades de prática, mas também dependem da imaginação para incluir em suas identidades outros significados, outras possibilidades, outras perspectivas para criarem um modo de pertencimento” (WENGER, 1998, p.187 *apud* WU, 2017, p. 105). Nesse sentido, o aprendizado não está restrito às comunidades como escolas, igrejas e clube de idiomas (NORTON, 2001). Pelo contrário, o envolvimento com comunidades distantes, construído por meio da imaginação, dá ao aprendiz um espaço para que se imagine sendo membro de uma comunidade da qual almeja (WU, 2017).

Corroborando Kanno e Norton (2003), Wu (2017) aponta a necessidade de fazer distinção entre imaginação e fantasia. Especificamente, esses autores tratam de uma imaginação esperançosa, em que as regras existem e guiam o comportamento dos aprendizes, ou seja, é a visão mental de um futuro desejável e possível e que pode levar à mudança em suas identidades e na trajetória de aprendizagem.

Valendo-se de Norton (2001), Wu (2017) defende que a imaginação incorpora as comunidades das quais os aprendizes desejam se tornar membro no futuro e as identidades imaginadas dos aprendizes, ou seja, o sentido desejável de si que os aprendizes projetam para eles mesmos. Assim, as identidades imaginadas pelos aprendizes os influenciam a tomar diferentes decisões que podem ajudar na trajetória dos estudantes.

Murphey, Jin e Li-Chi (2005) realizaram uma pesquisa com base em histórias de aprendizagem de língua de universitários japoneses e chineses. Nesse estudo os autores observaram a construção das identidades dos aprendizes e as comunidades imaginadas que podem promover o aprendizado. Apoiando-se nos conceitos de investimento (NORTON, 2000), comunidades imaginadas (NORTON, 2001) e identidades de aprendizes (COOK, 1999), Murphey, Jin e Li-Chi (2005) afirmam que se um indivíduo quer se tornar um membro de uma comunidade, ele se inclina a investir sua energia e seu tempo estudando as práticas típicas dos membros mais antigos daquela comunidade.

Os autores alegam que os estudantes precisam ter experiências de sucesso na aprendizagem de línguas para acender o desejo de se identificar com certas comunidades imaginadas. Murphey, Jin e Li-Chi (2005) concordam com Wenger (1998, p.215), quando afirmam que aprender transforma quem os aprendizes são e, por isso,

eles vivem uma experiência de transformação das identidades. Os pesquisadores defendem, ainda, que os aprendizes só são estimulados a investir ou não em aprender uma língua dependendo das comunidades onde eles se veem ou se imaginam no presente ou no futuro. Dessa forma, a comunidade imaginada impulsiona o investimento e a construção de uma nova identidade, ou seja, diferentes identidades ocasionam diferentes investimentos na aprendizagem da língua-alvo.

Os autores perceberam que a aprendizagem era prejudicada quando os falantes nativos eram colocados como modelo ideal a ser seguido pelos aprendizes. Os resultados também mostraram a falta de uma comunidade imaginada no início da aprendizagem. Murphey, Jin e Li-Chi (2005) argumentam que a capacidade de imaginar uma comunidade à qual podem pertencer e usar as informações que aprendem poderia impulsionar a participação do aprendiz. Para os autores, os estudantes podem imaginar e comparar a “comunidade do presente”, a que existe no momento atual; a “comunidade futura”, a comunidade da qual eles desejam fazer parte; e a “comunidade do passado”, à qual eles pertenciam.

Os pesquisadores ressaltam que o investimento pode dissipar-se ou mudar, bem como o desejo de se identificar com determinada comunidade imaginada, pois elas, algumas vezes, não funcionam como nós esperamos. Eles concluem defendendo que os professores exercem um papel central para ajudar os aprendizes a criarem essas comunidades imaginadas, construindo um espaço de aprendizagem em tempo real, bem como o estímulo de novos pares de amigos em sala pode facilitar a criação de comunidades imaginadas e estimulá-los na aprendizagem.

Kharchenko (2014) fez um levantamento de estudos a respeito do papel da imaginação e das línguas na criação de comunidades reais e imaginadas de práticas para falantes não nativos de inglês. Ela argumenta que, durante a nossa vida, participamos de inúmeras comunidades reais e imaginadas e que, enquanto outras podem ser completamente insignificantes, algumas podem ser decisivas na formação da nossa identidade.

A autora elucida que a “imaginação é um processo de expandir-se transcendendo tempo e espaço e criando novas imagens do mundo e de nós mesmos” (WENGER, 1998, p.176) e que, “diferente da fantasia, pode se tornar o combustível para nossas ações” (APPADURAI, 1997, p. 7). Assim, por meio da imaginação é possível nos sentir ligados a pessoas com quem jamais estivemos, criando a nossa comunidade imaginada, o que influencia nossa percepção de quem somos ou estamos tentando nos tornar. A pesquisadora defende também que a imaginação é um “estímulo positivo para ações”

(p.23), uma vez que o desejo de participar de uma comunidade imaginada pode ser a força motora para mudar as comunidades reais existentes, ou mesmo para se alienar dessa comunidade em favor de uma futura.

Kharchenko (2014) alerta que a língua pode ser uma porta para uma nova comunidade de prática, seja ela real, seja ela imaginada. Assim, engajamento e imaginação são essenciais para que as pessoas estejam no processo de ações dessa comunidade de prática. Segundo a pesquisadora, o processo de aprendizagem é uma troca de experiências (WENGER, 2000), e cada aprendiz traz suas experiências de vida para enriquecer o processo de aprendizagem. Sendo assim, cada aprendiz deve ser visto não como um invasor, mas como uma nova fonte de oportunidades, conhecimentos e experiências.

Novatos, em geral, têm uma imagem ideal da futura comunidade de falantes de inglês e acreditam que mesmo uma proficiência limitada vai lhes garantir o acesso à nova comunidade. No entanto, Kharchenko (2014) acredita que mesmo a proficiência do nativo nem sempre garante sua participação nessa comunidade. Nesse contexto, a autora cita o estudo feito por Pavlenko (2003), no qual a pesquisadora discutiu as possíveis identidades em três diferentes comunidades imaginadas: (a) comunidade de falantes nativos, na qual a admissão de aprendizes não nativos é restrita; (b) comunidade de falantes de segunda língua, na qual os aprendizes se posicionam passivos e incompetentes e criam uma autoimagem negativa deles mesmos; e (c) comunidade multilíngue, na qual as pessoas que sabem mais podem ser consideradas usuárias de segunda língua, ou seja, as bilíngues, as que possuem a habilidade de usar mais de uma língua, independentemente do nível de proficiência.

Kharchenko (2014) ressalta que, em alguns casos, os falantes não nativos buscam se afiliar a uma comunidade imaginada desejável de falantes proficientes por não se sentirem aceitos em uma comunidade de práticas, ou mesmo se recusam a participar das práticas de maneira periférica. Nesse contexto, a autora se vale do conceito de investimento de Norton (2000), que postula,

quando os aprendizes falam, eles não estão apenas trocando informações com o falante da língua alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando o sentido de quem eles são e como eles se relacionam com o mundo social. Então o investimento em uma língua alvo é também um investimento na própria identidade do aprendiz, uma identidade que é constantemente mutável ao longo do tempo e do espaço (NORTON, 2000, p.11 *apud* KHARCHENKO, 2014, p.30).

Citando Chang (2011), a autora ressalta que os estudantes podem ter um investimento limitado na aprendizagem de inglês por já terem uma possível futura comunidade de prática e não considerarem as outras oportunidades que estão disponíveis. Assim, Kharchenko (2014) pondera que professores e estudantes não devem se restringir a apenas uma comunidade imaginada, pois a trajetória da vida é imprevisível e é sensato estar preparado para outras possíveis identidades em outras comunidades de participação.

Kharchenko (2014) é categórica quando estabelece que, “sem dúvidas, a proficiência limitada é uma das razões do porquê os professores de inglês como segunda língua podem não ser capazes de imaginar futuros papéis profissionais para seus estudantes fora da sala de aula” (p.30). Valendo-se da voz de Kanno (2003), a autora conclui que imaginar um futuro pode não ser suficiente, mas por não o imaginar ficaremos paralisados e falharemos na ação. Ela ressalta, ainda, que se as práticas de sala de aula falham em ligar o aprendiz às comunidades imaginadas, então essa sala de aula está alienando esse aprendiz.

Norton (2000, 2013) fala de comunidades imaginadas para estudantes. Nesta dissertação, ao tratar de comunidades imaginadas me refiro ao contexto nos quais os professores em formação inicial almejam atuar profissionalmente após a graduação. Interessa-me, aqui, investigar a construção das identidades docentes ao longo da trajetória dos futuros professores, bem como as influências que as experiências exerceram na escolha por essas comunidades imaginadas.

Após a exposição de alguns trabalhos sobre identidades, investimento e comunidades imaginadas, discuto, a seguir, o conceito de experiências.

2.2. Os estudos sobre experiências

O construto experiência tem sido objeto de estudo da pesquisadora Laura Miccoli há mais de 20 anos. Essa estudiosa se concentra em pesquisar e orientar pesquisas relacionadas às experiências de professores e estudantes sobre a complexidade de aprender uma segunda língua e sobre os desafios que inibem as práticas transformadoras no ensino de língua inglesa. Nesta seção, trago discussões sobre alguns capítulos do livro “Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades”, publicado em 2010, e sobre o capítulo introdutório do livro organizado por Miccoli: “Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução”, lançado em 2014. Esses trabalhos auxiliaram nas discussões feitas ao longo desta dissertação.

Miccoli (2010) permite que as vozes e as experiências de professores e alunos ecoem pelos capítulos, situando-os em seus contextos sociais, analisando o investimento feito tanto no processo de ensino quanto na aprendizagem de uma segunda língua e ressaltando suas características individuais advindas das relações de poder.

Para conceituar experiências, a pesquisadora buscou definições desde as etimológicas, passando pelas concepções filosóficas de Aristóteles, Hegel e Dewey, até a concepção das ciências cognitivas de Maturana.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra “experiência” tem origem no latim *experintia*, que significa experimentar. Outros significados também aparecem como “prática de vida”, “habilidade, perícia e prática adquiridas com o exercício constante duma profissão”, “conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos” e “conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade” (MICCOLI, 2010, p. 19).

No campo filosófico, a pesquisadora utiliza-se de Aristóteles para defender que “a experiência é concebida como precursora do conhecimento” (p.19). Isso significa dizer que para haver conhecimento é necessário que, antes, tenha havido a experiência. Desse modo, a experiência é geradora do conhecimento. Para Hegel, não há separação entre conhecimento e experiência, uma vez que “aquilo que é percebido como exterior desaparece na consciência e, nela mesma, se constitui como realidade ou conhecimento” (p.21). Dewey, por sua vez, defende que a experiência pode levar à transformação se acompanhada da reflexão sobre as consequências da tentativa.

Miccoli (2010) menciona dois princípios da teoria de experiências de John Dewey: a continuidade e a interação. O princípio da continuidade diz respeito à noção de hábito e “inclui a formação de atitudes emocionais e intelectuais, abarcando nossas sensibilidades básicas e as maneiras como lidamos com as condições de vida” (p.22). O princípio da interação postula que, em uma situação, o indivíduo vive várias interações entre ele, o objeto e os outros indivíduos.

Miccoli (2010) ressalta que na filosofia moderna Dewey e Hegel “concebem a experiência como fenômeno que decorre da natureza biológica dos seres vivos, em seus meios físicos e sociais” (p.23). Após a análise desses dois pensadores, a pesquisadora conclui que a experiência é individual, mas também social, porque é compartilhada e traz consequências ao meio. A autora explica que

a experiência inclui o que experienciado, quem experiencia e o modo como se experiencia. Assim, uma experiência é vivenciada diferentemente, de

pessoa para pessoa, posto que cada uma tem uma experiência singular. Mesmo sendo processos individuais, porém as experiências se sobrepõem, porque muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há consequências para o indivíduo e para a sociedade (MICCOLI, 2010, p.23).

Miccoli (2010) também busca conceber a experiência como “fenômeno vivo” (p.26), uma vez que os processos mentais se realizam na interação, e não em indivíduos isolados, argumentação pautada na teoria de Maturana da “Biologia do Conhecer”. Segundo esta teoria,

estamos biologicamente determinados e inseridos em um meio do qual fazemos parte com nossas histórias individuais, em relação constante com outros seres humanos e não humanos, compartilhando outra história. Assim, vivemos em dois domínios – no domínio das dinâmicas estruturais (domínio interno, essencialmente fisiológico) e no domínio das relações e interações (domínio externo, essencialmente no meio) (MICCOLI, 2010, p.27).

Assim, se refletimos sobre as experiências nesse processo de interação com o meio, percebemos que a experiência é o que nós observamos. Nessa observação desenvolvemos nossa história pessoal na interação com outros observantes.

Miccoli (2010) explica que ao falar das experiências percebeu que professores e estudantes compreendiam o processo de aprendizagem que viveram, referindo-se às experiências relacionadas tanto aos eventos acontecidos em sala de aula quanto fora dela. A experiência é, então, um processo que envolve dinâmicas, circunstâncias e relações em um meio particular. Ao ser narrada, uma experiência “deixa de ser um acontecimento isolado”, pois “oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original” (MICCOLI, 2010, p. 29).

As experiências são a base do conhecimento e “por serem processos abrem a possibilidade de mudança e transformação não apenas de quem relata, mas também daquilo que é relatado” (p.29). No entanto, “elas podem deixar de representar o gatilho para mudança, caso não sejam acompanhadas de reflexões conscientes” (p.29). Assim, as investigações sobre experiências evidenciam que investigar as experiências é trazer à tona

relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas ao longo das interações entre professor e estudante, ou entre estudantes em sala de aula, revelando que os aspectos social e afetivo têm papel central na compreensão do processo de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2010, p. 30).

Miccoli (2010) defende que cada experiência revela algo importante. Elas são a porta de entrada para mudança, porque à medida que reflete sobre a experiência o

experienciador pode rever suas atitudes. Assim, os estudos sobre as experiências de professores e estudantes podem ampliar o conhecimento sobre o que vivenciam, transformando também as dinâmicas em sala de aula.

A autora chama atenção para a carência de estudos que investiguem a origem das experiências de professores e alunos. Segundo ela, é essencial aprofundar os estudos que tratam de experiências anteriores, devido ao seu potencial de explicar as ações e as dificuldades de professores e estudantes, possibilitando, assim, compreender de maneira mais profunda as experiências que podem exercer influências no ensino.

Miccoli (2010, p.60) propõe uma categorização das experiências que serviram de base para a análise dos dados desta dissertação. As experiências cognitivas se referem “às atividades em sala de aula, aos seus objetivos, às suas dificuldades e dúvidas, à sua participação e desempenho nelas, à sua aprendizagem, à maneira como foram ensinados, a questões afins a essas atividades e às estratégias de aprendizagem”. As experiências sociais dizem respeito

à comunicação, ao trabalho e à relação com os outros; às tensões nas relações entre professor e estudantes ou entre estudantes; à forma como eles se veem como estudantes de inglês e como veem o professor no seu papel; aos grupos que se formam na sala de aula, aos seus membros e a como esses grupos se relacionam com outros grupos; à sala de aula como entidade pessoal e finalmente, às estratégias para lidar com a competição nesse ambiente (MICCOLI, 2010, p.60).

As experiências afetivas incluem “os sentimentos negativos e positivos; a motivação, interesse, esforço; a autoestima; as atitudes do professor e as estratégias que ajudam a lidar com sentimentos negativos de estresse ou frustração” (MICCOLI, 2010, p.60). As experiências contextuais se referem à instituição em que a aprendizagem acontece. As experiências pessoais “incluem relatos referentes ao nível socioeconômico, à facilidade ou as limitações impostas à aprendizagem de LE, a aprendizagens anteriores, a vida fora da sala de aula” (MICCOLI, 2010, p.61). As experiências conceptuais, por sua vez, expressam “conceitos, crenças dos estudantes sobre diferentes aspectos influentes tais como as concepções sobre ensino de inglês” (MICCOLI, 2010, p.60). As experiências futuras incluem as intenções, os planos de ação, as vontades, as necessidades, os desejos e as metas.

Miccoli (2010) constata que a aprendizagem de uma língua não é um processo apenas cognitivo, por incluir fatores “sociais, afetivos, contextuais, pessoais, conceptuais e futuros, constituindo os domínios de experiências de natureza coletiva e

individual” (p.78). Trata-se de uma visão ampliada de aprendizagem, em que “o meio e as emoções influenciam o desenvolvimento de cada estudante” (p.78), como estabelecida pela Biologia do Conhecer, de Maturana (1997).

Miccoli (2010) ressalta que essas categorias se encontram abertas para trabalhos colaborativos, como aqueles publicados na coletânea “Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução”, publicado em 2014. Na organização dessa obra, Miccoli (2014, p.17) apresenta a trajetória de evolução e de colaboração pela qual percorreram os estudos sobre experiências. Para a autora, o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua “envolve muitos mistérios”, portanto vale a pena continuar estudando e investigando esses processos para compreendê-los melhor. Foi buscando dar voz ao aluno que a pesquisadora “decidiu investigar a aprendizagem sob o ponto de vista daqueles que a vivenciaram para entender como os alunos criavam sentido dos eventos numa sala de aula de língua inglesa” (p.20).

Miccoli (2014) relatou como foi o processo de criação das sete categorias iniciais que permitiram ampliar a descrição do contexto de aprendizagem em sala de aula, integrando o esquema de resultados encontrados em Miccoli (1997) aos de Allwright (1991) sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. Miccoli (2014) constatou que ensinar e aprender são “processos que envolvem mais do que apenas oportunidades de aprendizagem e tarefas” (p.27), como foi proposto anteriormente por Allwright (1991), por revelar “a profundidade dos eventos que emergem das experiências cognitivas, sociais e afetivas, as quais são, por sua vez, influenciadas ou explicadas por experiências pessoais, de metas, crenças ou contextuais” (p.27).

Miccoli (2014) iniciou suas investigações com foco nas experiências de estudantes. Anos depois, a pesquisadora buscou ampliar o escopo de suas investigações voltando seu olhar para as experiências de professores em sala de aula, por meio de narrativas escritas, a partir de vivências em escolas públicas e particulares das Regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

Ancorando-se no estudo de Maturana (2001), que associa a experiência “à consciência e às interações do ser humano com o meio ambiente” (p.30), a autora concebe experiência como

um processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua

compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem vivencia (MICCOLI, 2014, p.30).

Corroborando Weedon (1997), Miccoli (2014) defende que a experiência é fonte de conhecimento por revelar os “sentidos atribuídos à existência” (p.31) e, assim, ser o ponto de partida para compreendê-la. A pesquisadora também cita Freire (1989) para falar da importância de se considerar a experiência na educação de jovens e adultos, “para que o processo de aprendizagem faça sentido” (p.31).

A partir de uma perspectiva sistêmica, aprender e ensinar línguas são processos complexos, e nesses processos está presente uma infinidade de sistemas também complexos, que se relacionam e criam possibilidades e consequências nem sempre previstas. Sendo assim, Miccoli (2014) concebe experiências como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) dinâmico, que se conecta com outros sistemas e interage de formas diferenciadas. A experiência, portanto, não pode ser tratada como um processo linear, mas em movimento e em evolução constantes. Desse modo,

um ser está em constante evolução a partir das interações com as experiências de outros indivíduos” (p.34). As experiências também são sistemas de repetição, pois “algumas experiências de professores e estudantes em sala de aula possuem essa característica, podendo ser explicadas por experiências passadas – pessoais e coletivas – e, também, por experiências recentes, vivenciadas em meio similar ou diferente do anterior, que recursivamente emergem no sistema sala de aula. Ambas as experiências passadas e recentes, alimentam experiências futuras. Portanto, toda experiência é impregnada de várias experiências (MICCOLI, 2014, p.36).

Assim, as experiências passadas podem ser insumos para novas experiências, e nesse processo a reflexão pode causar mudanças que podem não acontecer, mas caso aconteçam a reflexão pode aumentar as chances do estudante ou professor ressignificar sua compreensão dos eventos. Miccoli (2014) cita Paiva (2013) para mencionar “o limiar do caos” que acontece quando as experiências passadas, os hábitos, as crenças e a cultura são questionados. Esse é o momento em que há riscos de mudanças, que podem ou não ser aceitas, ou aparecem novos comportamentos. Depois do caos, “uma nova ordem emerge - não como produto final e estático, mas como processo; algo em constante evolução” (p.39). Miccoli (2014) argumenta que as experiências vividas dentro e fora da sala de aula podem ser consideradas sistemas caóticos e complexos, por isso houve “a necessidade de criar novas ilustrações para representar a complexidade do sistema que emerge dos elementos levantados em narrativas de professores e alunos sobre suas experiências no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (p.40).

A Figura 2 ilustra a complexidade das experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula, segundo as narrativas de professores e de estudantes.

Figura 2 - A complexidade de ensinar e de aprender línguas estrangeiras em sala de aula.



Fonte: Miccoli (2014).

Essa figura relata o quão complexo é o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, por ilustrar o emaranhado de relações que se estabelecem entre professores e estudantes e entre os estudantes de uma sala. Miccoli (2014) ressalta que o contexto em que se realiza uma experiência não pode ser ignorado, uma vez que as relações moduladoras são complexas e precisam ser explicitadas.

A autora argumenta que, apesar de haver as categorias, “as experiências são imbricadas umas às outras, sendo separáveis, apenas para fins de descrição” (p.55). Segundo a pesquisadora, nenhuma lista pode mapear todos os elementos que fazem parte da complexidade que se encontra no sistema da sala de aula, pois cada contexto possibilita

a investigação das especificidades de cada experiência. Sendo assim, a autora acolhe as adaptações de cada pesquisador, ampliando, assim, os registros sobre as experiências.

Padula e Coelho (2014) também foram referências que me ajudou a compreender a relação entre as experiências e a identidade. As pesquisadoras investigaram as experiências de uma aluna de graduação, tendo por base uma narrativa em que a participante resgata a experiência como estudante de um curso de idiomas, antes de ingressar na graduação em Letras, bem como as experiências iniciais como docente no curso de extensão. As autoras partiram do pressuposto de que as experiências anteriores ao curso de Letras poderiam influenciar a construção da identidade como professora. Como suporte teórico, Padula e Coelho (2014) tomaram por base os estudos de Moita Lopes (2002), sobre identidades, e de Miccoli (2010) para discutir as questões sobre experiência.

As pesquisadoras acreditam que cada um vive as experiências de maneira diferente, pois cada contexto é complexo e singular. Evocando o trabalho de Dewey (1933), as autoras argumentam que a experiência tem o poder de “transcender o acontecimento por si só, pois envolve e se relaciona com acontecimentos prévios, futuros e também com o contexto” (PADULA; COELHO, 2014, p.3). Assim, o indivíduo e o meio se modificam e são modificados pelas experiências.

Ancorando-se em Moita Lopes (2002), as autoras discutem a heterogeneidade do ser humano construída por meio das trocas com o meio social. Dando voz a esse pesquisador, Padula e Coelho (2014) relatam que somos um “intricado mosaico” (MOITA LOPES, 2002, p.58). Assim, as autoras explicam que as “identidades não são fixas, mas complexas e frequentemente reposicionadas” (PADULA; COELHO, 2014, p. 4).

Padula e Coelho (2014) ressaltaram que a identidade da participante recebeu influências da tia, que também foi professora de língua inglesa. As experiências como estudante ensinando os colegas na escola também foram influenciadoras na constituição da identidade da participante e a ajudaram a optar por Letras. Além disso, as experiências no curso preparatório para ingressar como professora no curso de extensão também foram significativas na construção da identidade profissional da participante, uma vez que elas a ajudaram a lidar com as situações em sala de aula, além de ensiná-la a conectar teoria e prática.

Padula e Coelho (2014) concluíram que as experiências modulam a construção da identidade. As autoras também ressaltaram a importância dos estudos relacionados às experiências na formação de professores, uma vez que, por meio deles, podemos entender

melhor as escolhas e as atitudes de professores e estudantes, além de proporcioná-los a oportunidade de reflexão e transformação das suas próprias experiências.

Miccoli (2007), em seu relatório pós-doutoral, salienta que são volumosos os estudos sobre experiências de ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2000; MATTOS, 2000; FIGUEIREDO, 2001; MEDRADO, 2001; ABRAHÃO, 2002; CELANI, 2002; LIBERALI, 2002; PORTO, 2003; SOARES, 2003; SOUZA, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; FREITAS, 2004; GIMENEZ *et al.*, 2004; OLIVEIRA, 2004; TELLES, 2004a, 2004b; CUNHA 2005; PAIVA, 2005; ARAGÃO, 2007), entre outros. No entanto, considerando o escopo desta dissertação, os trabalhos sobre os quais discuti nesta seção cumpriram a tarefa de ajudar na leitura e na análise dos dados.

2.3. A Formação inicial de professores

A formação inicial de professores é uma área que inspira inúmeros trabalhos, dada a sua importância para que novas reflexões sejam feitas no âmbito da Educação no Brasil. Nesta seção, disserto sobre trabalhos que tratam de teorias na formação docente. Selecionei algumas pesquisas da área de Educação, uma vez que elas nos ajudam a compreender a formação do docente de língua estrangeira, como é o caso dos trabalhos de Mikukami (2004), que a partir dos ideais de Shuman aborda a importância dos saberes docentes; de Tozetto (2011), que reforça a relação entre os conhecimentos adquiridos e o agir na prática profissional; de Eckert-Hoff (2015), que enfatiza a heterogeneidade da identidade constituída pela falta e pela incompletude; de Pereira (2006), que nos mostra o perfil do aluno das licenciaturas; e de Ruiz (2003), que reflete sobre a importância do pensamento filosófico nas escolas.

Mizukami (2004) apresenta as contribuições de Shulman sobre os conhecimentos da docência e os processos pelos quais esses conhecimentos são aprendidos ao longo da formação e do exercício profissional. A autora inicia as discussões apresentando as bases do conhecimento para o ensino, ou seja, o que os professores precisam saber para promover o ensino que conduza à aprendizagem de fato. A discussão é em torno de saber o que os professores fazem para se tornar bons professores e como os professores aprendem a ensinar o que sabem.

A pesquisadora defende a hipótese de Shulman sobre os conhecimentos necessários ao professor: (i) conhecimento do conteúdo específico, que se refere ao conhecimento da matéria que cada professor leciona e as formas como apresenta esse

conteúdo aos estudantes; (ii) conhecimento pedagógico geral, que remete ao conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais, de outras disciplinas que podem colaborar para a compreensão de conceito da sua área, do currículo com política; e (iii) conhecimento pedagógico do conteúdo, que diz respeito aos princípios e às técnicas necessárias ao ensino construídas durante o exercício profissional. O conhecimento pedagógico do conteúdo é visto como o mais importante em processos de aprendizagem da docência, por ser, segundo Mizukami (2004),

o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde de outros tipos de conhecimento que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias (MIZUKAMI, 2004, p.40).

Assim, o conhecimento advindo da experiência é condição necessária, mesmo não sendo suficiente, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Além desses conhecimentos, é também necessário que o professor compreenda os propósitos da sua área e crie condições para que seus estudantes aprendam, gerando formas alternativas (músicas, ilustrações, exemplos, experimentos, dramatizações, filmes, etc.) de aprendizagem que considerem diferentes habilidades e o conhecimento prévio dos estudantes. O professor precisa ter ainda a capacidade de transformar as representações dos conteúdos para serem ensinados, pois como os alunos são múltiplos as representações do conteúdo também precisam variar. É necessário também que o professor tenha uma interpretação crítica dos textos que a sua disciplina traz, analisando os propósitos e os fins educacionais. Além disso, o professor precisa escolher como o processo de ensino será desenvolvido e quais estratégias usar para que a aprendizagem realmente ocorra, adaptando e considerando as características dos alunos, bem como sua classe social, gênero, idade, cultura, motivações, aptidão, interesses, etc. Além disso, professor precisa ser organizado, gerir a classe e desenvolver formas de lidar com os estudantes individualmente, dosando os conteúdos, as explicações, o humor, a disciplina e os questionamentos. O processo de checagem de aprendizagem também é um conhecimento importante para o professor, tanto para avaliar a aprendizagem dos estudantes, quanto para examinar o próprio trabalho.

Mizukami (2004) argumenta que quando chamamos algo de profissão assumimos que existe uma base de conhecimentos construídos na academia que o profissional precisa utilizar. Além disso, a prática é o momento em que esse

conhecimento acadêmico é testado, refutado, transformado e até criado. Segundo a autora, Shulman postula que as profissões somente mudam se o criticismo na academia conduz a novas compreensões e a novas formas de interpretar o mundo. Embora parte significativa da base de conhecimentos seja produzida pela academia, essa base somente é solidificada como conhecimento profissional no campo da prática, o que significa dizer que os profissionais aprendem também no exercício profissional.

Tozetto (2011) também discutiu os saberes da experiência e o trabalho docente. Após pesquisar nove professoras por meio do grupo focal, a autora defende que, no cotidiano do exercício da docência, os saberes da experiência vão sendo construídos e consolidados. São as relações de trabalho que fornecem ao professor os princípios para enfrentar as situações diárias.

No início da docência é normal que o professor tenha dificuldades para consolidar o que estudou no curso de formação, mas a experiência em sala de aula é capaz de mostrar o que funciona e de que forma funciona. Segundo Tozetto (2011), os professores

aprendem sobre sua profissão com o tempo de exercício da docência: à proporção que as práticas vão sendo desenvolvidas, as técnicas, os métodos, ela aprende a ser professor, entretanto, a experiência é importante para a aprendizagem dessa profissão mas não é tudo, pois a formação inicial e a formação continuada tem uma contribuição para a construção profissional da educação (TOZETTO, 2011, p.21).

A autora postula também que os saberes que têm origem na formação inicial serão solidificados quando confrontados com o trabalho em sala de aula. Assim, ela não nega a formação inicial, mas reforça a relação entre os conhecimentos adquiridos e o agir na prática profissional. É na tentativa de resolver os problemas diários da sala de aula é que o professor aprende e vai adquirindo mais clareza sobre os caminhos a percorrer ou não. Assim, a experiência é a sabedoria construída a partir da prática (GIMENO SACRISTAN, 1999 *apud* TOZZETO, 2011, p.23).

Tozetto (2011) concluiu que a experiência concede ao futuro docente a base de atuação que traz a segurança com o passar do tempo. Assim, o docente vai adquirindo mais segurança nas suas ações, pois os anos podem mostrar o caminho a seguir. A experiência em sala pode mostrar o que é possível de ser realizado e como realizá-lo. Com os anos, o professor pode se sentir mais seguro para transitar entre os métodos e as técnicas, conciliando teoria e prática (TARDIF, 2002 *apud* TOZZETO, 2011, p.19). Dessa forma, a vivência profissional paralela à formação inicial pode gerar oportunidades de construção de saberes docente.

Tentando compreender a subjetividade que envolve a formação do professor, Eckert-Hoff (2015) analisa o discurso de histórias de vida desses profissionais. Nesse trabalho, a autora mostrou que “o professor é atravessado por vozes que o fazem heterogêneo” (p. 91) e problematiza a relação do sujeito e sua formação, a fim de compreender a complexidade que envolve o professor. A autora acredita que “as identidades estão em constante processo de construção” (p.93). Nesse sentido, ela propõe que a formação docente

parta de suas experiências, de sua vida, de sua história de vida, valorizando o que sabem, suas crenças, suas experiências, como um caminho de lidar com as heterogeneidades, com as diferenças que não podem ser apagadas, mas precisam ser trabalhadas, como rastros do outro na história de cada um (ECKERT- HOFF, 2015, p.94).

Segundo a pesquisadora, o sujeito se constitui na relação com o outro, o que torna a identidade heterogênea e constituída “pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro” (p.94). Ao se posicionar, o professor revela as instabilidades de seus anseios misturados à sua história, às suas experiências e aos diferentes lugares que passaram a compor o seu “eu”. A autora também alega que, nos excertos dos professores, apareceram vozes conflituosas entre o que eles aprendem na teoria e o que o contexto exige na prática. Os professores relataram suas experiências como estudantes e revelaram que essas experiências também são parte constitutiva das identidades do professor.

A autora corrobora Coracini (2002), quando defende que, ao falarmos de nós mesmo, estamos falando do outro que em nós habita. Ao falar de acontecimentos, de atitudes dos outros, é de si mesmo e da sua história que o professor fala. Desse modo, a autora sugere que as histórias de vida de professores tenham espaço nos cursos de formação, para que o formador compreenda a complexidade das identidades em contínuo processo de transformação. Criar oportunidades para que os professores narrem sobre suas histórias é permitir que as múltiplas vozes falem e possibilitar o olhar do outro sobre o professor e sobre sua formação. Assim, o trabalho com histórias de vida deve ser um lugar de discussão para que o futuro professor experimente algo sobre si mesmo, pois é narrando que “o vivido se constitui como experiência” (p.105) e o futuro professor pode se compreender como sujeito heterogêneo e subjetivo.

Em seu trabalho “Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder”, Pereira (2006) nos apresenta os artigos, frutos da sua dissertação em Educação na UFMG. Pesquisando, entre outras questões, a origem socioeconômica dos estudantes que

ingressaram nos cursos da UFMG, Pereira (2006) percebeu que para os “egressos da rede pública de ensino, grande parte dos cursos de Licenciatura parece constituir via de acesso à Universidade” (PEREIRA, 2006, p.94). Nesse estudo, o autor mostrou que havia um número um pouco maior de participantes advindos de instituições públicas. A obra também analisa a situação das licenciaturas nas universidades e deixa ao leitor “a responsabilidade de fazer as comparações com a realidade da formação de professores na sua instituição e de estabelecer as diferenças e as semelhanças entre o caso investigado e a situação por ele vivenciada” (p.10).

Inicialmente, Pereira (2006) faz uma análise de publicações sobre a formação docente no Brasil entre 1980 e 1995. Em seguida, discute as alterações jurídicas da educação brasileira a partir de 1996. Analisando as características socioeconômicas obtidas por meio de dados do vestibular da UFMG, o autor traz informações numéricas que traçam o perfil dos estudantes que optam pela licenciatura. O autor busca, ainda, compreender melhor a situação de menor *status* das licenciaturas e a formação inicial de professores no país.

Pereira (2006) corrobora Lüdke (1994, p.6 *apud* PEREIRA, 2006, p. 38), para defender que “a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário”, uma vez que as prioridades parecem ser a pesquisa e a produção acadêmica, requisitos de avaliação institucional e de maior repercussão entre os colegas de áreas de conhecimentos. As demais atividades de ensino e extensão parecem ocupar um lugar inferior. No entanto, Pereira (2006) ressalta que a pesquisa não se realiza fora dos contextos sociais, mas na vida diária do professor, em qualquer contexto atuação. É necessário, então, “desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (p.43). Assim, “a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida” (PEREIRA, 2006, p.50). O futuro professor chega à universidade “com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (SANTOS, 1995, p.8 *apud* PEREIRA, 2006, p.50). Portanto, a formação do professor deve buscar aliar as experiências acadêmicas dos docentes às suas experiências pessoais, a fim de analisar como são construídos os valores e as atitudes em relação à profissão.

Ao discutir alguns dilemas que as licenciaturas enfrentam, Pereira (2006) utiliza Lüdke (1994) para apontar o perfil dos estudantes da licenciatura.

O aluno que busca os cursos de Licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério. É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade (LÜDKE, 1994 *apud* PEREIRA, 2006, p.58).

Por outro lado, a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura é um dos dilemas da formação do professor, pois coloca as questões de ensino em segundo plano. A licenciatura é, então, o curso que comporta os “alunos de pior formação, aqueles que não têm queda para pesquisa” (PEREIRA, 2006, p.60).

Outro dilema dos cursos de formação é a separação entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, o que desarticula a formação acadêmica da realidade prática. Segundo Pereira (2006), “há pouca integração entre os sistemas que formam docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática” (p.62). O estágio curricular é um desses momentos de vivenciar a integração entre teoria e prática, mas ele só acontece nos últimos períodos da formação inicial e, muitas vezes, “é encarado como uma exigência acadêmica necessária para aquisição do diploma” (p.62).

Nesse sentido, a proposta de Pereira (2006) para os cursos de formação inicial de professores é “promover desde o primeiro semestre, a formação do licenciando, seguindo o mais fundamental dos princípios pedagógicos: aprender fazendo, pensando e discutindo” (p. 64), pois, segundo o autor, não é possível transformar um bacharel em licenciando por meio de uma simples complementação pedagógica. Além disso, o autor ressalta que é preciso situar o licenciando no contexto social onde ele vai atuar e incentivar a reflexão na prática. O autor cita Donald Schön para defender a necessidade de formar professor-pesquisador no contexto prático, o que reflete na ação para atender ao seu contexto, e isso pode ocorrer por meio do incentivo das atividades de pesquisa nos cursos de licenciatura.

Pereira (2006) reservou um capítulo para descrever quem são os estudantes das licenciaturas, e o fez tomando por base o estudo de Bourdieu (1989) sobre conversão do capital econômico em capital cultural para a manutenção econômica. Inspirado pelo estudo de Bourdieu, Pereira (2006) defende que

os membros das classes possuidoras de diferentes tipos de capital (econômico ou cultural) ou frações dessas classes buscam conservar ou melhorar sua posição na estrutura de relações de classe. Em função da dificuldade que

esses setores ou frações de classes, dominantes ou médias, que são mais ricas em capital econômico, encontraram em perpetuar sua posição pela transmissão direta desse capital, os títulos escolares e as qualificações acadêmicas pararam a ter crescente peso na manutenção de sua situação no universo social considerado. A conversão de capital econômico em cultural e a reconversão deste em capital econômico é usada como estratégia das famílias que ocupam posições dominantes de classe dirigente para manter seu controle sobre o campo econômico e para dissimular a forma de apropriação do lucro (PEREIRA, 2006, p.78).

As estratégias educativas são, então, um investimento cultural que as famílias fazem, aspirando à ascensão social, uma vez que o capital simbólico “títulos escolares” fornece direitos e vantagens de reconhecimento social. Pereira (2006) esclarece que essa posse de capital escolar e cultural gera oportunidades diferentes para o ingresso no ensino superior, pois o acesso dos candidatos a determinados cursos depende da sua origem social. O ingresso em cursos de maior prestígio, como o de Medicina e Direito, é de candidatos majoritariamente advindos de famílias que possuem renda mais alta, ao passo que os cursos de menor prestígio, como é o caso das licenciaturas, servem aos alunos com menor posse de capital econômico e cultural.

Segundo a pesquisa de Pereira (2006), as licenciaturas têm a menor relação candidato por vaga, ou seja, não estão entre os cursos preferencialmente escolhidos na universidade. Seus dados mostraram que a licenciatura não está entre os cursos de maior prestígio, o que pode significar um alerta sobre a falta de atrativos dessa modalidade. Em relação à faixa etária dos estudantes das licenciaturas, o autor constatou que a maior parte deles apresentou uma variação de idades entre 20 e mais de 30 anos. Pereira (2006) conclui que a entrada do estudante mais velho na universidade poder estar diretamente ligada às suas condições socioeconômicas e “para os egressos da rede pública de ensino, grande parte dos cursos de Licenciatura parece constituir via de acesso à Universidade” (p.94). Desse modo, a entrada dos estudantes das escolas públicas na universidade é relativamente facilitada quando eles optam pela licenciatura. Sua pesquisa mostrou também que grande parte dos aprovados em licenciatura exerce alguma atividade remunerada para se manter na universidade. Segundo o autor,

grande parte dos cursos de modalidade licenciatura apresentam candidatos aprovados egressos de frações de classe com menor capital econômico e cultural, evidenciado pelo ingresso de muitos estudantes provenientes da rede pública de ensino, que frequentaram cursos noturnos, que não frequentaram cursinhos, que tem pais com escolaridade inferior ao 2º grau completo (PEREIRA, 2006, p.114).

Pereira (2006) finaliza afirmando que o menor status do ensino em relação à pesquisa e da licenciatura em relação ao bacharelado é reflexo dos interesses e das lutas estabelecidas na universidade. Além disso, a falta de valorização do profissional da Educação, os salários humilhantes e as precárias condições de trabalho continuam sendo problemas que afetam diariamente a formação inicial de professores.

Apoiando-se em Freire e Gadotti, Ruiz (2003) nos apresenta uma discussão teórica sobre o papel social do professor, que tem função iminentemente política na transformação da sociedade atual. Segundo ela, as constantes transformações na sociedade convidam o professor a se assumir como profissional do humano, do social e do político, “usando a educação como instrumento de luta” (p.56). Nesse sentido, é necessário que educadores se coloquem na posição humilde de quem comunica “um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (p.57).

A autora explica que ao pensar filosoficamente o educador “foge da simplicidade, da ingenuidade e das explicações mágicas ao interpretar os problemas do cotidiano” (p.58) e busca a causa dos problemas. Concordando com as palavras de Silva (1992), Ruiz (2003) ressalta que os professores se preocupam muito com os métodos e as técnicas e se esquecem de que a educação brasileira precisa “de uma injeção de filosofia e política” (p.58), a fim de que a prática docente seja construída e reconstruída não apenas empiricamente, mas reflexivamente. Ela argumenta que a filosofia na educação tem “a função de justificar a utilização de recursos técnico-científicos que levem ao máximo o desempenho dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (p.59).

Ruiz faz uma reflexão sobre os cursos de formação durante a Ditadura Militar. Nesse período, o professor era formado como um ser passivo, técnico, sem preocupações sociais e políticas, uma vez que agia desvinculado da realidade na qual estava inserido. Tratava-se de um modelo tecnicista, que visava unicamente treinar os professores para atuarem nas escolas. Essa mentalidade ainda permeia o agir de alguns profissionais. A formação desses professores iniciou no momento em que eles ingressaram na escola, como estudantes, e grande parte deles passou pelo sistema repressivo da ditadura e se tornaram educadores. As representações sobre educação vivenciadas por esses estudantes foram e são influenciadas mais pela vivência escolar do que pelas teorias apresentadas no curso de formação.

Assim, repensar a Educação hoje é repensar a sociedade, é questionar. O profissional da Educação “não pode mais agir de forma neutra nessa sociedade de conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas;

não pode mais ser omissa” (p.63), dada a sua capacidade de estabelecer diálogos sobre os assuntos mais emergentes.

Ruiz (2003) argumenta que a Educação é um ato político, e apoiar-se na tese de que ela não pode mudar se não houver mudanças no sistema é perda de tempo, pois nenhuma mudança acontece sem a contribuição dos profissionais da Educação, que podem evidenciar os conflitos em vez de tentar minimizá-los e escondê-los, como tem acontecido. É preciso trazer os problemas à tona para que a Educação “não contribua como mecanismo de opressão, buscando a superação e não a manutenção do *status quo*” (p.63).

Utilizando-se das palavras de Gadotti (1998), a autora defende que o ato pedagógico “é uma ação do homem sobre o homem para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes” (GADOTTI, 1998, p.81 *apud* RUIZ, 2003, p.65). Assim, é urgente que se crie nas escolas um ambiente que contemple essas transformações sociais, pois é em sociedade que esses estudantes vão interagir e também realizar mudanças que, quem sabe, levem a um viver coletivo melhor. Ruiz (2003) reitera que a mudança somente acontece por “decisão dos homens juntos” (p.65), que não negam a sociedade onde estão inseridos. Ruiz conclui sua discussão valendo-se das palavras de força e esperança que Gadotti dirige aos educadores:

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto [...] não virá em forma de lei, nem reforma. Se ela for possível amanhã, é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária (GADOTTI, 1998, p.90 *apud* RUIZ, 2003, p. 69).

A Educação pode promover a consciência social e política não partidária que almeje a melhoria do ensino, e “antes de se depositar na utopia a imobilidade educacional, deve entender que a utopia é precisa porque reafirma a necessidade de transformação, que pode acontecer de forma lenta, mas que permeia o fazer de professores” (p.68).

Neste capítulo, discorri sobre o conceito de identidades, de investimento e de comunidades imaginadas. Trouxe o conceito de experiências e seus estudos em evolução. Além disso, apresentei discussões sobre a formação de professores. No próximo capítulo, elucido os percursos metodológicos deste estudo.

CAPÍTULO 3 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

“Não há só um método para estudar as coisas” (Aristóteles)

Nesta seção, estão descritos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. Inicialmente, descrevo a natureza da pesquisa qualitativa e as particularidades do estudo de caso. Em seguida, situo o contexto estudado e apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como as contribuições de cada instrumento para este estudo. Por fim, discorro sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.1. A Pesquisa Qualitativa

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório, realizada no campo da Linguística Aplicada, na qual esse tipo de pesquisa tem tido grande reconhecimento desde a década de 1990 (DÖRNYEI, 2010).

A pesquisa qualitativa visa, em linhas gerais, observar e analisar o cenário investigado, gerando oportunidade para explorar as variáveis sociais. O diálogo com o contexto estudado é uma de suas características (HOLLIDAY, 2002, p.74). Holliday (2002) também esclarece que a base desse tipo de pesquisa não são os números, o que não significa que eles sejam dispensáveis em algumas situações. O autor afirma que a prescrição não é uma qualidade dessa pesquisa, uma vez que investigamos contextos sociais e lidamos com fatores culturais que não devem ser tomados como verdade absoluta, mas como elementos variáveis. Ele explica que as decisões sobre os instrumentos de coleta de dados podem ser feitas de maneira gradual, ou seja, à medida que pesquisador observa a necessidade do contexto que está sendo investigado.

Godoy (1995), por sua vez, enumera um conjunto de fatores que auxiliam na caracterização de uma pesquisa qualitativa, dentre eles o caráter descritivo, ou seja, o que se considera é “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (p. 62). Segundo a estudiosa, não há intervenções sobre a situação estudada, pois o pesquisador busca compreendê-la da maneira em que é construída e emergida no contexto. Assim, “valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p.62). Interessa à pesquisa qualitativa o significado que os participantes atribuem aos eventos. Dessa forma, os fenômenos são estudados por meio da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de

vista como importantes, esse tipo de pesquisa “esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos” (GODOY, 1995, p.63). A autora sugere assegurar a precisão com que o investigador captou o ponto de vista dos participantes, testando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores.

Corroborando a posição de Denzin e Lincoln (2005a), Flick (2009) defende que a pesquisa qualitativa compreende uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo, implicando que “os pesquisadores desse campo estudem as coisas em seus contextos naturais tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem” (DENZIN; LINCOLN, 2005a, p. 3 *apud* FLICK, 2009, p. 16). Assim, não há intenção, por parte do pesquisador, de fazer intervenções sobre a situação estudada, mas de compreendê-la como um todo e entendê-la da maneira que é construída e emergida no contexto. Segundo Creswell (1998, p. 15), o pesquisador estuda as coisas em seu contexto natural, utilizando um conjunto de materiais que descrevem a rotina, as problemáticas e os significados da vida dos indivíduos.

3.2. O Estudo de caso

O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real (YIN, 2001) e contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais e os processos organizacionais e políticos da sociedade. Além disso, é uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão⁷. O estudo de caso “tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (SCHRAMM, 1971 *apud* YIN, 2001, p. 20).

Conforme Yin (2001), o estudo de caso é um método útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo, complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Assim, é caracterizado como um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria por meio de entrevistas, nas quais o entrevistado expressa sua opinião sobre determinado assunto, utilizando as próprias interpretações. O objetivo desta pesquisa foi analisar as experiências de aprendizagem e de docência e o investimento feito para se tornarem professores, com o intuito de investigar como se

⁷ Disponível em <<https://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>> Acesso em 02 de outubro de 2017.

constituem as identidades de futuros professores e em quais comunidades imaginadas os participantes se veem atuando. A intenção aqui não é fazer generalizações dos resultados, por se tratar de um estudo de uma unidade bem definida, como um grupo de pessoas de uma mesma instituição (PATTON, 1990; DÖRNYEI, 2010).

3.3. O Contexto

Nesta seção, descreve-se o contexto em que a pesquisa foi realizada, trazendo informações sobre o curso de Letras, os projetos e os programas em que os participantes se engajaram.

Este estudo foi realizado com sete professores em formação inicial do último ano do curso de Letras, habilitação português-inglês, da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. Os professores foram investigados no que se refere aos relatos sobre suas experiências ao longo do curso de Letras, tendo como foco o investimento feito na sua capacitação docente, bem como os contextos (comunidades imaginadas) em que eles desejam atuar como docentes.

A identidade dos participantes foi preservada e, ao responderem positivamente ao convite de colaboração voluntária neste estudo, eles assinaram o termo de consentimento (Anexo I), que permite a participação e a desistência, caso desejem, em qualquer etapa desta pesquisa. Este estudo também foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa (Anexo II), a fim de que esta pesquisa fosse regida pelas normas éticas estabelecidas por esse comitê.

3.3.1. O curso de Letras

O curso de licenciatura em Letras foi reconhecido pela Portaria nº 308, de 24/04/1981⁸, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). É um curso noturno e disponibiliza 60 vagas anuais, que são divididas nas habilitações Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Português-Inglês; Português-Francês; e Português-Espanhol⁹. A formação profissional do curso permite que, além da preparação para o exercício do magistério no ensino fundamental e no ensino médio, o graduado em Letras desempenhe

8 Disponível em <<http://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=LPI&curso=LTR&ano=2018>> Acesso em 02 de abril de 2018.
9 Disponível http://www.dla.ufv.br/?page_id=7# Acesso em 02 de abril de 2018.

funções como revisor, redator e outras atividades relacionadas com as línguas portuguesa e inglesa e as respectivas literaturas. Além disso, o profissional graduado poderá atuar em instituições de ensino e de pesquisa, em empresas públicas e privadas, em órgãos de difusões artística e cultural, em serviços que requeiram trabalho de tradutor e intérprete, em agências de publicidade e em editoras. O aluno poderá, ainda, concluir uma das habilitações e, atendendo aos critérios estabelecidos, reintegrar-se ao curso para concluir outra habilitação, por meio da complementação de disciplinas¹⁰

O Departamento de Letras oferece alguns projetos para que os professores em formação inicial experimentem a docência em diferentes contextos. Devido ao foco desta pesquisa, serão descritos os projetos e os programas mencionados pelos participantes. Dentre eles estão o PRELIN, o PIBID, o NucLI-IsF, o PIBIC e a Monitoria de Português para estrangeiros.

O Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN) é um espaço educativo e científico, vinculado ao ensino e à pesquisa, que busca oferecer cursos de idiomas em níveis básico, intermediário e avançado. Além disso, esse programa tem por objetivo ser campo de estágio para alunos dos cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue do Departamento de Letras, assim como servir de área de pesquisa para estudantes e professores. Atualmente são oferecidos cursos de Inglês, Francês, Espanhol, Libras e Português para Estrangeiros¹¹.

O Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) é um dos cursos de extensão vinculado ao PRELIN, no qual os professores em formação inicial de Letras da habilitação português-inglês podem atuar como docentes após participarem de um curso preparatório, *Teacher's Training Course* (TTC), durante um semestre letivo. Os graduandos aprovados neste curso lecionam aulas de inglês para a comunidade acadêmica, incluindo estudantes de graduação e pós-graduação, para os servidores desta universidade e para a comunidade de Viçosa. Como as aulas são ministradas em inglês, os professores têm a oportunidade de investir cada vez mais na fluência, ao mesmo tempo em que têm acesso às diversas metodologias e estratégias de ensino do idioma, por meio das palestras e workshops. Esse projeto oferece, ainda, um acompanhamento

10 Disponível em: <www.dti.ufv.br/catalogo/arquivos/69%20Letras%20-%20Habilita%C3%A7%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs-Ingl%C3%AAs.pdf> Acesso em 03 de abril de 2018.

11 Disponível em <https://prelin.org.br/> Acesso em 03 de abril de 2018.

semanal de supervisão pedagógica aos futuros docentes, feito, principalmente, por professores do Departamento de Letras e por alunos de mestrado, em alguns casos.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permite um contato maior dos licenciandos com as escolas públicas. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, são encorajados ao exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais¹². Nesse programa, os graduandos acompanham e auxiliam semanalmente as aulas, propõem atividades aos professores regentes e aprendem mais sobre a realidade e os desafios que a escola pública enfrenta diariamente. Além disso, são feitas reuniões semanais com os bolsistas, com a professora regente da escola pública e com a professora que coordena o projeto no Departamento de Letras, a fim de discutir melhorias para o ensino de inglês.

O Núcleo de Línguas- Idiomas sem Fronteiras (NucLI-IsF), por sua vez, é um programa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a *Fulbright/CAPES*¹³, cujo objetivo é promover a internacionalização das universidades brasileiras, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras¹⁴. Para participarem desse programa, são selecionados alunos de Letras com nível de fluência C1 e B2 em língua inglesa para atuarem nos cursos voltados aos programas de intercâmbio e aos testes internacionais como TOEFL ITP e TOEIC. O NucLI-IsF oferta residência docente a professores de língua estrangeira em formação inicial, além de capacitar estudantes, professores e técnicos administrativos nos idiomas ofertados (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês)¹⁵, assim como os estrangeiros que desejam aprender português.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) tem por objetivo incentivar os alunos a se envolverem no mundo das pesquisas, como também visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino

12 Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/pibid> > Acesso em 03 de abril de 2018.

13 Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles#teste-ingles>> Acesso em 03 de abril de 2018.

14 Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>> Acesso de 03 de abril de 2018.

15 Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/entenda-o-isf> > Acesso em 03 de abril de 2018.

e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica¹⁶.

A Monitoria de Português para Estrangeiros também inicia o licenciando em Letras na carreira docente, pois possibilita que o estudante brasileiro ensine a língua portuguesa aos estudantes estrangeiros recém-chegados à universidade. Os licenciandos que cursam a disciplina LET 204 (Português para Estrangeiros)¹⁷, e se interessam por atuar nessa área, são selecionados e acompanhados por uma professora do Departamento.

Todos esses projetos e programas estão disponíveis para que os professores em formação inicial da habilitação português-inglês se engajem na experiência da docência. A seguir, será apresentado o perfil dos participantes desta pesquisa.

3.3.2. Os Participantes

Este estudo foi realizado com sete professores em formação inicial que cursavam a disciplina de estágio, prevista para o último ano do curso de Letras. Do total de 17, oito estudantes optaram por não participar da pesquisa e nove responderam ao questionário, mas dois deles não deram continuidade à sua participação neste estudo. Assim, a pesquisa contou com a participação de sete licenciandos. A seguir, é apresentado o perfil socioeconômico dos participantes.

3.3.2.1. Perfil socioeconômico dos participantes

Norton (2000, 2013) situa os participantes de um estudo em seus contextos sociais e econômicos. Para esta pesquisa, é também relevante conhecer a trajetória escolar e traçar o perfil socioeconômico dos participantes, assim como a camada da sociedade da qual eles advêm.

A Tabela 1, a seguir, ilustra a situação econômica dos participantes, bem como traz informações referentes à idade e à formação educacional de seus pais. De acordo com os dados expostos, a faixa etária dos entrevistados variou entre 21 e 50 anos. Em relação à renda familiar, constatou-se uma discrepância muito grande, pois há uma variação de salários de R\$1.500,00 a R\$9.000,00.

¹⁶ Disponível em <<http://cnpq.br/pibic>> Acesso em 03 de abril de 2018.

¹⁷ Disponível em <<http://www.catalogo.ufv.br/PDF/2016/vicosa/LET204.pdf>> Acesso em 03 de abril de 2018.

Tabela 1 - Informações socioeconômicas dos participantes.

Participantes	Idade	Profissão dos pais	Renda Familiar ¹⁸
Amy	21	Mãe: Professora Pai: Marceneiro	Entre R\$3.000,00 e R\$6.000,00
Ana	22	Mãe: Funcionária Pública Pai: Comerciante	Aproximadamente R\$4.500,00
Lua	50	Mãe: Cabeleireira e Confeiteira Pai: Padre	R\$ 1.500,00 ¹⁹
Lucas	21	Mãe: Ajudante de Serviços Gerais Pai: Operador de Máquinas (aposentado)	Aproximadamente R\$2.600,00
Paulo	32	Mãe: Empregada Doméstica (aposentada) Pai: Operário	Aproximadamente R\$1.500,00
Sophia	24	Mãe: Assistente Social Pai: Microempresário	Entre R\$2.800,00 e R\$3.800,00
Zizi	22	Mãe: Professora Pai: Supervisor de Granja	Entre R\$5.000,00 e R\$9.000,00

Fonte: questionário respondido pelos participantes.

Em relação à escolaridade das mães, constatou-se que a maioria tem ensino superior, duas têm o ensino fundamental incompleto e apenas uma tem pouca ou nenhuma escolaridade. Com relação aos pais, a maioria (cinco) cursou o ensino fundamental ou médio incompleto e somente dois tiveram a oportunidade de concluir o ensino superior. Portanto, constata-se que as mães tinham maior nível de escolaridade, uma vez que cinco cursaram graduação ou pós-graduação e apenas dois pais se graduaram.

Foi possível conhecer, ainda, o contexto de aprendizagem (escola pública ou particular) por onde os participantes passaram, bem como a oportunidade que alguns tiveram de cursar inglês em um curso de idiomas e o tempo formal de estudo da língua inglesa, como detalha a Tabela 2.

Tabela 2 - Escola de origem dos graduandos e tempo de estudo da língua inglesa.

Participantes	Escola	Curso de idiomas	Tempo de estudo da Língua Inglesa
Amy	Pública	Não	7 a 8 anos
Ana	Particular	Sim	11 anos
Lua	Particular	Sim	25 anos
Lucas	Pública	Não	5 anos
Paulo	Pública	Não	7 anos
Sophia	Pública	Sim	7 anos
Zizi	Particular	Sim	3 anos

Fonte: questionário respondido pelos participantes.

¹⁸ Valores informados pelos participantes no momento de aplicação do questionário.

¹⁹ Esse valor representa o rendimento mensal advindo do próprio trabalho como docente.

Foi possível observar que, dos sete participantes, quatro são provenientes da escola pública, enquanto três estudaram em escolas particulares. O tempo médio que os participantes estudaram inglês variou entre 3 e 25 anos. Todas as participantes tiveram a oportunidade de aprender a língua inglesa em cursos de idiomas, enquanto os participantes não passaram por essa experiência, dada a condição socioeconômica das famílias.

3.4. Instrumentos utilizados na coleta de dados

Um questionário aberto, uma narrativa escrita e uma entrevista semiestruturada fizeram parte dos instrumentos utilizados na coleta de dados. O questionário aberto traçou o perfil socioeconômico dos participantes e permitiu ter acesso às experiências, ao investimento para se tornarem professores ao longo da sua trajetória e às comunidades imaginadas dos participantes. Na narrativa, os participantes também relataram suas experiências anteriores e posteriores à entrada no curso de Letras, bem como as histórias de aprendizagem da língua inglesa. A entrevista foi o instrumento de maior força, por ter permitido ao participante explicar, com detalhes, suas experiências, o investimento para se tornar professor e sua comunidade imaginada.

A coleta de dados foi realizada de março a junho de 2018. Os questionários foram preenchidos no dia 27 de março, as narrativas foram entregues pelos participantes no período de 4 a 17 de abril e a entrevista foi realizada entre 29 de maio e 12 de junho. A seguir, disserto sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo, bem como sobre a importância e as contribuições de cada um deles.

3.4.1. Questionários

Para iniciar a coleta de dados, foi aplicado um questionário aberto (Anexo III) contendo 18 questões, divididas em duas partes. A primeira parte diz respeito à realidade socioeconômica dos participantes e às experiências que antecederam o ingresso na universidade. A segunda teve como foco investigar as experiências docentes e de aprendizagem no curso de Letras.

O questionário foi produzido tomando por base o questionário aplicado por Faria (2013), que dissertou sobre a construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras português-inglês. O questionário cumpriu a função de traçar o perfil dos participantes da pesquisa (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). No entanto, antes de aplicá-lo aos participantes deste estudo, um questionário-piloto foi aplicado a

quatro estudantes do mestrado. A escolha das estudantes foi devido ao fato de elas terem o perfil parecido com o dos participantes desta pesquisa, uma vez que todas elas passaram pelo processo de aquisição da língua inglesa, todas possuíam experiências e todas atuavam como docentes.

A aplicação de um questionário-piloto pode dar o *feedback* sobre como o questionário funciona (DÖRNYEI, 2003), para que sejam feitas as modificações necessárias. O piloto foi realizado nos dias 12 e 13 de março de 2018, em horário e local definidos pelas voluntárias. Após a aplicação, constatou-se a importância de esclarecer o termo “investimento”, como solicitado pelas participantes, clarificando, assim, as instruções da questão (DÖRNYEI, 2003).

Após realizar as modificações no questionário e tomar conhecimento dos possíveis formandos que estariam cursando Estágio de Língua Inglesa, estabeleci contato, por e-mail, com a professora da disciplina, para que eu pudesse realizar o convite aos participantes. A professora respondeu positivamente ao e-mail e, no dia 20 de março de 2018, fiz o convite aos professores em formação inicial, apresentei a proposta de pesquisa e esclareci questões sobre o tema e os objetivos deste estudo. Além disso, entreguei a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I). Após lerem o termo e esclarecerem as dúvidas quanto à confidencialidade dos dados e da identidade, nove graduandos assinaram o documento, respondendo positivamente ao convite de participação neste estudo.

De posse do contato desses professores em formação inicial, enviei um e-mail para agendar o melhor dia e o horário para aplicação do questionário. Alguns graduandos responderam que o melhor horário seria após a aula da disciplina Estágio de Língua Inglesa I, no Departamento de Letras. Assim, no dia 27 de março de 2018, os nove participantes responderam, individualmente, ao questionário socioeconômico, por um período de 30 a 50 minutos. O preenchimento foi acompanhado pela pesquisadora, a fim de esclarecer dúvidas. Os participantes não sabiam o valor exato da renda familiar, então foi solicitado que eles informassem o valor o mais aproximado possível.

Os questionários abertos permitiram que os participantes tivessem um espaço para expressar suas opiniões mais detalhadamente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), garantindo, então, a clareza e a precisão das informações (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997). Esse instrumento foi a via inicial de acesso às informações sobre as experiências vividas pelos participantes ao longo do curso, o investimento feito

para se tornarem professores e os contextos de atuação que eles anseiam após a conclusão da licenciatura em Letras.

3.4.2. Narrativas

De acordo com Canagarajah (1996 *apud* DARVIN, 2018, p. 780), as narrativas são instrumentos poderosos para compreender as identidades dos participantes. Por meio de um estudo sistemático de interpretação das suas histórias de vida e de suas experiências, é possível compreender como eles se constroem em contextos institucionais. Como as narrativas são construídas por meio de uma linguagem escolhida, os contadores de histórias usam palavras que os posicionam de maneira específica, e isso reflete sua postura diante de determinadas situações (PAVLENKO, 2007 *apud* DARVIN, 2018, p. 780).

Ao explorarem as identidades, muitos autores têm se pautado nas narrativas dos professores. Clandinin e Connelly (2000) são um desses expoentes e defendem que a “experiência acontece narrativamente” e que a “vida não é como ela é, mas como ela é interpretada e reinterpretada, contada e recontada” (p. 19). Para esses pesquisadores, os “humanos são organismos contadores de histórias que, individualmente e socialmente, conduzem vidas contadas” (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2).

Foi solicitado aos participantes que fizessem uma narrativa escrita, relatando a história de aprendizagem da língua inglesa e as experiências vividas como estudante de graduação em Letras. Nessa narrativa, os professores em formação inicial foram solicitados a expor suas experiências como docentes, o investimento feito na aquisição de segunda língua e o contexto de atuação almejado, ou não, por eles após o término da graduação.

No dia 1º de abril de 2018, os licenciandos receberam, por e-mail, o roteiro da narrativa (Anexo IV) e um arquivo que continha a folha para a escrita. A folha foi dividida em duas colunas: uma para que eles escrevessem a narrativa e outra para a análise da pesquisadora (TELLES, 2002b).

As narrativas foram entregues à pesquisadora no período de 4 a 17 de abril de 2018, pela via escolhida por cada participante, como demonstrado na Tabela 3, a seguir. Embora nove participantes tenham se disponibilizado a responder ao questionário, sete deles entregaram as narrativas. Foi estabelecido contato com os outros dois, a fim de

estender o prazo da entrega da narrativa e, assim, manter a participação de todos, mas não foi obtido retorno.

Tabela 3 - Datas e vias de entrega das narrativas pelos participantes.

Participantes	Data de entrega	Via de entrega
Amy	16/abril/2018	Facebook
Ana	15/abril/2018	E-mail
Lua	4/abril/2018	E-mail
Lucas	15/abril/2018	E-mail
Paulo	17/abril/2018	Facebook
Sophia	7/abril/2018	E-mail
Zizi	9/abril/2018	E-mail

Fonte: elaborada pela autora.

As narrativas foram instrumentos de coleta de dados muito importantes, pois proporcionaram uma retrospectiva das experiências dos participantes como estudantes e como docentes (TELLES, 2004). Além disso, elas permitiram ter acesso às comunidades imaginadas de cada participante e “buscar as naturezas das identidades profissionais e as condições em que estas são construídas, sustentadas e transformadas” (TELLES, 2004, p.95).

3.4.3. Entrevista semiestruturada gravada em áudio

A entrevista semiestruturada “é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). Deste modo, a entrevista foi uma excelente oportunidade para interagir com os participantes, fazer perguntas diretamente relacionadas aos objetivos deste estudo, bem como buscar outras informações que não tenham ficado claras nos questionários e nas narrativas.

A grande contribuição desse instrumento foi exatamente a não obrigatoriedade de se seguir uma ordem fixa, pois durante a entrevista emergiram outras questões não previstas pela pesquisadora (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Assim, as questões individuais possibilitaram conhecer as experiências, o investimento feito para se tornar professores, as comunidades imaginadas e a identidade de cada participante na sua

singularidade. Antes de cada entrevista os participantes foram informados sobre o propósito deste estudo, para que eles ficassem cientes do valor das suas contribuições (RICHARDS, 2003).

Optei por realizar a entrevista do tipo conversação informal (PATTON, 1990), para manter uma atmosfera de descontração durante as assertivas dos participantes, o que pode ter gerado respostas que, possivelmente, não seriam obtidas em um contexto mais formal (RICHARDS, 2003). Além disso, busquei nas respostas de cada participante o que era singular a respeito das experiências e dos eventos relatados (RICHARDS, 2003). Mantive atenção às respostas, às explicações e às argumentações dos entrevistados (MANZINI, 2004), o que gerou outras questões norteadoras e que foram fundamentais para entender a construção das identidades dos participantes.

Procurei, ao máximo, ser uma ouvinte atenta, para não gerar interrupções nos raciocínios dos participantes e permitir que eles falassem sobre todos os assuntos que gostariam de compartilhar (KVALE, 1996, p.125). Quando o participante se mostrava muito introspectivo, eu reformulava a pergunta de maneira mais clara e objetiva, para que ele se nortear e conseguisse compreender a questão. Desse modo, tentei tomar cuidado para não ser tão invasiva e não realizei qualquer julgamento (KVALE, 1996, p.125) sobre suas experiências, sobre o investimento feito para se tornarem professores e sobre as comunidades imaginadas por eles.

Após a análise e a segmentação das narrativas, estabeleci outro contato com os participantes, para agendar o melhor dia, horário e local para a realização da entrevista. Tentei eleger um dia e um horário em que os participantes tivessem, no mínimo, duas horas de intervalo entre uma atividade e outra, a fim de proporcionar-lhes a calma e a tranquilidade necessárias neste evento. Infelizmente não foi possível concluir a entrevista da participante Lua em um único evento, devido à amplitude do seu roteiro e à riqueza de detalhes com que ela respondeu a todas as questões. Sendo assim, a entrevista desta participante foi realizada em duas etapas.

As entrevistas (Anexo VI) foram gravadas em áudio, com o uso de um aparelho celular, modelo Samsung, que permitiu uma ótima qualidade acústica das gravações (KVALE, 1996). Esse aparelho foi testado antes de iniciar os agendamentos e, por precaução, antes de cada entrevista. Um notebook também esteve disponível, caso houvesse falhas nas gravações do celular. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. Os nomes verdadeiros de todos os participantes da pesquisa, bem como os das pessoas e instituições mencionadas durante as narrativas e

as entrevistas, foram substituídos por pseudônimos, para garantir a confidencialidade dos dados (KVALE, 1996, p. 172). Foi construído um roteiro cada participante (Anexo V), contendo questões mais profundas referentes ao que foi mencionado no questionário e na narrativa de cada um deles.

As entrevistas foram realizadas no período de 29 de maio a 12 de junho de 2018, em local e horário definidos pelos participantes. A data e a duração de cada entrevista estão detalhadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Datas e durações das entrevistas semiestruturadas.

Participantes	Data	Local	Duração da Entrevista
Amy	7/ junho/2018	Departamento de Letras	50min23s
Ana	8/ junho/2018	Departamento de Letras	35min6s
Lua	29/ maio/2018	Casa da pesquisadora ²⁰	1h13min11s
	31/maio/2018	Casa de Lua	1h01min59s
Lucas	11/ junho/2018	Departamento de Letras	46min21s
Paulo	12/ junho/2018	Departamento de Letras	1h10min1s
Sophia	29/maio/2018	Casa da pesquisadora ²¹	42min21s
Zizi	5/junho/2018	Departamento de Letras	50min36s

Fonte: elaborada pela autora.

As entrevistas foram o instrumento de maior força dentro do processo de coleta de dados, e para realizar as transcrições me apoiei em teóricos como Gibbs (2009) e Davidson (2009). Por se tratar de um processo interpretativo, dificilmente a transcrição será completamente precisa em relação à gravação original, uma vez que o pesquisador pode selecionar os dados que interessam aos objetivos da pesquisa (GIBBS, 2009). Assim, realizei uma transcrição das falas de maneira a organizá-las e demonstrá-las não no formato da linguagem oral, mas da linguagem escrita, para que a leitura ficasse fluida. Optei por não utilizar os sistemas de transcrição de fala (FERREIRA, 2017), uma vez que o objetivo deste estudo é analisar o conteúdo da fala de cada participante. Por ser a transcrição um processo “teórico, seletivo, interpretativo e representacional” (DAVIDSON, 2009, p.37), no trabalho de transcrição editei a fala dos participantes de maneira a retirar as marcas de oralidade. Assim, a transcrição possui um formato literal,

²⁰ A participante Lua preferiu que a entrevista fosse realizada na casa da pesquisadora.

²¹ A participante Sophia preferiu que a entrevista fosse realizada na casa da pesquisadora.

corrigido, e expressões como “né?”, “aí”, “oh”, bem como as hesitações, repetições e pausas, foram omitidas.

3.5. Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram tratados seguindo os padrões dos estudos interpretativistas de Telles (2002b; 2004). A preocupação desses estudos é “descrever e interpretar os significados que as participantes puderam ter de suas experiências relatadas” (TELLES, 2004, p. 96). Sendo assim, o fenômeno é estudado “do ponto de vista da participante, de como ele se apresenta. O enfoque recai sobre as essências (qualidades) da experiência vivida” (TELLES, 2004, p.96) pelos professores em formação inicial.

Os questionários foram analisados e os dados condensados em um texto que traçou o perfil dos participantes. Após a leitura da narrativa, o texto foi segmentado por temas e cada fragmento recebeu um título. Assim, foi possível ler o texto, depreendendo as “impressões, levantando questionamentos e buscando conexões com as outras partes, temas e características percebidas nos segmentos anteriores” (TELLES, 2002b, p. 103-104). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Após a leitura, o texto foi segmentado por temas e cada fragmento recebeu um título.

Os dados foram analisados à medida que foram sendo coletados. Tomando por base os estudos sobre identidades e as singularidades de cada participante, aloquei os dados de maneira que cada um fosse avaliado separadamente, contemplando a metodologia pós-estruturalista de estudar o participante situado em seu contexto social, como adotada nos estudos de Norton (2000; 2013). Os dados triangulados foram expostos em forma de narrativas referentes a cada participante, de modo a dar voz a cada um deles, ao expor suas experiências como estudantes e professores, o investimento para se tornarem professores e as comunidades imaginadas por eles almejadas.

Neste capítulo, apresentei o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. No próximo capítulo apresento as discussões e as análises dos dados e faço uma discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 4 – CONTANDO AS HISTÓRIAS

“Não vemos as coisas como são, mas como somos.” (Anaïs Nin)

Essa passagem de Anaïs Nin, uma pensadora francesa que se tornou conhecida por publicar diários pessoais²², diz muito sobre identidades. É mediante o olhar, a interpretação dos participantes que suas experiências adquirem significado. É a partir de como cada participante se vê e se projeta, em razão das experiências que viveu, que foi possível dissertar sobre identidades nesta pesquisa. Cada participante relatou sua história de vida e de aprendizagem antes e durante o curso de Letras, a partir da sua essência como ser que viveu experiências e foi transformado por elas.

Este capítulo se encontra dividido em sete seções principais, nas quais discuto os resultados encontrados a partir da análise dos dados obtidos. Após relatar, no capítulo anterior, o perfil socioeconômico dos participantes, apresento, em ordem alfabética, cada participante, suas identidades e como elas estão sendo constituídas e transformadas ao longo de cada experiência pessoal e profissional, situando-os em seus contextos sociais (NORTON, 2000).

4.1. Amy

“Eu quero realmente um dia falar ‘eu sou professora’. Quero me sentir 100% professora, isso ainda falta.” (Amy, Entrevista, 7/6/2018)

Amy tem 21 anos, é natural de uma cidade do interior de Minas Gerais, e atualmente mora em república. O pai é marceneiro e tem o ensino fundamental incompleto. Já a mãe concluiu o ensino superior em Educação Infantil e é professora. Amy concluiu o ensino fundamental e o médio em escolas públicas e não teve oportunidade de fazer um curso de idiomas. A renda familiar estimada varia de R\$3.000 a R\$6.000. Trata-se de uma família que utiliza de estratégias educativas como meio de converter o capital econômico em capital cultural, segundo o estudo de Pereira (2006), inspirado no trabalho de Bourdieu (1989). Assim, os rendimentos da família parecem

²²Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ana%C3%AFs_Nin> Acesso em 13 fev. 2019.

ser utilizados na busca por um bem simbólico, a educação, a fim de adquirir outros bens tanto simbólicos quanto materiais.

Amy estuda inglês há “aproximadamente oito anos” (Questionário, 27/3/2018). Seu primeiro contato com a língua inglesa foi no ensino fundamental. Sobre esse período, ela não se recorda com clareza como eram as aulas, mas se lembra de “gostar da língua” (Narrativa, 16/4/2018). Ela continuou estudando inglês durante os três anos do ensino médio, e essa experiência foi o que lhe trouxe “uma base sobre o idioma” (Narrativa, 16/4/2018). Desse momento escolar, ela se recorda que, durante as aulas, “a professora passava vários pequenos textos para tradução” (Narrativa, 16/4/2018). Apesar de não se lembrar como eram as aulas, Amy parece ter vivido experiências cognitivas (MICCOLI, 2010, 2014) aprendendo o inglês na escola pública onde estudou, pois, como ela mesma afirma, ela já gostava da língua, aprendeu vocabulários novos por meio das atividades e obteve uma base do idioma.

Além de estudar inglês na escola, Amy utilizou algumas estratégias de aprendizagem na aquisição da língua inglesa. Seu contato com o inglês fora da sala de aula acontecia por meio de “músicas, filmes e séries” (Narrativa, 16/4/2018), uma vez que não teve oportunidade de frequentar um curso de idiomas. A música lhe “ajudou muito a conhecer novas palavras e a praticar a pronúncia” (Narrativa, 16/04/2018), porque ela gostava de “tradução e colocava em prática com as letras das músicas [...]” (Narrativa, 16/4/2018). Assim, ouvir músicas e assistir a filmes e séries foram as estratégias (PAIVA, 1998) mais acessíveis e prováveis fontes de prazer escolhidas por Amy para investir na aquisição a língua inglesa.

Desde a infância, Amy foi estimulada pela mãe, professora, a ler e a praticar a escrita. O núcleo familiar foi, inicialmente, o meio social responsável por apresentar os valores que constituem as identidades de Amy (HALL, 2004 *apud* BOHN, 2005), conforme o excerto 01.

Excerto 01: [...] Minha mãe é professora e eu acho que ela me incentivou bastante, porque ela sempre comprava livros para mim e a gente lia as histórias juntas, ela me incentivava a escrever e eu percebi que eu levava jeito, que eu gostava. [...] No ensino médio também eu tive uma professora de inglês que me incentivou muito a seguir no curso [...] então eu considero essa professora, minha mãe e meu gosto pelo português terem sido o “ponta pé” para eu ter escolhido o curso de Letras (Entrevista, 7/6/2018).

O estímulo de uma professora de inglês do ensino médio influenciou Amy a cursar Letras. Além de gostar da língua e da vontade de ensinar, a experiência de

observar e acompanhar sua mãe nas escolas também exerceu uma forte influência na escolha pelo curso. Assim, as experiências pessoais (MICCOLI, 2010, 2014) parecem ter influenciado Amy a fazer Letras, como é possível perceber nos excertos 02 e 03.

Excerto 02: Sempre gostei muito da Língua Portuguesa e de tudo que envolvia a escrita e a leitura, por isso o curso de Letras sempre foi a minha primeira opção, a segunda era História. Dentro de casa, fui influenciada pela minha mãe que é professora. Desde pequena me interessava pelo ambiente escolar e sempre estive presente em todas as escolas em que ela trabalhou (Narrativa, 16/4/2018).

Excerto 03: [...] desde pequeninha eu via minha mãe nessa área. Eu a acompanhava em todas as escolas em que ela dava aula e eu sempre gostei muito desse meio. Eu adorava ir e eu sempre gostei muito de ensinar. O que eu sabia eu ensinava para as meninas do meu bairro quando elas não sabiam. Eu sempre gostei de dar aula, eu sempre gostei muito, sempre vi a profissão como algo muito bonito e sempre tive como exemplo a minha mãe também e fui crescendo com essa vontade de querer ensinar o que eu sabia (Entrevista, 07/6/2018).

Os excertos 02 e 03 confirmam o que foi encontrado no estudo feito por Pereira (2006), ou seja, a escolaridade da mãe é um fator importante na condução dos filhos ao ensino superior. Nesta pesquisa, a mãe de Amy parece conduzir e incentivar a carreira escolar tanto da participante quanto da irmã, que também “seguiu o mesmo caminho e hoje é professora de Educação Física” (Narrativa, 16/4/2018).

Na graduação, Amy foi professora de português para estrangeiros, projeto no qual ela viveu sua única experiência como docente. Para isso, ela investiu em cursar a disciplina que oferece o aporte didático para os futuros professores aprenderem a ensinar o português como língua estrangeira. Amy comenta que gostou muito e que, quando acabou a disciplina, ela procurou a professora, pois “[...] queria ajudar de alguma forma, podia ser voluntária” (Entrevista, 7/6/2018) e acabou recebendo uma bolsa de estudos. Essa experiência contribuiu para que Amy aprendesse a falar em público e se fazer entender nas explicações, como mostra o excerto 04:

Excerto 04: A: [...] acho que melhorou muito minha postura, porque antes eu não me imaginava falando na frente das pessoas [...]. Hoje em dia eu consigo falar em público, consigo exprimir o que eu quero dizer.

P: E isso se deve a sua experiência na monitoria de português para estrangeiros?

A: Acredito que sim, porque é o momento que eu estou na posição de professora, então eu me sinto confiante indo lá na frente para falar, para explicar, então eu acho que contribuiu muito sim (Entrevista, 7/6/2018).

Essa experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) parece ter permitido Amy se posicionar como docente e viver a experiência afetiva (MICCOLI, 2010, 2014) de

autoconfiança. Amy também viveu experiências pedagógicas (MICCOLI, 2010, 2014) nas disciplinas que cursou, como ela nos conta no excerto 05:

Excerto 05: Aqui dentro do curso, a gente tem matérias muito legais com a professora Cláudia que dá para você, pelo menos, tentar fazer diferente. A gente vê algumas metodologias muito legais, então quando eu estava fazendo essas matérias eu ficava empolgada querendo ir para sala de aula e usar ou adaptar, nas aulas de português para estrangeiros, as coisas que eu aprendo nas aulas de inglês (Entrevista, 7/6/2018).

Amy viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de desânimo no estágio de português. Segundo ela, “[...] a gente vê que os professores praticamente não conseguem dar aula e a gente fica lá assistindo” (Entrevista, 7/6/2018). Ela comenta:

Excerto 06: [...] é muito difícil, porque as salas são pequenas e os meninos ficam todos amontoados e não tem um momento que a professora consegue explicar. Ela começa a falar os meninos começam a mexer com os outros e a tacar giz. Outro dia me acertaram com um giz. Eles conversam muito mesmo. Ela começa a explicar, fazer revisão para prova e ninguém deixa ela fazer. Ela fala “gente, abre o livro e faz o exercício”. É assim, as aulas vão sendo empurradas, porque a culpa não é dela também (Entrevista, 7/6/2018).

No excerto 06, nota-se que Amy também viveu uma experiência contextual (MICCOLI, 2010, 2014) em relação ao local onde ela fez o estágio. Segundo ela, a professora tinha que lecionar em uma sala pequena e enfrentava dificuldades em explicar a matéria, devido ao comportamento indisciplinado dos estudantes.

Amy deseja ter experiências futuras (MICCOLI, 2010, 2014) como professora de inglês e afirma que “seria prazeroso dar aula de inglês para crianças” (Narrativa, 16/4/2018). Esse desejo é reafirmado na entrevista, quando argumenta que se sentiria “[...] mais confortável trabalhando com crianças, porque a gente trabalha o básico e não tem tanto julgamento, então eu acho que eu ia me sentir mais confortável” (Entrevista, 7/6/2018).

Ela alega que sua maior dificuldade em relação ao inglês é a pronúncia, dado o seu “receio de pronunciar algo que seja considerado muito errado” (Narrativa, 16/4/2018). Ela gostaria de ter vivido a experiência como professora no CELIN, mas, na época, não tinha a proficiência desejada. Ela nos conta melhor sobre isso no excerto 07:

Excerto 07: [...] às vezes eu penso no CELIN. [...] Eu ainda não consegui sair dessa minha zona de conforto. [...] Eu deixei para o final do curso e devia ter feito antes, mas eu considero que eu tenho mais proficiência no inglês agora por isso que eu não tentei antes (Entrevista, 7/6/2018).

Amy afirma que “o que me impede de escolher o caminho do inglês é que, às vezes, eu me sinto muito insegura ainda para eu dar uma aula de inglês, eu me sinto muito insegura, então eu não sei se vou querer seguir nessa área” (Entrevista, 7/6/2018). Amy reafirma sua insegurança no excerto 08:

Excerto 08: Eu nunca fui para sala dar uma aula de inglês, então eu tenho medo. Eu nunca estive realmente, então não sei como seria. Tenho medo de às vezes ter um aluno que sabe mais e perceber minha insegurança, mas eu não sei (Entrevista, 7/6/2018).

É possível perceber que Amy ainda não investiu em experiências como professora de inglês, por limitações na proficiência. Em decorrência dessas limitações, a participante vive experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de medo, pois há, por parte da licencianda, o receio de cometer erros e de ser julgada pelo olhar crítico de algum aluno que possa ter tido mais experiência do que ela com a língua inglesa. Ela receia que suas limitações na proficiência possam ser percebidas por outras pessoas, e isso traz um sentimento de insegurança, marca comum da identidade de professores de línguas (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011). Assim, percebe-se que a identidade é relacional, como postulam Beijaard, Meijer e Verloop (2011).

Amy afirma desejar ter experiência como professora de inglês antes da formatura, mas ainda não teve coragem de se arriscar, como nos mostra o excerto 09:

Excerto 09: Eu sinto que é uma defasagem na minha formação, porque a gente vê muito mais inglês que português na nossa habilitação. Então eu ainda não consegui, não tive coragem de ir atrás.

P: Por que não?

A: Eu tenho muito receio.

P: Receio de quê?

A: Não sei, eu tenho um pouco de vergonha de falar em inglês, mas já melhorei muito, porque eu tinha mais vergonha. Hoje em dia eu tenho vergonha de falar perto de pessoas que eu não conheço, mas com as pessoas da sala não tenho vergonha mais. Eu queria muito ter coragem (Entrevista, 7/6/2018).

As experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) como a vergonha, o receio e a falta da coragem parecem estar inibindo sua busca pela experiência como professora de inglês. Mesmo tendo a experiência como professora de português para estrangeiros, (excerto 10), Amy parece não se sentir professora devido à sua pouca experiência docente. Ela acredita que falta uma vivência em sala, ou seja, para ser professora é preciso experienciar a prática de lidar com os desafios diários. É o que ela relata no excerto 10:

Excerto 10: [...] falta uma experiência real na sala de aula, comigo tendo que passar o sufoco de saber lidar na sala de aula, porque não é fácil. Então eu acho que o dia que eu tiver que passar por isso e eu sentir que eu consigo, que é algo que é possível, pode ser que talvez eu me sinta um pouquinho mais professora. Eu acho que falta ainda a questão da prática [...] Então é isso que falta (Entrevista, 7/6/2018).

No excerto 10, percebe-se que Amy acredita na necessidade de prática para se legitimar como professora. A falta dessa experiência, por sua vez, faz com que ela se sinta insegura e não se perceba como docente. Neste caso, a identidade de professora parece ser construída nas experiências, ou seja, nos momentos de trocas entre ela e a sala de aula, como estabelecido por Dewey (1933 *apud* PADULA; COELHO, 2014) no princípio da interação. São nesses momentos de trocas que Amy pode se perceber professora e lidar com as situações adversas que surgem no dia a dia da profissão. Assim, é possível concluir que falta essa experiência com o ambiente da sala de aula para que se fortaleça como docente.

Ao concluir a graduação, Amy planeja lecionar português e redação, pois ela “gostaria muito de trabalhar na área de revisão se fosse possível” (Narrativa, 16/4/2018). Assim, ela afirma que “[...] vou ser uma professora de português, mas vou querer focar na redação também, porque eu adoro corrigir as coisas dos outros” (Entrevista, 7/6/2018). A experiência como professora de português para estrangeiros parece ter contribuído para a escolha da comunidade imaginada de Amy. No excerto 11, ela fala mais sobre essa vontade de aprofundar seus conhecimentos na área de português para estrangeiro:

Excerto 11: [...] tenho muita vontade. Aqui eu acho que não tem mestrado [...], mas eu tenho muito interesse sim, inclusive minha bolsa acaba período que vem e vou tentar continuar ajudando a professora Cristina de alguma forma [...] é uma área que eu tenho muito interesse (Entrevista, 7/6/2018).

A comunidade imaginada de Amy é o contexto de ensino onde ela teve a única experiência como docente. Ela afirma que tem “muita vontade sim de ser professora de português para estrangeiros ou de português” (Entrevista, 7/6/2018), mas não descarta a possibilidade de atuar como professora de inglês.

Embora Amy afirme sua preferência por atuar na área de português para estrangeiros, ela confirma no excerto 12 que se vê atuando na escola pública.

Excerto 12: Eu me vejo trabalhando na escola pública. [...] porque todas as experiências que tive foi nas escolas públicas. Eu estudei em escola pública,

eu gosto do ambiente, eu acho que você tem mais liberdade para trabalhar e eu não gosto de gente “pegando no meu pé”. Não descarto a possibilidade da particular não, mas me vejo mais na pública (Entrevista, 07/06/2018).

Amy parece ter escolhido a comunidade imaginada tomando por base as experiências que teve nesse contexto de ensino. Segundo Ruiz (2003), a formação do professor se inicia no primeiro dia em que ele vai para a escola. Amy parece escolher a escola pública como seu contexto de ensino preferido para exercer a docência a partir das experiências que viveu. O apreço pelo ambiente da escola pública e a liberdade que ela imagina que o professor tem para realizar seu trabalho parecem ser as justificativas da escolha desse contexto de atuação. Conclui-se, então, que a experiência pode influenciar a escolha de uma comunidade imaginada. Assim, as experiências de Amy confirmam o estudo feito por Ticks (2007) sobre a influência das experiências de estudantes na constituição das identidades como professores (TICKS, 2007 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011).

Além de investir na experiência de ser professora de português para estrangeiros, Amy também adotou estratégias de aprendizagem (PAIVA, 1998) de aquisição da língua inglesa. Na graduação, ela participou das aulas de inglês, conversou com os colegas, assistiu a séries e filmes com legendas em inglês, estudou de maneira autônoma e conversou com falantes estrangeiros, sempre que foi possível (Questionário, 27/3/2018).

Apesar de se considerar uma pessoa tímida, Amy investiu no curso de Letras e enfrentou os desafios que o curso apresentou a ela, como afirma no excerto 13:

Excerto 13: O curso me ajudou muito a me descobrir e a me desafiar. Para quem não conseguia falar em público, agora consigo entrar em uma sala de aula e, naturalmente, dar uma aula de duas horas de Português para Estrangeiros, o que me ajudou não só a construir uma identidade enquanto uma futura profissional, mas também como indivíduo (Entrevista, 7/6/2018).

Apesar de considerar o curso essencial para sua formação profissional e pessoal, ela afirma que “[...] o curso deveria investir mais em colocar seus alunos dentro das salas de aula nos primeiros anos de faculdade, não só no estágio ou em projetos de extensão” (Narrativa, 16/4/2018). Corroborando Tardif (2002 *apud* TOZZETO, 2011), acredito que iniciar o futuro professor na prática não é tarefa exclusiva do curso de formação, pois nenhum curso fornecerá formação inicial suficiente para atender às situações diversas que aparecem em uma sala de aula. Os futuros professores podem ser

incentivados a investir autonomamente, buscando experiências docentes desde o início do curso, procurando viver a prática docente à medida que aprende teorias.

Apesar de ter a escola pública como a comunidade da qual ela deseja fazer parte, Amy parece não se sentir professora, como mostra o excerto 14:

Excerto 14: [...] eu ainda não me sinto 100%. Você falar “eu tenho orgulho de ser professora, eu sou professora mesmo!” eu ainda não tenho isso. Eu gosto muito, eu acho muito bonito a profissão, eu quero seguir essa profissão, mas ainda não sei. Tem gente que cresce já sabendo que tem certeza que quer ser professor e ama aquilo. Essa pessoa tem certeza, eu não tenho certeza, eu gosto muito do ambiente. Hoje em dia eu não me vejo fazendo outra coisa, porque é a área que eu gosto, mas falta me sentir realmente professora. Eu não sei quando eu vou me sentir assim, se é quando eu for para sala de aula [...] (Entrevista, 7/6/2018).

Segundo Tozetto (2011), o sentimento de se sentir professora pode vir com a prática, pois “é no fazer que se aprende a ser professor” (p.21). É possível que, à medida que Amy experienciar as demandas profissionais, ela se construa e se sinta como professora. A respeito dessa construção, Amy relata que:

Excerto 15: Em relação ao desejo de ser professora, acredito que seja algo que ainda estou construindo. Até o ano passado, nunca havia tido a oportunidade de entrar em uma sala de aula, agora sinto que é algo que gosto de fazer, mas não tenho certeza [...] Eu quero realmente um dia falar “eu sou professora”, me sentir 100% professora, isso ainda falta. [...] eu ainda não me sinto totalmente segura, eu quero me sentir totalmente segura na sala de aula. [...] Então me falta um pouco disso ainda, de eu sentir isso e é realmente algo que eu estou construindo (Entrevista, 7/6/2018).

O sentimento de incompletude (ECKERT- HOFF, 2015) devido à falta da experiência docente é outra marca da identidade de Amy como professora. De personalidade tímida e reservada, ela afirma ser um pouco mais independente do que quando chegou ao curso. Percebe-se, então, que a identidade de Amy vem sendo modulada pelas experiências (PADULA; COELHO, 2014) que viveu como filha de uma professora, como amiga que ensinava as outras garotas do seu bairro, como estudante da escola pública e da universidade federal e como professora de português para estrangeiros. Amy continua investindo para se tornar professora, trabalhando como monitora de português para estrangeiros, e a preocupação com o julgamento do outro em relação à sua proficiência linguística (BEJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011; WU, 2017) é sua luta constata. Por essa razão, ela não se imagina professora de inglês, mas tem a escola pública como comunidade imaginada na qual ela poderá atuar como professora de português.

4.2. Ana

“O importante é ter tempo para ler um livro de manhã.” (Ana, Entrevista, 8/6/2018).

Ana tem 22 anos e nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais. Ela cursou parte do ensino fundamental em escola pública e parte em escola particular, porém o ensino médio foi concluído na escola particular. Ela e seus três irmãos, todos estudantes, são dependentes da renda familiar de aproximadamente R\$4.500,00²³.

O pai tem o ensino médio incompleto e exerce a ocupação de comerciante. A mãe é graduada em enfermagem e é funcionária pública. Ana teve oportunidade de aprender inglês em cursos de idiomas desde a infância. Estuda inglês há, aproximadamente, 11 anos e também está aprendendo francês na graduação (Questionário, 27/3/2018).

Ela pertence a uma família com condições financeiras para proporcionar a ela e a seus irmãos a oportunidade de estudar. Nesse sentido, a condição socioeconômica dos pais de Ana pode ser um fator favorável para que haja a conversão entre o capital econômico da família em capital cultural por meio das estratégias educativas (BOURDIEU, 1989 *apud* PEREIRA, 2006).

Ana foi “uma criança muito introspectiva” (Narrativa, 15/4/2018). Ela passou por vários cursos de idiomas, por ter “muita dificuldade com a língua” (Narrativa, 15/4/2018), por se “sentir desmotivada a ir às aulas” (Narrativa, 15/4/2018) e por se sentir “desconfortável em lugares com muitas pessoas com as quais não tinha muita intimidade” (Narrativa, 15/4/2018). Apesar disso, ela começou a estudar inglês na infância, pois sua família acreditava que “[...] estudar inglês era importante para que tivéssemos boas oportunidades de emprego quando adultos [...]” (Narrativa 15/4/2018). A família de Ana parece entender que a aquisição da língua inglesa lhe trará um acesso mais amplo a recursos simbólicos e materiais, como alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho, aumentando, assim, o valor do seu capital cultural e suas “possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p.4). A identidade de Ana foi sendo constituída, desde o início, pelas relações familiares que, na época, foram responsáveis por modular suas crenças e

²³ Segundo a participante, essa renda é o valor aproximado da renda da mãe, da qual ela e mais dois irmãos são dependentes, apesar do pai também contribuir para o sustento dela e de mais um irmão.

valores. Sobre esse sistema de relações, Hall (2004 *apud* BOHN, 2005) defende que a “polifonia de vozes” (p.102) surge em diferentes espaços no qual o sujeito se insere ao longo da sua história. No caso de Ana, a voz de incentivo da família foi fator importante no processo de aquisição da língua inglesa quando criança e, portanto, na constituição da sua identidade.

Além de frequentar cursos de idiomas, Ana utilizou diferentes estratégias (PAIVA, 1998) de aprendizagem na aquisição da língua inglesa, estudando autonomamente, frequentando cursos particulares e de extensão, assistindo a séries, ouvindo músicas, estabelecendo contato com falantes estrangeiros e ministrando aulas em inglês, conforme seu relato no excerto 16:

Excerto 16: Fiz curso de língua inglesa, estudei sozinha em casa com auxílio da internet, séries, músicas, tive contato com nativos na minha cidade natal, mas não por muito tempo e aqui na universidade eu fiz dois cursos no NUCLI – um de gramática para conversação e um preparatório para TOEFL. Também dei aulas de inglês onde eu falava quase todo tempo em inglês (Questionário, 27/3/2018).

Fora do curso de idiomas, Ana também “consumia muito material na língua-alvo pela internet, através, principalmente, de músicas” (Narrativa, 15/4/2018). Ela “gostava/gosto de muitas bandas inglesas e americanas, e aprendia vocabulário, pronúncia e até gramática com as músicas [...]” (Narrativa, 15/4/2018).

Por gostar da língua, Ana ingressou no curso de Letras com o objetivo de se “tornar professora de língua inglesa” (Questionário, 27/3/2018) e recebeu o apoio da família e dos amigos, como ilustra o excerto 17:

Excerto 17: Por gostar muito de inglês, comecei a considerar fazer letras na faculdade e recebi apoio da minha família e dos meus amigos (eles diziam que letras “tinha muito a ver comigo”). Então, com o objetivo de me tornar uma professora de inglês, eu ingressei no curso de letras (Narrativa, 15/04/2018).

Chegou ao curso de Letras com fluência no inglês, o que lhe permitiu, tão logo, entrar no CELIN e já começar a adquirir experiência como docente. Sobre as experiências pessoais (MICCOLI, 2010, 2014) vividas no CELIN, Ana explica, no excerto 18, que

Excerto 18: [...] ter entrado no CELIN me deu muita confiança para seguir no curso e me ajudou muito a continuar estudando. Foi uma experiência muito boa, eu aprendi muito. Não só comecei a aprender melhor o que é ser professora, mas também a ter responsabilidade com as coisas, a ter compromisso. Então foi uma experiência muito boa e eu fiquei lá quatro semestres, e eu gostava muito de dar aulas todos os dias. Era muito bom, eu acordava e pensava: “nossa, hoje eu tenho que dar aula” (Entrevista, 8/6/2018).

A experiência como docente no CELIN pode ter contribuído para que ela delineasse o público para o qual deseja ensinar, bem como a comunidade imaginada (o ensino superior) da qual ela deseja fazer parte.

Por “querer viver outras experiências dentro do curso” (Entrevista, 8/6/2018), Ana optou por investir na pesquisa na área da Literatura estrangeira e decidiu interromper as atividades como professora do CELIN, para não acumular muitas tarefas. Sobre essa experiência cognitiva (MICCOLI, 2010, 2014), ela declara que quer se aprofundar na Literatura estrangeira, apesar de ter ficado em dúvida em relação à área da linguística aplicada. Ela afirma que levou um tempo para se decidir e demonstra ter vivido experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) em relação aos próprios conhecimentos, o que pode ser constatado no excerto 19:

Excerto 19: P: Por que a Literatura? O que pesou nessa decisão?

A: Na verdade o que estava me deixando na dúvida antes era a insegurança. Eu não sabia se eu era boa o bastante para estudar Literatura, porque eu cheguei ao curso com uma bagagem de leitura muito pequena, então eu preciso ler bem mais para produzir uma coisa minimamente interessante na área da Literatura. Mas eu estava com a confiança muito baixa em ir para Literatura, mas eu pensei “eu corro atrás! eu dou um jeito!” (Entrevista, 8/6/2018).

Assim, o objetivo de Ana é “seguir carreira acadêmica na área de Literatura” (Questionário, 27/3/2018). Ela também reconhece as limitações que tinha quando iniciou o curso e se mostra disposta a se manter na busca pelo conhecimento para atuar na área que deseja. Ana investiu em viver experiências cognitivas (MICCOLI, 2010, 2014) na área de Literatura estrangeira, atendendo a minicursos e palestras. Essas experiências contribuíram para que ela optasse por essa área do conhecimento e para que a identidade de professora de Literatura estrangeira fosse ganhando forma e força. Ana também viveu experiências cognitivas (MICCOLI, 2010, 2014) nas aulas na graduação, conforme ela explicita no excerto 20:

Excerto 20: P: Quais experiências no curso te levaram a escolher a Literatura inglesa?

A: Eu acho que a participação dos eventos, eu gosto das discussões em relação à Literatura, as disciplinas também de Literatura me deixaram sempre muito motivada, muito engajada, é uma coisa que eu gosto de fazer, de ler e de escrever sobre. Então eu acho que foram as disciplinas que eu fiz de literatura que foram muito boas até agora e nos eventos dos quais eu participei eu pude entender um pouco como é a discussão em torno da Literatura (Entrevista, 8/6/2018).

No excerto 20, é possível perceber que à medida que vivia experiências nas aulas da graduação e nos eventos que frequentava Ana investia na área de Literatura estrangeira e planejava viver a experiência do mestrado e do doutorado para exercer a docência em institutos ou em universidades (Questionário, 27/3/2018). A identidade de professora de Literatura é construída por meio das experiências que Ana viveu (PADULA; COELHO, 2014). Ela experimenta, se identifica e gosta do trabalho que desenvolve e acaba por se imaginar atuando no contexto de ensino experimentado.

Antes de concluir a graduação, o plano de Ana é continuar buscando experiências docentes, por querer continuar aprendendo e por questões financeiras, como ela explica a seguir, no excerto 21:

Excerto 21: Planejo dar aula de novo no CELIN ou no NUCLI, ou nos dois se der. [...] no CELIN porque eu já sei como é dar aula lá e eu gosto de dar aula de inglês. [...]. Eu quero voltar, porque é uma experiência positiva, não é porque eu já fiz quatro semestres que eu não tenho mais nada para aprender. No NUCLI porque é uma oportunidade muito importante, acho que deve ser bem diferente dar aula no NUCLI e também por causa da bolsa (Entrevista, 8/6/2018).

O NucLI-IsF é, para Ana, uma maneira de se “manter financeiramente” (Entrevista, 8/6/2018) depois que se formar, por ser o valor da bolsa equivalente ao “valor da bolsa de mestrado” (Entrevista, 8/6/2018). Ela afirma que somente exercerá a docência caso não tenha meios financeiros para se manter estudando, pois planeja ingressar no mestrado e, posteriormente, no doutorado em estudos literários e se dedicar à pesquisa em Literatura estrangeira para, futuramente, atuar em faculdades ou universidades, como mostram os excertos 22 e 23:

Excerto 22: Eu quero fazer mestrado. Só exercerei a docência se eu não tiver outra forma de me manter financeiramente. Quero dar aulas na faculdade, de preferência na universidade pública, depois do doutorado. Eu tenho mais interesse na pesquisa em Literatura estrangeira do que no ensino de língua (Questionário, 27/3/2018).

Excerto 23: Eu planejo me formar e ingressar no mestrado em estudos literários, se necessário procurarei um emprego como professora da língua. [...] o que mais tenho vontade de fazer, é o mestrado [...] (Narrativa, 15/4/2018).

Ana também sinalizou a possibilidade de atuar na escola pública. Talvez por viver experiências sociais (MICCOLI, 2010, 2014) no estágio, considere essa possibilidade e destaca que seria uma boa experiência, por ver potencialidade nos estudantes desse contexto. O excerto 24 ilustra as palavras de Ana:

Excerto 24: [...] eu também considero muito a possibilidade de fazer concurso para escola pública. Eu acho um lugar legal de se dar aula, é uma coisa importante [...] porque eu acho que é uma experiência válida para ter contato com pessoas diferentes, de contextos sociais e econômicos diferentes dos meus. Eu acho que há pela escola pública um descaso muito grande e eu vejo muita potencialidade nos alunos [...] são alunos muito inteligentes, com muita energia e eu acho que o que eles precisam é que acreditem neles. Eu tenho muita vontade de fazer isso (Entrevista, 8/6/2018).

Embora ela expresse a vontade de ter a experiência de lecionar na escola pública, ela afirma: “não coloquei nos planos ainda, penso como uma possibilidade, de uma coisa que eu gostaria de fazer, mas não está nos primeiros objetivos. Supondo que eu não passe no mestrado direto, é uma possibilidade” (Entrevista, 8/6/2018). Parece que Ana deseja, primeiramente, realizar seus planos de ser professora em institutos federais ou na universidade. Assim, atuar na escola pública parece ser um segundo plano, enquanto ela não alcança o primeiro.

De maneira sincera, Ana também tece justificativas sobre as razões para desejar atuar em institutos ou em universidades:

Excerto 25: [...] tem um pouco a ver com o *status* do professor na universidade, mais na universidade do que no instituto federal. No instituto federal você tem talvez a mesma estabilidade de carreira comparada à universidade, mas não tem o mesmo *status*. Então eu acho que tem um pouco a ver com o *status* do professor universitário, mas também porque eu quero fazer pesquisa então estar nesses dois contextos me dá essa possibilidade de desenvolver pesquisas na Literatura e continuar estudando que é uma coisa me agrada muito (Entrevista, 8/6/2018).

O *status* do professor universitário e a possibilidade de desenvolver pesquisas na Literatura estrangeira parecem contribuir para a escolha da comunidade imaginada como contexto de atuação que ela anseia. O *status* é um modo de classificação e de diferenciação e é na diferença que a identidade é produzida (SILVA, 2000). O *status* de professora universitária pode fazer com que ela se sinta diferente dos outros professores. Sendo assim, a identidade de Ana é relacional, porque se constrói diante os olhares dos outros (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011). O *status* é, ainda, o capital simbólico (BOURDIEU, 1992 *apud* NORTON, 2013) que Ana deseja possuir, e por isso ela se projeta como professora universitária para alcançar a comunidade imaginada desejada: o ensino superior.

Ana também parece estabelecer comparações entre o contexto do professor de escola de ensino regular e o contexto do professor do instituto federal. O excerto 26 traz suas argumentações:

Excerto 26: Eu vejo a vida do professor de escola regular como uma correria. Hoje em dia eu não tenho muito contato com o professor da escola de ensino básico, mas eu lembro de que quando eu estava no ensino médio eu tinha um professor de português que dava aula de manhã, de tarde e de noite e não tinha tempo para nada e eu acho isso uma loucura. Eu preciso de tempo para ficar em casa um pouquinho, eu não sei se eu daria conta de uma vida assim, de ter que acumular vários cargos. [...] eu acho que um instituto federal e a universidade vão me dar uma estabilidade melhor. A relação salário e tempo de trabalho é melhor (Entrevista, 8/6/2018).

Justificando sua escolha, ela tece reflexões sobre o dia a dia de um professor de escola regular e parece não se identificar com a rotina que essa função exige. Além disso, a questão salarial também parece afetar a decisão de Ana de seguir buscando a colocação de professora universitária. O tempo livre é um bem simbólico (NORTON, 2013) que ela deseja. Segundo as experiências de Ana, o professor da escola pública não tem tempo para estudar, para “ler um livro de manhã” (Entrevista, 8/6/2018), como ela imagina que o professor universitário tenha.

A estabilidade no trabalho também parece contribuir para que Ana eleja o ensino superior como a sua comunidade imaginada, pois, segundo ela, “[...] nesses contextos de institutos federais e universidade eu vou ter uma estabilidade maior e ter mais tempo para poder me dedicar à leitura, aos estudos, não sei, a cuidar do cachorro, das minhas plantas [...]” (Entrevista, 8/6/2018). Essa estabilidade também parece estar diretamente ligada à questão salarial. De acordo com Mareco e Silva (2011), a valorização social do professor é um dos fatores que influencia a identidade e o *status* social e “é estabelecido por critérios econômicos” (p. 189). A fala de Ana revela que o professor universitário é mais bem remunerado que os demais professores em outros contextos de ensino. Então, é possível entender que ela investe na busca pela experiência da pesquisa, assim como na manutenção da fluência no inglês, visando adquirir o capital material desejado (NORTON, 2013).

Assim como Amy, as experiências como estudante são partes que constituem a identidade de Ana (TICKS 2007 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011). As experiências de observação das rotinas dos professores também servem de base para as experiências futuras (MICCOLI, 2014). O modo como Ana percebe as demandas, os ganhos e as perdas presentes no trabalho dos professores da escola

pública e da universidade pode estar ligado às experiências como estudante nos diferentes contextos de ensino, incluindo a graduação.

É possível dizer, então, que as experiências vividas por Ana, tanto como docente quanto na posição de estudante, vão norteando as escolhas que faz para o futuro e também contribuem, de alguma forma, para a escolha da comunidade imaginada. Ela experienciou o contexto universitário tanto como estudante quanto como professora do curso de extensão, se identificou com o público, viveu a experiência da pesquisa, gostou e, por isso, deseja atuar no ensino superior. Do mesmo modo, ela também parece ter conhecimento das experiências de professores da escola de ensino regular, percebe a rotina de trabalho e não se identifica com ela, por isso afirma que somente atuará nesse contexto caso não seja aprovada no mestrado. O contexto universitário parece ser, então, a comunidade em que ela imagina que pode realizar as atividades de pesquisa e de ensino na área de Literatura estrangeira, além de acessar os bens materiais (bom salário) e os bens simbólicos (estabilidade, tempo livre e *status*) (NORTON, 2013).

Ao final da graduação, Ana se vê “[...] uma pessoa mais madura, um pouquinho mais preparada para vida, mais bem-disposta [...]” (Entrevista, 8/6/2018) para enfrentar os desafios que, por ventura, aparecerem. Temos aqui uma professora fascinada pela Literatura estrangeira e pela criticidade que essa disciplina pode proporcionar aos estudantes. Ana se imagina morando em Belo Horizonte, como demonstra o excerto 27, no qual ressalta os bens materiais (apartamento confortável, poltrona bem bacana) e simbólicos (tempo para ler um livro) (BOURDIEU, 1992 *apud* NORTON, 2013) que deseja adquirir:

Excerto 27: [...] me imagino morando em Belo Horizonte em um apartamento bem pequenininho, porque eu não vou ter dinheiro para pagar um apartamento caro, mas vai ser confortável com uma poltrona bem bacana para eu sentar e ler um bom livro tomando um café. Depois eu tomo um banho e vou dar aula em uma faculdade, eu não vou dizer UFMG, porque é sonhar um pouco alto, mas em uma boa faculdade. O importante é ter tempo para ler um livro de manhã (Entrevista, 8/6/2018).

A maneira como ela imagina o professor universitário e sua rotina de trabalho faz com ela tenha um senso de direção em seu investimento na busca pelo conhecimento para alcançar essa comunidade imaginada (MURPHEY; JIN; LI-CHI, 2005; NORTON, 2013), o ensino superior. A busca pela experiência na pesquisa em literatura estrangeira

foi um investimento que ela fez, por considerar que o professor universitário precisa dessas habilidades de pesquisador.

Ana almeja ter estabilidade e tempo para continuar estudando e se engajando em pesquisas na área da Literatura estrangeira. Além disso, ela se imagina trabalhando como professora em uma faculdade ou universidade que lhe ofereça meios de se manter. Ela parece traçar seus planos visando à aprovação do mestrado, em consonância com o fato de ter que se manter financeiramente após a formatura. Ela planeja continuar tendo experiências docentes com o público universitário tanto no CELIN quanto no NucLI-IsF, ao mesmo tempo em que se mantém estudando para alcançar a aprovação no mestrado em estudos literários, pois acredita que, fazendo esse investimento, ela conseguirá alcançar a comunidade imaginada tão desejada (NORTON, 2013), o ensino superior, que é a razão pela qual ela realiza o investimento (NORTON, 2000) para se tornar professora.

Concluindo, Ana foi influenciada, inicialmente, pelos valores da sua família (HALL, 2004 *apud* BOHN, 2005), que lhe permitiram iniciar a aquisição de língua inglesa quando criança. Ela está centrada na busca por uma boa colocação no mercado de trabalho para, um dia, vir a exercer a docência em universidades ou em institutos federais, contextos nos quais ela busca os bens simbólicos e materiais (NORTON, 2013), como retorno do investimento feito por ela e pela família ao longo dos anos.

4.3. Lua

“[...] eu me imagino dando aula na escola pública, no meio da meninada, sempre tentando dar o melhor que eu posso. Ser uma mãezona, amiga, brava, qualquer coisa assim ou tudo junto [...]” (Lua, Entrevista, 31/5/2018)

Lua tem 50 anos e concluiu o ensino fundamental e médio em escolas particulares na capital, onde nasceu, e em uma cidade do interior de Minas Gerais, onde viveu por alguns anos. Ela tem dois filhos, mora sozinha em residência própria e sua renda mensal é de, aproximadamente, R\$1.500,00. Seu pai foi padre e concluiu o ensino superior em línguas. Sua mãe tinha pouca escolaridade e era cabeleireira e confeitadeira (Questionário, 27/3/2018).

Entendendo identidades como sendo constituídas a partir do indivíduo e da sua relação com o mundo (NORTON, 2013), portanto é preciso compreender a história pessoal

de Lua e de sua relação com a família. Ela relata que, quando veio morar no interior do estado, estudou em um colégio de freiras, onde viveu as experiências mais traumáticas de sua vida, em razão do tratamento que recebia das pessoas que conheciam sua história familiar. No excerto 28 ela conta, com detalhes, sua relação com a família paterna desde a infância e algumas experiências que decorreram dessa relação.

Excerto 28: [...] meu pai foi padre. Saiu adolescente para estudar no seminário. Ficou enclausurado muitos e muitos anos, depois ele largou a batina para casar com a minha mãe. A família dele era absurdamente, loucamente religiosa e não aceitou a gente de maneira nenhuma. [...]. Era muito difícil. Era a melhor escola que tinha aqui, mas foi onde eu sofri as piores experiências na história da minha vida. Infelizmente eu era criança e eu sofri todos os tipos de *bullying*, cuspe na cara, jogaram pedra em mim, me chamavam de todos os nomes que você pode imaginar. A cidade era muito pequena, os filhos que estudavam lá na escola sabiam da história da família. Eu era filha de um padre e de uma espírita. Eu passei por tudo isso e eu era uma criança. Você não imagina quanto trauma isso deixou na minha cabeça. Então chegou um tempo que eu não aguentava mais ficar lá e pedi o meu pai para me tirar daquela escola. [...] Então, eu sofri muito e o pior é que a gente tinha medo de chegar em casa e contar. A própria coordenadora era freira [...] tinha horror da gente como se a gente fosse bastardos, demônios. Criança não tem culpa, a decisão foi do meu pai, foi ele que procurou a minha mãe, mas a família achava que ela que tinha ido à igreja atrapalhar a vida dele (Entrevista, 29/5/2018).

Como a família paterna era formada, em grande parte, por professores, Lua chegou a repudiar a ideia de ser professora, em razão da rejeição advinda da família paterna, como ela justifica no excerto 29:

Excerto 29: [...] eu tinha problemas com a família e disse assim “eu não quero ser em nada igual a eles”. Era uma coisa toda carregada de preconceitos, de dor [...] na verdade eu estava indo contra uma coisa que eu não conhecia. Eu só sabia que, o que era muito comum na família que me rejeitava, eu não queria para mim (Entrevista, 29/05/2018).

Os pais de Lua sempre a “[...] incentivaram a ser professora, desde o tempo do antigo Magistério” (Narrativa, 4/4/2018). No entanto, ela se encontrava numa relação conturbada com a família paterna e, por isso, não queria se tornar igual eles.

Neste contexto, as primeiras experiências com o inglês na escola de freiras não foram tão significativas para Lua, como ela relata no excerto 30:

Excerto 30: [...] a professora, o livro utilizado, a maneira que a matéria era ensinada, nada contribuía para despertar curiosidade ou motivação com relação à língua. As aulas eram chatas, massivas e só se ensinava o verbo *to be*. A maioria dos colegas se sentia desanimada com o inglês, e o único propósito de prestar atenção à aula era para tirar nota e passar de ano (Narrativa, 4/4/2018).

Nesse excerto percebe-se que, como estudante, a participante viveu experiências cognitivas (MICCOLI, 2010, 2014) em relação às aulas e ao material utilizado. Por insistência do pai, aos 13 anos Lua começou a frequentar um curso de idiomas para aprender inglês, mas não obteve sucesso, como mostra o excerto 31:

Excerto 31: Eu não gostava, pois não era interessante e minha mente já havia rejeitado qualquer contato com a língua, então eu sempre matava as aulas e acabei saindo [...] o livro também não ajudava, as aulas eram parecidas com as da escola [...] (Narrativa, 4/4/2018).

No excerto 31, é perceptível que Lua viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014), uma vez que afirma que não gostava das aulas e nem do livro utilizado naquele curso de idiomas.

Anos se passaram e Lua foi aprovada em Engenharia Florestal. Lua ingressou nesse curso, se casou e teve filhos, e por isso precisou “[...] abandonar os estudos para cuidar dos filhos” (Narrativa, 4/4/2018). Lua se mudou para outro estado e lá recomeçou sua história com a língua inglesa. Por se dedicar aos filhos e ao marido, Lua passou alguns anos sem estudar, e quando teve oportunidade voltou a aprender inglês em um curso de idiomas. Ela conta que não havia universidade pública naquela cidade, então decidiu estudar línguas “[...] em um curso de inglês” (Narrativa, 4/4/2018). Lua terminou o curso intensivo em três anos e, depois disso, começou “[...] a estudar inglês em várias escolas e instituições de ensino” (Narrativa, 4/4/2018). No excerto 32, ela conta as experiências como estudante:

Excerto 32: Tudo agora era diferente, um ambiente positivo, eu passei a aprender com gosto, com vontade, pois o método capacitava os alunos a falar, ouvir, escrever e ler ao mesmo tempo. [...] eu comecei a perceber como a língua inglesa era interessante e fácil de aprender com o novo método [...] (Narrativa, 4/4/2018).

Nesse curso de idiomas a experiência cognitiva (MICCOLI, 2010, 2014) como estudante foi positiva, porque o ambiente proporcionava aprendizagem e o método capacitava os estudantes a dominarem as quatro habilidades, como mostra o excerto 33:

Excerto 33: [...] pela primeira vez eu entrei numa escola que eu passei a gostar de inglês e, inacreditavelmente, passei a sentir que o inglês não estava me destruindo, mas que eu estava começando a dominar ele. Então isso foi uma surpresa muito grande [...] (Entrevista, 29/05/2018).

É perceptível que Lua teve experiências traumáticas em outros contextos de ensino, a ponto de viver experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) em relação à língua inglesa que, como ela mesma diz, lhe causava a sensação de destruição.

Lua começou a estudar Turismo em uma universidade particular, contrariando a vontade do marido, que desejava que ela cursasse Oceanografia. Insistiu no Turismo, concluiu a graduação e decidiu fazer mestrado em Turismo e Meio Ambiente em sua cidade natal. Ela precisou “[...] ler muitos artigos, livros e revistas em inglês” (Narrativa, 4/4/2018), então ela continuou adquirindo conhecimentos da língua inglesa durante o mestrado.

Lua perdeu o medo da língua e começou “[...] a dar aulas particulares de inglês [...]” (Narrativa, 4/4/2018). Assim, mesmo antes de ingressar no curso de Letras, ela investiu em experiências docentes em dois cursos de idiomas. Sobre a sua experiência social (MICCOLI, 2010, 2014) no curso de idiomas “A”, Lua relata que foi desafiador e surpreendente, pois aprendeu muito lidando com a turma de adolescentes, como relatado no excerto 34:

Excerto 34: [...] foi um desafio [...] porque ninguém conseguia lidar com os adolescentes. [...] Eles eram considerados turma de gente muito difícil [...]. Foi uma surpresa ter dado conta. Eu não sabia o que eles tinham de tão detestável assim. Tudo foi surpresa e aprendizado (Entrevista, 29/5/2018).

No curso de idiomas “B”, ela substituiu alguns professores e passou por experiências social e afetiva (MICCOLI, 2010, 2014) em relação à maneira como era tratada pelos outros professores desse curso, conforme o excerto 35:

Excerto 35: A maneira como as pessoas me tratavam eu comecei a ficar muito nervosa com aquilo, a achar muito esquisito. [...] A gente entrava na sala dos professores e ninguém dava confiança pra gente e a gente não sabia se aquilo era de propósito. Eu sei que eu comecei a ficar tensa, [...] a minha autoestima diminuiu lá (Entrevista, 29/5/2018).

Sofrendo o desconforto profissional no curso “B” e em processo de separação conjugal, Lua voltou para o interior. O plano era “[...] fazer Doutorado no Departamento de Engenharia Florestal, na minha área de Turismo [...]” (Entrevista, 29/5/2018), mas Lua decidiu investir no curso de Letras.

Inicialmente, ela cursou Letras “para manter o contato com as línguas [...]” (Questionário, 27/3/2018). Ela confessa que, no início, ser professora não era seu objetivo, mas ao longo do curso essa ideia foi sendo transformada, como argumenta no excerto 36:

Excerto 36: No começo eu não pensava “vou ser professora”. Durante o curso que eu comecei a perceber que riqueza de conhecimento que eu estava adquirindo principalmente sobre o ser humano que, para mim, é muito mais que conhecimento para trabalhar. A visão da gente muda. Eu acho o curso muito rico (Entrevista, 29/5/2018).

Aprovada em Letras, ela se valia de estratégias de aprendizagem (PAIVA, 1998), “estudando autonomamente, lendo livros, assistindo séries, fazendo aulas de conversação, estabelecendo contato com falantes estrangeiros e participando de cursos de extensão” (Questionário, 27/3/2018). Atuou como professora em uma escola particular, como bolsista do PIBID de português (Questionário, 27/3/2018) e, atualmente, trabalha no CELIN e em um curso de idiomas “C” (Questionário, 27/3/2018).

Na escola particular, Lua continuou a investir para se tornar docente, substituindo a amiga Fernanda, também professora, e viveu experiências pedagógicas (MICCOLI, 2010, 2014) referentes ao comportamento indisciplinado dos estudantes, segundo o que ela relata no excerto 37:

Excerto 37: Nossa, foi difícil. Eu consegui ficar lá até o final do ano, mas foi difícil [...]. Os alunos já estavam tão acostumados a mudar de professor toda hora que eles não tinham respeito nenhum. Eles não escutavam, você passava atividades, e nada. Para eu manter o controle da situação eu tinha que levar milhares de atividades, e quando uma acabava já pulava pra outra. Tinha dia que eu tinha que colocar todo mundo sentado na mesa junto comigo para conseguir chamar atenção deles, eu fiz malabarismo de todo jeito. Foi uma loucura. [...] tinha dia que eu ficava completamente desorientada (Entrevista, 29/5/2018).

Sobre as experiências pedagógicas (MICCOLI, 2010, 2014) no curso de idiomas “C”, Lua conta que “foi uma experiência nova” (Entrevista, 29/05/2018):

Excerto 38: [...] foi um lugar onde eu tive muitas experiências que me ajudaram a ficar mais segura com relação ao ensino. Era um método que tinha que copiar, mas eles me davam um pouco mais de liberdade. [...] A experiência foi boa [...] a gente aprendeu a mexer com tecnologia, porque nessa escola tudo é na tela, escreve tudo na tela. Eu sei que eu aprendi muita coisa que em outro lugar talvez eu não teria a oportunidade de aprender (Entrevista, 29/5/2018).

Lua parece ter tido uma experiência singular nesse curso de idiomas, uma vez que aprendeu a lidar com a tecnologia no ensino de inglês, além de se sentir mais segura em relação ao ensino.

No CELIN, Lua viveu experiências contextuais (MICCOLI, 2010, 2014). Segundo ela, o curso de extensão “é um laboratório completo [...] a coordenação é

extremamente competente, a equipe de trabalho é estimulante e, pela primeira vez, sentia que estava realmente aprendendo a ser professora” (Narrativa, 4/4/2018). Ela percebia “[...] o amor que pairava sobre aquele trabalho, o tratamento que recebia, a coordenação estimulava o tempo todo e dava a liberdade de trabalhar” (Entrevista, 29/5/2018). Essas experiências contextuais (MICCOLI, 2010, 2014) lhe ensinaram a ser, de fato, professora. Além disso, ela se sentiu acolhida nesse contexto e aprendeu muito sobre metodologias de ensino e sobre ser professora, conforme o excerto 39:

Excerto 39: Como dar uma aula, como se envolver com aluno, a metodologia, a bagagem da educação. Te ensina muito sobre o outro, sobre o universo do humano [...] Você está lidando com vidas e você está transformando vidas. Esse poder você tem, então isso tudo eu fui construindo em mim mesma e ficando maravilhada, porque era novidade para mim [...] Como ser um profissional, como ser pontual, agradável. Isso faz você se reconhecer como profissional. A gente aprende tudo, a maneira de você se vestir, de andar, os lugares que você frequenta, a maneira com que você usa a rede social, a gente aprende tudo isso [...] (Entrevista, 29/05/2018).

Essas experiências contextuais (MICCOLI, 2010, 2014) foram construindo Lua como professora de inglês. Nesse processo, ela adquiriu segurança e aprendeu sobre os universos que compõem a sala de aula, segundo o excerto 40:

Excerto 40: Uma coisa que eu adquiri lá foi segurança, como se chega na sala de aula, todos os métodos, você aprende tudo. [...] Então é uma coisa muito prática, trabalha as nossas inseguranças. Muitas coisas a gente não sabe, mas você pode errar hoje e amanhã você corrige. (Entrevista, 29/5/2018).

As experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de se sentir segura e acolhida no CELIN contribuíram para a formação de Lua como professora, o que não aconteceu nos cursos de idiomas, como mostra o excerto 41:

Excerto 41: As pessoas dizem que a escola pública não te valoriza. Eu acho que nesses cursos de idiomas eles fazem muito pior com o professor, porque realmente [...] a gente vê que a gente não tem valor, porque eles querem uma mão de obra quase de graça e querem te dar muita responsabilidade, mas eles não valorizam. É tão claro que você não tem valor nenhum [...] Eu não diria que os cursinhos colaboraram não. Eles me ajudaram a ganhar um dinheirinho, mas não me deu aquele sentimento de que “eu estou em um lugar certo” como aconteceu no PIBID de português. [...] Então o CELIN e a presença na escola pública eu posso falar que foram bases muito fortes (Entrevista, 29/5/2018).

Os cursos de idiomas ajudaram Lua a se manter financeiramente, mas a experiência na escola pública e no CELIN forneceram sua base profissional.

Lua também investiu em se tornar professora vivendo experiências como bolsista do PIBID de português. Ela afirma que “[...] ia toda feliz para o PIBID às 7 horas da manhã na segunda-feira [...]. Eu ia com um prazer, eu tinha alegria de ir pra lá [...]. Eu me sentia bem, me sentia útil, eu sentia que eu estava no lugar certo” (Entrevista, 29/5/2018). Ela parece ter vivido experiências contextuais (MICCOLI, 2010, 2014) durante o período que atuou no PIBID, conforme seu relato no excerto 42:

Excerto 42: [...] o PIBID foi uma escola muito boa. Fiquei um ano e meio lá, porque não deu para ficar mais. A professora com quem a gente trabalhou no PIBID na escola estadual era doce, uma pessoa muito aberta que aceitava todo tipo de sugestão, de ajuda, de tudo que fosse para construir, ela era a favor. Então, era muito bom, porque a gente trabalhava alegre e ela ficava feliz com a gente (Entrevista, 29/5/2018).

Essa experiência no PIBID fez com que Lua conhecesse a escola pública e, como ela relata no excerto 43, ela aprendeu que:

Excerto 43: É difícil você lidar com criança problemática, mas tem mil maneiras de você tentar lidar com a situação. Você pode até fracassar, mas pelo menos você tenta e com amor você vai muito longe e os alunos são muito carentes [...] (Entrevista, 29/05/2018).

Lua viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de paixão pelo trabalho no PIBID. Ela relata que “[...] quando eu comecei a trabalhar no PIBID eu comecei a enxergar de verdade o que era uma sala de aula mesmo” (Entrevista, 29/5/2018). Segundo seu depoimento no excerto 44, a escola pública

Excerto 44: [...] é um lugar que eu me sinto muito útil. [...]. Eu sei que é uma realidade muito dura, mas você consegue chegar numa sala de aula e fazer a diferença. Gente, isso é muito rico, isso não tem preço. [...] Eu fico apaixonada (Entrevista, 29/5/2018).

Essas experiências contextuais (MICCOLI, 2010, 2014) no PIBID ensinaram Lua que “[...] escola pública é um ambiente totalmente necessitado de pessoas positivas acima de qualquer outra necessidade. E a preocupação maior de que a gente está lidando com seres humanos e que a gente pode fazer a diferença [...]” (Entrevista, 29/5/2018). Lua, então, escolheu a escola pública como sua comunidade imaginada, e essa decisão parece ter origem nas experiências vividas no PIBID.

Apesar de não descartar a possibilidade de continuar atuando em cursos de idiomas, ela argumenta que

Excerto 45: [...] no curso de idiomas você completa renda caso tenha tempo para fazer isso. Eu penso que todas as oportunidades podem ser bem-vindas, mas eu realmente quero estar na escola pública, porque lá é o lugar mais carente, é um lugar tão desesperançado então acho que é um desafio isso [...]. (Entrevista, 29/5/2018).

Para justificar sua escolha, Lua tece um paralelo comparativo entre o curso de idiomas e a escola pública, como ilustra o excerto 46, a seguir:

Excerto 46: [...] no curso de idioma só tem coisas prontas, que você só tem que copiar. Com todas as experiências na sua vida você pode aprender, mas não é um lugar onde você pode fazer a diferença e os cursos de idiomas também não valorizam o professor. Então entre os que não valorizam eu prefiro a escola pública. Eu vou estar sendo mais útil na escola (Entrevista, 29/5/2018).

Enquanto no curso de idiomas “[...] as crianças não são vistas como pessoas, humanos que têm sentimentos, elas são cifrões pequeninhos, um monte de cifrão” (Entrevista, 29/5/2018), na escola pública o que há “são seres humanos perdidinhos, procurando quem os oriente” (Entrevista, 29/5/2018). Assim, Lua afirma que atua nesse curso de idiomas por necessidade financeira e que permanecerá atuando nesse contexto “só em caso de extrema necessidade” (Entrevista, 29/5/2018). Ela reafirma essa vontade de atuar na escola pública em outro momento da entrevista, como mostra o excerto 47:

Excerto 47: Eu daria aula na escola pública e penso que, no caso de necessidade maior, eu poderia aceitar outra proposta, mas ficar dando aula em cursinho não me agradaria não. Eu estaria lá por causa do dinheiro, [...] ali o aluno é visto como se fosse um cifrão e não como ser humano. Então essa é uma diferença muito grande. Se eu trabalhar em uma escola pública e ganhar o suficiente, que é o que eu preciso, eu queria me dedicar. [...] a gente vê a situação que a escola pública está, a carência em todos os sentidos. Eu acho que eu contribuiria [...] (Entrevista, 29/5/2018).

Lua faz ponderações sobre cada contexto de ensino, e, segundo ela, no curso de idiomas os estudantes são vistos como meros pagantes. Por outro lado, na escola pública ela percebe a carência que cerca os alunos e o contexto no qual estudam, e isso parece despertar a vontade de contribuir para a melhoria desse ambiente de ensino. Lua deseja mesmo ser professora de uma escola pública e não pensa mais em seguir a carreira na área de Turismo e Meio Ambiente, conforme o excerto 48:

Excerto 48: [...] eu me imagino dando aula na escola pública, no meio da meninada, sempre tentando dar o melhor que eu posso. Ser uma mãezona, amiga, brava, qualquer coisa assim, ou tudo junto, [...] Eu já não penso mais em turismo e fazer doutorado, eu penso que eu vou ser professora de uma

dessas escolas, mas se eu não estiver aqui, eu vou ser professora de escola pública em algum lugar (Entrevista, 29/5/2018).

As experiências (MICCOLI, 2010, 2014) vividas no PIBID fizeram Lua se sentir útil na escola pública, pelo fato de acreditar que tem muito a contribuir para a melhoria desse contexto cheio de carências. Ela argumenta que seu conhecimento sobre a escola pública era muito superficial, que não conhecia essa realidade “[...] a não ser essas coisas que a gente vê em televisão, no jornal que fala ‘professores em greve’ ou ‘professor sofre muito e não é reconhecido’” (Entrevista, 29/5/2018). De acordo com Silva (2011), a mídia sempre retratou o descaso com os profissionais da educação. Os salários baixos e as condições precárias de ensino e de trabalho têm sido pauta de muitas notícias, e isso é um fator que afeta a identidade do professor. Sobre essa influência das mídias, Lua continua argumentando no excerto 49:

Excerto 49: [...] o que a mídia fala é sempre desanimador, [...] professor em greve. [...] professor insatisfeito, salário é ruim, professor não é valorizado. Na China professor é a profissão mais rica que tem e no Brasil é uma vergonha, professora é uma titia que tem que se conformar, professor não trabalha. É isso que a gente ouve não só na mídia, mas em todo lugar (Entrevista, 29/5/2018).

Por ser um instrumento capaz de persuadir a opinião pública, a mídia exerce influências na identidade do professor, uma vez que a imagem propaga determinadas notícias que podem interferir no modo como esse professor se vê e como a sociedade vê essa profissão (SILVA, 2011). Entretanto, Lua afirma que após ter vivido suas experiências escolheu “[...] ter um olhar bem positivo, na contramão das notícias desanimadoras que estão em jornais, TV e redes sociais” (Narrativa, 4/4/2018).

Lua percebe que apesar de ter aprendido muito no curso de Letras ainda há muito a aprender e que nunca vai estar totalmente pronta, como demonstra no excerto 50:

Excerto 50: Eu me vejo ainda como uma pessoa que não sabe nada, apesar de ter aprendido um monte de coisas. Cada dia eu vejo que tenho coisas demais a aprender ainda, eu ainda estou muito crua. Eu tenho esse lado da insegurança pessoal e de achar que eu nunca vou estar pronta. Falta muito ainda para chegar num nível de falar “sou uma boa professora!”. Eu sempre acho que falta muito [...] mais conhecimento [...]. Eu acho que eu nunca vou estar pronta (Entrevista, 29/5/2018).

Assim, Lua se vê inacabada (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS; 2011) e sempre em constante transformação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), uma vez que vivencia experiências e trocas com o contexto em que está inserida. Ela

investiu nas experiências para se tornar docente e se encontra em frequente busca para atingir um nível que considera ideal como professora.

Segundo ela, “[...] a gente tem que pensar muito no que você quer e no que você pode fazer pelo próximo, e eu acho que na escola você pode fazer um milhão de coisas. Você não pode fazer tudo, mas pode fazer muita coisa [...]” (Entrevista, 29/5/2018). A filosofia de amor ao próximo que Lua carrega dentro de si parece ser a fonte de tanto otimismo. Lua é constituída pelas experiências (MICCOLI, 2010, 2014) que viveu tanto como estudante quanto como docente, nas trocas com o ambiente em que está inserida (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011). As experiências familiares de rejeição a ela e à sua família, assim como a de mãe que renunciou, por um tempo, sua vida profissional para cuidar dos filhos, contribuíram para que ela seja essa complexa mistura de “[...] mãezona, amiga, brava, qualquer coisa assim ou tudo junto [...]” (Entrevista, 31/5/2018).

Lua se mostra muito amorosa e quer levar esse amor para a escola pública, onde ela acredita que precisam dele. Ela reafirma “quero realmente passar por isso e fazer a diferença, ainda que muitos considerem que isso seja impossível” (Narrativa, 4/4/2018). Lua se considera professora e afirma que hoje se sente “[...] bem mais segura” (Narrativa, 4/4/2018) como professora e deseja continuar a ensinar e a aprender.

4.4. Lucas

“O plano é me dedicar, incansavelmente, à diplomacia” (Entrevista, 11/6/2018)

Nascido em uma cidade do interior de Minas Gerais, Lucas tem 21 anos e mora em república. Seu irmão e ele são estudantes e dependentes da renda familiar de, aproximadamente, R\$2.600,00 mensais. Seu pai tem o ensino médio incompleto e é aposentado na função de operador de máquinas. Sua mãe tem o ensino fundamental incompleto e, até recentemente, trabalhava como “ajudante de serviços gerais em uma escola de idiomas” (Questionário, 27/3/2018).

Lucas concluiu o ensino fundamental e o médio em escolas públicas. O primeiro contato com o inglês aconteceu no ensino fundamental, quando ele aprendeu “cores, números e animais em inglês” (Narrativa, 15/4/2018). Ele conta que era “fascinado com a possibilidade de falar outro idioma” (Narrativa, 15/4/2018) e que, ao chegar das aulas,

ele tentava falar em inglês para mostrar aos pais e irmãos o que havia aprendido (Narrativa, 15/4/2018). Ele conta sobre esse momento no excerto 51:

Excerto 51: Pedi aos meus pais que me colocasse em um cursinho de inglês para desenvolver meu conhecimento do idioma, mas eles me disseram que não tinham dinheiro. A princípio, foi frustrante, mas eu tentei – deveria ter tentado mais – estudar além do que minha professora de inglês ensinava. Eu ia constantemente à biblioteca pública da minha cidade e a internet também era uma ferramenta útil para ir além (Narrativa, 15/4/2018).

Tomando por base a classificação social de Pereira (2006), Lucas e sua família fazem parte da camada menos favorecida da sociedade. Nesse contexto, uma das lutas que Lucas teve que enfrentar foi a condição financeira restrita dos pais, que possuíam recursos materiais limitados para investir no seu crescimento profissional.

Lucas investiu no curso de Letras por “querer aprender inglês, francês e espanhol” (Questionário, 27/3/2018), com o objetivo de “[...] ser diplomata, ser erudito” (Narrativa, 15/4/2018). Sobre as razões que o levaram a almejar essa profissão, ele explica que encontrou “[...] na profissão de diplomata essa união de várias áreas do conhecimento [...]” (Entrevista, 11/6/2018). Ele se mostrou realmente interessado em exercer a função de diplomata, uma vez que buscou se informar sobre a profissão e se planejou para percorrer o caminho que o levará até ela, conforme mostra o excerto 52:

Excerto 52: [...] eu pesquisei tudo sobre a profissão em si, porque é uma carreira. Você entra, faz o curso, quando você passa no concurso você faz o curso e você vai subindo de posto. Participei de vários grupos de *facebook* e *whatsapp* sobre pessoas se preparando para o concurso e tentei entender qual seria a melhor graduação para chegar lá e eu passei em relações internacionais, mas eu decidi por Letras. Então eu cheguei a pesquisar muito sobre a profissão e sobre como chegar lá também (Entrevista, 11/6/2018).

Lucas foi aprovado em Relações Internacionais na PUC-Minas, mas nessa instituição os idiomas não eram oferecidos, o que contrariava seu projeto em relação a ingressar na diplomacia. Ele avaliou e escolheu a melhor estratégia que atendesse a seus planos de aprender os idiomas exigidos no concurso para diplomata. É perceptível no excerto 53 que Lucas busca investir no curso que vai levá-lo à sua comunidade imaginada (MURPHEY; JI; LI-CHI, 2005; NORTON, 2013), a diplomacia.

Excerto 53: Eu vou para o curso de Letras, aprendo os idiomas que é o mais difícil para o concurso e as outras matérias eu vou estudando sozinho. Futuramente eu faço um cursinho e faço a prova. [...] Eu estava pensando qual seria a melhor estratégia e eu encontrei Letras, porque oferece os três idiomas no primeiro semestre [...] (Entrevista, 11/6/2018).

Lucas afirma que escolheu “[...] a habilitação português-inglês porque, dos três, é o idioma mais exigido no concurso de diplomata” (Narrativa, 15/4/2018). Ele estuda inglês há cinco anos e também está aprendendo francês, disciplina que cursa como optativa na graduação, e espanhol, como bolsista em um curso de extensão. As estratégias de aprendizagem (PAIVA, 1998) utilizadas por Lucas na aquisição de língua inglesa foram a leitura de livros e a participação ativa nas aulas de inglês (Questionário, 27/3/2018). Além disso, ele assistia a séries e estabelecia contato com falantes estrangeiros (Questionário, 27/3/2018). Buscando a confirmação desse plano, perguntei-lhe novamente a respeito do concurso para diplomata, conforme traz o excerto 54:

Excerto 54: P: Então você quer tentar o concurso para a diplomacia?

L: Quero, mas como te falei eu não descarto as outras possibilidades. Eu gosto muito de aprender idiomas, gosto de literatura, são coisas que eu gosto e que eu pretendo desenvolver a capacidade de ensinar dentro dessas áreas, mas o meu objetivo final é a profissão de diplomata. Tanto é que vários diplomatas têm uma segunda profissão. Vinícius de Moraes era diplomata, João Cabral de Melo Neto era diplomata, então várias pessoas que nós conhecemos por outras profissões eram diplomatas. É uma carreira que dá para conciliar com outra profissão (Entrevista, 11/6/2018).

Mesmo aprendendo os três idiomas, Lucas afirma que se dedicou mais ao inglês, devido à escolha da habilitação e à exigência do idioma no concurso de diplomata. Assim, o critério para que ele fizesse essa escolha de habilitação foi, mais uma vez, a busca por atender às exigências da sua comunidade imaginada. Assim, a comunidade imaginada fornece ao participante o senso de direção das suas ações, uma vez que ela é a razão pela qual o participante faz o investimento necessário (NORTON, 2000; MURPHEY; JIN; LI-CHIN, 2005; NORTON, 2013). Adquirir as línguas inglesa, francesa e espanhola era os bens simbólicos (BOURDIEU 1977 *apud* NORTON, 2013) que Lucas buscou para alcançar sua comunidade imaginada, a diplomacia.

No momento da coleta de dados, Lucas ainda não tinha tido experiências como docente, mas havia iniciado o curso preparatório para ingressar como professor no CELIN (Questionário, 27/3/2018). No excerto 55, ele apresenta as razões de não ter ingressado antes nesse curso:

Excerto 55: Eu estava muito apertado com os idiomas, porque vim com uma base muito pequena dos idiomas, até mesmo do inglês, que é o idioma mais difundido entre os três. Eu não tinha uma base muito boa, então os primeiros anos foram de total dedicação aos idiomas em si. Eu não me sentia, de forma alguma, preparado para ensinar inglês, ainda mais estudando dois outros idiomas, então eu tinha que me focar nisso (Entrevista, 11/6/2018).

A limitação na proficiência pode ter sido um dos fatores que postergou a experiência de Lucas como professor. Outra razão que parece impulsioná-lo a ingressar no CELIN é o fato de continuar se mantendo financeiramente com seu trabalho, o que parece ser importante para Lucas, dada a sua condição socioeconômica, como mostra o excerto 56.

Excerto 56: Agora no 6º período, como eu vou deixar o francês e espanhol de lado devido à impossibilidade dos créditos, eu vi a possibilidade de fazer o TTC. Outra coisa também é que minha bolsa de Iniciação Científica acaba em agosto e, fazendo o TTC agora, eu posso entrar no CELIN assim que a minha bolsa de Iniciação acabar (Entrevista, 11/6/2018).

Sobre as experiências futuras (MICCOLI, 2010, 2014) como professor do CELIN, Lucas acredita que elas contribuirão para que ele se reconheça, ou não, como professor, segundo o excerto 57:

Excerto 57: Estando no CELIN eu vou poder reconhecer em mim um professor ou não. Eu acho que ter essa experiência é um momento de olhar para mim mesmo e me identificar como professor, ou não, e identificar se é uma área que eu gostaria de atuar, porque eu não tenho experiência como professor de língua, então é um momento de me identificar, de entender e ver se eu consigo fazer um bom trabalho (Entrevista, 11/6/2018).

Lucas também investiu na experiência de realizar uma “pesquisa (PIBIC) em análise do discurso” (Questionário, 27/03/2018). Sobre as contribuições dessa experiência (excerto 58), ele assegura:

Excerto 58: [...] eu acredito que a Iniciação Científica tem esse viés de te ensinar a ser pesquisador [...]. Eu acredito que eu aprendi realmente fazendo na Iniciação Científica, então isso teve um papel extremamente importante para mim nessa construção de uma identidade de pesquisador, de correr atrás, de construir as coisas, de ter ideias para o seu trabalho e não ficar só apenas estudando teorias, mas construir algo (Entrevista, 11/6/2018).

A experiência da pesquisa contribuiu para que Lucas pudesse aprender a criar, o que parece ter favorecido sua identidade de pesquisador.

Ele está decidido a se tornar diplomata, mas consegue perceber outras possibilidades que o curso de Letras lhe ofereceu. Ele afirma que suas aulas na universidade o “fizeram enxergar a profissão de professor como uma possibilidade” (Narrativa, 15/4/2018). Apesar de a diplomacia ser sua comunidade imaginada, Lucas

não descarta a possibilidade de trabalhar como professor em cursos particulares e em escolas públicas, como mostra o excerto 59:

Excerto 59: [...] eu me vejo atuando em cursinhos particulares, talvez em escolas públicas também, porque ali tem uma liberdade de desenvolver o trabalho, de acompanhar os meninos, e eu gosto da ideia de acompanhar e não simplesmente ensinar uma parte da gramática ou do idioma e acabou. Então eu vejo isso como uma possibilidade, mas é algo que eu ainda estou construindo [...] (Entrevista, 11/6/2018).

Apesar de se imaginar atuando em cursinhos, Lucas deseja buscar seu posto como diplomata. O trabalho como professor parece ser apenas um meio para alcançar esse objetivo, como argumenta no excerto 60:

Excerto 60: [...] eu pretendo ir para a diplomacia, então eu não tenho grandes ambições no sentido de alcançar um posto dentro de uma universidade. Eu não tenho essa alta ambição. O cursinho seria apenas um degrau que eu iria alcançar para chegar ao objetivo final, que é a diplomacia. Antes de chegar ao degrau final eu tenho que trabalhar [...] (Entrevista, 11/6/2018).

O plano de Lucas parece ser, definitivamente, se dedicar a estudar para ser aprovado no concurso de diplomata, como ele confirma no excerto 61:

Excerto 61: L: Meu futuro é meio incerto, mas o que eu tenho certeza é o exercício da docência em cursinho ou escola pública sem grandes ambições, porque minha grande ambição é a diplomacia. A profissão de diplomata tem uma flexibilidade que me permite transitar dentro da docência, então quem sabe fazer mestrado e doutorado dentro da literatura ou língua.

P: O mestrado é um plano imediatamente após a graduação?

L: Não.

P: Qual é o plano?

L: O plano é me dedicar incansavelmente à diplomacia. A graduação me suga bastante e eu não tenho muito tempo para estudar as outras matérias para o concurso de diplomata. Eu vou sair da graduação tendo tido uma dedicação grande nos idiomas, então eu preciso me dedicar às outras áreas do conhecimento que o concurso exige. Enquanto isso, eu vou exercer a profissão de docente (Entrevista, 11/6/2018).

Está claro nos excertos 60 e 61 que ele planeja exercer a docência em escolas públicas ou em cursos particulares “[...] somente para alcançar meu objetivo maior de ser diplomata” (Questionário, 27/3/2018). Assim, “[...] penso que atuarei no ensino de língua inglesa concomitante a outra área, a diplomacia” (Narrativa, 15/4/2018).

Para Lucas, “[...] ser professor é uma possibilidade [...]” (Narrativa, 15/4/2018). Questionei o porquê de a docência ser uma possibilidade, e sua argumentação está presente no excerto 62:

Excerto 62: [...] eu tinha uma crença sobre a profissão de professor de línguas, especificamente, que era apenas ensinar a língua, porque foi aquilo que eu vi no meu ensino médio. [...] Quando eu chego aqui na graduação isso muda totalmente, porque eu consigo enxergar que é possível relacionar o inglês, o ensino do idioma com outras áreas do conhecimento. As matérias de metodologia no ensino de inglês, linguística aplicada, o TTC, tudo isso tem me mostrado que é possível fazer esses *links* e é algo que eu busco. Então enxergar essa nova perspectiva do ensino de idioma me faz enxergar o ensino como uma possibilidade para mim (Entrevista, 11/6/2018).

No excerto 62, Lucas traz suas experiências conceituais (MICCOLI, 2010, 2014) sobre o trabalho do professor de língua inglesa advindas da sua experiência como aluno do ensino médio. Assim, essas experiências também formam e são partes constitutivas da identidade de Lucas. Além disso, a ideia de poder relacionar os conteúdos e interligar as áreas do conhecimento parece atraí-lo, conforme comprova o excerto 63:

Excerto 63: L: No TTC também temos a necessidade de ensinar a gramática com um tema, com uma contextualização, e isso abriu a minha mente para novos horizontes.

P: Novos horizontes? Quais horizontes?

L: A possibilidade da docência. Novos horizontes no sentido de despertar meu interesse, porque eu não tinha interesse em ensinar a língua, de ensinar a gramática do inglês. [...] Eu queira aprender o idioma, esse era o meu objetivo inicial no curso, mas ver o idioma como uma possibilidade de relacionar com outras áreas do conhecimento despertou meu interesse e eu consigo me enxergar nesse campo, trabalhando com esse viés, e isso expande meus horizontes de possibilidade no sentido de que eu consigo me enxergar um dia exercendo isso (Entrevista, 11/6/2018).

As experiências no curso mostraram a Lucas a possibilidade de relacionar as áreas do conhecimento em uma aula de língua, e isso parece ter despertado nele o interesse pela docência, repensando seus planos de ser diplomata, como é possível perceber no excerto 64:

Excerto 64: L: [...] o curso de Letras me surpreendeu em relação à profissão de professor, porque eu sempre fui uma pessoa que gosta de literatura, porque ela junta diversas áreas do conhecimento. Eu também consegui enxergar que, dentro de uma aula de idiomas, eu posso dialogar com outras áreas do conhecimento, e isso me fez enxergar a profissão de professor com outro olhar, porque eu pensei que quando eu formasse em Letras com habilitação em português e inglês eu ia dar aula de inglês e a língua somente. O curso foi abrindo a minha mente nesse sentido de que eu consigo satisfazer a minha vontade de trabalhar com diversas áreas do conhecimento dentro da sala de aula, então é algo que me faz repensar, às vezes.

P: Repensar o quê?

L: O meu objetivo de ser diplomata. Eu ainda tenho esse objetivo, mas o concurso é extremamente difícil, então eu não sei. Eu não pretendo ignorar todas as possibilidades, tanto que eu estou fazendo o TTC para dar aula no CELIN, então eu vejo a Letras e ser professor como uma possibilidade, e antes de chegar aqui eu não via (Entrevista, 11/6/2018).

Considerando essa possibilidade de exercer a docência, Lucas afirma ter um segundo plano “[...] se der errado meu futuro na diplomacia, eu penso em fazer um mestrado e um doutorado na área da literatura e estudar Dostoievski, que é meu autor predileto” (Entrevista, 11/6/2018). No excerto 65, ele também argumenta que:

Excerto 65: [...] querendo, ou não, eu vou exercer a docência por necessidade financeira, só que eu não quero fazer isso mal feito. No papel, essa vai ser a minha formação enquanto graduado e, eu me formando, eu preciso trabalhar, eu preciso ganhar dinheiro. Querendo ou não é uma necessidade, só que, como eu disse, eu não quero fazer mal feito. Eu me vejo exercendo a docência, embora não seja meu foco principal, mas eu quero me dedicar e aprender ao máximo como ser um docente, para não oferecer algo ruim para as pessoas (Entrevista, 11/06/2018).

É perceptível que, embora a docência não seja seu principal foco, Lucas vê a profissão como uma possibilidade de se manter financeiramente enquanto busca o seu objetivo de entrar para a diplomacia.

Lucas veio “de uma família pobre, pouco letrada” (Narrativa, 15/4/2018) e de recursos financeiros restritos. Apesar disso, ele lutou contra suas condições socioeconômicas e investiu (NORTON, 2013) no curso de Letras em uma universidade pública, por perceber a oportunidade de realizar seus planos de ser diplomata. Ele buscou aprender os idiomas exigidos, também viveu a experiência como pesquisador e estava a caminho de experimentar a posição de professor de línguas no curso de extensão. Exercer a docência, então, é uma possibilidade ou uma estratégia traçada a fim de se manter financeiramente para alcançar a diplomacia.

Ele se vê profissionalmente preparado, pois buscou “[...] aproveitar todas as oportunidades possíveis nessa graduação [...]”. No excerto 66, ele explica que:

Excerto 66: Eu acho que eu fiz de tudo aqui, tudo que era possível e esse era meu objetivo. Até matéria facultativa eu fiz. Eu vivi intensamente cada oportunidade desse curso, então eu me sinto bem preparado. Eu sou uma pessoa extremamente exigente, eu acredito que eu tenho muito que melhorar ainda, muito livro para ler, mas eu me sinto bem preparado.

P: Preparado para quê?

L: Boa pergunta. Para exercer o que eu pretendo, seja sendo professor seja diplomata. Independente daquilo que eu for seguir, eu acredito que vou estar preparado, porque eu busquei desenvolver uma formação multifacetada, que consegue transitar por diversas áreas do conhecimento, que consegue transitar por diferentes ambientes. Eu procurei não focar em uma coisa só, mas desenvolver diferentes capacidades para que, independente do que fizer, eu faça bem (Entrevista, 11/6/2018).

Lucas está focado em se tornar diplomata e afirma estar mais preparado, após as experiências na graduação, tanto para exercer a docência quanto para buscar a carreira de diplomata. Ele se mostra decidido e parece ter metas e planos bem traçados, e embora saiba das dificuldades e dos riscos, parece estar disposto a buscá-los para alcançar sua comunidade imaginada. Lucas mostra a multiplicidade e o dinamismo de sua identidade (TELLES, 2004; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011), pois se vê seguro para atuar profissionalmente após ter buscado se preparar durante o período da graduação. Ele se apresenta dinâmico e inacabado (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011), entre conflitos e contradições (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), em meio às incertezas do seu futuro entre a docência e a diplomacia.

4.5. Paulo

“[...] eu fui percebendo a minha condição de negro e como eu não era privilegiado pela minha cor” (Paulo, Entrevista, 12/6/2018)

Paulo tem 32 anos e mora no alojamento da universidade. Ele nasceu no interior de São Paulo, onde cursou o ensino fundamental e o médio em escolas públicas. Seus pais possuem o ensino fundamental incompleto. O pai é operário e a mãe é aposentada. A renda familiar é, de aproximadamente, R\$1.500,00 mensais.

Ele não teve oportunidade de fazer um curso de línguas, dada as condições socioeconômicas de sua família. No entanto, ele afirma que sempre foi muito autônomo e aprende a língua inglesa desde o ensino básico. Para aprender a língua, Paulo estuda de maneira independente e utiliza estratégias (PAIVA, 1998) como assistir a desenhos animados, se divertir com jogos eletrônicos e aprender novos vocabulários em sala de aula. O acesso à internet, as redes sociais, os livros eletrônicos, os pdfs, o You Tube, os filmes e o MSN também foram instrumentos para adquirir novos conhecimentos da língua inglesa, como mostra o excerto 67:

Excerto 67: Os jogos eletrônicos estavam mais sofisticados, eles vinham com a fala em inglês, textos em inglês, eu gostava de traduzi-los, passava horas. [...] Eu comecei a ver vídeos que me ajudaram a compreender os filmes, foi ficando mais fácil, então a internet foi fantástica e, estudando com autonomia, é muito mais fácil (Entrevista, 12/6/2018).

Percebe-se, então, que Paulo pertence a uma classe social menos favorecida da sociedade, uma vez que se trata de um estudante com menor capital econômico,

proveniente da rede pública de ensino, que não frequentou cursinhos e tem pais com pouca escolaridade (PEREIRA, 2006).

Sua primeira graduação foi no curso de Farmácia, devido ao incentivo de um amigo para conseguir uma bolsa de estudos em uma instituição particular. O excerto 68 nos mostra a razão pela qual ele optou por esse curso:

Excerto 68: [...] por causa das condições financeiras da época, foi a minha única opção. Um amigo meu me sugeriu que eu tentasse uma bolsa de estudos para mudar de vida, então eu tive a sorte de conseguir essa bolsa e isso mudou a minha vida [...] (Entrevista, 12/6/2018).

Cursar Farmácia foi o caminho, talvez mais imediato, que ele encontrou para tentar reverter sua situação socioeconômica. Durante o curso, Paulo teve a necessidade de trabalhar para se sustentar. Ele conta que essa época não foi fácil, porque “[...] tinha que trabalhar e estudar ao mesmo tempo [...], foi uma urgência. Eu precisava ganhar dinheiro, precisava mudar de vida, mudar de situação socioeconômica, era a minha chance (Entrevista, 12/6/2018). Ao concluir o curso de Farmácia, ele percebeu que para progredir na área precisaria se especializar, fazer mestrado, e mais uma vez, devido às suas condições financeiras, ele não pôde prosseguir nos estudos, conforme ilustra o excerto 69:

Excerto 69: Na Farmácia [...] eu achava que eu poderia progredir, mas para isso você precisa ter uma condição financeira, você precisa ser bem remunerado e eu percebi que não estava sendo, [...] pelas condições financeiras da época eu não tinha como fazer um mestrado, porque eu não tenho pais que me bancam [...] (Entrevista, 12/6/2018).

Depois de não ter sido aprovado em um concurso na área de Farmácia, Paulo decidiu mudar de área. Suas condições socioeconômicas também influenciaram a escolha do curso, pois ele precisava optar por um curso noturno para que pudesse exercer alguma atividade remunerada durante o dia. Ele conta um pouco mais sobre isso no excerto 70:

Excerto 70: Eu lembro que eu tentei uma vez Administração, porque o curso era à noite. Era uma coisa totalmente diferente da minha área, mas eu falava assim “esse curso não pode, porque esse é de manhã, esse aqui não pode, porque esse é integral, esse aqui pode porque é à noite”. [...] A questão socioeconômica norteia todas as minhas decisões [...] (Entrevista, 12/6/2018).

Assim, o curso noturno foi para Paulo uma via de acesso à universidade (PEREIRA, 2006). Ele decidiu aproveitar os conhecimentos de inglês que tinha em uma nova área do conhecimento, como nos conta no excerto 71:

Excerto 71: [...] estudar Letras sempre foi um desejo latente e eu sabia que um dia iria realizar. O ato de ensinar não era problema, pois eu sabia que tinha o dom para ensinar, porque algumas pessoas mais próximas apontavam essa característica no meu perfil e esse *feedback* ajudou a intensificar a busca pelo curso (Narrativa, 17/4/2018).

A questão socioeconômica de Paulo é um fator que nos ajuda a compreender a identidade que foi se constituindo e se transformando ao longo das experiências que ele viveu (PADULA; COELHO, 2014). No excerto 72 ele fala sobre a razão de não ter tentado Letras antes.

Excerto 72: Eu não vim para federal porque eu achava que era muito difícil e, pelo fato de ter uma condição socioeconômica muito precária, eu não me via com o privilégio de só estudar, isso não é pra mim. Eu tenho que estudar e tenho que trabalhar [...]. A questão socioeconômica norteia todas as minhas decisões, hoje não tanto mais, mas na época ela norteou, ela influenciou muito nas minhas decisões. Eu não tinha esse privilégio de só estudar. [...] a condição econômica influencia grandemente (Entrevista, 12/6/2018).

Assim, constata-se o quanto a condição socioeconômica influenciou a tomada de decisão e o investimento feito por Paulo (DARVIN; NORTON, 2015). Dada a sua condição socioeconômica, ele buscou oportunidades de exercer atividades remuneradas durante todo o curso de Letras. Ao longo do curso, foi bolsista de Iniciação Científica na área de Análise do Discurso e afirma que “esta experiência fez com que meu senso crítico para dar aula e para abordar determinados assuntos em sala de aula ficasse muito mais aguçado [...]” (Entrevista, 12/6/2018).

Além de ter investido em atuar na área de pesquisa, Paulo investiu em experiências como docente em contextos como CELIN e NucLI-IsF. No CELIN, ele exerceu a função de docente e aprendeu “muitas metodologias e estratégias de ensino” (Questionário, 27/5/2018). Sobre a experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) nesse contexto de ensino, Paulo nos conta, mais detalhadamente, no excerto 73:

Excerto 73: A experiência no CELIN foi muito boa [...]. Essa foi a importância do CELIN, trazer o conhecimento de como ensinar, de como transmitir o conhecimento de forma prazerosa e de forma racional, então isso foi fantástico pra mim [...] foi uma experiência muito boa, porque ali eu pude perceber, no ‘campo de batalhas’, que realmente eu tinha habilidade de colocar na prática [...] o CELIN me ensinou não só técnicas, como também me ensinou questões do âmbito emocional, coisas que eu não tinha ideia (Entrevista, 12/6/2018).

No excerto 73 é perceptível a experiência afetiva (MICCOLI, 2010, 2014), pois sugere uma emoção de satisfação, de prazer de lecionar no CELIN. Essa experiência

pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) ensinou Paulo a aplicar a abordagem comunicativa e a perceber as influências das emoções na aprendizagem de línguas, aspecto antes desconhecido para ele. O retorno dos estudantes também foi importante para que ele soubesse que estava fazendo um bom trabalho e, assim, se firmando como professor. Ele nos conta que teve um “[...] bom *feedback* dos alunos, [...] Isso foi outra experiência que me deu provas de que eu estou fazendo a coisa certa [...]” (Entrevista, 12/6/2018). Essa resposta dos alunos do CELIN em relação ao trabalho desenvolvido em sala também contribuiu para a afirmação da identidade de professor de Paulo.

Após atuar por três semestres como docente no CELIN, Paulo iniciou sua experiência no NucLI-IsF, projeto no qual ele afirma ter tido “maior autonomia” (Questionário, 27/5/2018) para desenvolver suas aulas. Experimentar a docência nesse contexto foi difícil, como ele relata no excerto 74:

Excerto 74: O NucLI-IsF não é um curso de idiomas, é um local onde você pratica o inglês. Então como ele te dá essa autonomia para ser professor, quando você chega você tem certo trabalho, porque você tem que bolar aula de acordo com o perfil dos alunos, que geralmente são mestrandos e doutorandos que já chegam com um conhecimento bom, em sua maioria. Você tem que estar com um material que chame atenção, que instigue, que cause envolvimento dos alunos, então dá muito mais trabalho. No início deu muito trabalho, foi muito difícil pra mim [...] eu tinha que dedicar horas e horas preparando uma aula, então foi muito difícil (Entrevista, 12/6/2018).

Apesar dos desafios enfrentados, Paulo afirma que essa experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) contribuiu muito para sua formação docente, conforme mostra o excerto 75:

Excerto 75: O NucLI-IsF me deu uma visão holística, uma visão ampla de todo o processo de ensino de língua inglesa. Hoje eu tenho mais perspicácia para visualizar o que eu posso explorar num texto. [...]. O NucLI-IsF me ensinou muito sobre isso, você pode ir além do texto, então eu aprendi bastante. [...] A experiência no NucLI-IsF reforçou ainda mais essa decisão de ser professor (Entrevista, 12/6/2018).

Além disso, as experiências (MICCOLI, 2010, 2014) vividas dentro e fora da sala de aula do NucLI-IsF contribuíram para que Paulo pudesse melhorar a fluência no idioma, como consta no excerto 76:

Excerto 76: [...] o meu inglês melhorou muito, eu sinto isso. O NucLI-IsF possibilita que você fale muito mais em inglês, eu falo muito nas reuniões, falo hoje, amanhã, todo dia eu falo inglês. O NucLI-IsF me deu a oportunidade de usar a língua imensamente durante muito tempo, então acho que isso foi uma vantagem [...] (Entrevista, 12/6/2018).

No excerto 77 ele pontua, ainda, que o retorno dos alunos sobre o seu trabalho nesse contexto também contribuiu para a afirmação como docente.

Excerto 77: [...] eu tenho facilidade para transmitir conhecimento e isso muitas vezes é constatado pelos meus alunos. Eu tenho essa percepção, mas ela é intensificada na constatação dos meus alunos quando eles me falam “nossa, sua aula foi muito boa, foi fantástica, eu gostei, vou voltar”. É fantástico esse *feedback* dos alunos [...] (Entrevista, 12/6/2018).

O retorno dos alunos parece ser umas das “provas” das quais ele necessita para se certificar de que ele tem o dom de ensinar e que ele está exercendo a docência de maneira satisfatória. Ao relatar suas experiências no CELIN e no NucLI-IsF, ele menciona duas vezes a palavra “provar”, como consta no excerto 78:

Excerto 78: [...] passando no CELIN e ficando um tempo deu pra reforçar e para provar que eu vou ser um professor de inglês e que eu tenho capacidades [...] eu falei ‘se eu chegar lá [no NucLI-IsF] é mais uma prova de que minhas habilidades são muito boas’ (Entrevista, 12/6/2018).

Explicando um pouco o porquê do uso do léxico “provar”, Paulo esclarece questões sobre a sua história de vida e sobre o contexto em que ele se encontrava, como mostra o excerto 79 a seguir.

Excerto 79: [...] vamos falar do meu contexto, especificamente, porque toda a minha história de vida, como uma pessoa negra, você sempre tem que estar provando. E mesmo assim quando você prova ainda não é suficiente, lá na frente você vai ver que essa prova não valeu de nada pra sociedade. Querendo ou não, quando eu cheguei na adolescência eu fui percebendo a minha condição de negro e como eu não era privilegiado pela minha cor. Então você sempre tem que provar que você tem capacidade, você sempre tem que provar, isso não vai acabar. Isso, às vezes, é do subconsciente, é isso que tá dentro de mim, você tem que provar e que não é suficiente [...] (Entrevista, 12/6/2018).

Reconhecendo-se como uma pessoa negra, ele declara a necessidade de apresentar provas à sociedade de que ele é capaz de exercer sua profissão com excelência, independentemente da sua etnia. Ele esclarece, um pouco mais, suas dificuldades quando relata uma experiência vivida atuando como farmacêutico bioquímico, no excerto 80:

Excerto 80: [...] na época que eu era bioquímico, tem uma narrativa de vida pra dar uma reforçada aqui, eu não vou esquecer isso nunca, eu estava de jaleco branco fazendo plantão. No hospital tem duas alas: a de pessoas que são atendidas pelo SUS e a de pessoas que têm plano de saúde. Na hora que eu cheguei à ala de quem tem plano de saúde o cara simplesmente fala assim pra mim “fala com o farmacêutico bioquímico lá para agilizar o exame, porque eu quero o resultado rápido, tá bom?”. Eu falei pra ele “eu sou o farmacêutico bioquímico”. Em alguns segundos ele ficou em silêncio, só

olhou pra mim e ficou aquele silêncio na sala. Então eu peguei o exame, fui colher o sangue da pessoa que estava lá com ele, fui fazer o exame, voltei e entreguei o resultado com a minha assinatura digital “Dr. Paulo”. Tá vendo, você sempre tem que provar, e mesmo assim não é suficiente, porque ele me vendo como negro “esse daí deve ser um técnico que vai colher o sangue e vai entregar para o farmacêutico que vai analisar o sangue, vai dar o diagnóstico e vai entregar o resultado”. Na visão dele eu não teria capacidade de ser um farmacêutico bioquímico, um negro não vai! (Entrevista, 12/6/2018).

Como constatado na experiência de Paulo, os sujeitos são posicionados nas relações sociais por meio dos discursos (NORTON, 2013), e é por meio da linguagem que cada indivíduo constrói sua subjetividade. Na sua condição de pessoa negra, ele foi posicionado como um sujeito com capacidades menores por causa da cor da sua pele. Essa é uma experiência afetiva (MICCOLI, 2010, 2014) de angústia, de ter sempre que provar que tem capacidade para exercer uma profissão, como ele nos conta no excerto 81:

Excerto 81: Você sempre tem que estudar ao máximo. Às vezes eu me sinto pressionado, angustiado pelo fato de pensar: “não, isso não é suficiente, você tem que ir além, você tem que ir além”. Isso, a longo prazo, é ruim, porque essa pressão causa muita angústia, porque você nunca vai conseguir sanar isso. Você sempre tem que provar [...] (Entrevista, 12/6/2018).

Paulo afirma que no curso de Letras ele teve seu trabalho reconhecido, o que não aconteceu no curso de Farmácia, conforme mostra o excerto 82:

Excerto 82: [...] uma coisa que eu não tinha há muito tempo e que eu recebi aqui foi o reconhecimento do meu trabalho tanto pelo CELIN quanto pelo NucLI-IsF quanto pelas coordenadoras, as que me convidaram pra fazer trabalho. Foram pequenos atos, os resultados desses trabalhos no final do SIA eu recebi um excelente *feedback* da professora, eu jamais vou esquecer (Entrevista, 12/6/2018).

As experiências no curso de Letras parecem representar essas provas de que ele tanto precisa para se certificar de que é capaz. Os *feedbacks* dos alunos no CELIN, a aprovação para ser professor no NucLI-IsF e o retorno positivo dos estudantes desse contexto, assim como o retorno positivo da orientadora de Iniciação Científica pelo trabalho bem-feito na pesquisa, parecerem ter se transformado em uma sequência de provas que ele precisava sobre a sua competência como profissional.

As experiências pedagógicas (MICCOLI, 2010, 2014) vividas tanto no CELIN quanto no NucLI-IsF parecem ter contribuído para a escolha da comunidade imaginada de Paulo. Ele declara que pretende “lecionar por um período em escolas públicas, em cursos de idiomas e nas universidades” (Questionário, 27/5/2018). Embora afirme que

pretende se graduar e “atuar por um tempo no ensino público, porque acredito que é uma forma de contribuir com o estado, a sociedade que me bancou durante meu período na universidade pública” (Narrativa, 17/04/2018), Paulo revela que sua comunidade imaginada é o ensino superior. Seu plano após a graduação é “passar um período no ensino básico e depois migrar para o ensino superior” (Entrevista, 12/6/2018), como mostra o excerto 83:

Excerto 83: Daqui alguns anos eu poderia estar na UNICAMP ou na USP dando aula, essas coisas passam pela minha mente. Um dia eu poderia ir aos Estados Unidos dar uma aula de português pela *Fullbright*, ser um estudante da *Fullbright*. Essas são as coisas que norteiam a minha mente (Entrevista, 12/6/2018).

Tendo o ensino superior como a comunidade imaginada, Paulo sabe que precisa continuar aprendendo e buscando conhecimentos para alcançar essa comunidade, e afirma que “[...] depois de tudo que eu passei eu vou até o fim. Vou tentar doutorado e pós-doutorado e continuar aprendendo o francês e outro idioma” (Entrevista, 12/6/2018). Essa comunidade imaginada almejada cria nele uma identidade que também é imaginada e que vai estruturando e impulsionando o investimento (NORTON, 2013) que ele faz para se tornar professor universitário.

O público encontrado em cada contexto e os objetivos parecem se configurar como fatores decisivos na escolha da comunidade imaginada de Paulo. O fato de que cada contexto exige do professor um foco maior ou menor na importância de se aprender inglês também parece influenciá-lo, como ele frisa no excerto 84:

Excerto 84: Os alunos do CELIN e do NucLI-IsF são mais fáceis de lidar porque eles sabem, porque eles querem estudar inglês, ele tem noção da importância da língua. [...] Os do NucLI-IsF estão no mestrado e doutorado, então vão usar inglês, vão ler, vão traduzir, dar palestras, vão escrever. Os alunos do CELIN já estão na graduação, eles percebem na graduação a importância do inglês, então você não precisa falar, não precisa chamar atenção. Já na escola pública você tem que criar meios de cativá-los para trazer o conhecimento da língua inglesa pra eles (Entrevista, 12/6/2018).

Há, no excerto 84, uma comparação entre o tipo de trabalho que o professor precisa realizar em cada contexto. Talvez as experiências pelas quais ele passou no NucLI-IsF e no CELIN tenham proporcionado o aprendizado para lidar com o público universitário e, possivelmente, tenham contribuído para a tomada de decisão sobre o tipo de público ele almeja atender. Por meio da experiência no estágio, Paulo percebe

que há uma diferença entre o trabalho dos professores da escola pública e o trabalho de um professor na universidade, como ele mesmo nos conta no excerto 85:

Excerto 85: [...] o professor da escola pública tem pouco tempo, ele tem que dar muitas aulas e, muitas vezes, ele fica muito privado de pesquisar, de se dedicar realmente à pesquisa, pelo fato de ter que dar muitas aulas ao longo da semana. Na minha percepção, deve ser bem mais difícil ser professor de ensino básico, porque a própria escola não valoriza a língua inglesa. O professor tem que fazer com que o espaço dele seja preservado, senão fica negligenciado pela própria escola, e isso já é difícil. Já na universidade não, na universidade já tem tudo definido, o professor não precisa ficar procurando a sua importância, porque aqui já está definido o seu espaço, a sua importância. No ensino básico eu vejo que o professor tem que usar sangue e suor (Entrevista, 12/6/2018).

Essa percepção sobre as demandas do trabalho dos professores em diferentes contextos pode estar ligada às experiências que ele teve como estudante (RUIZ, 2003) da escola pública e agora na posição de estudante de uma universidade. As experiências como aluno são partes constitutivas na identidade do professor (TICKS 2007 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011), uma vez que a formação do professor não se inicia no momento do ingresso na licenciatura, mas no primeiro dia em que ele vai para a escola (RUIZ, 2003).

Paulo estuda inglês há sete anos e está aprendendo francês na universidade. Ele afirmou que também lê livros que o auxiliam nos estudos linguísticos, leciona falando em inglês para a comunidade universitária e, sempre que possível, estabelece contato com falantes estrangeiros, a fim de polir o seu *speaking*, e assiste a séries, buscando aperfeiçoar o *listening*. Além de se manter lecionando em contextos em que as aulas são ministradas em inglês, ele afirma que vai continuar adotando estratégias de aprendizagem para investir na aquisição da língua inglesa, adquirindo livros. Paulo é um professor pesquisador e, sendo assim, busca conhecimentos. A Educação e a aprendizagem de línguas são os bens simbólicos (BOURDIEU, 1977 *apud* NORTON, 2013) que ele busca para aumentar seu capital cultural e criar novas perspectivas para seu futuro.

Paulo parece conhecer, por meio das suas experiências, o tipo de investimento que um professor universitário precisa fazer ao longo da sua trajetória acadêmica, e isso o motiva a querer investir ainda mais na busca pelo conhecimento para alcançar sua comunidade imaginada, o ensino superior. A busca pela experiência de Iniciação Científica também parece ter sido um investimento que ele fez, por saber que o professor universitário precisa dessas habilidades de pesquisador. A comunidade

imaginada do aprendiz o impulsiona a fazer o investimento necessário para alcançá-la (DARVIN; NORTON, 2015).

Paulo foi se constituindo à medida que ele vivia experiências tanto no curso de Farmácia quanto no curso de Letras (PADULA; COELHO, 2014). As experiências vividas configuraram-se como lutas que ele travou como estudante que precisava trabalhar para reverter sua condição socioeconômica, como pessoa negra que sofria com as falas preconceituosas no ofício de farmacêutico e como professor reconhecido pelos alunos, pelo bom trabalho desempenhado, e também contribuíram para que Paulo se tornasse quem ele é, múltiplo e dinâmico (TELLES, 2004), inacabado (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011) e em constante processo de transformação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

Apesar de pertencer a uma família de classe social desprivilegiada, Paulo lutou para buscar oportunidades que pudessem lhe proporcionar uma condição socioeconômica melhor. Ao longo dos anos de sua trajetória, o licenciando estudou autonomamente na aquisição da língua inglesa, tanto como aprendiz quanto na condição de docente. As oportunidades foram aparecendo à medida que Paulo se dedicava cada vez mais aos estudos e, assim, ele viveu experiências como pesquisador e como docentes no CELIN e no NucLI-IsF. Essas experiências parecem ter contribuído para a escolha da sua comunidade imaginada, o ensino superior, embora esteja em seus planos viver a experiência de ensinar nas escolas públicas e nos cursinhos, por tempo determinado. É um indivíduo que se recusa a ser posicionado (NORTON, 2000) como menos digno em razão da sua etnia e de sua classe social, e que se posiciona e ocupa seu lugar no mundo mostrando competência no trabalho. Ele é um docente que deseja vivenciar os diversos contextos de ensino, até alcançar a colocação de professor universitário, que, para ele, pode representar a culminância dos anos de muitas lutas, de constantes esforços e de intensa dedicação.

4.6. Sophia

*“[...] quero ser feliz com meu trabalho, ser valorizada e receber bem por isso.”
(Sophia, Questionário, 27/3/2018).*

Natural de uma cidade do interior de Minas Gerais, Sophia tem 24 anos de idade e concluiu o ensino fundamental e o médio em escolas públicas. Seu pai tem o ensino

médio incompleto e trabalha como microempresário. Sua mãe é graduada em Economia Doméstica e Assistência Social e exerce a função de assistente social na prefeitura da cidade. Ela mora com a família em residência própria e a renda familiar varia de três a quatro salários mínimos.

Sophia estuda inglês há sete anos, e seu primeiro contato com o idioma aconteceu na escola pública onde cursou o ensino fundamental e médio. Entretanto, ela esclarece que não tinha vontade de aprofundar os estudos em língua inglesa naquela época, uma vez que “[...] o ensino era defasado, pois as turmas possuíam muitos alunos, fazendo com que a professora não conseguisse despertar o interesse de todos [...]” (Narrativa, 7/4/2018). Essa percepção sobre o ensino defasado e as turmas cheias na escola pública onde estudou pode explicar sua falta de interesse na aquisição do inglês nessa época.

Apesar de não se interessar pelo inglês na escola onde estudava, Sophia teve essa oportunidade no terceiro ano do ensino médio, sendo bolsista integral em curso de idiomas. Ela conta que, nesse curso, começou “[...] a valorizar o estudo de língua inglesa, pois precisava de 80% da nota para manter a bolsa” (Narrativa, 7/4/2018). Sophia se empenhou durante esse período em que foi bolsista no curso de idiomas, e essa experiência cognitiva (MICCOLI, 2010, 2014) como estudante a favoreceu durante o curso de Letras, conforme ela expõe no excerto 86:

Excerto 86: [...] o meu aprendizado foi eficaz. O curso de idiomas me proporcionou uma ótima base de Inglês, o que me influenciou a cursar algo relacionado à língua Inglesa e também me ajudou muito a acompanhar as disciplinas mais avançadas na universidade (Narrativa, 07/4/2018).

Sobre a escolha do curso, Sophia conta que Letras não foi a primeira opção. No primeiro vestibular optou por Agronomia, pois “[...] não sabia o que eu queria fazer, [...]” (Entrevista, 29/5/2018). Na segunda tentativa, Sophia pensou em Secretariado, mas seus pais não apoiaram, então ela pensou em Letras por se tratar de “[...] uma área relacionada com a qual eu gostaria de estudar [...]” (Narrativa, 7/4/2018), ao mesmo tempo em que se “[...] identificava um pouco com a língua inglesa [...]” (Entrevista, 29/5/2018).

Aprovada em Letras, ela começou a trabalhar em um escritório de advocacia, o que a fez ter algumas dúvidas em relação à sua escolha de cursar licenciatura. Por isso, em 2015, trancou o curso para voltar ao cursinho pré-vestibular e tentar Direito. A razão pela qual ela decidiu trancar Letras é apresentada no excerto 87:

Excerto 87: Meus patrões me ofereceram a oportunidade de continuar trabalhando com eles, mas para isso eu precisaria cursar Direito. Meus pais acharam que seria melhor eu cursar Direito do que continuar na Letras, porque eu já estava no escritório e tinha uma relação de confiança muito grande entre eu e meus patrões (Entrevista, 29/5/2018).

Sophia explica que, nesse escritório, os patrões viram suas habilidades para trabalhar no escritório, e então isso foi, para ela, uma oportunidade de “poder, talvez, futuramente, receber bem” (Entrevista, 29/5/2018). Os bens simbólicos, como a confiança dos patrões, somados aos bens materiais, como a oportunidade de possuir bons vencimentos na profissão de advogada (BOURDIEU, 1977 *apud* NORTON, 2013), parecem ter sido um atrativo forte para que Sophia se interessasse pelo Direito. No excerto 88, ela faz algumas comparações entre as profissões de professor e advogado:

Excerto 88: S: [...] Pelo senso comum, todo mundo sabe que Direito é melhor que Letras.

P: Por quê?

S: Pelo senso comum, não é?

P: Mas por que é melhor?

S: O advogado trabalha por si só, pega causas caras e o professor recebe mal na escola pública, o salário é baixo. Então tem esses comparativos. Só de você ver o advogado andando de terno na rua você já julga que ele é rico. Então meus pais botaram muita pilha em mim nessa época, tanto meus pais quanto amigos. Eu tinha amigas que cursavam Direito na época, então todo mundo ficou em cima de mim [...] (Entrevista, 29/5/2018).

Os pais, os patrões e as amigas de Sophia foram “vozes” (HALL, 2004 *apud* BOHN, 2005) influentes na sua tomada de decisão. O contexto onde ela estava inserida a influenciava a optar pela carreira de advogada, o que pareceu acentuar sua dúvida em relação a continuar estudando Letras ou iniciar o curso de Direito.

Após ter trancado o curso de Letras, Sophia sentiu falta de estudar a língua inglesa e das interações interpessoais. Ela estava mais envolvida com os trabalhos do escritório, mas percebeu que não gostava do que estava fazendo. Ela começou a sentir falta do curso e dos estudos de língua estrangeira. No excerto 89 ela explica melhor sobre isso:

Excerto 89: [...] eu senti falta do curso de Letras [...]. Senti falta de interação, porque eu sou muito interativa, muito comunicativa e eu trabalhava muito com papel, documento, muita coisa de aposentadoria, documentos demais. Eu sentia falta de conversar com as pessoas, de interagir [...] (Entrevista, 29/5/2018).

O trabalho realizado no escritório de advocacia não era compatível com as características pessoais de Sophia, por gostar de interagir com as pessoas. Seus pais a

apoiaram a voltar para o curso de Letras, apesar de “[...] quando eu tive outra oportunidade com o Direito eles apoiaram mais [...]” (Entrevista, 29/5/2018), o que sugere que a carreira na licenciatura ocupa um patamar de menor prestígio (PEREIRA, 2006) em relação à carreira na advocacia.

Decidida a continuar cursando Letras, Sophia voltou para a graduação e buscou recuperar a fluência na língua inglesa. Ela, então, reinicia seu investimento para se tornar docente. Durante o período da graduação, estudou autonomamente, lendo livros, participando ativamente nas aulas de inglês, assistindo a filmes, ensinando inglês para crianças em um projeto voluntário, participando de clubes de conversação em inglês, comparecendo a palestra e estabelecendo contato com falantes estrangeiros (Questionário, 27/3/2018).

Sophia também investiu na experiência como bolsista do PIBID, projeto no qual acompanhava uma professora em uma escola pública. Ela também acompanhou uma professora no estágio supervisionado em uma escola particular da cidade e foi professora voluntária no projeto “Instituto Vida”, onde lecionava inglês para crianças. Além disso, investiu na experiência como docente no CELIN, contexto em que pôde lecionar em inglês e, assim, aperfeiçoar sua fluência.

No PIBID, Sophia “[...] observava algumas aulas, ajudava a professora a prepará-las e também participava de algumas atividades em sala, como correções de exercícios” (Narrativa, 7/4/2018). Ela gostava muito do PIBID, mas “[...] sentia falta de autonomia pelo fato de não ser a professora responsável pela turma” (Narrativa, 7/4/2018).

Ela viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2014) de desmotivação na escola pública, pois percebia que “[...] a professora de inglês era desvalorizada” (Questionário, 27/3/2018). Essas experiências afetivas (MICCOLI, 2014) levaram Sophia a ver a escola pública como um contexto em que ela não deseja atuar. Entre as razões que justificam essa posição está a falta de valorização da professora de inglês, ponto de vista que ela endossa no excerto 90.

Excerto 90: Atuei em uma escola pública através do PIBID. Gostei muito da experiência, mas infelizmente me desmotiva a querer trabalhar neste contexto. Senti que a professora de inglês era desvalorizada em sala e não quero isso para mim (Questionário, 27/3/2018).

Ela conta que o PIBID lhe propiciou uma experiência pedagógica (MICCOLI, 2014) ao buscar aproximar os alunos da língua inglesa, como explicita o excerto 91:

Excerto 91: Nós abordávamos questões da língua inglesa baseadas no livro didático disponibilizado pela escola, o HIGH UP, porém as aulas eram ministradas em português [...]. Na minha percepção, a função dos pibidianos não era fazer com que os alunos dialogassem sempre em inglês ou fossem capazes de ler e explorar um texto completo em língua estrangeira. Nosso objetivo era aproximar os alunos à língua com o intuito de despertar o interesse deles (Narrativa, 07/4/2018).

Com base em experiências pedagógicas e afetivas (MICCOLI, 2010, 2014), Sophia elenca algumas limitações que encontrou na escola pública, como ela enumera no excerto 92:

Excerto 92: Na escola a gente não consegue acompanhar o desenvolvimento dos alunos, porque são em média 30 a 40 alunos, então o professor de inglês já tem essa dificuldade e 50 minutos de aula não tem como dar uma prova oral, então como você acompanha o desenvolvimento de um aluno se você não consegue nem ter um momento particular com ele? (Entrevista, 29/5/2018).

Durante a experiência no PIBID, ela teve dúvida sobre ser professora. Ela relata essa dúvida no excerto 93:

Excerto 93: [...] eu quero ser professora em um lugar que eu consiga ser professora. [...] São muitas turmas, são muitos alunos para lidar, então eu vi que é um esforço, que eu tenho que me dedicar muito para conseguir trabalhar num espaço que eu me sinta à vontade, que eu consiga dar uma aula que faça sentido [...]. Então foi uma coisa que eu pensei: “não sei se é isso que eu quero para mim” [...] (Entrevista, 29/5/2018).

O excerto 93 nos leva a pensar que o número de alunos por sala é um fator limitador para que ela exerça sua função de professora. Nesse contexto ela teria que fazer as mudanças acontecerem para exercer seu trabalho, mas, em suas palavras, “[...] eu não estou preparada para isso [...]” (Entrevista, 29/5/2018). Ademais, a crença de que não se aprende inglês na escola faz com que ela pondere que não seria possível, para ela, ser professora de inglês na escola pública, como mostra o excerto 94:

Excerto 94: O número de alunos, o sistema também, a crença muito forte de que não se aprende inglês na escola, o que eu acho que é algo que a gente tem que mudar. [...] Então para que eu atinja o meu espaço de trabalho, que seja eficaz, que eu consiga ver esse desenvolvimento dos alunos, eu vou ter que ter todo um trabalho por fora (Entrevista, 29/5/2018).

Sophia menciona, ainda, seu preconceito em relação à escola pública e às turmas de alunos adolescentes. Buscando elucidar um pouco mais sobre as razões desse preconceito, ela explica que:

Excerto 95: [...] esse preconceito é algo que eu reforço muito que é o desrespeito. Os adolescentes, pela questão dos hormônios, têm mais

dificuldades de lidar com aulas, com professores, com essa estrutura de ter que ficar sentado o tempo todo escutando alguém falando, de ter que ter provas. Então esse é meu maior preconceito, minha maior dificuldade é lidar com isso (Entrevista, 29/5/2018).

Sophia parece reconhecer suas limitações pessoais em lidar com adolescentes e com as reações de desrespeito mediante as exigências das escolas. Ela descreve essas experiências sociais (MICCOLI, 2010, 2014) vividas no PIBID no excerto 96:

Excerto 96: No PIBID [...] tinha muita coisa assim: você está chegando na sala os alunos estão todos do lado de fora. Você entra eles continuam fora da sala. Você coloca suas coisas na mesa eles estão todos em pé e um tumulto em volta de você. Você tem que dar a sua aula e já perdeu uns cinco ou dez minutos, sempre pedindo silêncio, silêncio, silêncio, silêncio toda hora e presta atenção. De todas as aulas que eu acompanhei, em todas o professor teve que se irritar para pedir silêncio. É um desrespeito (Entrevista, 29/5/2018).

As experiências envolvendo situações de desrespeito foram marcantes para Sophia, uma vez que ela continua seu relato expondo suas experiências sociais como estudante (MICCOLI, 2010, 2014) da escola pública no excerto 97:

Excerto 97: [...] já experienciei atos de desrespeito da minha turma. A gente tinha uma professora de inglês e os meninos não gostavam da aula de inglês e, um dia, ela chegou à sala e era aniversário de um menino. Eles cantaram parabéns pra você e ela ficou irritada. Quando eles viram que ela ficou irritada, os meninos cantaram de novo. Ela ficou mais irritada e eles cantaram de novo. Nas outras aulas dela eles inventavam que era aniversário de outras pessoas só para cantar parabéns pra você e sempre na aula dela era só cantar parabéns pra você. A professora saía da sala chorando, irritada, porque não conseguia conter os alunos. Ela chorava, ia até a diretora, eu a via saindo chorando da sala. Ela não tinha uma postura, ela falava baixo, mesmo gritando. Era triste. Eu vivenciei isso, vivenciei aluno estourando bombinha em sala, levando vodca, bebida, colocando apagador em cima do quadro para a professora não conseguir pegar. Ela tinha que passar pela humilhação de subir na cadeira ou pedir para alguém pegar, porque ela era baixinha, então tudo era humilhante para ela (Entrevista, 29/5/2018).

Sophia também viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de tristeza ao ver o modo desrespeitoso com o qual a professora era tratada por alguns alunos. Essa experiência na posição de estudante também influenciou a constituição de sua identidade de professora (TICKS, 2007 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011) e contribuiu para que ela não se visse atuando na escola pública. Sophia endossa esse ponto de vista, relatando a experiência social (MICCOLI, 2010, 2014) como estudante da escola pública, como ilustra o excerto 98:

Excerto 98: Na escola a gente achava que era legal desrespeitar professor. Eu nunca fiz parte deste grupo, porque eu tinha vergonha dessas coisas, mas eu via meus amigos, a maioria da sala, porque era legal matar aula, então adolescente não é muito maduro e eu não tenho muita paciência para esse tipo de coisa (Entrevista, 29/5/2018).

Ela não se identifica com o público adolescente, em razão das experiências que teve tanto como estudante quanto como bolsista do PIBID. Quando questionada sobre o porquê dessa rejeição em relação aos adolescentes, ela explica que

Excerto 99: [...] eu não tive boas experiências. Eu senti que eu não tenho, talvez, jeito para lidar com desrespeito de adolescente, porque eles acham que podem desrespeitar, eles acham que é legal desrespeitar e eu não tenho paciência (Entrevista, 29/5/2018).

No estágio na escola particular, Sophia relata as experiências sociais (MICCOLI, 2010, 2014) de indisciplina por parte dos estudantes. Ela alega que também experienciou situações de desrespeito de alunos para com a professora, de acordo com o excerto 100:

Excerto 100: Estou fazendo estágio na escola particular e a professora para a aula dela para dar bronca nos meninos. Ela fala “gente, eu não estou aguentando, minha voz está sumindo, porque eu tenho que gritar com vocês”. Eu não me imagino gritando na sala de aula de jeito nenhum. Eu não tenho esse perfil. Eu tenho um perfil muito acolhedor, extrovertido. Então eu acho que se eu chegar na sala e o aluno fizer isso comigo eu sou dessas que vai sair da sala chateadíssima e não saberia como gritar de volta, por isso que eu tenho medo de me desmotivar (Entrevista, 29/5/2018).

O fato de não querer gritar em sala, de se ver como acolhedora e extrovertida, pode fazer com ela acredite que não atenderá às demandas que aparecem tanto na escola pública quanto na escola particular.

Sophia também trabalhou como professora voluntária ensinando inglês para crianças no “Instituto Vida”. No excerto 101, ela relata suas experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de felicidade, bem como suas experiências sociais (MICCOLI, 2010, 2014), na interação com as crianças desse projeto:

Excerto 101: [...] foi uma experiência incrível, pois eu nunca imaginei que trabalhar com crianças seria tão gratificante. Meu esforço era reconhecido com muito carinho da parte deles e ver aqueles pequenos cantando e falando em Inglês era uma grande felicidade para mim e para os pais que orgulhosamente buscavam seus filhos (Narrativa, 7/4/2018).

Essa experiência afetiva (MICCOLI, 2010, 2014) de felicidade parece ter sido importante para que Sophia despertasse seu gosto para trabalhar com esse público. A

experiência foi agradável para ela e, por isso, selecionou as crianças como um público para o qual gostaria de ensinar.

Sophia também investiu em se tornar docente se engajando no *Teacher's Training Course* (TTC), a fim de ter sua experiência como professora de inglês no CELIN. Ela aprendeu muito e ficou “[...] super feliz com o resultado” (Narrativa, 7/4/2018). Ela viveu uma experiência afetiva (MICCOLI, 2010, 2014) como professora nesse contexto, porque percebeu que seu trabalho “[...] fazia a diferença na vida dos estudantes” (Questionário, 27/3/2018). Ela descreve que passou por experiências diretas afetivas (MICCOLI, 2010, 2014), como as relatadas no excerto 102:

Excerto 102: Minha primeira experiência foi maravilhosa. [...] Me lembro do primeiro dia como se fosse hoje, o nervosismo, a sensação de despreparo e o medo dos alunos não gostarem de mim se fazia presente. Era a primeira vez que me sentia como responsável por uma turma e isso me assustava, porém também me fazia muito feliz (Narrativa, 7/4/2018).

Ao se tornar professora do CELIN, a participante viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) de felicidade e satisfação por ter seu trabalho reconhecido e ver que seus alunos aprendiam o que ela ensinava, diferentemente do que acontecia em suas experiências na escola pública, o que pode ser confirmado pelo excerto 103:

Excerto 103: Quando eu entrei no CELIN eu fiquei muito feliz, porque foi a primeira vez que eu consegui ver o meu trabalho em ação. [...] eu preparo a minha aula, vejo que o meu planejamento deu certo, porque o aluno está falando que eu o ajudei. Então eu fico muito satisfeita, porque eu consigo ver meu trabalho sendo reconhecido. Na escola eu não consegui ver isso. Posso conseguir, mas na minha experiência eu não consegui (Entrevista, 29/5/2018).

Sophia conseguiu ter um bom retorno dos estudantes do CELIN e se sentiu uma boa professora, como expressa no excerto 104:

Excerto 104: Me senti lisonjeada com os comentários e agradecida pelas sugestões, como por exemplo, mostrar mais segurança em sala. [...] também me senti privilegiada por ter feito parte do momento de aprendizagem dos meus alunos e isso me motivou a empenhar ainda mais no meu curso, aperfeiçoando minha didática e conhecimento em língua Inglesa (Narrativa, 7/4/2018).

A experiência como professora do CELIN contribuiu para que ela continuasse a investir ainda mais na busca por aperfeiçoamento na didática. Assim, as experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) modularam sua identidade (PADULA; COELHO, 2014) à medida que ela percebia sua identificação com o público universitário. As

experiências fizeram com que ela fosse percebendo e selecionando seu público de acordo com os eventos que ela vivia. Sophia atuou no PIBID e percebeu sua dificuldade em lidar com o público adolescente. Atuou no projeto em que ensinava inglês para crianças e viveu experiências gratificantes com esse público, então o selecionou como possibilidade de atuação futura. Além disso, atuou no CELIN com o público universitário e percebeu que era valorizada pelos alunos. Assim, as experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) forneceram à Sophia a direção para escolher sua comunidade imaginada.

Apesar de afirmar que “[...] gostaria mesmo de ensinar Inglês para crianças” (Narrativa, 7/4/2018) por ter se identificado com essa atividade, Sophia declara que deseja ser professora universitária, pois acredita que será “mais valorizada e os ganhos financeiros serão maiores” (Questionário, 27/3/2018), ou, então, abrir seu próprio cursinho, pois, como afirma, “[...] quero ser feliz com meu trabalho, ser valorizada e receber bem por isso” (Questionário, 27/3/2018).

Sophia escolhe as comunidades onde ela teve bom retorno dos alunos e do seu trabalho e onde ela viveu experiências afetivas (MICCOLI, 2010, 2014) satisfatórias. Conforme mostra o excerto 105, ela argumenta que deseja ensinar para quem quer aprender:

Excerto 105: O CELIN contribuiu muito para eu ver como é gratificante ser professora de pessoas que estão interessadas em aprender aquilo que você tem a oferecer. Tanto que é um perfil que eu selecionei: crianças amam aprender, tudo para elas é novidade, e adultos que estão motivados, que precisam daquilo, que querem aprender também (Entrevista, 29/5/2018).

Sophia elenca uma série de razões que justificam sua escolha pelo contexto universitário:

Excerto 106: [...] na minha sala na universidade todos nós somos interessados nas aulas. Até quando a gente não está interessado a gente vai às aulas, a gente presta atenção, [...] Ser professor universitário te abre perspectivas para muitas coisas. Você pode fazer orientação, pode trabalhar com pesquisa, eu acho isso muito legal, porque você não fica só na sala de aula e você tem mais esse diálogo com os outros professores dentro da universidade, o que nas escolas básicas não tem. [...] Então eu acho que essa parte universitária é muito abrangente e eu tenho vontade de estar dentro disso como professora. O salário também é bom, o *campus* tem uma estrutura muito boa, agora a gente tem o Departamento de Letras só pra gente, é um ambiente calmo, não tem sinal absurdo para o recreio e nem gente gritando na sua cabeça. Isso é muito estressante na escola. [...]. As salas aqui também não são tão cheias [...]. Tudo coopera para que você dê uma aula de língua inglesa e que você motive os seus alunos a buscarem aquilo que eles realmente querem (Entrevista, 29/5/2018).

No excerto 106, Sophia menciona a atenção dos alunos, a possibilidade de orientar pesquisas, a obtenção de um bom salário e de uma boa estrutura para ensinar, a realização de seu trabalho em um ambiente calmo e onde as salas não sejam tão cheias. Todos esses fatores fazem parte da comunidade que ela almeja para realizar seu trabalho como professora. A própria experiência como estudante de graduação também contribuiu para que ela faça essas ponderações sobre os diferentes contextos de ensino, uma vez que a descrição feita sobre a universidade se baseia na experiência contextual (MICCOLI, 2010, 2014) como estudante e como ela percebe esse ambiente. As experiências de Sophia tanto como estudante no curso de idiomas e na universidade quanto como docente no CELIN forneceram a base para que ela fizesse as ponderações sobre cada contexto de ensino experienciado e escolhesse a universidade como sua comunidade imaginada.

Sophia é uma professora de inglês, gosta da sua área de estudo, gosta de ser professora e vislumbra “[...] três caminhos: tentar mestrado, doutorado para seguir carreira universitária, tentar um concurso para trabalhar nas escolas mesmo ou abrir um cursinho de inglês ou aulas particulares” (Entrevista, 29/5/2018). Ela deseja obter bons vencimentos, anseia ver seu trabalho sendo reconhecido pelos alunos, quer ser respeitada em sala e se incomoda com ambientes barulhentos, hostis e desrespeitosos. Ela deseja buscar o posto de professora universitária por acreditar que, nessa carreira, o professor é mais valorizado, tanto profissional quanto financeiramente.

4.7. Zizi

“[...] às vezes, a gente acha que a gente é tão pouco, mas não é.”
(Zizi, Entrevista, 5/6/2018)

Zizi nasceu há 22 anos, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Ela mora em residência própria com um dos irmãos, que cursa Medicina Veterinária, e embora tenha feito uma parte do ensino médio na escola pública, estudou grande parte do ensino básico em escola particular. A renda familiar, que varia entre R\$5.000,00 e R\$9.000,00²⁴, advém do trabalho do pai, formado em Zootecnia e é supervisor de granjas em uma empresa de alimentos, e da mãe, pós-graduada em Letras e professora de Língua Portuguesa e Redação.

²⁴ Valor informado no questionário, no momento da coleta de dados.

Os pais de Zizi possuem nível superior, um grau maior de instrução escolar, e sabem da “importância que o inglês possui no mercado de trabalho” (Narrativa, 9/4/2018). Os primeiros estímulos na aquisição da língua inglesa aconteceram por intermédio da mãe de Zizi, que a incentivava a aprender a língua no contexto familiar, conforme mostra o excerto 107:

Excerto 107: Minha mãe é formada em Letras (com habilitação em LI e LP) e, apesar de não ensinar e nem praticar o Inglês, pois atua no ensino de Português, sempre incentivou a mim e os meus irmãos a aprendermos a língua, através de livros didáticos, revistas infantis, músicas e histórias. Isso me ajudou muito para a aprendizagem do vocabulário [...] (Narrativa, 9/4/2018).

Desde a infância, Zizi teve o estímulo da família e a oportunidade de estudar inglês em um curso de idiomas. O incentivo da família (HALL, 2004 *apud* BOHN, 2005, p. 102) foi um fator importante na constituição da identidade da participante. Ela conta, porém, que “[...] meus pais sempre me puxavam para fazer e eu nunca fiz” (Entrevista, 5/6/2018), conforme ilustra o excerto 108:

Excerto 108: [...] na adolescência, minha mãe e meu pai sempre insistiram para eu realizar um curso de Inglês à parte, mas eu nunca tive interesse e, por mais que fosse a algumas aulas, não ficava muito tempo matriculada [...]. Hoje tenho a consciência de que não aproveitei o que me era oferecido e me arrependo disso amargamente (Narrativa, 9/4/2018).

Embora seus pais a incentivassem, Zizi confessa que não se interessava pelas aulas do curso de idiomas, e não as frequentava por se sentir obrigada, como podemos perceber no excerto 109:

Excerto 109: [...] eu achava um saco, nossa senhora. Eu me sentia obrigada [...] preferia ficar em casa dormindo ou na rua com amigas, ou ficar em casa mesmo sem fazer nada, não gostava dessa obrigação. Eu fazia inglês, aula de piano, aula de muay thai. Minha mãe tentou me colocar em uns três cursinhos em Ubá, não tive sucesso. Aula de piano também não ia, era uma coisa forçada. Eu preferia fazer outras coisas a ir pra aula de inglês, porque não me chamava atenção. [...] Eu preferia não ir, porque achava que o inglês da escola estava ótimo [...] (Entrevista, 5/6/2018).

Refletindo sobre essa época, Zizi lamenta não ter aproveitado a oportunidade que os pais lhe deram de fazer o curso de idiomas. Zizi acredita que “[...] o cursinho teria me ajudado na questão gramatical e na parte do *speaking* [...]” (Entrevista, 5/6/2018).

Ao contar sobre a escolha por exclusão do curso, Zizi apresentou algumas razões. Ela pondera que, inicialmente, “era o curso que a minha nota do ENEM se

encaixava” (Questionário, 27/3/2018), porque “outros cursos não me atraíam” (Entrevista, 5/6/2018) e ela também “não tinha uma profissão em mente” (Narrativa, 9/4/2018). Outras graduações como “[...] Pedagogia, Nutrição não me chamavam atenção. Eu não me via fazendo isso, nem sendo professora, mas me via trabalhando com alguma coisa que envolvesse inglês” (Entrevista, 5/6/2018).

Mesmo tendo a noção de que “[...] o inglês seria mais um instrumento para conseguir entrar no mercado de trabalho” (Entrevista, 5/6/2018), ela nos conta que veio fazer Letras por causa da nota, que foi suficiente. Aprovada nesse curso, ela “sentia que estava ali sem querer estar” (Narrativa, 9/4/2018). No terceiro período, o que Zizi tinha em mente era “[...] para quê eu estou aqui? Eu não vou ser professora mesmo! [...], eu nunca gostei de estudar isso na escola” (Entrevista, 5/6/2018).

Por ter algumas dúvidas sobre permanecer no curso de Letras, Zizi resolveu se afastar. Ela não sabia onde queria estar, e a sensação que tinha era de que estava apenas seguindo essa vontade da mãe e do pai “[...] de estudar fora, nem de fazer Letras não, mas de estudar fora, de estar em uma universidade federal” (Entrevista, 5/6/2018).

Segundo Murphey, Jin e Li-Chi (2005), a comunidade imaginada é a razão, ou seja, é o motivo pelo qual o aprendiz é impulsionado a investir em aprender uma segunda língua. Parece que faltava a Zizi essa comunidade. Ela conta que não se via em nenhuma profissão. Por não se ver como parte de uma comunidade imaginada específica, ela não sabia no que investir e por que investir no curso de Letras, o oposto do que aconteceu com o namorado e com as amigas, como veremos no excerto 110:

Excerto 110: [...] meu namorado sempre quis Direito, então o terceiro ano dele foi voltado para tirar nota no Enem pra passar em Direito. Minhas amigas fizeram Direito, então elas já sabiam que iam ficar em Ubá. Então elas focaram nisso, eu nunca tive isso, não tem uma profissão que eu falo assim “isso é minha cara! Isso é o que eu sempre quis para minha vida!” (Entrevista, 5/6/2018).

A identidade de Zizi se constrói a partir da diferença (SILVA, 2000) entre ela, o namorado e as amigas. Nesse sentido, percebemos a identidade como um fenômeno relacional (BEIJARD; MEIJER; VERLOOP, 2011), uma vez que o modo como ela se via estava relacionado à maneira como ela via seu namorado e suas amigas.

No terceiro período, Zizi decidiu “[...] dar um tempo da universidade, pois precisava colocar as ideias em ordem” (Narrativa, 9/4/2018) em relação ao seu futuro profissional. Ela explica que o curso não correspondia às suas expectativas, por pensar

que “[...] estaria relacionado com a prática docente” (Narrativa, 9/4/2018) e porque no início ela estudava somente teorias.

Mesmo em meio às incertezas sobre o curso e sobre a carreira, seis meses depois Zizi retomou o curso de Letras. “Eu voltei para Letras sabendo que não era uma coisa que sempre tinha sonhado, mas que eu ia voltar e ser o melhor que eu pudesse [...]” (Entrevista, 5/6/2018). Houve, então, uma busca para se adequar ao que ela se propôs a fazer, por não ter decidido ainda que outro caminho seguir. Segundo Mastrella-de-Andrade (2013), as incertezas são marcas da identidade. No caso de Zizi, essas incertezas parecem se minimizar à medida que ela vivencia as experiências como docente.

Zizi viveu a experiência de atuar como bolsista no PIBID de inglês na função de auxiliar a professora no planejamento de projetos e na correção de atividades, bem como de ministrar algumas aulas. Ela afirma que, “[...] sem dúvidas, foi a melhor experiência que eu vivenciei até hoje em toda a graduação, pois me motivou muito e mostrou que eu sou mais capaz do que eu penso para ensinar Inglês” (Narrativa, 9/4/2018). A experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) no PIBID contribuiu para que ela visualizasse a profissão na prática e conhecesse os estudantes da escola pública, como demonstra o excerto 111:

Excerto 111: [...] foi a primeira vez que eu tive contato com a prática. A gente ajudava a professora fazer os projetos, tinha aulas que a gente tinha aplicar, tem a convivência com os alunos, a maioria te trata como professora e vem tirar dúvida. [...] Eu achei muito boa essa experiência, porque a visão que eu tinha sobre a escola pública era a de que os alunos não sabiam a língua, estavam desiludidos, mas se você trabalhar de uma maneira interessante eles aprendem, e não tem isso de não saberem e pronto acabou (Entrevista, 5/6/2018).

Zizi também viveu experiências sociais (MICCOLI, 2010, 2014) durante o tempo em que esteve atuando no PIBID. Esse período foi importante para ela, por fazê-la “[...] estar inserida dentro da escola, vendo como funciona a prática docente [...]” (Entrevista, 5/6/2018). Conforme nos mostra o excerto 112, ela percebeu que

Excerto 112: [...] não é essa complexidade toda que eu pensava e que é uma coisa gratificante de fazer. É claro que tinha dia que a gente saía com a cabeça quente, porque os meninos tinham feito bagunça e você fica meio desiludido, mas no outro dia vai tudo bem e você vê que é uma profissão gratificante (Entrevista, 5/6/2018).

Além das experiências no PIBID, Zizi atuou como professora particular de alunos do 6º ano, advindos de escolas particulares (Questionário, 27/3/2018). Nessa experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) ela trabalhou realizando revisão de

conteúdos com os alunos durante dois meses, lecionando uma aula por semana. Ela “[...] nunca tinha tido experiência com o inglês da escola particular” (Entrevista, 5/6/2018), e com essa revisão ela percebeu que era capaz de ensinar. A autoconfiança foi uma das contribuições dessa experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) que Zizi viveu como professora particular, uma vez que ela se sentiu mais segura por ter visto os resultados positivos do seu trabalho. As experiências no estágio também podem ter exercido influências na identidade (PADULA; COELHO, 2014) de Zizi. Ela nos conta como foi no excerto 113:

Excerto 113: Nesse estágio, a sala tem exatamente 12 alunos do 6º ano, é um sonho para qualquer professor, mas a professora insiste em dar tradução o tempo inteiro. Não vou julgar, mas a metodologia dela não foge do livro e do quadro. Não faz uma roda com os meninos, não estimula o pensamento crítico, então para eles não fica atrativo. Fica no início, porque eles são muito interessados, mas chegam aos 40 minutos de aulas eles já ficam esgotados e já botam a sala para cima e ela fica estressada, porque tem que acabar o conteúdo. Não vou julgar, mas eu já faria diferente (Entrevista, 5/6/2018).

Zizi relata desejar ser diferente daquela professora do estágio. Essa experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) parece ter contribuído para que ela pondere que o ensino tradicional não surte efeitos na aprendizagem e, por isso, ela expressa a “vontade de não ser igual, de romper com esse ensino de inglês tradicional que é ineficiente” (Entrevista, 5/6/2018).

Durante o curso de Letras, Zizi adotou estratégias (PAIVA, 1998) para adquirir a língua inglesa lendo livros, participando de aulas de conversação e de cursos on-line como o *My English Online* (MEO), ainda não finalizado (Questionário, 27/3/2018). Ela considera que não adquiriu a proficiência desejada durante o curso, conforme mostra o excerto 114:

Excerto 114: [...] acredito que perdi muitas oportunidades de desenvolver a aprendizagem da língua inglesa, pois focava sempre na melhoria do conhecimento das outras matérias. Nessa parte, eu sinto não ter investido mais no meu Inglês quando adolescente e no início do curso, me fez/faz muita falta atualmente (Narrativa, 9/4/2018).

Zizi explica também que essa falta de proficiência gerou alguns entraves durante a graduação. Kharchenko (2014) ressalta que a proficiência limitada no idioma é uma das razões que dificulta ao professor de segunda língua imaginar um contexto de trabalho, ou seja, sua comunidade imaginada, como acontece com Zizi no excerto 115:

Excerto 115: [...] até o 5º período eu sabia o verbo *to be*, eu tinha um conhecimento muito raso, de iniciante mesmo e, por conta disso, eu não arrisquei o CELIN, porque eu não tinha, e até hoje eu acho que eu não tenho, 100% de confiança, mas eu não tinha nem condições. O PIBID eu poderia ter tentado antes, não tentei por essa questão de achar que não sabia a língua o suficiente. Eu acho que se eu tivesse investido antes seria outra situação (Entrevista, 5/6/2018).

Assim, Zizi deixou de viver experiências docentes por julgar que seus conhecimentos linguísticos não eram suficientes para atuar como professora do CELIN. Para suprir essa falta de proficiência, ela planeja fazer o curso de idiomas após a graduação, conforme ela explica no excerto 116:

Excerto 116: [...] em questão da proficiência da língua eu acho que eu preciso estudar bem mais, questão gramatical mesmo, adquirir mais vocabulário. Eu acho que isso vai vindo com a prática, mas isso também requer mais estudo. [...] eu teria que estudar mais, talvez tentar um mestrado, quem sabe, fazer um cursinho de inglês, que acho que é uma coisa que pesa na minha consciência e até hoje eu não tomei atitude para isso. É isso, melhorar mesmo a aquisição da língua (Entrevista, 5/6/2018).

Estudar em um curso de idiomas depois da graduação talvez possa proporcionar mais segurança a Zizi para que ela atue na comunidade da qual ela se imagina sendo parte. Ela percebe que faltou buscar estratégias de aprendizagem (PAIVA, 1998) para adquirir a língua inglesa, mas está disposta a recuperar o conhecimento perdido, ingressando no curso de línguas.

Zizi frisa que teve pouca experiência como docente e que ser professora no CELIN foi uma das experiências que ela gostaria de ter tido, confirmado pelo excerto 117:

Excerto 117: A maioria da minha sala já está no CELIN desde o segundo período. Eles já não estão nem aí se estão falando errado se não estão, já falam, já tem mais noção de como que é essa rotina de professor [...] Então acho que eles já têm mais propriedade para falar disso do que eu, por isso que eu considero pouca prática, [...] eu fico com essa sensação de que eu poderia ter tido mais prática, por isso que eu falo que é pouca, porque eu ainda fico com essa consciência “pesada” de não ter feito o tanto que eu poderia ter feito durante esse tempo (Entrevista, 5/6/2018).

Essa “pouca” experiência pode estar sendo ponderada em relação às experiências dos outros colegas de graduação. Assim, é possível confirmar que a identidade é constituída na relação com o outro, ou seja, “não há identidade sem o outro, sem a visão do outro” (MARECO; SILVA, 2011, p.191). É possível que, para Zizi, a experiência no CELIN coloque os colegas em um patamar mais elevado que o seu em relação aos conhecimentos

sobre a profissão. A identidade é um fenômeno relacional, ou seja, Zizi é sempre em relação ao que os seus colegas são ou não (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011).

A falta de uma proficiência desejada na língua inglesa também retardou as experiências como professora, pois, como afirmou no excerto 115, ela não iniciou suas experiências no PIBID anteriormente por pensar que não dominava a língua inglesa o suficiente para ensiná-la. A experiência como docente somente foi vivida ao final do curso, o que pode ter contribuído para que houvesse a construção tardia da identidade como professora, uma vez que ela alega ter se sentido professora ao vivenciar a prática como docente em sala de aula.

Pela experiência que teve no PIBID, conhecendo os estudantes e suas carências, Zizi parece ponderar que seu investimento, embora não suficiente na sua visão, consegue atender ao público presente na escola pública. Ela afirma que o PIBID foi a melhor experiência que vivenciou, por ter lhe mostrado que era capaz de ensinar inglês. Essa experiência lhe deu autoconfiança, ao perceber que conseguia ensinar o que tinha aprendido. Essa experiência de se sentir capaz de exercer a função de professora naquele contexto pode ter sido um dos fatores que a fez imaginar atuando na escola pública.

Não é possível deixar de mencionar as experiências que Zizi viveu com a mãe, professora da rede pública de ensino, que também fizeram parte da construção da sua identidade. Por meio dessa experiência indireta (MICCOLI, 2010, 2014), ela parece perceber como deve ou não agir na posição de professora. Ela conta um pouco mais sobre a experiência da mãe professora no excerto 118:

Excerto 118: Eu gostava, eu achava lindo o envolvimento dela com a profissão. Ela tomava atitude que outros professores não tomavam, gostava de fazer teatro, isso tudo ocupava muito a cabeça dela. Eu achava também que ela se envolvia demais com os alunos, com os problemas pessoais, então eu tiro uma base do que eu deveria e o que eu não deveria fazer (Entrevista, 5/6/2018).

Embora aprecie o envolvimento e o comprometimento da mãe com a profissão, Zizi parece selecionar as ações que ela, como professora, deseja ou não adotar.

Ela planeja exercer a docência em instituições públicas, por acreditar que vai ter “mais liberdade para planejar as aulas e realizar projetos que fujam da convencionalidade” (Questionário, 27/3/2018). A escola pública é a sua comunidade imaginada, que pode ter sido vislumbrada por meio das experiências no PIBID e no estágio. É possível perceber, então, que as experiências na prática docente auxiliaram Zizi a imaginar uma comunidade onde ela deseja atuar. À medida que ela vai vivendo a

experiência como docente, vai se delineando uma comunidade imaginada acessível a ela. Zizi viveu a experiência afetiva (MICCOLI, 2010, 2014) com os estudantes, identificou-se com o trabalho naquele contexto, sentiu-se recompensada e capaz de ensinar, percebeu que pode romper com o ensino tradicional de inglês e, por isso, se imagina atuando na escola pública, segundo o excerto 119:

Excerto 119: [...] eu acho que os alunos são muito afetivos, pode ter essa questão de indisciplina, de estar muito difícil no contexto atual você chamar atenção para o conteúdo, mas eu acho que eles te dão mais retorno do que numa escola privada. Não sei, acho que pra eles é mais recompensador e pra gente também. Pelas minhas experiências eu já tive no PIBID [...] eles se interessam e você vê que tem um retorno afetivo maior, porque eles veem que você está ensinando para o bem deles (Entrevista, 5/6/2018).

A construção da identidade de Zizi como professora parece acontecer à medida que ela consegue relacionar a teoria aprendida no curso com a prática atuando como docente, conforme o excerto 120:

Excerto 120: P: Como você percebe estar construindo essa identidade? De que maneira?

Z: Acho que relacionando tudo o que eu vejo com a minha prática, com o ser professora de inglês. [...] Eu acho que essa questão teórica, de pensamento teórico eu já tenho esses gatilhos. Agora o meu objetivo é mesmo destravar esse gatilho da prática, eu quero prática agora. Então eu venho construindo assim, tudo que eu acho que vai ser válido para as minhas aulas eu já consigo relacionar e ter esse pensamento crítico (Entrevista, 5/6/2018).

No início do curso ela não fazia essa relação entre o que aprendia na teoria e sua ligação com as práticas no ensino da língua inglesa. Ao longo do curso, essa separação parece ter se transformado, uma vez que ela começou a fazer essa associação entre o que aprendia no curso e a sua prática como professora, pois foi no fazer que ela foi aprendendo a ser professora (TOZETTO, 2011). Estabelecer esse diálogo entre a teoria e a prática parece ter sido essencial para que ela começasse a se imaginar atuando como docente, como ela explica no excerto 121:

Excerto 121: [...] antes eu acho que tudo que eu aprendia eu não relacionava com a prática. [...] Hoje em dia já penso nos conteúdos que eu vejo na faculdade com a prática e até fora da faculdade mesmo. Por exemplo, no Instagram, séries que eu assisto, eu tento relacionar isso como que eu daria isso para o meu aluno. Acho que mudou essa questão mesmo de visualizar a profissão, de viver a profissão (Entrevista, 5/6/2018).

Ela afirma que nunca teve interesse em ser professora, mas agora, estando no final do curso, tem se dedicado a ser uma profissional competente para atuar no ensino de

inglês (Questionário, 27/3/2018). Apesar de, hoje, vislumbrar a profissão na prática, a identidade de Zizi é permeada de incertezas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) sobre exercer a docência, como argumenta no excerto 122:

Excerto 122: [...] eu não vou te falar que é a minha decisão, que é 100%, isso eu não te falo, mas é uma garantia que eu tenho. Não vou te falar que eu vou ser professora de inglês pra sempre, mas eu sei que agora eu estou estudando e me esforçando pra ser uma professora boa, então o que tiver no meu alcance para eu melhorar essa questão docente eu vou fazer. Eu não sei se é uma certeza, 100% é muito difícil falar isso! Pode ser que sim e pode não, mas por enquanto sim (Entrevista, 5/6/2018).

Zizi que se via como “pouco” conhecedora da profissão e, depois da experiência do PIBID, do estágio e com os conhecimentos trazidos pelas disciplinas de metodologia do ensino de inglês, ela se sente capaz de ser professora nesse contexto que acolhe o que ela aprendeu, o que pode ser confirmado no excerto 123:

Excerto 123: Nesse final também eu estou me sentindo mais segura, confiando mais em mim mesma, porque, às vezes, a gente acha que a gente é tão pouco, mas não é. Melhorou tudo. Eu sou mais forte, com toda certeza, confio no que aprendi e é por isso eu estou buscando tirar esse tempo perdido por causa da insegurança que eu tinha antes. [...] Eu sei quem eu sou, sei o que eu sei, eu sei o que eu posso fazer. [...] Eu quero me qualificar, claro que eu acho isso importante, talvez fazer um mestrado, não sei, mas eu espero estar feliz no que eu estiver fazendo, sendo professora de inglês. Eu espero que eu esteja feliz, porque eu estou estudando para isso (Entrevista, 5/6/2018).

Zizi está mais confiante em si mesma e no que aprendeu. Ela se vê mais forte do que quando entrou no curso de Letras e se mostra confiante nos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Ela deseja continuar se qualificando, atuar na área em que está se formando e ser feliz no seu trabalho como professora de inglês na escola de ensino regular.

4.8. Os participantes em síntese

Após ter apresentado cada participante individualmente, demonstro de maneira panorâmica as experiências, o investimento feito para se tornarem professores e as comunidades imaginadas.

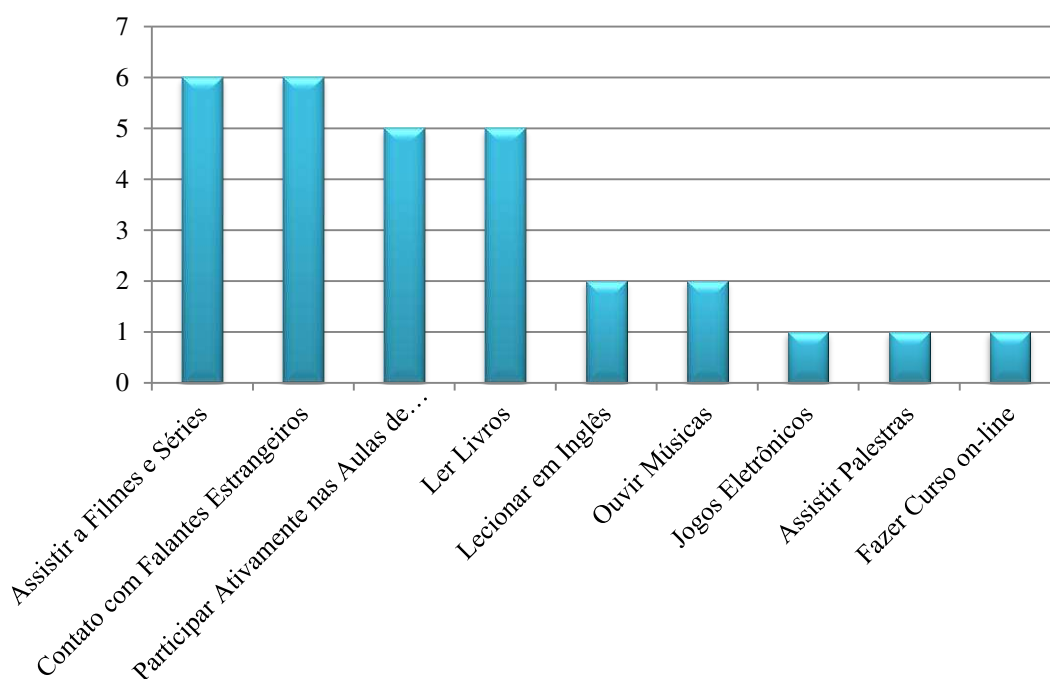
Adquirir a língua inglesa é parte do processo de investimento para se tornar um professor de inglês. Para isso, os futuros docentes utilizaram diferentes estratégias de aprendizagem na aquisição da língua inglesa. As estratégias mais utilizadas foram o contato com falantes estrangeiros e os filmes e as séries. Amy, Ana, Lua, Lucas, Paulo e

Sophia estabeleceram contato com falantes estrangeiros e assistiram a filmes e séries para melhorar a proficiência na língua inglesa.

A participação ativa nas aulas de inglês e a leitura de livros foram a segunda estratégia mais utilizada para adquirir a língua inglesa. Amy, Lua, Lucas, Sophia e Zizi informaram que participaram ativamente nas aulas de inglês, enquanto Lua, Lucas, Paulo, Sophia e Zizi disseram que investiam parte de seu tempo lendo livros para aprender a língua inglesa.

Lecionar falando em inglês foi outra estratégia citada pelos participantes Ana e Paulo. Já Amy e Ana disseram que ouviam música para adquirir conhecimentos sobre a língua inglesa. Entre outras estratégias, os jogos eletrônicos foram citados por Paulo. A presença em palestras também foi uma estratégia utilizada por Sophia, enquanto Zizi optou por fazer curso on-line, como foi demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Estratégias de aprendizagem utilizadas na aquisição da língua inglesa.



Fonte: elaborado pela autora.

A experiência em diversos contextos de ensino foi outra maneira que os participantes encontraram para investir para se tornarem professores. Além de se

engajarem em projetos oferecidos pela UFV, os participantes tiveram outras experiências na posição de professor.

A única experiência de Amy foi como professora de português para estrangeiros, o que contribuiu para que ela aprendesse a falar em público e conseguisse se fazer entender nas explicações. Essa experiência parece ter contribuído para que ela escolhesse ser professora de português na escola pública.

Ao contrário de Amy, Ana chegou ao curso de Letras com fluência no inglês, o que lhe permitiu tão logo entrar no CELIN e já começar a adquirir experiência como docente. Ana também investiu em viver experiências como pesquisadora, o que parece ter contribuído para que a identidade de professora de Literatura estrangeira fosse ganhando força e para que ela se imaginasse sendo professora no ensino superior. Diferentemente de Amy e Ana, Lua estudou inglês por muitos anos em cursos de idiomas, enquanto cuidava dos filhos e do marido.

Além de lecionar em cursos de idiomas, Lua investiu em se tornar bolsista do PIBID de português na escola pública e como professora no CELIN. Essas experiências contribuíram para que ela escolhesse sua comunidade imaginada e se visse atuando em escolas públicas.

Lucas foi o único participante que não teve experiências docentes. Além de ter investido na busca pela Iniciação Científica, ele se concentrou em aprender as línguas e se tornar diplomata. Ser professor não é o seu foco, apesar de ser uma de suas possibilidades. Assim, ele optou por experienciar aquilo que pudesse levá-lo à sua comunidade imaginada: a diplomacia.

Dada a sua condição socioeconômica, Paulo buscou por oportunidades de exercer atividades remuneradas durante todo o curso de Letras. Além de ter investido em atuar na área de pesquisa, ele investiu em experiências como docente em contextos como CELIN e NucLI-IsF, além de ter passado pela experiência da pesquisa no PIBIC. Experimentando esses contextos de ensino, Paulo, assim como acontece com Ana, se identifica com o trabalho feito no ensino superior e se imagina, no futuro, atuando como professor em uma universidade.

Sophia e Zizi passaram por períodos de dúvidas sobre permanecer no curso de Letras. Apesar do apoio que recebeu da família para iniciar a carreira no Direito, Sophia permaneceu em Letras e investiu em se tornar bolsista do PIBID e em ser voluntária no projeto “Instituto Vida”, onde lecionava inglês para crianças. Além disso, investiu em se tornar docente no CELIN e acompanhou uma professora no estágio supervisionado em

uma escola particular da cidade. Após essas experiências, Sophia se imagina atuando em universidade ou em um curso de idiomas. As experiências afetivas podem ter sido as grandes responsáveis para que ela se imaginasse atuando nesse contexto como professora.

Zizi se afastou do curso e, após seis meses, decidiu retomá-lo. A partir de então, atuou como bolsista no PIBID de inglês. Essa experiência pedagógica (MICCOLI, 2010, 2014) no PIBID contribuiu para que ela visualizasse a profissão na prática e conhecesse os estudantes da escola pública. A falta de uma proficiência desejada na língua inglesa também adiou as experiências como professora, pois ela não engajou no PIBID anteriormente por acreditar que não dominava a língua inglesa o suficiente para ensiná-la. Além disso, ela deixou de buscar a oportunidade de se tornar professora do CELIN, como desejava, por imaginar que não tinha a proficiência adequada. Assim, a comunidade na qual Zizi se imagina atuando é a escola pública.

Os professores em formação inicial se engajaram em diversas atividades que favoreceram a aquisição da língua inglesa, e grande parte dessas atividades remetia à busca autônoma na aprendizagem da língua inglesa. A maioria tem experiência em cursos de idiomas e suas comunidades imaginadas são, majoritariamente, o ensino superior e a escola pública.

Como pode ser constatado no Quadro 1, dentre os projetos oferecidos pelo Departamento de Letras da UFV, o CELIN e o PIBID foram os que os alunos mais se engajaram, seguidos dos programas PIBIC, NucLI-IsF e Monitoria de Português para Estrangeiros.

Quadro 1 - Experiências e comunidades imaginadas.

Participantes	Projetos da UFV	Outros Contextos de Ensino	Comunidades Imaginadas
Amy	Monitoria de Português para Estrangeiros	Estágio de português na escola pública	Escola Pública
Ana	CELIN, PIBIC	-	Ensino Superior
Lua	CELIN, PIBID	Cursos de idiomas	Escola Pública
Lucas	PIBIC	-	Diplomacia
Paulo	PIBIC, CELIN, NucLI-IsF	-	Ensino Superior
Sophia	PIBID, CELIN, Projeto “Instituto Vida”	Estágio de Inglês na escola particular	Ensino Superior
Zizi	PIBID	Aulas particulares	Ensino Superior

Fonte: elaborado pela autora.

Foi possível perceber que as experiências, tanto nos projetos da UFV quanto em outros contextos de ensino, foram as maneiras dos participantes investirem para se tornar professores. Além disso, as experiências contribuíram para que eles delineassem suas comunidades imaginadas (NORTON 2013; MURPHEY; JI; LI-CHI, 2005).

Todos os participantes deste estudo travaram lutas distintas antes e durante o curso. Amy enfrentou a timidez, que dificultava que ela se expressasse nas aulas de línguas, por acreditar que as pessoas a julgariam pelos seus erros. Enfrentar a vergonha de falar inglês nas aulas foi uma luta enorme que Amy travou consigo mesma. No entanto, ela afirma que agora, no final do curso, ela consegue se expressar oralmente em público, mas a preocupação com o julgamento do outro em relação à sua proficiência linguística (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011; WU, 2017) é sua luta constante. O sentimento de incompletude (ECKERT- HOFF, 2015), devido à experiência docente limitada, também é outra marca da identidade de Amy, que luta para se sentir professora.

Ana ingressou no curso com uma boa proficiência no inglês, mas não acreditava na sua capacidade de produzir bons trabalhos na literatura. Ela buscou experiência na pesquisa e permanece travando suas lutas para chegar ao posto de professora universitária. O *status* de professora universitária é o capital simbólico (BOURDIEU, 1992 *apud* NORTON, 2013) que ela deseja ter e, por isso, se projeta como professora universitária para alcançar a comunidade imaginada desejada, o ensino superior.

Lua passou muitos anos sem estudar e teve que lutar contra a dominação do marido para realizar seus próprios desejos. Ela investiu nas experiências para se tornar docente e se encontra em frequente busca para atingir um nível que considera ideal como professora. Dessa forma, Lua se vê inacabada (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS; 2011) e sempre em constante transformação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), uma vez que vivencia experiências e trocas com o contexto em que está inserida.

Paulo e Lucas vieram de família com recursos financeiros restritos. Apesar disso, eles lutaram contra suas condições socioeconômicas e investiram (NORTON, 2013) no curso de Letras em uma universidade pública. Adquirir a língua inglesa é parte dos investimentos que os futuros professores de inglês precisam fazer durante a formação. Sendo assim, Lucas enfrentou a falta de conhecimento dos idiomas e a condição financeira restrita dos pais, que não podiam pagar o curso de línguas para ele, nem antes e nem durante o curso de Letras. Apesar disso, ele investiu para ingressar no curso de Letras para aprender as línguas exigidas no concurso de diplomata.

Já Paulo passou por experiências como docente e escolheu o ensino superior como sua comunidade imaginada. Além de ter que escolher um curso noturno para poder trabalhar durante o dia, ele precisou enfrentar a falta de condições financeiras da família e o preconceito em certas esferas sociais, que o posicionam em razão da sua cor de pele, e não pela qualidade de seu trabalho. Portanto, ele trava lutas diárias para mostrar que sua competência como professor não depende da cor de sua pele.

Sophia teve que lidar com a dúvida de seguir ou não no curso de Letras. Ela teve de enfrentar as dúvidas e a torcida dos pais para que seguisse outra profissão que oferecesse rendimentos maiores que a de professor. Ela trancou o curso, enfrentou as incertezas sobre ser professora, e hoje ela investe nas experiências que a levam a ser uma professora universitária ou a abrir seu próprio cursinho de idiomas. Sophia deseja obter bons vencimentos, anseia ver seu trabalho reconhecido por seus alunos, quer ser respeitada em sala e se incomoda com ambientes barulhentos, hostis e desrespeitosos. Ela deseja buscar o posto de professora universitária, por acreditar que, nesta carreira, o professor é mais valorizado tanto profissional quanto financeiramente.

Zizi não acreditava na sua proficiência, e isso contribuiu para que ela não se engajassem, no início do curso, em projetos que fizessem se imaginar como docente. Ela luta com a falta de uma proficiência desejada e de experiências docentes, e tenta, no final do curso, se imaginar e se construir como professora. Zizi, que se via como “pouco” conhecedora da profissão, depois da experiência do PIBID, do estágio e com os conhecimentos trazidos pelas disciplinas de metodologia do ensino de inglês, se sente, agora, capaz de ser professora nesse contexto que acolhe o que ela aprendeu.

CAPÍTULO 5 – BREVES CONSIDERAÇÕES DE UM CAMINHAR

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.” (Madre Teresa de Calcutá)*

Esse pensamento de Madre Teresa de Calcutá ilustra uma preocupação que me acompanhou durante toda a pesquisa. Analisando os dados, a preocupação que constantemente me perturbava era se este trabalho contribuiria, de alguma maneira, para a academia, para algum professor, para os participantes, ou mesmo para mim. Lendo esse pensamento percebi que este estudo é apenas uma gota, bem pequenininha, na imensidão da ciência, na grandiosa mente do professor que, porventura, ler esta dissertação, e no coração generoso dos participantes que viveram muitas emoções ao longo das novas reflexões que fizeram. Enquanto refletia sobre as identidades dos participantes, eu refletia sobre mim mesma, sobre as “linhas entrelaçadas” e sobre as “palavras engasgadas” que me compõem. Acredito, então, que este trabalho é a gota para que esses “mares” não sejam menores e para que, se possível, continuem a crescer.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisas.

Nesta seção, retomo, brevemente, os resultados obtidos, a fim de responder as perguntas de pesquisa que propus nesta dissertação, ao pesquisar os professores em formação inicial do curso de Letras. A seguir, comento as perguntas de pesquisa, buscando expor reflexões que possam respondê-las.

5.1.1. Que experiências, ao longo do curso, contribuíram para a formação docente e como colaboraram para a construção das identidades dos professores em formação inicial?

Embora não seja uma atividade diretamente relacionada à prática docente em si, alguns participantes reconheceram como oportunidade para a formação docente as atividades de Iniciação Científica (PIBIC), relacionando-as à comunidade imaginada almejada, o ensino superior. Eles acreditavam que os conhecimentos advindos dessa experiência os ajudaram a perceber sua identidade como professor universitário.

A participação em projetos como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a Monitoria de Português para Estrangeiros, o Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) e o curso Idiomas sem Fronteiras (NucLI-IsF) possibilitou que os professores em formação inicial acessassem a prática profissional e pudessem experimentar a posição de professor, aprendendo no fazer ao longo da prática, em cada contexto de ensino. Essas experiências fortaleceram a identidade de professor e orientaram os professores em formação inicial na escolha de seus contextos de prática.

Além de atuarem em projetos na universidade, alguns dos graduandos também responderam que já atuaram como professores em outros cursos de línguas, em aulas particulares, em escolas públicas, na função de professor designado, e no apoio escolar para crianças. Temos, então, que todos os participantes deste estudo exerceram atividade remunerada, o que, conforme os estudos de Pereira (2006), mostra a licenciatura como um caminho para o sustento financeiro.

Conclui-se, portanto, que todas essas experiências ao longo da graduação contribuíram para que os participantes se percebessem professores, acentuando a importância das experiências de prática docente para a (re)construção dessa identidade. Assim, as identidades dos participantes foram moduladas pelas experiências que eles viveram.

5.1.2. Qual é o investimento feito pelos professores em formação inicial de Letras para se tornarem professores?

Como apresentado no capítulo anterior, a aquisição da língua inglesa e a busca por experiências docentes nos diferentes contextos de ensino foram as maneiras que os participantes investiram para se tornar professores. Utilizando estratégias de aprendizagem para adquirir a língua inglesa, os professores em formação inicial afirmaram que assistiam a filmes e séries, ouviam músicas, estabeleciam contato com falantes nativos, liam livros, conversavam em inglês com os colegas e participavam de palestras. Destacaram, ainda, que participavam ativamente das aulas de língua inglesa oferecidas no curso de Letras e das demais disciplinas que contribuíam para a aquisição da língua.

Os professores em formação inicial consideram também como oportunidade de aperfeiçoamento linguístico a experiência de lecionar em contextos como o CELIN e o NucLI-IsF. Além disso, o engajamento nos projetos oferecidos pelo Departamento de Letras e a busca pela experiência docente possibilitaram a formação da identidade docente dos participantes.

Portanto, pode-se concluir que o investimento feito depende tanto das atitudes concretas dos professores em formação inicial, que aprenderam a língua inglesa e viveram as experiências docentes, quanto dos fatores externos, como incentivo dos professores e das práticas da sala de aula em si.

5.1.3. Em que comunidades os professores em formação inicial de Letras-Inglês almejam atuar como professores?

As comunidades imaginadas para atuação profissional almejadas pelos participantes desta pesquisa foram, majoritariamente, o ensino superior e a escola pública. Alguns dos participantes planejam ingressar no mestrado e no doutorado após a graduação, para se capacitarem para atuar nesses contextos. Outros participantes apontaram a escola pública como um contexto de maior liberdade para o planejamento das aulas e realização projetos. Os resultados fomentam a esperança, pois eles revelam que os participantes desejam contribuir positivamente para que a escola possa ser um instrumento de transformação, tão necessária na sociedade atual. Um participante revelou o desejo de exercer outra profissão, a diplomacia. No entanto, ele compreende que exercer a profissão de professor em cursos de idiomas é uma forma de se manter financeiramente e de se preparar para buscar sua comunidade imaginada.

Foi possível concluir que as experiências que os participantes tiveram como alunos e como docentes exerceram influência e contribuíram para a constituição de sua identidade, bem como para a escolha da comunidade imaginada de cada um.

Percebe-se que, conforme apresentado nas pesquisas que constam neste trabalho, as comunidades imaginadas pelos participantes foram escolhidas com base nas experiências que cada um teve como docente e como estudante dos variados contextos de ensino. A participação nesses projetos e as oportunidades de prática seriam maneiras de se criar essas comunidades imaginadas e de se visualizar como professor.

5.1.4. Como a comunidade imaginada dos professores em formação inicial impulsiona o investimento feito para se tornarem professores?

A comunidade imaginada é a força motriz que faz com que os professores em formação inicial realizem o investimento para se tornar professores. Delinear uma

comunidade imaginada gerou um senso de direção nos participantes e, também, mostrou o investimento necessário para alcançá-la, como Norton e seus colaboradores nos ensinam.

Esta pesquisa confirma a importância de planejar, ou pelo menos vislumbrar, as possíveis comunidades imaginadas para traçar o investimento necessário para alcançá-la. Considero imprescindível que, desde o início do curso de Letras, os professores em formação inicial sejam estimulados a se ver como futuros docentes, para que façam um excelente investimento em se tornar professores.

Percebi também que, para alguns participantes, a proficiência linguística restrita foi um dos entraves para que eles iniciassem suas experiências como docente. Além disso, se não há uma comunidade imaginada não há razões para investir na aquisição de uma língua, e, sem investimento, as experiências podem ser postergadas ou bloqueadas, e isso exerce um forte impacto na identidade docente.

5.2. Implicações desta pesquisa

Apresento, nesta subseção, as implicações deste trabalho para a Linguística Aplicada. Essas implicações se referem à área de formação de professores, à relação entre teoria e prática, à viabilização de uma ou várias comunidades imaginadas, à criação de espaços para que os participantes falem do que almejam e à construção de espaços para o investimento em identidades de professores.

É imperioso que os cursos de formação de professores conscientizem os licenciandos sobre a importância do investimento nas experiências que os façam se ver, se imaginar, como professores. Os futuros professores precisam ser estimulados a se engajar de maneira autônoma em experiências docentes e a adquirir uma boa proficiência, que depende tanto das atitudes concretas dos professores em formação inicial, quanto de fatores externos, como o incentivo dos professores. Seria igualmente importante se os formadores também conhecessem as comunidades imaginadas dos estudantes, ou mesmo apresentassem outras comunidades como possibilidades de atuação profissional, uma vez que a comunidade é a razão que impulsiona o investimento dos futuros professores.

Ana busca se tornar professora universitária e, nessa busca, procura por experiências que lhe forneçam as habilidades que uma pesquisadora precisa dominar. Por desejar ser professora de português, Amy inicia sua experiência como professora de português para estrangeiros. Após a experiência como professora de inglês na escola

pública, Lua busca por essa oportunidade enquanto leciona em cursos de idiomas. Lucas, por sua vez, almeja se tornar diplomata e, por isso, busca aprender as línguas que a profissão exige. Desejando se tornar professor universitário, Paulo vive as experiências em projetos que contribuem para que ele aprenda a ser pesquisador e para que a sua fluência no inglês seja cada vez melhor. Sophia deseja ser bem remunerada e, por isso, se vê como professora universitária, ou como dona do próprio curso de idiomas. Por fim, Zizi busca ter experiências em escola pública, onde pretende atuar após a graduação. Vislumbrando essa comunidade, o professor em formação inicial pode ser impulsionado a fazer investimentos que vão além das obrigações acadêmicas. Os formadores também devem alertar os futuros professores sobre as consequências de uma proficiência linguística limitada, que se configura como um dos entraves para que eles iniciem suas experiências como docentes, como aconteceu com a participante Zizi, deste estudo. Portanto, investir em experiências como docentes é construir, desde o início do curso, a identidade de professor.

É preciso também que os professores em formação inicial sejam estimulados a se reconhecer como tal desde o primeiro período e a buscar experiências como docentes, para que possam construir a relação entre a teoria aprendida no curso e prática profissional.

As experiências ao longo da graduação contribuíram para que os participantes se identificassem como professores. Os resultados evidenciam que a participação em projetos oferecidos pela universidade possibilitou que os professores em formação inicial acessassem a prática profissional e experimentassem a posição de professor. Norton (2013) orienta que as experiências dos estudantes sejam incorporadas aos currículos, por meio de diários, a fim de expandir e transformar as possibilidades de aprendizagem de línguas, dentro e fora da sala de aula. É necessário, ainda, conectar os professores em formação inicial às possíveis comunidades imaginadas, o que, consequentemente, os empoderam.

5.3. Sugestões para estudos futuros

Com base nos resultados obtidos neste estudo, sugere-se que outras discussões sejam feitas, acerca das seguintes questões:

1. Averiguar os bens simbólicos e os bens materiais almejados pelos futuros professores e a relação entre essa busca e o desejo de ser ou não professor em determinados contextos de ensino. Esse tema foi constatado nos depoimentos de

alguns participantes, que mostraram interesse em exercer a docência na universidade devido aos vencimentos que o professor desse contexto recebe.

2. Investigar as emoções nas experiências docentes e sua influência na escolha da comunidade imaginada, tema que se fez presente nos relatos de alguns dos participantes, mas que o tempo e o escopo da dissertação não permitiram abordar.

Buscando descortinar a relação entre experiências, investimento e emergência da identidade docente, neste estudo foram analisados os depoimentos de sete participantes de diferentes idades e com experiências de vida, educacionais e profissionais, distintas. Os relatos dos participantes permitiram leituras que emocionam, pelo papel que cumprem na transformação de graduandos em Letras em professores, cujos ideais são a inspiração que a Educação necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- 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.
- CALVO, L. C. S. A Identidade profissional de professores e de professores de inglês. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p 143-184.
- CRESWELL, J. W. Designing a qualitative study. In: _____. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage. 1998. p.13-26.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000.
- CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. 1990.
- D'ALMAS, J. Identidade do professor na imprensa televisiva: uma análise crítica do discurso da campanha publicitária do MEC. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p 123-139.
- DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. 2015.
- DAVIDSON, C. Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*. 2009.
- DAY, C. *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer, 2004.
- DARVIN, R. Identity. In: PHAKITI *et al.* (eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*, 20(3), 777-792. 2018. Disponível em <https://www.academia.edu/38047654/Identity> Acesso em 30 dez 2018.
- DÖRNYEI, Zoltán. Constructing the questionnaire. In: _____. *Questionnaires in second language research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 16-69.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O discurso do sujeito-professor em formação: (des) construindo subjetividades. *Cad. CEDES* [online]. vol.35, n.95, 2015, pp.91-106. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00091.pdf>> Acesso em 03 de abril de 2018.
- FARIA, M. D. A.. As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-Português-Inglês, 2013, 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013. Disponível em

<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4868/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 26 abr 2017.

FERREIRA, F. M. M.. Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas. 2017, 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017. Disponível em <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/10190/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 22 dez 2018.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

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 dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. Bookman Editora, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In *Revista de Administração de Empresas*, V.35, No. 2, Março, p. 57-63, 1995.

HOLLIDAY, A. What counts as data. In: HOLLIDAY, A. *Approaching qualitative research*. London: Sage Publications, 2002.

KANNO, Y.; NORTON, B. (eds.). Imagined communities and educational possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4):241-249. 2003.

KHARCHENKO, N. Imagined communities and teaching English as a second language. *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, 2(1), 21-39. 2014. Disponível em <http://jflcc.com/journals/jflcc/Vol_2_No_1_June_2014/2.pdf> Acesso em 08 ago. 2017.

KVALE, S. From Speech to Text In: KVALE, S. *InterViews—An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 160 -175. 1996.

LODI, Ivana Guimarães. Sobre o ofício de mestre: maneiras de ser e estar na profissão. *Evidência*, Araxá, v. 8, n. 9, p. 49-61, 2013. Disponível em <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/411/390> Acesso em 11 nov. 2018.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. Anais, Bauru: USC, 2004.

MARECO, R. T. M., SILVA, J. O. Identidade do Professor de Inglês: formações discursivas de empregadores. In: REIS, S.; VAN VENN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. 1ed, Londrina – PR: EDUEL, 2011, v.,p.185-210.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: Carla Janaína Figueiredo; Mariana R. Mastrella-de-Andrade (Org.). *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades*. 1ed. Campinas: Pontes, 2013, v.1, p.17-88.

McDONOUGH, J; McDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.- (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). 232 p.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 207-248, 2007.

_____. L. Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (Org.). *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagens*: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014. p. 17- 75.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

MURPHEY, T., C. JIN & C. LI-CHI. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: Benson, P. & D. Nunan. (Eds.) *Learners' stories: differences and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. 1995.

NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex: Pearson. 2000

NORTON, B. *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters. 2013. Disponível em <<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>> Acesso em 15 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n. 11, jul./dez. 2002.

PADULA, B. C.; COELHO, H. S. H. Experiências e suas Influências na Construção da Identidade de uma Professora em Formação. *Interletras*, volume 3, Edição número 19. Abril, 2014/Setembro, 2014 – p.1-10. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/11.pdf> acesso em 09 de set. 2017.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>> Acesso em 26 de fev. 2018.

PATTON, M. Q. Qualitative evaluation and research methods. SAGE Publications, inc, 1990.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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.

REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

RICHARDS, K. Interviewing. In: _____. *Qualitative Inquiry in TESOL*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2003. p.47- 103.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de educacion*. Nº33, pp.55-70. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Juliana Orsini. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In: REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011. p.105-140

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, 2002b.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 4, n.2, p. 91-116, 2004.

TOZETTO, S. S. Os saberes da Experiência e o trabalho docente. *Teoria e Prática da Educação*, v.14, p 19-26, 2011. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696/9638>> Acesso em 09 nov. 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

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.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099>> Acesso em 06 março 2018.

VIEIRA, M.; OLIVEIRA, D.; HYPOLITO, A. A. Trabalho docente na américa latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012.

WU, Hao-yu. Imagined identities and investment in L2 learning. *Taiwan Journal of TESOL*, v.14. n.2, p101-133, 2017. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171160.pdf>> Acesso em 25 out. 2018.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Experiências, identidades e formação de professores: um estudo de caso com estudantes da graduação em letras sobre o exercício da docência" a fim de investigar os licenciandos de graduação em Letras de uma universidade federal no interior de Minas Gerais, quanto às experiências vivenciadas, à constituição das identidades dos licenciandos e as suas escolhas de atuação profissional. Os objetivos específicos deste estudo são: a) investigar o investimento na aquisição da língua inglesa feito pelos estudantes ao longo do curso de graduação em Letras; b) identificar os contextos profissionais almejados pelos estudantes; e c) averiguar quais experiências contribuíram para a construção identitária dos estudantes em relação à docência. Este trabalho justifica-se pela importância de pesquisas no âmbito de formação de professores de línguas que investiguem a identidade profissional dos futuros docentes, pelo fato de que estudos sobre a relação entre experiências e identidades se encontram em estágio inicial e por ainda terem poucas pesquisas com os professores em pré-serviço. Para esta pesquisa adotaremos três instrumentos de coleta de dados: questionário semiaberto, narrativa e entrevista semiestruturada gravada em áudio.

Ao aceitar participar desta pesquisa você poderá escolher um pseudônimo para que sua identidade seja preservada. A sua participação se dará, primeiramente, através de um questionário, para que você possa informar sua situação socioeconômica e algumas experiências vividas no curso de Letras. Ao longo da pesquisa, você será solicitado a redigir uma narrativa relatando suas histórias de aprendizagem da língua inglesa, bem como suas experiências vivenciadas ao longo do curso. Você também será solicitado a participar de uma entrevista a ser realizada no departamento de Letras, tendo em média 30 minutos de duração.

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar a sua identidade, informo que a gravação de áudio a ser feita durante a entrevista oral será utilizada apenas para este trabalho. Neste período, as gravações serão armazenadas em um banco de dados feito por mim, em meu computador pessoal, onde outras pessoas não terão

acesso. Afirmando que os dados, em hipótese alguma, serão divulgados em sites da internet de qualquer espécie, ou em qualquer tipo de redes sociais. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, cada participante irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-lo durante a coleta e transcrição dos dados, o que dificultará sua identificação pessoal.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve seu ambiente de trabalho, bem como aspectos de sua postura profissional. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o participante não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa.

Os possíveis benefícios de participar deste estudo incluem oportunidades para você refletir sobre as experiências vivenciadas na graduação, e sobre o seu processo de formação como futuro professor de inglês, o que contribuirá para a construção de sua identidade profissional docente.

Para participar deste estudo você não terá nenhuma, nem receberá, qualquer vantagem financeira. Entretanto, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação dessa pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
contato _____, fui informado(a)
dos objetivos da pesquisa "Experiências, identidades e formação de professores: um

estudo de caso com estudantes da graduação em letras sobre o exercício da docência" de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Denize Dinamarque da Silva

Endereço: Rua Dona Sinhá, nº 12 apt. 302 - Bairro Lourdes

Telefone: (031) 9 84249186

E-mail: denizedina6@yahoo.com.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

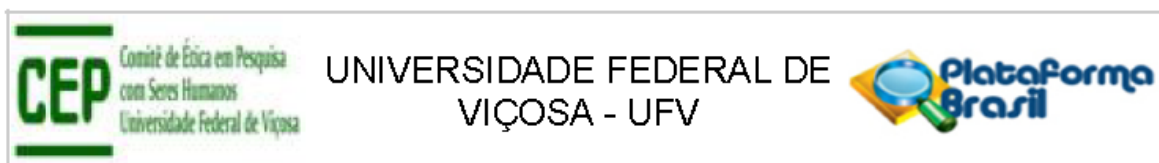
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

ANEXO II – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM LETRAS SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.

Pesquisador: Hilda Simone Henriques Coelho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80188917.5.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.416.511

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa da área de Ciências Sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo formulário online: Objetivo Primário:

1. Investigar o investimento na aquisição da língua inglesa feito pelos estudantes ao longo do curso de graduação em Letras.
2. Identificar os contextos profissionais almejados pelos estudantes.
3. Averiguar quais experiências contribuíram para a construção identitária dos estudantes em relação à docência."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo formulário online: Riscos:

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve seu ambiente de trabalho, bem como aspectos de sua postura profissional. Porém, comprometemo-nos em tomar todas as medidas de segurança para que o participante não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa, como por exemplo, permitir ao participante a escolha do local em que responderá o questionário e em que será

realizada a entrevista.

Benefícios:

Os possíveis benefícios de participar deste estudo incluem oportunidades para o participante refletir sobre as experiências vivenciadas na graduação, e sobre o seu processo de formação como futuro professor de inglês, o que contribuirá para a construção de sua identidade profissional docente.

Avaliação de riscos e benefícios: Adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este estudo será realizado com os estudantes do último ano do curso de Letras, habilitação Português/ Inglês, de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Para alcançar os objetivos propostos, serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

1) Questionário semiaberto, 2) Narrativa e 3) Entrevista semiestruturada gravada em áudio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou:

- Folha de rosto
- Formulário online
- Autorização do responsável legal da instituição envolvida
- Roteiros de entrevista e narrativa
- Projeto
- TCLE
- Cronograma

Considerações sobre os termos: Adequadamente descritos.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1022089.pdf	21/11/2017 21:37:03		Aceito
Outros	roteirodanarrativa.pdf	21/11/2017 21:31:55	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoassinada.pdf	21/11/2017 21:30:25	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	21/11/2017 21:27:27	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinal.pdf	21/11/2017 21:25:42	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
Outros	questionario.pdf	21/11/2017 21:23:21	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa.pdf	21/11/2017 21:21:57	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/11/2017 21:19:06	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/11/2017 21:18:44	Hilda Simone Henriques Coelho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 05 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier
(Coordenador)

ANEXO III - QUESTIONÁRIO ABERTO



Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Questionário Socioeconômico

Prezado participante, por favor, responda honestamente as perguntas que seguem. Não se preocupe com respostas certas ou erradas. Estou interessada em sua opinião sincera sobre as questões a seguir.

Estudante: _____
Pseudônimo: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
Idade: _____ Naturalidade: _____

1. Onde estudou o ensino fundamental? () Escola Pública. () Escola Privada.
2. Onde estudou o ensino médio? () Escola Pública. () Escola Privada.
3. Teve oportunidade de fazer algum curso particular de línguas?
() Não.
() Sim. Foi bolsista? _____. Qual língua você estudou? _____.
4. Há quanto tempo você estuda a língua inglesa? _____.
5. Você fala outro idioma? _____. Se sim, qual? _____.
6. Você participou de algum projeto de sua área acadêmica na universidade?
() Não.
() Sim. Se sim, descreva qual sua função e se este projeto foi remunerado ou não.

7. Qual é, aproximadamente, a renda mensal de sua família? _____.
8. Onde você mora?
() Com a família em residência: () Alugada. () Própria.
() Em república.
() No alojamento da universidade.
() Sozinho em residência: () Alugada. () Própria.
() Outro, especifique: _____.
9. Quais pessoas na sua família trabalham? Qual é a ocupação de cada uma delas?

10. 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: _____.

11. 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: _____.

12. Você trabalha atualmente? () Não. () Sim. O que você faz?

13. Por que você cursou Letras e qual o seu objetivo neste curso?

14. Quais foram as suas experiências atuando na docência durante a graduação? Em que tipo de instituição você atuou? _____

15. Deseja exercer a docência após a conclusão da graduação? Em que tipo de instituição? Comente sua resposta, justificando-a, por favor! _____

16. Qual foi o investimento feito por você para se tornar professor?

Obrigada por sua atenção e colaboração!
Denize Dinamarque da Silva
Mestranda em Estudos Linguísticos – DLA/UFV

ANEXO IV – 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 Estudante _____,

Este é o roteiro para guiar a produção da sua narrativa. Por favor, escreva um texto contando sua **história de vida**, de **aprendizagem** de língua inglesa e de **experiências** vividas enquanto estudante de graduação em Letras.

Disserte sobre como aconteceu a **escolha** em fazer o curso de letras, bem como a repercussão dessa escolha na família e entre seus amigos.

Aponte fatos que você julga importantes durante o seu percurso como estudante da língua inglesa e professor de inglês em formação. Inclua também passagens que relatam sua **experiência tanto como estudante quanto como docente** nos diferentes contextos. Tente descrever suas **experiências** vivenciadas como estudante e docente até o presente momento e suas **perspectivas futuras** (após a conclusão da graduação em Letras), os locais onde gostaria de atuar enquanto profissional justificando esse desejo.

Por fim, teça algumas considerações sobre o processo de **formação inicial** pela qual você passou durante a graduação, ressaltando as contribuições para sua formação como docente. Conte também sobre **como chegou à decisão** de iniciar ou não sua carreira como docente após o término da licenciatura, bem como as **justificativas** que embasam sua decisão.

Obrigada por sua participação e colaboração!

Denize Dinamarque da Silva
Mestranda em Estudos Linguísticos - UFV

ANEXO V – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

AMY

1. De onde veio a escolha em cursar Letras? Você teve alguma influência de alguém da família ou outra pessoa próxima?
2. Quais são seus objetivos no curso de Letras?
3. Qual o investimento feito para que você alcançasse seus objetivos ao longo do curso?
4. Você está planejando exercer a docência após a graduação? Se sim, em quais contextos você se imagina atuando e por quê?
5. Quais as experiências na graduação contribuíram para a sua escolha final de ser ou não professora?
6. Comente sobre sua experiência como monitora de português para estrangeiros. Como isso pode ter colaborado para a formação docente? Você teria vontade de aprofundar conhecimentos nessa área de ensino de português para estrangeiros?
7. Na sua narrativa, você diz “ser professora é algo que ainda estou construindo...” o que está em construção exatamente?
8. Que experiências você espera ter para completar a sua formação como professora?
9. Ainda na narrativa, você diz que quer lecionar inglês para crianças. Em que instituição você se imagina lecionando exatamente? Por quê?
10. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
11. Como a Amy se imagina futuramente em relação à sua profissão e em relação a ser professora?

ANA

1. Você afirmou na sua narrativa “Por gostar muito de inglês, comecei a considerar fazer letras na faculdade e recebi apoio da minha família e dos meus amigos (eles diziam que letras tinha muito a ver comigo)” e que teve o apoio de sua família de amigos para se decidir cursar Letras. Como você vê o papel deles hoje para sua decisão? Como você percebe a influência e o apoio deles hoje agora que está prestes a se formar?
2. Comente um pouco mais sobre suas experiências vividas no CELIN e como elas podem ter colaborado para a sua formação docente? Você teria vontade de aprofundar conhecimentos nessa área de ensino? Por quê?
3. Quais são seus objetivos no curso de Letras?
4. Sobre as experiências com a literatura, por que você gostaria de investir na carreira de professor de literatura? Que literatura? Americana? Inglesa? Que experiências no curso reforçam ou iluminam esta escolha?
5. Você está planejando exercer a docência após a graduação? Se sim, em quais contextos você se imagina atuando e por quê?
6. No seu questionário e na narrativa, você afirmou que deseja dar aula em faculdades, institutos federais ou em universidades. Por quê?
7. O que você imagina que este contexto difere dos demais? E por que você faz a opção por esse contexto?
8. Quais as experiências na graduação contribuíram para a sua escolha de exercer ou não a docência?
9. Na sua narrativa você afirma que “o curso de letras tem aberto muito os horizontes sobre o ensino do inglês e sobre as possibilidades da carreira”. Quais as experiências no curso de Letras contribuíram para abrir seus horizontes?
10. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
11. Como a Ana se imagina futuramente em relação à sua profissão e em relação a ser professora?

LUA

1. Na sua narrativa você afirma “entrei na UFV, me casei, tive filhos (...) e tive que abandonar os estudos”. Em que curso você entrou? Por quê?
2. Na sua narrativa você disse que, morando em Santos, “decidi estudar línguas”. De onde veio a vontade de estudar línguas e quais eram seus objetivos neste curso?
3. Em que área você fez o mestrado? Por quê? Quais eram seus objetivos?
4. Na narrativa você afirma que teve influência da família do seu pai quase toda formada em Letras. Como você vê o papel deles hoje para sua decisão de cursar Letras? Como você percebe a influência e o apoio deles hoje agora que está prestes a se formar?
5. Na sua narrativa você afirmou que, depois da sua separação, você disse que pensou em desistir de Letras e continuar a carreira na área da primeira graduação. O que exatamente fez você permanecer em Letras?
6. Ainda na sua narrativa, você disse que o CELIN te “incentivou a continuar no curso” e que aprendeu “mais do que no próprio curso de Letras”. O que você aprendeu no CELIN que não aprendeu no curso? Como estas experiências vividas no CELIN podem ter colaborado para a sua decisão final de ser, ou não, professora?
7. No final da sua narrativa você afirma que sua visão sobre a carreira do professor está na contramão das notícias que a mídia transmite. Qual é a visão da mídia e qual é a sua visão sobre a carreira docente?
8. No seu questionário, você disse “pensei que jamais daria aula na rede pública”. Por quê?
9. Em quais outros contextos você se imagina atuando e por quê?
10. Na narrativa você diz “não pensei que faria letras (...) eu tinha uma visão bem míope em relação a isso”. Qual era a visão que você tinha sobre o curso/a profissão? A sua visão mudou? Por quê?
11. Na narrativa você menciona que “não deixarei de experimentar a escola pública”. Por que você quer ter essa experiência?
12. Na narrativa você diz que “algumas coisas precisam ser melhoradas” no curso de Letras. Que coisas são essas?
13. Ainda sobre a sua narrativa, você afirma que “(...) o curso de Letras está me preparando para fazer o melhor que posso como professora”. De que maneira você acredita que o curso contribuiu para a sua formação docente?
14. Como foram as experiências nos cursos de idiomas e na escola particular? As experiências nestes cursos colaboraram para a sua decisão final de ser, ou não, professor?
15. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
16. Como a Lua se imagina futuramente em relação à sua profissão e em relação a ser professora?

LUCAS

1. No questionário, você afirma que quis aprender línguas para ser diplomata. Por que diplomata? De onde veio essa vontade de exercer essa função?
2. De onde veio a escolha em cursar Letras? Você teve alguma influência de alguém da família ou outra pessoa próxima?
3. Na sua narrativa, você disse que na adolescência, você construiu um “projeto de vida”. Este projeto mudou depois de cursar Letras? Por quê?
4. Na narrativa você afirma que escolheu a habilitação português-inglês, porque o inglês é “o idioma mais exigido no concurso”. A que concurso você se refere exatamente e qual é a sua finalidade com este concurso?
5. Quais são seus objetivos no curso de Letras?
6. Qual o investimento feito na aquisição da língua inglesa durante o curso?
7. Por que somente agora, no final do curso, iniciou o treinamento do CELIN?
8. Você acredita que as experiências futuras no CELIN poderão contribuir para a sua decisão de ser, ou não, professor?

9. No seu questionário, você disse que é bolsista de Iniciação. Em que área você realiza esta pesquisa e de que maneira essa experiência contribuiu para a sua formação?
10. Na narrativa você afirma: “as aulas na universidade me fizeram enxergar a profissão de professor como uma possibilidade”. Mais à frente, você reitera “hoje, ser professor é uma possibilidade”. Por que a docência é uma possibilidade e de que maneira as aulas na graduação contribuíram para que você chegasse a essa conclusão?
11. Você exercerá a docência após a graduação? Se sim, em quais contextos você se imagina atuando e por quê? Se não, por quê?
12. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
13. Como o Lucas se imagina futuramente em relação à sua profissão, em relação a ser professor? E a diplomacia? Onde você se imagina atuando? Por quê?

PAULO

1. Na sua narrativa, você disse que “estudar Letras sempre foi um desejo latente”. Por que, então, optou por cursar farmácia?
2. Quando e por que a decisão de cursar Letras? Você teve alguma influência de alguém da família ou outra pessoa próxima?
3. Na sua narrativa você disse que “uma nova concepção da importância de se aprender a língua veio por meio da escola”. Que nova concepção é essa que a escola trouxe e de que maneira as experiências vividas na escola contribuíram para a sua aprendizagem de inglês?
4. Na narrativa você afirmou que “a Internet propiciou um salto substancial” em seus conhecimentos linguísticos. Que tipo de experiências foram essas na Internet e de que maneira elas ajudaram você a progredir linguisticamente?
5. Por quanto tempo você atuou no CELIN? Conte um pouco sobre essa experiência e como ela contribuiu para a sua decisão de ser, ou não, professor? Por quê?
6. E quanto ao NUCLI? Como foi a experiência neste contexto e quais contribuições ela trouxe como futuro docente? Essa experiência contribuiu para a sua decisão de ser, ou não, professor? Por quê?
7. Como você colocou na sua narrativa, as experiências no CELIN, no NUCLI e na Iniciação Científica contribuíram para a evolução do seu senso crítico. De que maneira essas experiências e os professores da graduação contribuíram para a sua formação?
8. Qual investimento foi feito na aquisição da língua inglesa durante o curso?
9. No questionário e na narrativa você afirma que vai atuar “por um tempo” em instituições públicas. E depois deste tempo, qual seria o plano?
10. No questionário você afirma que se imagina atuando em uma instituição pública. Que instituição seria essa?
11. Fale um pouco dos seus planos após a conclusão da graduação.
12. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
13. Como o Paulo se imagina futuramente em relação à sua profissão e em relação a ser professor?

SOPHIA

1. Ao decidir cursar Letras, qual foi a posição da sua família e amigos? Como eles receberam a sua decisão?
2. No seu questionário, você disse que deseja “conseguir boas oportunidades no mercado de trabalho”. Em que função exatamente você deseja atuar?
3. Na sua narrativa você afirma que, cursando a disciplina de fundamentos de língua inglesa, o seu nível de inglês regrediu. O que você aponta como causa dessa regressão?
4. Na sua narrativa você afirmou que trabalhava em um escritório de advocacia durante o curso e que, nesse período, teve dúvidas sobre continuar o curso de Letras ou mudar para Direito. O que exatamente te fez ter dúvidas sobre Letras?
5. As experiências vividas no PIBID podem ter colaborado para a sua decisão final de ser ou não professora? Por quê?

6. Comente um pouco mais sobre suas experiências vividas no CELIN. Como elas contribuíram para a sua decisão final de ser, ou não, professor? Por quê?
7. Na narrativa você contou que a sua experiência como aluna do ICBEU te proporcionou uma ótima base de inglês. Você acredita que essa experiência como aluna te influencia hoje como docente? De que maneira?
8. Na narrativa, você diz “ainda tenho preconceitos com escolas públicas e turmas com alunos adolescentes”. O preconceito ocorre em relação a que, exatamente?
9. Por que você deseja ser professora universitária? O que você imagina que este contexto difere dos demais?
10. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
11. Como a Sophia se imagina futuramente em relação à sua profissão e em relação a ser professora?

ZIZI

1. Na sua narrativa você afirma que seus pais sempre insistiram para que você fizesse um curso de inglês. Você acredita que essa oportunidade influenciou a sua escolha em cursar Letras? Por quê?
2. Também na narrativa, sobre o curso de Letras, você afirma que “o primeiro e o segundo períodos foram muito tranquilos. Apesar do meu desempenho ter sido muito bom nestes, no fundo eu sentia que estava ali sem querer estar.” Por que você não queria estar ali? Onde você queria estar?
3. Mesmo diante da “incerteza se era aquilo que desejava” você voltou para o curso. O que fez você optar por voltar a Letras?
4. Você mencionou na sua narrativa que lamenta “não ter investido mais no meu inglês quando adolescente e no início do curso”, qual investimento você acredita que te fez (ou faz) falta hoje?
5. No seu questionário, você disse que “não ia às aulas” quando fazia cursinho. Por quê?
6. Ainda no seu questionário, quando você foi questionada sobre seus objetivos no curso de Letras, você disse que “nunca teve interesse em ser professora”, mas que “agora, no 7º período” vem se dedicando para ser professora. O que mudou para que isso acontecesse?
7. No questionário você diz que deseja atuar em instituições públicas. Em que tipo de instituição você deseja atuar? Por quê?
8. Na narrativa você disse que teve “experiência com aulas particulares com crianças do 6º ano de um colégio particular”. De que maneira essa experiência contribuiu para a sua formação docente?
9. Na narrativa, você disse que o PIBID foi a melhor experiência que você vivenciou. Por quê? De que maneira as experiências do PIBID contribuíram para a sua decisão de ser, ou não, professor? Por quê?
10. Ainda na narrativa, você disse que “ainda tenho uma lacuna a ser preenchida em relação a minha realização profissional”. Que lacuna é essa?
11. No final da narrativa você afirma “ser professora de inglês nunca foi uma vocação para mim, porém venho construindo essa identidade enquanto tal da melhor maneira que consigo”. Como você percebe estar construindo esta identidade?
12. Ainda sobre a narrativa, você pontuou que “somente a graduação em Letras não vai ser o suficiente” para que você se torne o que quer se tornar. O que você deseja se tornar?
13. Como você se vê hoje, depois da oportunidade da graduação e prestes a se formar?
14. Como a Zizi se imagina futuramente em relação à sua profissão e em relação a ser professor?

ANEXO VI - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Participante Amy (7/6/2018)

Pesquisadora: Olá Amy!

Amy: Olá!

Pesquisadora: Tudo bem?

Amy: Tudo bem!

Pesquisadora: Hoje é dia 7 de junho e nós vamos começar a nossa conversa falando um pouco sobre de onde veio a escolha de cursar Letras?

Amy: Eu acho que desde que eu entendi que a gente tem fazer uma escolha depois do ensino médio. A primeira coisa que veio a minha cabeça foi Letras. Porque desde criança eu sempre gostei muito de ler e escrever e nunca tive habilidade com nada de matemática. Então eu sabia que não queria nada nessa área. E a minha mãe é professora e eu acho que ela me incentivou bastante porque ela sempre comprava livros pra mim e a gente lia as histórias juntas, ela me incentivava a escrever e eu percebi que eu levava jeito, que eu gostava. E quando eu fiquei sabendo que tinha o curso de Letras que a gente estudava português, aí eu não tive dúvida. E no ensino médio também eu tive uma professora de inglês que me incentivou muito a seguir no curso e hoje em dia quando ela me encontra ela me pergunta se eu estou gostando do curso, como está. Então eu considero essa professora, minha mãe e meu gosto pelo português terem sido o “ponta pé” pra eu ter escolhido o curso de Letras.

Pesquisadora: E quais são os objetivos aqui no curso de Letras?

Amy: Deixa eu ver. Eu acho que o objetivo principal é conseguir me formar. Eu não sei ainda se eu vou querer seguir na área do inglês, porque eu gosto muito do português. Dentro do curso eu gosto muito da área de português para estrangeiros, que é onde eu estou trabalhando agora. Então eu pretendo me formar e depois eu não sei se vou continuar nessa área de português pra estrangeiros, mas também não descarto a possibilidade do inglês, porque eu gosto muito da língua, só que o que me impede de escolher o caminho do inglês é que, às vezes, eu me sinto muito insegura ainda pra eu poder chegar e dar uma aula de inglês, eu me sinto muito insegura, então eu não sei se vou querer seguir nessa área. É, acho que é isso, os meus objetivos!

Pesquisadora: E nessa área de português pra estrangeiro você fica mais à vontade, você se sente mais capacitada para atuar?

Amy: Sim, porque os alunos têm muito interesse na pronúncia, então é algo que eu sei que eu tenho proficiência para explicar. Às vezes, eles perguntam algo sobre gramática, se eu não souber eu vou atrás pra saber explicar. Mas a área em si é algo que eu gosto muito, estar em contato com os estrangeiros é algo que eu gosto muito. E por mais irônico que possa ser, querendo ou não eu falo em inglês na aula de português, porque eu já peguei uma turma que tinha só falante de inglês, então eu dava aulas meio inglês meio português, e então eu tenho que usar o inglês também. Eu vejo que eu consigo ter uma comunicação com eles e vejo que eles entendem, então eu fico tranquila. Eu nunca fui para sala dar uma aula de inglês, então eu tenho medo, mas nunca estive realmente. Então não sei como seria, medo de às vezes ter um aluno que sabe mais e perceber minha insegurança, mas eu não sei. Acho que tenho mais liberdade na aula de português para estrangeiro, porque eu não estou ali para ensinar inglês, eu uso inglês para ensinar o português.

Pesquisadora: Entendi! E você quer atuar nessa área de português para estrangeiros depois de concluir a graduação?

Amy: Eu tenho muita vontade sim. De ser professora de português pra estrangeiros ou de português, mas eu me sinto mais à vontade na área do português para estrangeiros.

Pesquisadora: Qual investimento você fez para conseguir dar aula de português para estrangeiros?

Amy: Aqui no curso tem a disciplina que a gente aprende como dar aula. Ela é optativa, mas eu escolhi porque eu queria ver como era a área. Muita gente no curso de Letras não sabe que existe essa área. Eu fiquei curiosa, estava precisando fazer uma optativa e eu gostei muito da professora. Aqui no Departamento só tem uma professora, ela que faz tudo, que é responsável por tudo. Eu vi que é uma área que tem muita procura, tem muito estrangeiro aqui, tem muita área de atuação, mas não tem o devido espaço. Fui fazer essa optativa, gostei muito, e quando acabou a disciplina eu procurei a professora, disse que eu queria ajudar de alguma forma, podia ser voluntária e ela me deu uma bolsa. Eu comecei dando monitoria e depois eu fui para sala de aula. Então eu fiz a disciplina no início de 2017 e no outro semestre eu já estava atuando em sala.

Pesquisadora: Você está planejando a docência depois da graduação?

Amy: Espero que sim. Agora que a gente tá fazendo estágio dá um pouco de desânimo, porque no estágio de português a gente vê que os professores praticamente não conseguem dar aula e a gente fica lá assistindo. Mas eu pretendo, eu vou tentar de português, a princípio, de inglês eu ainda não sei.

Pesquisadora: Em qual escola está sendo seu estágio?

Amy: Na escola estadual.

Pesquisadora: E como está sendo essa experiência lá? Pode ser honesta!

Amy: É muito difícil, porque as salas são pequenas e os meninos ficam todos amontoados, e não tem um momento que a professora consegue explicar. Ela começa a falar, os meninos começam a mexer com os outros e a tacar giz. Outro dia me acertaram com um giz outro dia. Eles conversam muito mesmo. Aí ela começa a explicar, fazer revisão pra prova, aí ninguém deixa ela fazer, ela fala “gente abre o livro e faz o exercício” é assim, as aulas vão sendo empurradas, porque a culpa não é dela também.

Pesquisadora: Você disse que quer exercer a docência na área do português. Em que contexto você se imagina atuando?

Amy: Eu gosto muito da área de redação e tradução também, gosto muito. Então eu acho que eu vou ser uma professora de português, mas vou querer focar na redação também, porque eu adoro corrigir as coisas dos outros. Eu me vejo no português, mas eu não descarto a possibilidade do inglês, porque eu gosto, eu só preciso tomar coragem e ter o “ponta pé” inicial como eu tive com o português par estrangeiros.

Pesquisadora: Mas em que tipo de instituição você quer atuar nessa área de redação e tradução?

Amy: Acho que eu nunca pensei sobre isso. Não tenho Preferência por cursinho, escolas públicas e escola particular, não teria muita diferença pra mim não.

Pesquisadora: Quais as experiências na graduação contribuíram para que você optasse pela docência?

Amy: Para eu pensar que eu quero ser professora desde pequeninha eu via minha mãe nessa área. Eu acompanhava ela em todas as escolas em que ela dava aula e eu sempre gostei muito desse meio. Eu adorava ir e eu sempre gostei muito de ensinar o que eu sabia então eu ensinava as meninas do meu bairro quando elas não sabiam, eu explicava pra elas. Eu sempre gostei de dar aula, eu sempre gostei muito, sempre vi a profissão como algo muito bonito e sempre tive como exemplo a minha mãe também e fui crescendo com essa vontade de querer ensinar o que eu sabia. Não necessariamente desde o início eu tinha vontade de ser professora, mas eu sempre gostei dessa coisa de passar pra frente o conhecimento. Aqui dentro do curso eu acho que, no inglês, a gente

tem matérias muito legais com a professora Cláudia que dá para você, pelo menos, tentar fazer diferente. A gente vê algumas metodologias muito legais então quando eu estava fazendo essas matérias eu ficava empolgada querendo ir para sala de aula e usar e eu tento adaptar as coisas que eu aprendo nas aulas de inglês nas aulas de português para estrangeiros. Então têm coisas aqui dentro que ainda me dão esperança, os professores que me inspiram, que me dão prazer de assistir aula. Acho que não aconteceu nada ainda que me fizesse desistir de ser professora. Como eu falei, o estágio dá uma desanimada, mas também não vou desistir, porque eu acompanhei uma escola e cada escola é diferente. Ainda não aconteceu nada pra eu desistir não.

Pesquisadora: Quais contextos contribuíram para que você fosse adiante na decisão de ser professora?

Amy: Agora já no final do curso eu acho que quando eu vou dar aula de português e vejo que os meninos entenderam, então eu fico muito feliz de ter conseguido passar o que eu sei, isso me dá um gás novo para continuar. Eu acho que o incentivo sempre das professoras para que a gente não desista, para gente tentar fazer diferente, eu acho que é isso.

Pesquisadora: Entendi. Comente um pouco sobre a sua experiência como monitora de português pra estrangeiro. Como essa experiência pode estar colaborando para sua formação docente?

Amy: Nossa, colaborou muito. Porque eu sou muito tímida, eu tenho muita vergonha de falar. Quando eu entrei no curso eu sabia que era Letras, mas eu não tinha noção de que era tão focado assim na docência. Eu era muito nova quando eu escolhi, não procurei pesquisar direito sobre o curso, só entrei e eu levei um susto, eu não sabia que tinha apresentar trabalho em inglês, que tinha que apresentar outros trabalhos. Quando eu decidi sair dessa minha zona de conforto pra entrar na sala de aula eu fui forçada a ir lá pra frente. Eu gostei muito, eu percebi uma diferença muito grande na minha postura quando eu estou apresentando trabalho, quando eu estou na sala de aula mesmo. Antes eu achava que ia desmaiar, eu não conseguia, eu sabia e eu não conseguia passar porque eu falava tudo embolado, falava nada com nada. Hoje em dia não, hoje eu consigo ver a diferença. Hoje eu vou apresentar um trabalho em inglês eu consigo falar direito, consigo ficar calma, eu não acho que eu vou morrer. Então acho que melhorou muito minha postura, muito mesmo, porque antes eu não me imaginava falando na frente das pessoas, fazia isso forçada porque a gente é obrigada aqui no curso, mas não gostava do resultado. Hoje em dia eu consigo falar em público, consigo exprimir o que eu quero dizer.

Pesquisadora: E isso se deve a sua experiência na monitoria de português para estrangeiros?

Amy: Acredito que sim, porque é o momento que eu estou ali na posição de professora então eu me sinto confiante indo lá pra frente pra falar, pra explicar. Então eu acho que contribuiu muito sim.

Pesquisadora: Você tem vontade de aprofundar seus conhecimentos nessa área de português para estrangeiros?

Amy: Sim, tenho muita vontade. Aqui na UFV eu acho que não tem mestrado, nada relacionado, eu não sei se em BH tem algo do tipo. Mas eu ainda não pesquisei, não fiz nenhum plano pra depois da faculdade, mas eu tenho muito interesse sim. Inclusive minha bolsa acaba período que vem e vou tentar continuar ajudando a professora Cristina de alguma forma, porque ela faz muitas coisas, ela tem um site que ensina português pra criança estrangeira, tem um portal com várias atividades, ela não só da aula aqui, todos os estrangeiros que chegam aqui pode perguntar pra ela porque ela que sabe como que tá a situação. Então é o único jeito de continuar na área é ajudando a professora. Mas eu tenho várias vontades. Eu tenho vontade de fazer mestrado também na área da literatura, então eu um pouco dividida, eu não sei se eu vou querer continuar

estudando por muitos anos. Eu não sei ainda, não tenho vontade de sair de Viçosa pra ir pra outras faculdades pra estudar, mas é uma área que eu tenho muito interesse. Mas eu ainda não decidi sobre isso.

Pesquisadora: Amy, na sua narrativa você disse que “ser professora é algo que ainda está construindo”. O que está em construção exatamente?

Amy: Eu acho que uma das coisas que me falta ainda é ter a certeza que eu tenho vocação para ser professora. Porque como eu disse, eu ainda não me sinto totalmente segura, eu quero me sentir totalmente segura na sala de aula. O que eu considero sentir vocação é você entrar na sala de aula, ser natural e perceber que não tem nada forçado, nada robotizado. Eu quero ser uma professora natural, que o assunto flui, que a aula flui, que fique um ambiente agradável, é isso que eu considero ter vocação para ser professora. Que ensine de uma forma simples, que os alunos entendam, é isso que eu acho que é ter vocação. Então me falta um pouco disso ainda, de eu sentir isso e é realmente algo que eu estou construindo. Agora a gente está vendo no estágio, eu estou vendo como é o perfil de uma professora dentro da sala de aula, vendo na prática, porque teoria a gente vê muito. Então eu acho que é isso, eu quero sentir que eu tenho essa vocação para ser professora, eu quero sentir confortável, ver que os alunos gostam de mim, porque acho que isso é importante. Eu quero realmente um dia falar “eu sou professora”, me sentir 100% professora, isso ainda falta.

Pesquisadora: Você acha que falta alguma experiência para você sentir o que você quer sentir?

Amy: EU acho que falta uma experiência real na sala de aula, comigo tendo que passar o sufoco de saber lidar na sala de aula, porque não é fácil. Então eu acho que o dia que eu tiver que passar por isso e eu sentir que eu consigo, que é algo que é possível, pode ser que talvez eu me sinta um pouquinho mais professora. Mas eu acho que falta ainda a questão da prática, porque é diferente uma sala de português pra estrangeiro e uma sala normal. É muito diferente. Aqui eu estou lidando com adulto. Então é isso falta.

Pesquisadora: Nesse finalzinho, você ainda quer ter alguma experiência em outros contextos?

Amy: eu tenho muita vontade de ter uma experiência com inglês, mas eu ainda não consegui sair dessa minha zona de conforto pra ir atrás dessa experiência. Então eu sinto que é uma defasagem na minha formação, porque a gente vê muito mais inglês que português na nossa habilitação. Então eu ainda não consegui, não tive coragem de ir atrás.

Pesquisadora: Por quê não?

Amy: Eu tenho muito receio.

Pesquisadora: Receio de quê?

Amy: Não sei, de falar, eu tenho um pouco de vergonha de falar em inglês, mas já melhorei muito porque eu tinha mais vergonha. Hoje em dia eu tenho vergonha de falar perto de pessoas que eu não conheço, mas com as pessoas da sala não tenho vergonha mais não. Eu queria muito ter coragem, mas não sei. Eu acho que ainda dá tempo, não sei. A gente vai fazer práticas com a professora Cláudia porque a Helena não está aqui e pelo que eu entendi a gente vê a teoria primeiro e depois vê a prática pra criança. Aí a Cláudia explicou que os meninos apresentaram oficinas pra criança, então eu estou com esperança de que eu tenha uma experiência nessa área, porque eu gosto muito de criança também pra eu ver como que é. Ainda não desisti, porque eu acho que ainda dá tempo.

Pesquisadora: Isso! O que você espera dessa experiência com a disciplina de prática?

Amy: eu acho que vou me sentir mais confortável trabalhando com crianças, porque a gente trabalha o básico e não tem tanto julgamento, então eu acho que eu ia me sentir mais confortável. Eu acho, não sei, mas é muito bom trabalhar com criança, porque a minha mãe dá aula pra criança e eu sempre acompanho o trabalho dela.

Pesquisadora: Em que instituição você se imagina lecionando?

Amy: Como eu falei, eu nunca pensei, mas eu não me vejo nesses cursinhos de inglês, não tenho muita vontade não. Eu me vejo trabalhando na escola pública.

Pesquisadora: Por quê

Amy: Eu acho porque todas as experiências que tive foi nas escolas públicas. Eu estudei em escola pública, eu gosto do ambiente, eu acho que você tem mais liberdade pra trabalhar e eu não gosto muito de gente “pegando no meu pé”, mas não descarto a possibilidade da particular não, mas me vejo mais na pública.

Pesquisadora: Amy, como você se vê hoje depois de cursar a graduação e de estar quase se formando?

Amy: Quando eu cheguei aqui eu era uma menina que ainda sentia muita falta de casa, porque eu era muito grudada com minha mãe. Cheguei aqui sendo muito dependente ainda. Eu tive que me colocar para frente, resolver as coisas sozinha, ir aos lugares sozinha. Antes eu tinha muita vergonha de falar em público, eu era muito fechada, muito fechada, não tinha interesse em me relacionar com as pessoas que eu considerava muito diferentes de mim. Eu era aquela menina que ficava na sala de aula, quietinha, que você praticamente não ouvia a voz. Hoje em dia não, eu acho que o ambiente desta cidade me fez abrir a mente. Hoje eu penso muitas coisas diferentes, eu me permito conhecer outras coisas que não são do meu mundo, converso com todo mundo do curso, não estou nem aí se tem coisa em comum ou se não tem. As minhas amigas do curso são o meu oposto, mas a gente se dá muito bem. Eu me vejo agora, não posso dizer independente ainda, mas se eu tiver que resolver alguma coisa eu resolvo, se eu tiver que ir a algum lugar sozinha eu vou, coisas que eu não gostava de fazer antes. Eu acho que hoje em dia eu sou uma pessoa muito mais aberta a coisas diferentes, a opiniões diferentes, a pessoas diferentes e eu acho que isso me fez muito bem. Ainda sou reservada, ainda gosto de “ficar na minha”, mas em compensação do que era antes mudou demais, então isso me ajudou muito em vários aspectos até mesmo de querer “o ponta pé” e ir para sala de aula. Eu mudei muito para melhor, lógico.

Pesquisadora: Você acha que o curso contribuiu de alguma maneira pra que você se veja hoje dessa maneira?

Amy: Acho que sim. O fato de você estar todo dia com as mesmas pessoas e que são totalmente diferentes de você, de ter que aprender a trabalhar em grupo e o curso me forçou a isso. É um ambiente totalmente diferente aqui.

Pesquisadora: Diferente em quê?

Amy: Eu não sei, aqui tem um ambiente que você pode ser você mesmo. Aqui ninguém liga, você pode andar com o que você quiser, você pode ser o que você quiser. Eu venho de uma cidade pequenininha aqui do lado que não era assim, por isso que eu era reservada, ainda sou. Aqui você pode fazer o que você quiser que ninguém liga, então acho que a cidade contribuiu muito. O fato de sair de casa e morar numa república que eu estou convivendo com pessoas diferentes, o curso também que me forçou a conhecer pessoas novas. Eu demorei um pouco, eu comecei mesmo a interagir com o pessoal do meu curso não tem muito tempo. Nos dois primeiros anos eu ainda era muito reservada depois que eu fui conhecendo e fui trabalhando com a pessoa que é diferente de mim, e vi que ela é diferente de mim, mas porque ela tem outras preferências, ela cresceu e viveu outras coisas, mas ela é legal do mesmo jeito. Então me ajudou muito.

Pesquisadora: Amy, como você se imagina futuramente em relação a sua profissão?

Amy: Eu me imagino trabalhando em mais de um cargo na escola pública, porque acho que um só não vai dar conta. Eu acho que eu me imagino tentando chegar ao ideal do que eu considero meu objetivo de professora ideal, que é ter aquela naturalidade na sala de aula. Ser uma professora que os alunos gostam, uma professora engraçada, porque eu

sempre gostei de ter professores engraçados, uma professora que seja amiga dos alunos, mas que também imponha respeito. Então eu acho que no futuro eu vou tá sempre em busca dessas coisas, não sei se vou conseguir.

Pesquisadora: Só uma última reflexão: Tem alguma experiência no curso de Letras de você queria viver e não viveu?

Amy: Às vezes eu penso no CELIN. Eu penso que poderia ser igual português, chegar na sala de aula e me surpreender e gostar muito. As meninas que fazem CELIN falavam para eu tentar, que é muito legal e eu via menina do meu curso que era mais tímida que eu dando aula. Às vezes eu penso que poderia ter tentado, pelo menos tentado.

Pesquisadora: E por que você não tentou?

Amy: Eu ainda não consegui sair dessa minha zona de conforto. Esse ano eu ia tentar o TTC, mas eu fiquei com medo de ficar muito apertada, porque eu acho que eu não ia dar conta. Eu deixei para o final do curso e devia ter feito antes, mas eu considero que eu tenho mais proficiência no inglês agora, por isso que eu não tentei antes. Acho que é só o CELIN mesmo. De repente alguma experiência de falar mais, de me impor mais em sala de aula, de falar mais o que eu estava pensando, porque às vezes eu pensava e não falava eu tinha vergonha de falar inglês, porque eu era muito “na minha”. Acho que é isso.

Pesquisadora: Você disse que gosta de ensinar, que gosta de corrigir as redações, o que te impede de ser docente? Qual é a barreira para que isso aconteça?

Amy: Eu acho que é o que te falei, eu me sentir 100% confortável na pele de professora. Eu gosto de corrigir as coisas, eu gosto de ajudar, mas eu ainda não me sinto 100%. Sabe você virar e falar “eu tenho orgulho de ser professora, eu sou professora mesmo!” eu ainda não tenho isso. Eu gosto muito, eu acho muito bonito a profissão, eu quero seguir essa profissão, mas ainda não sei. Tem gente que cresce já sabendo que tem certeza que quer ser professor e ama aquilo. Essa pessoa tem certeza, eu não tenho certeza, eu gosto muito do ambiente. Hoje em dia eu não me vejo fazendo outra coisa, porque é a área que eu gosto, mas falta me sentir realmente professora. Eu não sei quando eu vou me sentir assim, se é quando eu for para sala de aula, não sei.

Pesquisadora: Depois da graduação, Amy, qual é o plano imediatamente depois da graduação?

Amy: Depois que eu formar, eu vou tentar arrumar um emprego aqui nessa cidade, porque eu gosto muito daqui e não tenho vontade de voltar para casa da minha mãe, que é uma coisa que não faz muito sentido. Eu não me sinto mais confortável lá. Eu sou uma pessoa diferente, lá é diferente, então eu não me sinto mais confortável lá. Então eu vou tentar arrumar um emprego aqui em alguma escola para ser professora, vou tentar. Não sei se eu vou deixar passar algum tempo, eu tenho interesse em fazer mestrado, não sei se aqui ou em outro lugar, mas vou tentar, ainda não decidi a área, se na literatura. Mas é isso, eu sei que depois que eu formar eu quero muito ficar aqui e arrumar emprego aqui, de preferência no final da formação já arrumar alguma coisa para ter uma garantia.

Pesquisadora: Outro curso você quer fazer?

Amy: Não. Eu tenho outros assuntos que me interessam, assuntos totalmente diferentes. Eu gosto muito de Filosofia, mas aqui não tem curso de Filosofia. Eu sempre pensei em ser perita criminal, mas eu falei “tem que fazer química, física” e eu nunca vou conseguir fazer essas coisas. Outro dia, numa conversa com um menino que já foi perito criminal, e ele me falou que, dependendo da área, você não precisa ter o diploma da área, você só precisa ter um diploma, eu revi toda a minha vida. Você faz o concurso, e se você passar e você faz uma preparação. Nossa, eu pensei toda a minha vida, porque eu realmente gosto muito dessa área, eu fico assistindo aquele seriado CSI e eu gosto muito. E eu fiquei assim “gente do céu!” e eu não sei se eu tento depois também, mas e se eu tentar e passar eu acho que eu não vou, eu vou querer voltar e ser professora, eu

não sei. Eu nunca achei que isso podia ser possível, nunca vi nem pesquisava sobre. Quando eu soube dessa possibilidade, eu fiquei pensando. Hoje em dia é algo que eu penso, seria um ótimo segundo plano. Português, Filosofia, Perícia criminal, antes de entrar no curso eu tinha opção de História, mas eu botei como segunda opção. Eu passei em Letras, mas ainda bem que eu escolhi Letras, porque não ia dar certo. Eu também queria ser Veterinária, mas não tinha nada a ver, era coisa de bem mais nova, não me vejo sendo Médica Veterinária. Minha paixão é português mesmo, leitura, essas coisas, eu gosto da área. Eu não me vejo muito longe disso não.

Pesquisadora: Amy, eu gostaria de te agradecer por tudo, por ter passado por todo esse processo e por estar me ajudando a concretizar esse sonho antigo do mestrado.

Amy: Foi bom, porque eu não tinha parado para pensar sobre querer ensinar. Eu não sei, eu sei que refleti muito para escrever a narrativa, a minha verdade tá ali. Eu coloquei no final que eu não sei se eu vou seguir na carreira docente, mas que eu tinha certeza que eu sempre ia querer ensinar de alguma forma, ajudar as pessoas de alguma forma. Isso é algo que até hoje no curso que eu não tinha parado para pensar, que eu gostava tanto de ensinar os outros e que eu queria passar esse conhecimento que eu tenho. Quando eu fui escrever a narrativa eu me dei conta que é algo que eu acho muito bacana. Eu tenho vontade de ser professora, mas vai que eu viro outra coisa totalmente diferente. Eu acho que eu vou querer de alguma forma ainda passar as coisas que eu sei para frente.

Pesquisadora: Que bom!