



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**  
**DOUTORADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – DELL**

**ROSEMEIRE PARADA GRANADA MILHOMENS DA COSTA**

*WHO AM I?*

**PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM  
GURUPI: O ESPELHO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Araguaína/TO

2021

ROSEMEIRE PARADA GRANADA MILHOMENS DA COSTA

*WHO AM I?*

**PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM  
GURUPI: O ESPELHO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Tese de doutorado apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito final para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Karylleila dos Santos Andrade

Araguaína/TO

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- D118w Da Costa, Rosemeire Parada Granada Milhomens.  
WHO AM I? PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM GURUPI: O ESPELHO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. / Rosemeire Parada Granada Milhomens Da Costa. – Araguaína, TO, 2021.  
214 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.  
Orientadora : Karylleila Andrade
1. Identidades. 2. Autoimagem. 3. Professor de LI de cursos livres. 4. Pós-modernidade. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ROSEMEIRE PARADA GRANADA MILHOMENS DA COSTA

**WHO AM I?**


**PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM  
GURUPI: O ESPELHO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Foi avaliada para obtenção do título de Doutor em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade


Data de aprovação: 28/10/2021

**Banca Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 Karylleila dos Santos Andrade Klinger  
Data: 03/11/2021 15:01:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---


Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 Karylleila dos Santos Andrade Klinger  
Data: 03/11/2021 15:01:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa – UFT

(Titular membro interno)

Documento assinado digitalmente  
 Karylleila dos Santos Andrade Klinger  
Data: 03/11/2021 15:01:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janete Silva dos Santos – UFT

(Titular membro interno)



Documento assinado digitalmente  
Karylleila dos Santos Andrade Klinger  
Data: 03/11/2021 15:01:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Sousa Cruz – UEMASUL

(Titular membro externo)



Documento assinado digitalmente  
Karylleila dos Santos Andrade Klinger  
Data: 03/11/2021 15:01:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Prof. Dr. José Mauro Sousa Uchoa– UFAC

(Titular membro externo)



Documento assinado digitalmente  
Karylleila dos Santos Andrade Klinger  
Data: 03/11/2021 15:01:54-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcilene de Assis Alves Araújo– UNIRG

(Titular membro externo)

Araguaína - 2021

*Ao meu marido,  
incondicionalmente,  
meu maior incentivador.*

*Aos meus filhos,  
Incondicionalmente, minha vida.*

*Nesta altura da vida já não sei mais quem sou... Vejam só que dilema!!! Na ficha da loja sou  
CLIENTE, no restaurante FREGUÊS, quando alugo uma casa INQUILINO, na condução  
PASSAGEIRO, nos Correios REMETENTE, no supermercado CONSUMIDOR.  
Para a Receita Federal sou CONTRIBUINTE, se vendo algo importado CONTRABANDISTA,  
se revendo MUAMBEIRO, se o carnê tá com o prazo vencido  
INADIMPLENTE, se não pago imposto SONEGADOR.  
Para votar sou ELEITOR, mas em comícios MASSA, em viagens TURISTA, na rua  
caminhando PEDESTRE, se atropelado ACIDENTADO, no hospital PACIENTE. Nos  
jornais viro VÍTIMA, se compro um livro LEITOR, se ouço rádio OUVINTE. Para o Ibope  
sou ESPECTADOR, vendo televisão TELESPECTADOR, no campo de futebol  
TORCEDOR, se corintiano, SOFREDOR. Agora, já virei GALERA.  
Quando morrer, uns dirão FINADO, outros DEFUNTO, para outros EXTINTO, para o povão  
PRESUNTO. Em certos círculos espiritualistas serei DESENCARNADO, evangélicos dirão  
que fui ARREBATADO.  
E o pior de tudo é que para todo governante sou apenas  
IMBECIL. E pensar que um dia já fui mais EU.*

**Luiz Fernando Veríssimo**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, pelo cuidado e amor com que tem conduzido minha vida a cada dia, pelas oportunidades que me proporciona a fim de que eu possa realizar meus sonhos.

Ao meu marido, Wande, por apoiar todos os meus sonhos, até, ou principalmente, os mais audaciosos, e, por um dia ter me dito que eu conseguiria vencer mais essa.

Aos meus filhos, Gabriela e Otavio, pelos lanches e cafés levados até minha escrivania. Vocês foram meu suporte! Wande, Gabriela e Otavio, ser família é compartilhar e vocês compartilharam cada momento dessa tese, inclusive chamando-a de “nossa” tese. Por tudo isso e por uma infinidade de outras situações nas quais vocês sempre estiveram ao meu lado durante essa fase de doutoramento, por me ouvirem, me ajudarem e viverem esse processo junto comigo, muito obrigado não é o suficiente. Amo vocês!

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Karylleila dos Santos Andrade, por aceitar o desafio desta orientação, por dividir seu conhecimento, pela dedicação e empenho, a fim de que eu pudesse concluir esta pesquisa. Pela tranquilidade nos momentos em que a ansiedade tomava conta de mim. Você Karylleila, foi calma em meio a minha tempestade! Por tudo isso, meu muito obrigada!

À Profa. Dra. Janete Silva dos Santos, à Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, à Profa. Dra. Edna Sousa Cruz, ao Prof. Dr. José Mauro Sousa Uchoa e à Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves Araújo, que participaram da minha banca de Exame de Qualificação e de Defesa e contribuíram muitíssimo para o aprimoramento deste trabalho com relevantes sugestões.

E finalmente, gratidão a toda equipe CCAA-Gurupi. Às professoras participantes deste estudo, pela parceria e pela confiança.

À Direção da escola, que prontamente me atendeu e não mediu esforços, a fim de fornecer todas as informações solicitadas, bem como permitir o meu transitar pela escola.

Eis aqui mais um sonho realizado!



## RESUMO

Este trabalho insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada e tem como objeto de pesquisa discutir o auto-olhar do profissional de LI (LI), ou seja, o delineamento de suas identidades, tendo em vista o cenário da globalização pós-moderna, cenário onde há união e separação, identificação ou não com o outro e com as demais culturas, há encontros e desencontros, perdas e descobertas no espaço físico e cultural em que circulam as identidades em constante processo de formação. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa no qual foram entrevistadas quatro professoras de uma escola de inglês de curso livre da cidade de Gurupi/TO. O objetivo geral é conhecer o profissional de escolas de idiomas e compreender como eles lidam com as próprias identidades de professores de LI e com a responsabilidade cultural e social de ensinar uma língua estrangeira e a pergunta que buscamos responder é: como os professores de LI que trabalham em escolas de idiomas lidam com as próprias identidades no contexto de ensino de uma língua estrangeira em uma era de pós-modernidade no qual as identidades são vistas como múltiplas, descentradas e fragmentadas? Os resultados das análises mostraram (i) que o primeiro elemento que pauta o trabalho dessas professoras é o que as classifica como um grupo identitário homogêneo dentro da escola, sendo esse elemento o material didático, ou seja, esse material as iguala enquanto professoras de LI; (ii) que as participantes apresentaram uma relação íntima de admiração pela língua, afirmando assim suas paixões e ligações afetivas com a mesma, isto é, em maior ou menor grau, essa afetividade esteve presente o tempo todo na fala das participantes; e (iii) que questões sociais e/ou ideológicas que permeiam as identidades dessas profissionais é tema pouco refletido e relativamente novo para as mesmas, e que por consequência tem pouco reflexo em suas práticas pedagógicas, concluindo-se assim que o processo de construção identitária dessas professoras transita por diferentes caminhos que vão desde os aspectos técnicos de suas profissões como por exemplo o uso do livro didático, bem como são ecos de diferentes vozes que perpassam sua trajetória de vida dentro e fora da profissão.

**Palavras-Chave:** Identidades. Autoimagem. Professor de LI de cursos livres. Pós-modernidade.

## ABSTRACT

This work is part of the field of Applied Linguistics studies and its object of research is to discuss the self-gaze of the English-speaking professional, that is, the delineation of their identity taking into account the postmodern globalization scenario, a scenario where there is union and separation, identification or not with the other and with other cultures, there is encounter and mismatch, losses and discoveries in the physical and cultural space in which identities circulate in a constant process of formation. This is a qualitative case study in which 4 (four) teachers from an open-course English school in the city of Gurupi, state of Tocantins, were interviewed. The overall objective is to get to know the language school professionals and understand how they deal with the identities of LI teachers themselves and with the cultural and social responsibility of teaching a foreign language and the question we seek to answer is: how do English language teachers who work in language schools deal with their own identity in the context of teaching a foreign language in an era of postmodernity where identities are seen as multiple, decentralized and fragmented? The results of the analyzes showed (i) that the first element that guides the work of these teachers is what classifies them as a homogeneous identity group within the school, by being this element the didactic material, that is, this material equals them as LI teachers ; (ii) that the participants showed an intimate relationship of admiration for the language, thus affirming their passions and affective bonds with it, that is, to a greater or lesser degree, this affectivity was present all the time in the participants' speech; and (iii) that social and/or ideological issues that permeate the identities of these professionals is a topic that is little reflected and relatively new for them, and which consequently has little impact on their pedagogical praxis, thus concluding that the process of identity construction of these teachers transit through different paths ranging from the technical aspects of their professions, such as the use of textbooks, as well as echoes of different voices that permeate their life trajectory inside and outside the profession.

**Keywords:** Identities. Self image. EFL English teacher. Post modernity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa da cidade de Gurupi-TO.....	21
Figura 2: Imagem da escola CCAA de Gurupi.....	22
Gráfico 1: Censo de professores no Brasil em 1997 por gênero.....	26
Gráfico 2: Censo de professores no Brasil em 2017 por gênero.....	27
Quadro 1: Informações sobre as participantes da pesquisa.....	28
Figura 3: Mapa conceitual sobre a análise de conteúdo desta seção 3.1.....	47
Figura 4: Mapa conceitual sobre a análise de conteúdo da seção 3.2.....	63
Figura 5: Mapa conceitual sobre a análise de conteúdo desta seção 3.3.....	79
Tabela 1: Quadro geral de informações sobre os professores da escola.....	22

## ABREVIACOES E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CCAA	Centro de Cultura Anglo Americana
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Natureza da pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>Local da pesquisa e instrumentos de coleta dos dados.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3</b>	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4</b>	<b>Procedimentos de análise e discussões dos dados .....</b>	<b>23</b>
<b>1.5</b>	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>O FIO CONDUTOR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico sobre a Linguística Aplicada .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>Identidades sob a ótica da Linguística Aplicada .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>Identidades de professores de Língua Inglesa .....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>O <i>eu</i> apaixonado: a escolha e o significado da atividade de lecionar LI e a afinidade com a língua e com a profissão .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b><i>Eu</i> e o mundo: questões sociais e ideológicas que permeiam a identidade e norteiam o trabalho do profissional de LI.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3</b>	<b>O <i>eu</i> no espelho: a constituição da identidade do professor de cursos livres.....</b>	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE A - Autorização para a realização da pesquisa .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE D – Diário de campo .....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

*O que é identidade? Identidade é a resposta que se dá para a pergunta "Quem sou eu?"*  
(LEFFA, 2012, p. 52)

Os cursos livres,<sup>1</sup> no Brasil, são espaços que se destinam a ensinar Língua Estrangeira (LE) de modo a levar seus alunos à proficiência em determinado idioma. Sendo assim, os professores que trabalham nesses cursos são indivíduos reconhecidos pela sociedade em geral e também por seus empregadores por suas habilidades em uma outra língua que não a sua língua materna.

Essa pesquisa é fruto de indagações pessoais que rondam<sup>2</sup> meu imaginário de professora de Língua Inglesa (LI) desde que comecei a me interessar por pesquisas no campo da formação de professores. É instigante pensar em questões sobre as identidades desse profissional no sentido de entender quem é esse indivíduo que se destaca por conhecer e ter habilidades para se expressar em outro idioma e por quais razões ele se conectou a essa língua. Sempre acreditei que a partir do momento em que se mergulha nesse mundo de uma língua estrangeira, haveria alterações identitárias no sentido de entender que o mundo é grande e que há uma porção de descobertas que a língua pode proporcionar.

Sofri tais alterações, como, por exemplo, a sensação de pertença a um único país o que me possibilita ser uma cidadã do mundo, bem como vejo as diversas possibilidades que a competência em outra língua pode proporcionar a qualquer indivíduo. O panorama que se abre é imenso e as expectativas são incontáveis. A experiência de vivência na língua “do outro” marcaram e são revividas em formas de sons, lembranças e até cheiros específicos dos lugares por onde passei, sejam eles no Brasil, sejam no exterior enquanto aprendiz e falante da língua.

As sensações de pertença também foram alteradas, meu lugar no mundo não é lugar algum. A língua me faz sentir como se pertencesse a vários lugares, e isso depende do lugar onde estou. Alguns dos meus hábitos diários, bem como comportamentos, são frutos também dessas experiências que a língua me expôs. Não vejo mais a LI como uma LE, pois ela faz parte do meu dia a dia, dentro de casa com minha família, nos filmes que assisto, nas músicas que

---

<sup>1</sup> Trata-se de um curso que não possui uma regulamentação ou lei específica para ser ministrado, como, por exemplo, dança, idiomas, informática, música, esportes, fotografia, artes, segurança, etc. Esses cursos podem conter carga horária, forma de avaliação e metodologia de ensino a critério da instituição que o oferece. Lembrando que esse tipo de curso pode ser oferecido tanto por uma empresa de treinamento quanto por uma pessoa física.

<sup>2</sup> Faço uso da primeira pessoa neste momento do trabalho por entender que seja o mais apropriado para apresentar minhas inquietações.

ouço e principalmente como minha ferramenta de trabalho, e isso tudo me possibilita ver a LI com um outro olhar, um olhar de desestrangeirização.<sup>3</sup>

Se tivesse que me identificar, diria que sou uma cidadã do mundo, uma pessoa que tem não só uma identidade, mas identidades e que a LE a qual ensino e falo desempenhou um papel importante nesse processo, e isso, com certeza, determina a maneira como ensino LI, bem como a maneira que lido com as questões da formação profissional dos acadêmicos em pré-serviço que passam por mim durante a graduação em Letras.

Por fim, acredito no papel social do professor de LI como fomentador de indivíduos que, por meio da língua, quebram tabus, conceitos e pré-conceitos, indivíduos que saem da “bolha” e do papel de alienação que, algumas vezes, o desconhecimento da língua também propicia.

Quando pensamos no professor de LI de cursos livres, foco dessa pesquisa, voltamos o olhar para um profissional que é visto sob diferentes óticas ao longo de sua carreira, sejam elas boas ou ruins, duvidosas ou acreditadas, fato esse que pode influenciar negativa ou afirmativamente na formação identitária-profissional desse indivíduo.

Entretanto, o foco norteador desta pesquisa não é apenas o olhar do “outro” para esse professor, mas também o olhar do próprio profissional para si mesmo, ou seja, a percepção da construção dessa imagem profissional vista sob diferentes ângulos, a saber: o olhar das participantes da pesquisa, da pesquisadora, e da sociedade - que participa como senso comum - buscando um delineamento dessas identidades e considerando o cenário da globalização pós-moderna.

E é nesse ponto que o olhar para si mesmo mostra um entrelaçamento inevitável entre as histórias das participantes e a nossa própria história. É como se, em dado momento, nos víssemos naquelas profissionais e em seus dilemas, vitórias e até fracassos, sejam eles pessoais ou profissionais. Várias pausas reflexivas foram feitas desde o momento das entrevistas até o momento da escrita em uma tentativa de não nos deixar transparecer nas análises e torná-las subjetivas, ao mesmo tempo em que se fazia necessário entender que era humanamente impossível um desvencilhamento total daquelas histórias que refletem também um pouco da nossa trajetória. E foi nesses momentos em que nos apegamos mais fortemente com um olhar

---

<sup>3</sup> “Uma língua se desestrangeiriza quando nos é familiar, já não pertence apenas ao outro, mas a mim também, que dela faço uso. Desmistifico, com isso, uma série de questões, elimino o medo e a distância supostamente existente entre mim e ela, e próximo dela, consigo beneficiar-me dessa relação.” (ANJOS 2019, p. 21).

mais apurado aos autores que dão suporte a esse trabalho a fim de “costurá-lo” da melhor forma possível, porém não totalmente isento de algumas emoções<sup>4</sup> e memórias afetivas.

Apresentamos este trabalho como uma continuidade de nossa pesquisa de Mestrado,<sup>5</sup> onde investigamos o professor de LI em formação e a imagem que ele tinha sobre esse professor. Obtivemos, como resultado, constatações de que o processo de formação inicial de professores pode influenciar a futura conduta docente, bem como a imagem que esse futuro profissional venha a ter de si mesmo. Observamos também que os professores em formação tendem a criar um modelo perfeito de professor de LI e que formação é, além de uma etapa onde se inicia um ciclo de preparação que nunca se finda, um processo que se constrói na coletividade em que o meu dizer e meu fazer influenciam o outro, bem como somos também influenciados pelos dizeres e fazeres do outro.

A razão pela qual vimos a necessidade de continuação desta pesquisa se deve ao entendimento sobre o vasto campo que o tema abrange e suas inúmeras possibilidades de investigação. Optamos por investigar também o olhar do próprio profissional de cursos livres, para que pudéssemos compreender as mudanças desde a fase inicial de formação, quando o olhar desse profissional é permeado por crenças,<sup>6</sup> até o momento em que ele se encontra no mercado de trabalho, momento esse em que essas crenças ainda o acompanha, porém ressignificadas ao logo desse trajeto.

Portanto nessa pesquisa, de abordagem qualitativa, tivemos como objetivo geral compreender como essas professoras lidam com a própria identidade de professoras de LI, bem como com a responsabilidade cultural e social de ensinar uma LE. Tivemos ainda como objetivos específicos:

1. identificar, na materialidade linguística, quais as relações das professoras com a LI;

---

<sup>4</sup> Na Linguística Aplicada, So (2005, p. 43) define as emoções como “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos – fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais”. Solomon (2004) afirma que as emoções incluem aspectos que são frequentemente entrelaçados, tais como aspectos comportamentais, fisiológico (hormonal, neurológico e neuromuscular), fenomenológico (sensações físicas e meta-emoções), cognitivos (percepções, pensamentos e reflexões sobre nossas emoções, e sociais). Zembylas (2006) critica a visão estritamente interpessoal de emoção e defende uma abordagem mais discursiva, que, segundo ele, permite ver o lugar da emoção na identidade do professor e como as emoções estão relacionadas com questões de poder, identidade e resistência no ensino. Para o autor, as emoções são performativas, isto é, as maneiras pelas quais os professores compreendem, vivenciam, atuam e falam sobre as emoções estão altamente relacionadas com seu senso de identidade.

<sup>5</sup> COSTA, Rosemeire Parada Granada Milhomens da. **Crenças sobre o professor de LI: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço**. Dissertação (Mestrado), 2014. 142f. - Universidade Federal do Tocantins, 2014.

<sup>6</sup> Tomamos como base o conceito de crenças que as determina como entidades dinâmicas, interativas e socialmente construídas (KALAJA, 2003; BARCELOS, 2000, 2004).



2. apontar, com base nos enunciados produzidos nas entrevistas, quais questões sociais ou ideológicas permeiam as identidades dessas profissionais;
3. verificar, pela fala de cada participante, como se autoanalisa e se autodenomina as professoras de LI que trabalha em escolas de idiomas;

Como problema norteador desta investigação, trabalhamos com os viesés das identidades do professor de LI que atua em escolas de idiomas frente à perspectiva de uma era moderna-fluída que tem facilitado ou propiciado o deslocamento contínuo de identidades. Considerando o problema acima apresentado, trabalhamos com a seguinte pergunta de pesquisa: *Como os profissionais que trabalham em escolas de cursos livres lidam com as próprias identidades de falantes e professores de LI em uma era de pós-modernidade onde as identidades são vistas como múltiplas, descentradas e fragmentadas?*

Nossa tese parte da ideia de que o professor de LI que atua em cursos livres e que transita por uma era fluida, onde tudo acontece muito rápido e onde as identidades são consideradas múltiplas e mutáveis, ainda se vê preso a um sistema de ensino que não o permite explorar suas identidades. Entendemos, porém, que quando esses professores têm a oportunidade de fazer seus “escapes” da metodologia imposta ou ainda de falar sobre seus históricos de vida enquanto falantes da língua-alvo, essas identidades, ora ofuscadas, emergem apresentando os aspectos que as constituem.

Para que pudéssemos discutir o problema levantado nos propusemos a trabalhar com uma abordagem discursiva sobre identidades dentro do panorama da LA tomando também como base o conceito de pós-modernidade cunhado na sociologia por Bauman (2000, p. 115).<sup>7</sup> Trabalhos da área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas, como Leffa (2006), Paiva (2010), Barcelos (2015) e Rajagopalan (2014), deram suporte teórico a essa pesquisa, bem como também nos ajudaram com outros olhares e experiências acerca do tema.

Além disso contamos também com alguns trabalhos recentes relacionados a essa mesma área de pesquisa, tais como: Teixeira (2017), que investigou os professores de LI do Tocantins e suas identidades baseado em crenças e discursos presentes em suas narrativas sobre ensinar inglês; Sobral e Martins (2014), que refletiram sobre os resultados de uma pesquisa a respeito da identidade de professores de LI em cursos livres, além de uma gama de outros autores que contribuíram de forma profícua para a realização deste trabalho.

---

<sup>7</sup> Bauman (2000, p. 115) defende o termo modernidade líquida para denominar essa nova era. Segundo o autor, a liquidez, vem do fato que os líquidos não têm uma forma, ou seja, são fluídos que se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para moldar-se a novas formas. Os líquidos penetram nos lugares, nas pessoas, contornam o todo, vão e vem ao sabor das ondas do mar.

No primeiro capítulo, **Perspectivas Metodológicas**, delineamos como se desenvolveu a pesquisa, a relação do pesquisador com os participantes a serem investigados e os caminhos tomados para maior compreensão de tais participantes. O referido capítulo situa o leitor na pesquisa, pois traça com detalhes cada passo da investigação. No segundo capítulo, **Fio Condutor**, tratamos de três fundamentos basilares: a situação histórica da LA; a preocupação e o lugar dos estudos identitários na esfera de pesquisas em LA; e os estudos sobre as identidades do professor de LI de cursos livres. No terceiro capítulo, **Análise e Discussão dos Dados**, discutimos os dados por meio de estudos sobre identidades na pós-modernidade, bem como em estudos situados no contexto de estudo da LA, a fim de problematizarmos as questões em torno das identidades dos professores de LI de cursos livres. Este capítulo está subdividido em três seções: *eu apaixonado* (a escolha e o significado da atividade de lecionar LI e a afinidade com a língua e com a profissão); *eu e o mundo* (questões sociais e ideológicas que permeiam a identidade do profissional de LI); e *eu no espelho* (a constituição da identidade do professor de LI de cursos livres).

Apresentaremos, a seguir, as perspectivas metodológicas dessa pesquisa, isto é o delineamento do desenvolvimento da pesquisa, a relação do pesquisador com os participantes investigados e os caminhos tomados para a maior compreensão dessa investigação. Tal capítulo situa o leitor na pesquisa, pois traça cada passo da investigação.

## 1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

*Há tempos, tem sido lugar comum se fazer referência aos cursos privados de ensino de línguas como sendo um dos espaços possíveis de se aprender um idioma estrangeiro em contraste com o ensino deste componente curricular na rede regular de ensino no Brasil. (SCHUTZ, 2021, [s./p.]*

### 1.1 Natureza da pesquisa

Para Kuhn (2011), muitas vezes, as investigações na área das Ciências Humanas são alvo de críticos que questionam sua validade científica. Aos olhos do observador externo, pode parecer que pouco se questiona internamente sobre a qualidade e a validade das pesquisas produzidas, porém as Ciências Humanas talvez sejam as que mais se ocupam com um olhar reflexivo sobre sua própria produção (KUHN, 2011). Entendemos que a pesquisa social tem sua primordial distinção das investigações em outras áreas do conhecimento, principalmente com relação ao seu objeto de pesquisa, uma vez que esse possui e possibilita pontos de vista e interpretações da realidade que questionam e/ou colocam em dúvida as análises do próprio pesquisador, podendo contradizer-se (MARTINS, 2004).

Do ponto de vista dos pesquisadores da área de Humanas, tomamos a liberdade de dizer que investigações nessa área são intrigantes, reflexivas e reveladoras. Trata-se de uma pesquisa que leva seus atores a frequentes questionamentos e a descobertas por meio do “outro” o que enriquece ao mesmo tempo o fazer da ciência, bem como os personagens nela envolvidos.

A presente pesquisa optou por trabalhar com um viés descritivo dentro de uma abordagem qualitativa de campo por entender a realidade como complexa e constituída por sujeitos e suas subjetividades e ainda por entender que esse tipo de abordagem busca compreender o comportamento do participante, estudando as suas particularidades e experiências individuais. A pesquisa foi guiada por um estudo de caso que se justifica por ser uma metodologia que permite investigar mais profundamente assuntos particulares, não se limitando a perguntas que induzam às respostas diretas e fechadas, interessando a forma de tratar e de interpretar os dados. Tal recurso configura-se como investigação social, cujas dimensões são apontadas por Bauer e Gaskell (2002).

Este trabalho se apresenta como um estudo de caso por revelar a investigação de algo singular, específico e bem delimitado que tem valor em si mesmo: os processos identitários em uma era pós-modernidade e suas significações na vida docente de um grupo de professoras.

Este trabalho também é considerado estudo de caso por contemplar algumas características básicas apontadas por Lüdke e André (2004) a saber: visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto a fim de obter apreensão mais completa do objeto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa variedade de fontes de informação; permite generalização naturalística; procura representar diferentes pontos de vista, trazendo os pontos divergentes para estudo.

Além disso, este estudo assim se denomina, pois contempla quatro fases bem delimitadas de pesquisa: a primeira, aberta e exploratória (com a análise dos currículos das professoras, seus históricos e perfis); a segunda, mais sistemática (com entrevistas exploratórias e roda de conversa); a terceira, com o diário de campo (com registros das observações das aulas); e a quarta, com a análise de conteúdo.

Na análise de um texto, os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC) servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido “nem sempre é manifesto e o seu significado não é único.” (MORAES, 1999, p. 12). Conforme Olabuenaga e Ispizúa (1989), o texto contém inúmeros significados e sentidos:

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p. 185)

Quanto à descrição e à interpretação, a AC procura responder o que o texto expressa e, para isso, se ocupa tanto da descrição quanto da interpretação. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” Bardin (1977) entende o analista como um investigador que necessita de vários olhares para desviar os olhos tanto para o explícito quanto para o implícito, uma vez que a AC considera o texto e seus vários sentidos.

Portanto a AC, na pesquisa qualitativa, é uma ferramenta que propicia a profundidade e a complexidade na análise. O analista é o responsável por enxergar as entrelinhas e quem deverá saber o que e como destacar, conhecendo a intensidade de seu olhar para os dados. Entretanto, ponderamos que a AC fornece um caminho para esse olhar. Ela não traz à tona o resultado, e isso quem faz é o analista, embasado por seus pressupostos teóricos. A seguir apresentamos os passos seguidos para a realização desta pesquisa.

## 1.2 Local da pesquisa e instrumentos de coleta dos dados

Para iniciarmos a apresentação do *locus* de pesquisa, entendemos a necessidade de alguns esclarecimentos de ordem legislativa sobre o mercado de cursos livres, bem como de seus profissionais. O parecer n. 1.114/79 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cita pareceres do antigo Conselho Nacional de Educação os quais registram grande carência de professores de LE no início do século passado e, conseqüentemente, a necessidade de medidas emergenciais para atender a essa demanda.<sup>8</sup> Nessa mesma época, com a dificuldade de ensino de LE nas escolas públicas e particulares, começaram a surgir os cursos comerciais de diversos tipos.

Em 1935, a Escola Paulista de Letras Inglesas fechou uma parceria com o Consulado Britânico e mudou seu nome para Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. De certa maneira, esse foi o embrião da Cultura Inglesa que temos até os dias de hoje. Em seguida, um médico chamado Domingos de Machado, em parceria com o Consulado Americano, fundou em 1938 o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, cujo nome foi logo mudado para União Cultural Brasil-Estados Unidos.

Com o tempo, outras escolas foram surgindo. Yázigi e CCAA configuram como as mais antigas. As demais, foram surgindo de desentendimentos pedagógicos ou financeiros dentro das pioneiras ou mesmo criadas por pessoas que aproveitaram o momento, dentre elas Wizard, na década de 1980, com o professo Carlos Wizard Martins e Wise Up, na década de 1990, com o empresário Flávio Augusto. Ainda na década de 1990, várias marcas já estavam bem estabelecidas no mercado e, a partir dos anos 2000, outras redes foram surgindo e conquistando seu espaço.

Desse modo a expansão dos cursos livres concomitantemente com o desenvolvimento do país e o declínio da escola básica fez com que o ensino e a aprendizagem da LI fossem redirecionados para o ambiente dos cursos livres. Em suma, as escolas de inglês podem ser classificadas como: institutos binacionais, cursos franquizados e escolas independentes.

Segundo Schütz (2021), os institutos binacionais são espaços com um perfil mais tradicional que adotam uma metodologia convencional atrelada a um plano didático. Por estarem mais preocupados com a promoção da cultura dos países da língua-alvo, esses institutos apresentam uma proposta de atuação mais centrada no estreitamento dos laços entre a cultura

---

<sup>8</sup> “Foi permitido que portadores de diplomas de proficiência em inglês emitidos pela Universidade de Cambridge, Michigan ou Nancy pudessem participar do curso de Didática, na qualidade de alunos avulsos, para obter o registro de professor da língua estrangeira a que se referia o diploma.” (IALAGO, 2007, p. 15).

desses países e a nossa, estando menos preocupados com o lado expansivo comercial. Como exemplo de institutos binacionais no Brasil, temos o ACBEU e o CCBEU, ambos com sedes em diversos estados do Brasil.

Os cursos franqueados estão estruturados sob o mesmo nome dentro de um sistema de franquia que requer a concessão e transferência de marca, recursos tecnológicos próprios, consultoria operacional especializada, fornecimento de produtos (material didático e objetos de aprendizagem) e serviços técnicos. O recurso pedagógico essencial é sempre o livro didático oferecido pela franquia – a qual está quase sempre ligada a uma editora própria de produção de material –, negligenciando, muitas vezes, a qualidade criativa do professor que é forçado a trabalhar de forma engessada e rotineira. No Brasil, há inúmeros cursos franqueados, tais como CCAA (campo de nossa pesquisa), Fisk, Wizard, CNA, dentre outros.

As escolas independentes surgem de profissionais qualificados, com competência própria que, muitas vezes, tiveram a experiência de passar por uma franquia, mas dispensam a receita pronta oferecida por um franqueador. Mesmo representando uma possibilidade maior de garantia de um aprendizado mais eficaz, nem sempre é possível garantir que haverá total qualidade.

Enfim, esses cursos desobrigados de questões legais no que tange seus profissionais, tiveram como política contratar “instrutores” nativos ou fluentes para trabalhar com material e metodologia específicos das escolas e/ou suas franquias, não sendo a formação acadêmica desses profissionais fator primordial, mas suas habilidades na língua-alvo o fator de preponderância. Fato é que os profissionais, responsáveis pelo ensino de LI em cursos livres, estão embasados<sup>9</sup> legalmente, e a discussão que se fomenta não é mais o porquê de pareceres<sup>10</sup> que “tratam da criação de registro específico para professores habilitados mediante complementação pedagógica dividirem o espaço com os demais profissionais que possuem formação específica e sim, como esse espaço é compartilhado.” (CELANI, 2006, p. 47).

A escolha pelo centro de idiomas CCAA para esta pesquisa se deu devido à sua posição como uma das pioneiras no setor de escolas de cursos livres e também por algumas características, como a maior quantidade de professores do que em outras escolas de idiomas da cidade de Gurupi, fato esse que poderia dar margem para uma seleção mais apropriada dos participantes e disposição imediata da diretora em receber a pesquisa e, principalmente, por ser

---

<sup>9</sup> De acordo com a Lei n. 9394/96, o Decreto n. 5.154/04 e a Deliberação CEE 14/97 (Indicação CEE 14/97), os cursos livres são uma modalidade de ensino legal e válida em todo o território nacional.

<sup>10</sup> Parecer n. 1.114/79, CE 1º e 2º Graus, aprovado em 02/08/1979 (processo n. 3.620/78), que trata da criação de registro específico para professores habilitados mediante complementação pedagógica.

uma escola que privilegia em seu currículo e atividades um viés cultural da língua ensinada evidenciado por atividades e eventos dessa natureza.

A Figura 1, abaixo, apresenta o território de nossa atuação e também de trabalho das participantes desta pesquisa, já que, geograficamente, ficamos no Sul do Estado do Tocantins, distante da capital e de metrópoles que demandam maior interação com falantes do inglês, o que pode afetar a imagem que as participantes (re)constroem de si mesmas em sua falas:

Figura 1: Mapa da cidade de Gurupi – TO



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Gurupi>

Entendemos que essa questão envolvendo culturas e costumes de outra língua e outro país pudesse ser relevante para a pesquisa, considerando que investigamos os vieses das identidades do professor de LI que atua em escolas de idiomas frente à perspectiva de uma era moderna-fluída que tem facilitado ou propiciado o deslocamento contínuo de identidades. Entendemos ainda que, para discutir questões de identidades, é preciso compreender como esses participantes lidam com as questões culturais “do outro”, bem como trabalham com esses aspectos.

A escola CCAA de Gurupi atua na cidade há aproximadamente 40 anos. A atual gestão completará, no corrente ano, 21 anos à frente da escola. Entre as mudanças de proprietários, a escola passou por mudanças na filosofia de trabalho até que chegasse aos patamares atuais, nos quais, além do ensino de línguas, privilegia-se também o trabalho intercultural dentro e fora da sala de aulas (em atividades extra-curriculares). A escola conta com 8 professores, sendo que 7 atuam no ensino de LI e 1 no ensino de língua espanhola. Em termos de formação profissional, o corpo docente da escola é dividido entre professores graduados em Letras (4) e também por professores que tiveram sua formação em outra licenciatura, como Pedagogia e Engenharia (2).

Há também 1 professora formada por curso livre de línguas e que atualmente é universitária do curso de Direito e, finalmente, 1 professor de espanhol é originário do México com graduação em Engenharia.

Outra informação relevante sobre a escola é que hoje, o CCAA Gurupi é também o aplicador oficial na cidade do teste internacional de línguas TOEFL o que o destaca no quesito inovação diante das outras escolas. A Tabela 1, a seguir, apresenta o quadro geral de informações sobre os professores da escola CCAA:

Tabela 1: Quadro geral de informações sobre os professores da escola

Total de professores na escola	Professores de LI	Professores de Língua Espanhola	Graduados em Letras	Graduados e graduandos em outras áreas
8	7	1	4	3

Fonte: Autora

Figura 2: Escola CCAA de Gurupi



Fonte: <https://www.facebook.com/100008367527624/posts/2777086635913560/?d=n>.

### 1.3 Participantes da pesquisa

Uma vez que a escola participante aceitou nosso convite, fizemos outros contatos com a coordenação da escola, a fim de buscarmos a autorização formal para a realização da pesquisa (APÊNDICE A), bem como fazer um levantamento sobre os professores que atuam na escola, seus currículos e experiências profissionais. O critério de inclusão e exclusão das professoras tomou como base a delimitação de tempo de serviço como professor de LI de idiomas, ou seja, foram priorizados os que apresentaram maior tempo de serviço não importando se esse tempo de serviço tenha sido cumprido também em outras escolas. Foram selecionadas 4 participantes da pesquisa.



A escolha por 4 participantes se deu por meio do adição progressivo de novos casos partindo de dois, até o instante em que alcançamos o teto suficiente para a realização de nossa pesquisa. Nas palavras de Gil (2010, p. 102), isso se dá quando alcançamos a “saturação teórica”, quando o incremento de novas observações não conduz a um aumento significativo de informações”. Diz ainda que:

Embora não se possa falar em um número ideal de casos, costuma-se utilizar de quatro a dez casos. Com menos de quatro casos, é pouco provável que se gere uma teoria, pois o contexto da pesquisa pode ser inconsistente; com mais de dez casos, fica muito difícil lidar com a quantidade e complexidade das informações. (GIL, 2010, p. 102)

Após conversa realizada com as 4 participantes e também da assinatura do Termo de Consentimento (APÊNDICE B) foram iniciadas as entrevistas e observações.

#### **1.4 Procedimentos de análise e discussões dos dados**

Durante as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) que foram realizadas na própria escola, os questionamentos deram ideias a novas hipóteses a partir das respostas dadas pelos informantes. Nessa entrevista, as professoras foram questionadas quanto ao seu primeiro contato com a LI, suas motivações, primeiras experiências (boas e/ou negativas) e formação profissional a fim de investigar questões da ordem da ligação desse profissional com a língua. Esse tipo de entrevista foi escolhida por consistir em uma perspectiva construcionista, que, segundo Holstein e Gubrium (2005, p. 67-80) “veem a entrevista como um evento de fala (portanto, intrinsecamente interacional), em que entrevistado e entrevistador colaboram na produção de sentidos.”

Por ser um tipo de entrevista interacional, tanto entrevistado quanto entrevistador desempenham um papel ativo, sendo que o entrevistado não é um sujeito passivo, mas alguém que, em interação com o entrevistador, constrói conhecimento e produz sentidos no momento da interação, ao interpretar experiências e dados em resposta às perguntas da entrevista (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2005, p. 78). Durante as observações de campo (APÊNDICE D), assistindo às aulas, procuramos dados que propiciassem a discussão sobre o papel social dessas professoras em repassar e dividir o conhecimento de outra língua, isto é, buscamos averiguar se ela apresenta abordagens que propiciem, dentro dessa relação com seus alunos, a perda ou a valorização identitária de sua própria língua e cultura, o que poderá, no futuro interferir também nas identidades desses alunos.

Destacamos que a técnica de observação, como observada por Ludwig (2009, p. 69) “é uma técnica de estudo muito importante porque permite captar a perspectiva dos sujeitos investigados, ou seja, seu modo de pensar, sentir, seus valores, sua visão de mundo.” Entretanto, há de se observar também que essa mesma técnica recebe críticas uma vez que ela pode ser contaminada pela visão pessoal do pesquisador, bem como pela interferência do mesmo no ambiente observado (LUDWIG, 2009).

Portanto, para que tal atividade fosse realizada com sucesso, procuramos “gerenciar as vozes que constituem a complexidade da pesquisa.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 372), respeitando sempre a voz das locutoras e trazendo uma interpretação baseada em literaturas da área uma vez que não é possível sermos neutros e afastados do conhecimento ou de evidências que foram produzidas.

Durante a roda de conversa, buscamos informações sobre as identidades dessas profissionais e de como elas se veem e se comportam diante do fato de serem falantes da língua do “outro”. E ainda, como elas entendem o processo de migrações identitárias a partir do momento em que se é exposto a outra língua e cultura. De acordo com Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo que contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos.

Essa etapa se deu de forma descontraída durante um encontro marcado em minha casa, onde me esforcei para tornar o ambiente menos formal levando as professoras a se sentirem à vontade para discutir vários aspectos de suas salas de aula, bem como formação e comportamento enquanto professoras. A metodologia de análise e discussão dos dados foi descritiva e feita por meio de observação e análise dos dados gerados, e teve como base os estudos sobre identidades na modernidade líquida dentro do contexto da LA e da cultura e seus conceitos.

Além disso, fizemos uso do recurso tecnológico de mapas conceituais como estratégia de ilustração, a fim de organizar uma síntese das informações mais relevantes sobre as professoras em cada seção da discussão dos dados. Essa estratégia foi adotada para facilitar a leitura e a interpretação do capítulo de discussões. Em um sentido amplo, os mapas conceituais<sup>11</sup> são diagramas que indicam relações entre conceitos. Conceitos representam

---

<sup>11</sup> Os mapas conceituais que utilizamos para este trabalho foram construídos a partir de modelos disponibilizados no site do Canvas e, posteriormente organizados de acordo com o levantamento de dados de nossa pesquisa.

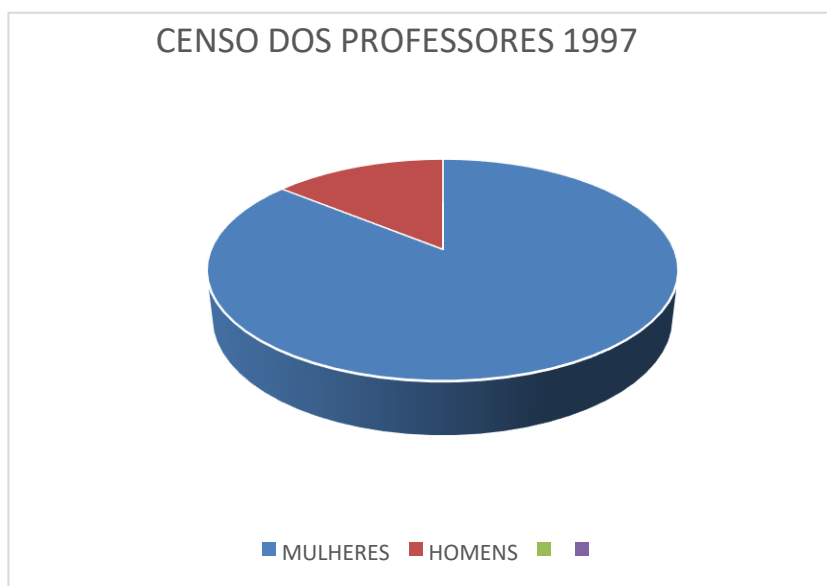
regularidades percebidas em acontecimentos, objetos ou seus registros, designados por um rótulo. Esse rótulo pode ser uma palavra ou um símbolo (NOVAK, 2005). Os conceitos estão normalmente contidos dentro de círculos, retângulos ou outros símbolos, e as proposições constam de dois ou mais conceitos unidos por palavras de enlace, formando uma unidade semântica (MOREIRA; MASINI, 1982). A seguir, apresentaremos as participantes desta pesquisa.

### **1.5 Participantes da pesquisa**

Esta seção tem a finalidade de situar o leitor quanto às pessoas que chamamos de mola mestre dessa pesquisa, isto é, as professoras que pouco a pouco dão vida a esse trabalho por meio de suas histórias de vida e trajetórias profissionais. Porém, antes de apresentá-las gostaríamos de discutir algo que nos chamou atenção durante a seleção dessas participantes, pois observamos que o quadro de funcionários da escola campo é formado por 7 professoras e apenas 1 professor.

Voltamos nosso olhar aos debates educacionais onde é consenso a constatação da enorme presença feminina no magistério e entendemos que as diferenças entre os sexos indicam diferentes significados masculinos e femininos das identidades docentes, assim como apontam para os desafios impostos pela articulação entre o sexo e o gênero da docência. Segundo Vianna (2002, p. 83), ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, em especial na Educação Básica, onde é grande a presença de mulheres no exercício do magistério (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Censo de professores no Brasil em 1997 por gênero



Isso não difere em nada o quadro de professores de um ensino mais específico, no caso o ensino de LI em escolas de cursos livres, considerando que a formação de uma parte desses profissionais se dá nos bancos universitários dos cursos de Letras, curso esse conhecido pela predominância feminina no quadro discente. Conforme Oliveira (2020), nos cursos de Letras, é recorrente a fala de que eles são frequentados apenas por mulheres, e isso também se confirma em eventos científicos onde a presença masculina também é reduzida. Essa prática de cultura produzida faz com que apareçam os “estereótipos sociais que influenciam e, de forma sutil, desautorizam a entrada de candidatos do sexo masculino no curso, especialmente em contextos cujos elementos culturais ainda reverberam circunstâncias locais e reproduzem comportamentos tradicionais de gêneros.” (OLIVEIRA,2020, p. 4).

De acordo com o primeiro Censo do Professor (1997),<sup>12</sup> 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Já no censo de 2020,<sup>13</sup> os números mostram pouco mais de 20% de homens e pouco mais de 80% de mulheres no exercício do magistério.

<sup>12</sup> O MEC, por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), realizou, em 1997, pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento abrangeu 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, e teve como objetivo contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. O Censo foi divulgado somente em 1999.

<sup>13</sup> Dos 2.472.594 de docentes da Educação Básica revelados pelo Censo Escolar, 1.997.462 atuam na zona urbana e 480.132 na zona rural. A maioria, 1.897.047, são mulheres, sendo 601.010 entre têm de 30 a 39 anos. Os homens são 575.547, sendo 175.343 na faixa etária de 30 a 39 anos.

Gráfico 2: Censo de professores no Brasil em 2020 por gênero



Esta pesquisa mostrou que três das quatro participantes possuem habilitação em Letras-Português/Inglês e uma delas cursa atualmente o curso de Direito. A identidade de cada uma foi preservada por meio de siglas, a saber: P1, P2, P3 e P4. As participantes têm entre 24 e 46 anos de idade. Atualmente 2 delas trabalham exclusivamente na escola de inglês pesquisada, e as outras duas atuam também como professoras de LI em outras escolas de ensino público e privado. Uma delas atua em uma escola pública de ensino regular e outra, em uma escola privada também de ensino regular.

Outro fator a se destacar é que das 4 participantes, somente uma delas não estudou em escola de inglês de curso livre, tendo aprendido a língua devido ao seu tempo de vivência por 8 anos nos Estados Unidos e também durante sua graduação em Letras. P1, P2, P3 e P4 têm respectivamente, 17, 2, 5 e 5 anos de trabalho nessa escola, entretanto suas experiências profissionais vão além e variam em termos de tempo e locais de trabalho. A única exceção é P3, que não apresenta histórico de trabalho em outro local como professora de LI.

P1 atua no ensino de LI há 25 anos, tendo experiência como professora particular e também em escolas de ensino regular, além de ter atuado em outra escola de curso livre de inglês, na qual foi também coordenadora. P1 foi também proprietária de uma escola de inglês com materiais e metodologias próprios.

P2 atua como professora de LI há 8 anos tendo iniciado na escola de inglês de curso livre onde estudava, além de ter experiência com trabalho na escola Kumon, também como instrutora da língua. P3 atua como professora de LI há 5 anos, sendo a atual escola sua única

experiência como professora de LI. P4 leciona há 7 anos, com alguns intervalos, pois iniciou em 2013 com aluno de reforço e depois com um aluno vip. Atua também como professora de cursinho e de escola particular de ensino regular de LI. Segue, abaixo, um Quadro ilustrativo com as informações das participantes:

Quadro 1: Informações sobre as participantes da pesquisa

<b>Professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Aprendizado da língua</b>	<b>Tempo de serviço na CCAA</b>	<b>Escola atual</b>	<b>Experiência profissional</b>
P1	46	Letras	Escolas de curso livre	17 anos	Escola pública ensino regular, CCAA	Ensino de LI há 25 anos; professora particular; professora de ensino regular; coordenadora de escola de curso livre; proprietária de uma escola de inglês com materiais e metodologias próprios.
P2	24	Letras	Escolas de curso livre	2 anos	CCAA	Professora de LI há 8 anos em escolas de cursos livres; Experiência com trabalho na escola Kumon.
P3		Letras	Vivência de 8 anos nos EUA e aulas no curso de Letras.	5 anos	CCAA	Professora de LI há 5 anos, sendo a atual escola sua única experiência como professora de LI.
P4	26	Graduada em Direito	Escolas de curso livre	5 anos	Escola privada de ensino regular CCAA	Leciona há 7 anos com alguns intervalos; professora de cursinho e escola particular de ensino regular de LI.

Fonte: Autora

Uma vez apresentadas as participantes desta pesquisa, faremos um levantamento teórico sobre os três temas norteadores deste trabalho, a fim de situá-lo no panorama de pesquisas identitárias na esfera da LA.

## 2 O FIO CONDUTOR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*Se faz necessário levar em consideração que o campo da LA inversamente a compreensão habitual, possui um formato objetivo de possibilitar soluções de problemas encontrados no âmbito do uso da língua. (MOITA LOPES, 2006, p. 21)*

Esse capítulo tratará dos fundamentos conceituais de três pontos essenciais para a realização deste trabalho, sendo eles: a situação histórica da LA; a preocupação e o lugar dos estudos identitários na esfera de pesquisas em LA; e os estudos sobre as identidades do professor de LI. Iniciaremos tratando de apresentar um panorama geral sobre a LA, área onde esse trabalho se situa.

### 2.1 Breve histórico sobre a Linguística Aplicada

Essa seção trará um breve panorama sobre a Linguística Aplicada (LA) no mundo e também no Brasil. Apresentaremos algumas características inerentes a essa área de estudo, bem como algumas tendências atuais de pesquisa. Para tal intuito, partimos do princípio de que a reflexão acerca do termo LA propõe considerações que ocupam um lugar primordial na vida humana. Entendemos, portanto, que ela assume um papel relevante, pois possibilita uma simbologia real, oportunizando formação de conceitos, abstrações e organizações cognitivas que são representações de um mundo exterior. Entendemos ainda que é, a partir da linguagem, que acontece a interação social que, por sua vez, é uma condição do ser humano para sua vida em sociedade.

Rodrigues e Rizzatti (2011) mencionam que, em decorrência dessas funções, a linguagem, em sua trajetória histórica, é uma questão bastante discutida, mas foi somente no final do século XIX e no início do século XX, que Ferdinand Saussure deu sua contribuição ao estabelecê-la oficialmente como ciência linguística, isto é, a língua como objeto de estudo.

De acordo com o contexto acima, cabe ressaltar que foi, no período do final da Segunda Guerra Mundial e no ambiente pós-guerra, que a LA começou a se destacar, impulsionada pela necessidade do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Com isso, os Estados Unidos e Inglaterra, em especial, consolidaram a LA a partir de um enfoque científico para o ensino de línguas. As concepções referentes aos estudos linguísticos, nesse período, passaram a dar mais atenção à língua e aos seus falantes, e esses passaram a ser o objeto de estudo,

interessando-se primordialmente pelos “falantes ideais”. Nesse sentido, Rajagopalan (2005, p. 152), em relação aos aspectos pós-guerra, afirma que “[...] a forma como as pesquisas Linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações.”

Segundo Rajagopalan (2005), havia de um lado as agências de fomento que investiam pesado em pesquisas linguísticas, como, por exemplo com o uso de métodos sofisticados de quebra de códigos secretos e, por outro lado, os pesquisadores cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar essas agências de fomento. “Interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas.” (RAJAGOPALAN 2005, p. 152).

Entendemos que, partindo desta perspectiva, a LA não era definida como um campo de estudos eminentemente apropriada para criar teorias, mas como um instrumento de aplicabilidade de teorias já produzidas para os estudos formais. Em relação aos aspectos referentes ao linguista aplicado que o mesmo seria dessa forma “um consumidor ou usuário de teorias; estaria focado no estudo da língua e da Linguística no que tange a problemas práticos, tais como lexicografia, tradução, patologias da fala, ensino de línguas, entre outros enfoques.” (RODRIGUES, 2011, p. 20).

Todavia, Santos (2017) salienta que, primordialmente, a LA contribuiu com vários aspectos relevantes e que, ainda válidos, provenientes das experimentações realizadas em meados do século XX, como, por exemplo, as pesquisas voltadas para a Sociolinguística que se destacaram diante das contribuições teóricas da linguística variacionista, ou seja, somente depois da sua consolidação a LA encontrou novas formas de reinserção do saber.

A partir da consolidação da Linguística como ciência, houve o início de pesquisas acerca da abstração do conhecimento linguístico, quando então teve início a aplicação desses estudos em reais situações referentes ao uso da língua, como afirmam Rodrigues e Rizzatti (2011, p. 13): “desse movimento emergiu a Linguística Aplicada como recorte dos estudos linguísticos. Hoje, a Linguística Aplicada pode ser entendida como campo e não mais como disciplina.”

Ao contextualizar os aspectos referentes a LA, pode-se entender que ela foi primordialmente, diante de sua concepção habitual, conduzida e/ou associada ao ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, surgiu o termo “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas”, na medida em que a LA reformulava sua linha de seguimento com o ensino de línguas. Assim sendo, o seguimento ensino de línguas não tão somente voltado para a LI, mas também para outras línguas estrangeiras, acarretaram no crescimento de centros de formações



de profissionais que atuavam na área, e esse aumento se deu primordialmente na Europa nos e Estados Unidos.

O contexto histórico da LA no Brasil é semelhante ao do exterior. Kleiman (1992, p. 27) salienta que a “relação de dependência comum e natural entre uma ciência teórica em expansão e sua aplicação” aconteceu somente nos anos de 1970, quando a LA, a partir dos conceitos da linguística que a mesma desenvolveu, criou uma concepção mais independente. Segundo Kleiman (1992, p. 28), isso aconteceu “sobretudo devido ao crescente interesse pelas pesquisas em leitura”. Com isso, entendemos que, de forma gradativa, a LA se reformulou de maneira mais abrangente e com maior autonomia.

Em relação ao aspecto da característica inter/multi/transdisciplinar<sup>14</sup> da LA, é pertinente salientar que, no decorrer dos anos de 1980, a competência comunicativa do ensino de línguas se sobressaiu. Como ressalta Moita Lopes (2006, p. 18), a LA foi “promulgada pelo *Communicative Approach*, o qual concebe a linguagem como instrumento de comunicação passível de estudo.” Ou seja, a LA se ajustou a diferentes formas para se inserir na comunicação dentro do contexto educacional.

Já nos anos de 1990, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) viabilizou várias discussões em grupos compostos de pesquisadores da área, ressaltando a sua relevância no país (CELANI, 1992). No entanto, no Brasil, pode-se considerar que existem diferentes concepções ideológicas da LA enquanto ciência. Conforme Barros (2012, p. 56), a LA, enquanto ciência, por inúmeras vezes, é defendida como uma ciência transdisciplinar que busca investigar a linguagem contemporânea.

Em suma, podemos traçar um mapa geral do desenvolvimento da LA até o início dos anos 2000. Na década de 1970, o foco das discussões era na análise contrastiva. Já na década de 1980, o foco das pesquisas era a leitura e os processos cognitivos que a envolvem, tanto em primeira quanto em segunda língua. Segundo Cavalcanti (2004, p. 24), “nos anos iniciais da década de 1990, há a consolidação da subárea de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, e já é visível a diferenciação que esta tem quanto à subárea de ensino-aprendizagem de língua materna. [...] no final da década de 1990, há o desenvolvimento da subárea de ensino-

---

<sup>14</sup> Para Severo e Paula (2010, p. 28), a *interdisciplinaridade* “supõe um diálogo e uma troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas”, o entendimento acerca do termo, implica em dois ou mais elementos que se associam a preposição “*inter*” que possui o significado de: “no interior de dois”/“entre”/“no espaço de”. O termo “*multi*” se dá acerca do encontro de diferentes disciplinas acerca de uma temática em comum. Em consonância com essa linha de pensamento, contudo em contrapartida, o prefixo latino “*trans*” é um termo que significa “além de”/“para lá de”/“depois de”.

aprendizagem de língua materna, principalmente, em estudos na área de letramento, produção escrita e formação de professores.”

Finalmente, já na virada dos anos 1990 para os 2000, a LA conseguiu se estabelecer como uma linha de pesquisa em vários programas de Pós-Graduação. Houve aumento na produção na área de estudos como os da tradução, educação bilíngue, gênero, novas tecnologias, discurso e identidade. Nesse período foi quando, segundo Cavalcanti (2004, p. 25) se deu “a consolidação da LA como área de conhecimento e produção intelectual, reconhecida através de publicações e eventos específicos e do financiamento da pesquisa por agências como CAPES e CNPq.”

É necessário constar que novas maneiras de compreender a LA foram se apresentando ao longo dos anos, o que fez com que ela se ressignificasse a cada novo estudo ou teoria apresentada. Esse movimento fez com que a disciplina fosse renomeada e recebesse algumas qualificações, como: “indisciplinar”, “mestiça” ou “nômade” (MOITA LOPES, 2006), “transgressiva”, “antidisciplinar” e “modernista” (PENNYCOOK, 2001; 2006), e “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006).

Moita Lopes (2008) trata a LA indisciplinar como um campo que concerne a uma área do saber que dialoga com inúmeras disciplinas e campos e, portanto, em virtude dessa hibridez, não pode ser “fechada” em uma disciplina – daí o nome indisciplinar. No Brasil, a LA tem se espalhado em diversos contextos diferentes da sala de aula, em outras instituições, como empresas, clínicas de saúde, delegacias e outros em que possuem aspectos referentes ao uso da linguagem. “De forma que a questão da pesquisa passou a ser construída pela interdisciplinaridade, portanto, a LA assume posição de indisciplinar ou antidisciplinar e transgressiva.” (MOITA LOPES, 2006, p. 32).

Fabrício (2006) vem corroborar com o conceito de LA Crítica que é a proposta de mudança na área e que visa a interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos. Pennycook (2006, p. 67) traz reflexões acerca do modo transgressivo da LA e a compreende como “um modo de pensar e fazer problematizador”, e é a partir dessa problematização dos elementos que se depara com o centro das investigações fazendo com que os fatos linguísticos sejam encarados como uma forma “colaborativa com outras disciplinas, formando domínios dinâmicos de conhecimentos e atuando com ideologias políticas e epistemologicamente diferentes das tradicionais.” (p. 72). Assim a LA pode ser interpretada com dinamismo, pois em face de suas diversas vertentes, muito contribui com o campo do conhecimento.

Desde 1960 até os dias de hoje, a LA sofreu grandes transformações em busca de uma identidade própria. Inicialmente entendida como o estudo do ensino de LE, ela ampliou consideravelmente o seu campo de estudo e atualmente trata dos mais diferentes temas abrangendo, inclusive, a questão das políticas linguísticas, o uso de tecnologias no ensino, a interação, as práticas docentes, a formação de professores, os letramentos, entre outros.

Embora tenha surgido diversas perspectivas de estudos e pesquisas mais abrangentes e aperfeiçoadas, ressalta Rajagopalan (2003, p.138), que “mesmo com a linguística aplicada crítica, e demais avanços, ainda assim, a LA como teoria não é considerada suficiente e capaz de demonstrar o desenvolvimento da disciplina e nem de averiguar sua maturidade e evolução,”

Considerando que a autonomia é uma necessidade da LA, diversos linguistas aplicados se encontram em incessantes necessidades de “romper [...] com a tradição a fim de repensar o futuro de forma livre e desimpedida.” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 149). O termo romper, nesse sentido, não surge simplesmente como uma forma de fuga do tradicionalismo, mas de discernir a linguagem sob outro ponto de vista, com diferentes formas de observações, já não tão acomodados como os já existentes dentro do campo da linguística teórica.

A LA se tornou uma disciplina híbrida ou mestiça, onde a interdisciplinaridade, é cada vez mais um caminho a ser seguido. Isto é, a LA deve dialogar com outras áreas, como as ciências sociais, a antropologia e a sociologia, pois, como afirma Moita Lopes (2006, p. 96) “Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. [...] parece imprescindível que a LA se aproxime das áreas com enfoque social, político e histórico, essa é a condição para que a LA possa responder às demandas da vida contemporânea.”

Assim, entendemos que as observações acerca da LA se expandiram não necessariamente para a realização de debates e de conceitos teóricos, mas em decorrência do contexto histórico-social por meio do qual se fez necessário enquadrar as pesquisas objetivando uma solução mais viável diante das dificuldades encontradas nas práticas de ensino e na aprendizagem da língua, surgindo um espaço destinado a observações do linguista aplicado.

Observamos, no entanto, que a LA assume posturas diferentes dentro de contextos amplos como inter/multi/transdisciplinar que incita discussões entre os linguistas aplicados. Nesse sentido, ressalta Celani (1998) que, diante da postura transdisciplinar a LA investiga a linguagem, buscando e observando disciplinas múltiplas criando elos entre elas. Quanto aos aspectos transdisciplinares, de acordo com Celani (1998), há o seguinte:

- a) **Interação em contextos institucionais e informais:** estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngüe, bidialetal e monolíngüe), médico/paciente, análise crítica do discurso.
- b) **Interação em aprendizagem:** projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico.
- c) **Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]:** inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização.
- d) **Ensino de língua:** inclui, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino. (CELANI, 1998, p. 136)

Assim, entendemos que há uma gama de contextos em que a LA está inserida, ou seja, não somente em sala de aula, mas em um conjunto de espaços que envolvem projetos e outros aspectos cognitivos. O linguista aplicado, “face à situação de pesquisa em que se apresenta, e que tem a linguagem em sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular.” (CELANI, 1998, p. 120).

Cabe ressaltar também a relevância do desenvolvimento da prática da docência associando-a à pesquisa, ou seja, o professor em formação que constrói o conhecimento diante de uma postura reflexiva acerca do leque de conteúdos que ministrará. Marilda Couto Cavalcanti (1999 p. 56) delinea algumas preocupações da LA nesse sentido e fala sobre questões acerca do procedimento de formação de professores de línguas que refletem sobre suas práticas, resultando no processo do “professor pesquisador” que levanta questões autoavaliativas de forma contínua.

Essa prática contínua faz com que o educador assuma um papel de mediador de conteúdos despertando a necessidade de integrar todo o contexto à questões sócio-históricas-culturais possibilitando a acessibilidade ao conhecimento para aqueles que o buscam, ou seja, independentemente da sala de aula. Para Cook (2003, p.70) “nos últimos anos têm havido muitas críticas em relação ao antigo relacionamento entre a prática profissional e conhecimento acadêmico, indicando uma maior relutância em aceitar um conhecimento dado sem questioná-lo.” Assim, do mesmo modo que a LA afirmou sua independência da linguística, os profissionais do ensino de línguas também afirmam seu direito de se aproximar da LA tomando suas próprias decisões sobre o que é relevante e como é melhor aplicada.

Com isso, “[...] tornou-se importante compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos. Os linguistas aplicados passaram a ter a necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela.” (DAMIANOVIC, 2005, p. 187). Essa compreensão é de suma importância, no sentido autônomo da LA enquanto formadora da linguagem dos cidadãos.

Alguns estudos atuais se articulam buscando um novo perfil para a LA. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 21), se faz necessário levar em consideração que o campo da LA, inversamente à compreensão habitual, possui um formato objetivo de possibilitar soluções de problemas encontrados no âmbito do uso da língua. Ou seja, ela age de forma clara diante de determinados problemas, com a finalidade de compreender o contexto no qual o uso da língua está inserido.

Complementa Moita Lopes (2006, p. 21) que a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual “a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.” Isto posto, atualmente, pode-se dizer que a LA é uma área bem estabelecida em alguns países, inclusive no Brasil, com vários programas de cursos de pós-graduação e investimentos, bem como com o apoio de Associações.

Entende-se, porém, a necessidade de reformular os processos metodológicos relacionados aos aspectos das aplicabilidades das teorias da LA, levando em conta o entendimento das mudanças que acontecem em meio aos contextos socioculturais de forma abrangente. Constata-se também a importância de tratar a LA como ciência independente e que trabalha com métodos próprios.

Portanto, a condição essencial das pesquisas em LA na contemporaneidade é o estudo da linguagem sob o enfoque do social, do político e do histórico. Para Moitas Lopes (2006, p. 101), “fazer pesquisa em Linguística Aplicada (LA) é realizar uma teorização política e ideológica em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação de conhecimento.”

Na seção que segue, ainda trilhando os caminhos da LA, abordaremos a preocupação e o lugar dos estudos identitários nessa esfera de estudos.

## **2.2 Identidades sob a ótica da Linguística Aplicada**

Para Hall (2012), a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação e não uma subsunção. Partindo dessa afirmação, sustentamos que se torna difícil encontrarmos uma denominação final para o conceito de identidades, pois ela é formada a partir da junção de vários aspectos individuais, sociais e culturais, sendo a colocação mais correta dizer que ela se constrói com o tempo e define-se historicamente.

Esta seção apresentará os interesses da LA por questões que envolvem o tema identidades trazendo consigo a preocupação com a relevância das pesquisas já que demonstra como as marcas de identidade se apresentam na linguagem e, portanto, no social. É importante outrossim, destacar que, neste trabalho, tomamos como base o conceito de identidade sob o olhar de dois autores. Bauman (2012) aponta que, na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas, assim como a liquidez e a fugacidade da vida moderna atual e suas consequências no processo de trabalho dos indivíduos. Já Hall (2012), que se interessa pela identidade cultural, apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos de identidades que surgem do “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Nosso posicionamento sobre o conceito de identidades, para esse trabalho, o caracteriza como um processo dinâmico que comumente surge do pertencimento a determinados grupos ou comunidades, sejam eles culturais, étnicos, linguísticos ou de qualquer outra natureza e por compreender que as identidades se constroem acerca de eixos de diferenças. Compreendemos também que as mesmas são variáveis, sendo, portanto, mutáveis.

*A priori*, a LA era uma disciplina e área de pesquisa associada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, com o surgimento de demandas sobre a formação do professor, a LA passou a participar de investigações acerca de temas ligados à essa formação profissional, dentre elas os estudos sobre identidades e suas repercussões. Cabe ressaltar que, em relação às repercussões do termo identidades, é cabível considerar como ponto principal o sujeito e suas construções identitárias.

O termo identidade<sup>15</sup> é bastante complexo e está associado às particularidades do ser humano, ou seja, formas individualizadas de cada pessoa, sendo um fator que diferencia um indivíduo do outro. Contudo, essa individualidade se manifesta em meio ao coletivo e, com isso, surgem ciclos identitários que constroem uma identidade social, partindo de diferentes identidades. Jordão (2016, p. 12) ressalta que a “identidade é construída na diferença”. Esse pressuposto resume o termo acerca das diferentes significações que se pode associar aos aspectos identitários. Rajagopalan (2005, p. 71) nos apresenta que “as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição [...]. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.”

Bauman (2005, p. 17) nos chama atenção para o fato de que “tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos

---

<sup>15</sup> Identidade [do lat. tard. *identitate*] substantivo feminino - o aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido (FERREIRA, 2010, p. 55).

para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis [...], e que por isso as decisões tomadas pelos indivíduos, bem como a maneira como esse indivíduo age são fatores fundamentais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.” De acordo com o autor, a crise identitária acontece em decorrência do sentimento do sujeito, ao se sentir um estrangeiro, que se encontra na “era líquido-moderna” e, por esse motivo, é imprescindível estar atento às frustrações em relação aos espaços que o mesmo faz parte. Nesse sentido, diversas lutas são travadas para que esse sujeito se sinta em casa, amenizando a desestabilidade.

Hall (2012) reflete sobre a existência de um indivíduo fragmentado, que assume um papel relevante diante de novas identidades e, em diferentes ambientes e momentos, o que acarreta na construção de um sujeito autoquestionador e mutável. Ele salienta que o indivíduo passa a assumir novas identidades que estão associadas a que ele já possuía e, com isso, seu processo identitário assume diversas facetas, que variam de acordo com os aspectos sociais e culturais que perpassam a vida daquele sujeito que está em busca de suas identidades dentro de um novo contexto.

Diante deste novo cenário de vida, surgem inúmeras novas identidades sociais e institucionais, o que pode nos levar a uma crise de identidade, uma vez considerado que “[...] uma mudança estrutural está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.” (HALL, 2004, p. 9). Essa reação à sociedade moderna nos leva à pós-modernidade, a qual corresponde a uma “modernidade tardia” segundo Stuart Hall (2004, p. 10). Surgirão novas identidades culturais advindas de processos de tradição cultural. Esse é o caso dos imigrantes que se casam com estrangeiros, ou seja, haverá formações de identidades de pessoas que não moram mais em sua terra Natal, mas que mantém vínculos com as suas tradições e costumes, “elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.” (HALL, 2004, p. 88).

Cabe ressaltar que o interesse da LA nas questões identitárias deve-se ao fato de as identidades serem produtos de um contexto social. Felipe (2007) complementa que as identidades são determinadas por esse contexto e pelas expectativas que serão criadas culturalmente. Já Vian Jr. (2016) concebe a LA como um novo paradigma, associando teoria e prática com estruturas não dissociadas do entendimento da linguagem. A contribuição entre os elementos mencionados sempre deve levar em consideração as “vozes dos atores que vivenciam as práticas sociais e que nelas estão inseridas.” (VIAN JR. 2016, p. 109). Com isso, as vozes passam a ser um reflexo de uma identidade independente.

Frisamos, além disso, que a LA é uma ciência que está ligada à teoria e prática, mas também interligada às questões identitárias considerando também os falantes da língua-alvo. Rajagopalan (2005) ressalta que a LA se preocupa com os resultados das pesquisas que demonstram marcas de identidades através da língua, sendo elas partes constitutivas e/ou sociais. Leffa (2012) discute o crescente número de pesquisas realizadas pela LA acerca dos contextos identitários sociais e salienta que isso se faz diante de um questionamento voltado para a necessidade de se saber quem se é, na realidade. Essa questão é respondida na forma de interação do sujeito com a sociedade. Trata-se de pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras. “Diante da esposa, sou marido, diante do aluno, sou professor, diante do carioca, sou gaúcho, diante do argentino, sou brasileiro, e assim por diante.” (LEFFA, 2012, p. 52).

Frank e Conceição (2021, p. 13), quando discutem as interrelações entre LA e identidades, apontam que “identidade não é uma categoria teórica elaborada recentemente na LA. Em muitos desses trabalhos, nem sempre há menção explícita ao termo, muito embora ele apareça como uma espécie de produto/resultado de discursos.” Essas construções são um pano de fundo alimentado por outros fenômenos sociais focalizados, de modo a refletir a identidade.

É consenso, na área, que o componente social é uma condição fundamental à propagação da identidade (LASKY, 2005; LIBERALI, 2004). Vários fenômenos, como interação, socialização, práticas sociais, cultura e comunicação, cujo caráter social imbrica-se à linguagem no processo, acionam, (in)diretamente, a identidade (FRANK; CONCEIÇÃO 2021). Crenças, valores, motivações, aparência, escolhas, costumes, etc. também operam nessa ordem (BARCELOS, 2015).

Norton (2010) traz para esse cenário a importância da compreensão dos procedimentos adotados nas construções identitárias diante do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para ela, a identidade é “a forma como a uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo; como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço; e como a pessoa entende as possibilidades de futuro.” (NORTON, 2000, p. 5). É, por sua vez, a maneira de o sujeito entender a sua ligação dentro de um dado local em que está inserido de acordo com o momento de vivência. Segundo Mastrella-de-Andrade (2011),

É nos usos da linguagem que temos e fazemos que constituímos ou vemos constituído quem somos. Dessa maneira, as identidades não são dadas de antemão, mas são construídas na e por meio da linguagem. Quando vemos a língua apenas como instrumento de expressão da essência de uma pessoa, as categorias fixas pelas quais ela é descrita (como por exemplo, mulher, aprendiz, professora, mãe, etc.) suprimem a realidade de construção social e histórica que operam e dão aparência de totalidade



encerrada e jamais aberta a contestações. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 99-100)

Evidenciamos a relação entre identidades e linguagem fortalecendo a proposição dos fatores associados aos aspectos identitários do sujeito, revelando que a identidade não é um fato estabelecido, e que se faz necessário acompanhar as mudanças sociais permanentes. Irala (2010) refere-se às identidades como um elemento que é concebido de acordo com a relação que se tem com o outro. “É na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente.” (p. 177). O componente simbólico presente na linguagem garante ao indivíduo a oportunidade de construir o mundo e suas relações sociais, e é nessa conjuntura que se formam as identidades.

A fim de fundamentar essa seção com abordagens predominantes em estudos de LA e identidades, apresentaremos três abordagens predominantes de acordo com Frank e Conceição (2021), sendo elas discursiva, cognitiva e situada.

A abordagem discursiva é pautada na dimensão pós-estruturalista e traz Lacan, Derrida e Foucault como alguns de seus precursores. Essa abordagem vê a linguagem, no aspecto conceitual de discurso, como fundamental para a construção das identidades. Segundo Pinto e Badan (2012, p. 135), “o conceito se atrela ao de linguagem, ao mesmo tempo que a existência social do sujeito, sua constituição e posicionamento tornam-se dependentes de um sistema linguístico.”

Frank e Conceição (2021, p. 16) apontam que a abordagem discursiva concentra dois vieses de análise da identidade: sóciohistórico (CORACINI, 2007; SIGNORINI, 1998) e pragmático (MOITA LOPES 2006; REES; PINTO, 2012; RAJAGOPALAN, 2001, 2003, 2006). Esses vieses geralmente são reconhecidos conforme a concepção de linguagem/língua adotada e/ou afiliação teórica, à luz de esforços e caracterizações perpassando desde a Análise do Discurso (CORACINI, 2007; SIGNORINI, 1998) à Análise de Discurso Crítica (JASNIEVSKI, 2013; LEMKE, 2008; TORIZANI, 2005) (FRANK; CONCEIÇÃO 2021).

No viés sóciohistórico, abandona-se a noção de autoconsciência do sujeito e considera-se, de imediato, sua complexidade histórica e cultural. Já no viés pragmático, a identidade pode surgir a partir de um sujeito que, para alterar ou desapegar-se do próprio *eu*, vale-se do contexto de interlocução de acordo com sua intenção e desejo.

A abordagem cognitiva, por sua vez, é trabalhada através das teorias psicológicas de Piaget, Wallon e Vygotsky aos processos de ensino/aprendizagem e também mostram-se produtiva a integração, em um primeiro momento, da ordem cognitiva/individual das

experiências (FRANK; CONCEIÇÃO 2021). Segundo Norton e Mckinney (2011, p. 80), no contexto de aquisição de línguas, isso fará “expandir o caráter social da identidade misturado ao de linguagem em LA.” Nessa configuração, o conceito passa a englobar o conhecimento socialmente produzido atrelado às dimensões pedagógica, psicológica e linguística da interação social (BARCELOS, 2013, 2015; MARCELO, 2009).

Um princípio importante a ser observado nessa abordagem é o de que a identidade se modifica conforme as mudanças no meio social. Isso porque a cognição deriva de um processo mental e interacionista, em que a linguagem e o social assumem fundamental importância na constituição identitária.

E por fim, a abordagem situada é aquela caracterizada por estudos antropológicos. Para Deters (2011, p. 59), essa abordagem situada envolve “o processo e a localização de fenômenos sociais, como a identidade, mediante o contexto em que práticas sociais se realizam.” Com os novos modos de vida, globais e tecnológicos, acoplando o dinamismo de ‘ação’ e ‘relação’ social, a complexidade geopolítica da identidade se avoluma, dinamizando a sistematização do conceito (DETERS, 2011, p. 60).

Lave e Wenger (1991, p. 100) utilizam o conceito de abordagem situada como “salutar à identidade no sentido de as pessoas filiarem-se socialmente umas às outras.” O fato é que existe primeiramente um contexto no qual o indivíduo se situa e, a partir de suas práticas, constrói sentidos para si e para o coletivo mediante mútua participação e engajamento. Para Frank e Conceição (2021, p. 19) “a partir disso, para além do contexto de aquisição de línguas, a identidade flui em localizações sociais, criando referências de filiação do indivíduo a grupos, comunidades, instituições, etc. [...]”

Vemos que, embora haja uma exploração intensa do conceito de identidades e de seus estudos na LA, esse construto está sempre pautado e caracterizado pelo e no aspecto social. Essa é uma característica interessante porque, dentro dessa perspectiva, é possível discutirmos diferentes identidades fazendo conexões que nos oferecem um campo amplo para trabalhar em contextos sociais envolvendo linguagem nas áreas políticas, históricas, econômicas, culturais, etc.

Mastrella-de-Andrade (2011) considera que as identidades são produzidas e criadas através da linguagem: “Assim é o papel íntimo e crucial que a língua exerce na construção das identidades que faz com que seja também íntima a relação entre identidades e LE.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 236). Diante disso, considerar essa relação entre identidades e linguagem é favorecer a relevância do dialogismo, considerando a distinção, as adversidades e as habilidades entre as pessoas. Contudo, segundo Rajagopalan (2006), a teoria

linguística deve se articular com sua prática; da prática também se pode formar a teoria. “Nesse sentido, toda a atual Linguística Aplicada (LA) precisa ser repensada.” (p. 71).

Por fim, o autor discorre sobre as novas identidades da modernidade e/ou pós-modernidade, afirmando que, por muito tempo, a questão da identidade foi tratada de forma pacífica, como se fosse fácil responder à pergunta *Quem sou eu?* A identidade como algo “total estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa, étnica, numa escala sem precedentes.” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 40).

Apresentaremos, na próxima seção, o termo identidades e suas particularidades quanto aos professores de LI, entendendo que essa, como qualquer outra identidade, é formada de maneira processual e relacional e que se apresenta de forma multifacetada e com um fluxo de (re)construção contínuo.

### **2.3 Identidades de professores de Língua Inglesa**

Dentre as várias vertentes associadas às possíveis definições de identidades, podemos defini-la como algo de traços próprios, diferentes, e ao mesmo tempo, peculiares de um sujeito, pelo fato de viabilizar uma maneira de identificação que está além de somente diferenciar um indivíduo do outro. De acordo com Nóvoa (2000, p. 18), a identidade do professor se faz a partir de um contexto histórico, e essa construção é um processo contínuo, que se constrói de forma gradativa, entre conflitos e lutas que decorrem de sentidos adquiridos no próprio percurso.

Barkhuizen (2017) formula um aspecto mais inerente e complexo pertencente à identidade do professor de LI. O professor que atua no processo de ensino de línguas se descobre em meio a uma diversidade de aspectos, geralmente contraditórios. Isso acontece pelo fato de ele lidar de maneira dinâmica e interacional com contextos históricos, sendo nesse sentido, “cognitivos, emocionais, sociais, ideológicos, localizados tanto em si mesmo quanto no mundo social, material e tecnológico.” (p. 18). Observa o autor que o processo identitário do docente é construído na linguagem e pela linguagem, pois é um procedimento formado pelo uso da língua, ficando claro que, ao se relacionar com o outro, ele está em constante evolução na construção de suas identidades.

Quando o ser humano interage com atitudes e falas, ele também estará conectado aos discursos anteriores, que viabilizará uma criação e/ou recriação de um universo particular com o uso de sua maior riqueza que seria a linguagem. Assim sendo, aquele que assume o papel do enunciador indaga e responde ao mesmo tempo a enunciados anteriores e futuros, possibilitando

que uma nova realidade seja formada diante da reafirmação de suas próprias identidades. Com isso, observa-se que o processo de linguagem é também um processo gerador de conflitos.

Leffa (2013, p. 377) nos sensibiliza para o fato de que “para conviver temos então que provocar uma mudança; ou em nós mesmos ou nos outros. Se formos o lado mais forte, que mude o outro; se o outro for mais forte, mudemos nós.” Em outras palavras, segundo o autor, se eu falo a língua de maior acesso, os que não falam devem se atualizar, caso contrário, sou eu quem deve mudar, e esse pode ser um fator gerador dos conflitos.

Em relação às identidades dos professores de LI, elas têm sido um tema recorrente que envolve também outras questões que vão além da sala de aula e da atividade do ensino, pois envolvem também a valorização da profissão. Complementa Celani (2006, p. 32) que “ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário.”

Ensinar idiomas em escolas regulares atualmente pode ser considerado um exercício árduo e, por vezes, desvalorizado. Entende-se que, diante de tantos obstáculos enfrentados pelos docentes, assim como o descaso das políticas públicas para com a educação de línguas, esses educadores não são devidamente valorizados. As aulas de idiomas, ao longo do tempo, foram reduzidas, e os profissionais da área têm procurado outros caminhos para se realizarem tanto no profissional como no financeiro e, com isso, o ensino de LI foi se disseminando de forma gradativa nos cursos livres.

As formações identitárias do profissional de línguas é tema amplamente discutido, entretanto é preciso ratificar que falar sobre essas construções identitárias jamais será redundante, uma vez que, na modernidade líquida de Bauman (2005), os sujeitos contemporâneos estão suscetíveis a mudanças e em constantes transformações históricas, ou seja, as identidades dos professores também passam por transformações e propiciam o surgimento de um sujeito que virá “a ser”.

Esse sujeito pode ser idealizado pelo próprio profissional ainda na fase de formação ou ser um sujeito construído na prática e que desmistifica a imagem idealizada. Como cita Barcelos (2001, p. 72), através de “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que formulam a partir de suas próprias experiências”, modelo esse que talvez seja difícil de ser alcançado, o que leva a alguns profissionais a não se darem a chance de testar e passar pelas diversas possibilidades de (re)conhecimento e (re)construção identitária da sua profissão (COSTA, 2014).

Portanto, a realização de investigações sobre identidades, o ensino de LI e as identidades dos professores se faz necessário não tão somente para compreender o significado do termo identidades dentro dessa esfera, mas também para entender o processo que se inicia na formação pré-serviço e segue durante toda a carreira profissional. Com isso, os alunos, bem como os professores poderão agir por si só de maneira crítica, dialógica e reflexiva, sendo capazes de realizar seus próprios discursos e não simplesmente reproduzi-los.

A fim de seguir nossa trilha investigativa sobre esse profissional de línguas, analisamos alguns trabalhos sobre educadores de ensino de LE dos quais citamos Celani (2006, p. 34) que, em sua pesquisa intitulada *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão*, apresenta o professor de LE como um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneira definida, apresentando uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo aberto de desenvolvimento contínuo.

Entretanto, consideramos também outros viéses sobre esse profissional, pontuando uma constatação que o envolve, pois esse profissional tem seu espaço invadido por todos os lados. Segundo Celani (2006), qualquer pessoa pode ser professor, chegando-se ao absurdo de propostas das autoridades de que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino cujas disciplinas falem professores.

É necessário ressaltar que os ideais de instituição de ensino nos quais se englobam as universidades também foram impactados pela instabilidade que o mundo pós-moderno apresenta. Portanto, é válido questionarmos se o *locus* universitário é mesmo capaz de desenvolver todos os aspectos necessários a uma boa formação de professores de LI a ponto de distingui-los dos demais professores em formação.

Sendo assim, pensamos se o professor de LI que passa pelo curso de Letras é a certeza de um profissional com todas as habilidades para a prática do ensino dessa língua que, diante de uma era moderna líquida, é cercada por tantas incertezas e dualidades. Na concepção de Leffa (2006, p. 231), achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não: “Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho.” Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. “A formação de um verdadeiro profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade.” (LEFFA 2006, p. 361).

A identidade profissional é um aspecto que está associado às trajetórias individuais, envolvem contextos sociohistóricos do sujeito que atua como educador, é uma evolução

contínua e subjetiva, um processo de construção e reconstrução dentro do âmbito da docência, diante da multiplicidade de imagens e autoimagens que o educador tem da profissão e de si mesmo.

Diante disso, afirma Day (2004) que, quando não me conheço, não posso conhecer meus alunos, ou seja, os vejo por meio de um vidro escuro, portanto, se não os vejo bem, não posso ensinar bem. Segundo ele “quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina, não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal.” (DAY, 2004). Entendemos que os processos identitários do professor de LI, segundo afirma Day (2004), envolvem fatores acerca de “quem ele é e o que ele é”. Nesse sentido, busca-se compreender qual o significado do trabalho para o mesmo e qual o significado das atribuições que os outros lhe conferem, ou seja, o que a sociedade imagina que compete ao professor de LI.

Diante das buscas para fundamentar esta seção, realizamos uma busca por trabalhos acerca do tema formação identitária de professores de LE. Resende (2009) reflete sobre a identidade e aprendizagem de Inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos. A temática abordada tem como finalidade interrelacionar o processo de aprendizagem de LI e os aspectos identitários, além de trazer uma análise do contexto identitário como um sistema complexo e caótico.

Segundo Resende (2009), tomando a Teoria da Complexidade como aparato teórico, esperou demonstrar que essa fragmentação, causada pela contemporaneidade, também colabora para uma noção de todo identitário, não sendo esse um todo único, mas em constante movimento. Ela trata a ótica das identidades como um fator complexo dentro do contexto contemporâneo ressaltando que esse processo se faz a partir dos conhecimentos de vida do sujeito, construídos no decorrer sua trajetória histórica.

Em tese, para a obtenção do título de Doutorado, Luciana Specht (2016) realizou uma pesquisa intitulada *O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LI*, com o intuito foi investigar o estabelecimento dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LE/I. Segundo a pesquisadora, parece pertinente a discussão de uma concepção de linguagem e de discurso, que mais se adeque a este estudo, tendo em vista que os vínculos são construídos e se materializam na e pela linguagem, uma vez que essa é constitutiva da subjetividade humana.

Enfim, nesse delinear de concepções sobre as identidades de professores de LI, é relevante ressaltar que os fatores psicológicos e sociológicos que compõem essas identidades, como crenças, emoções e discursos, não devem ser desconsiderados nos documentos

curriculares de formação, uma vez que estamos lidando com pessoas e ações que impactam diretamente outras pessoas. Por isso, o processo de construção das identidades tanto de maneira individualizada quanto em grupo é, pois, a partir de uma compreensão abrangente que envolve conhecimento de vida e práticas. É a consonância do reflexo do papel do educador com o que o mesmo deve realizar.

Neste breve panorama, foram abordados aspectos inerentes à LA, identidades sob a ótica da LA e os processos identitários do professor de LI. Procuramos sintetizar conceitos básicos e relevantes que pudessem contribuir para melhor situar nossa pesquisa, bem como subsidiar as discussões que se apresentarão nas seções seguintes, que trarão as discussões dos dados levantados para esta pesquisa a fim de apresentarmos um panorama sobre as identidades dos profissionais que deram vida a este trabalho.

### 3 DISCUSSÃO DOS DADOS

*Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar.* (BAUMAN, 2000, p. 78)

Embora esse trabalho apresente como objetivo geral conhecer quatro profissionais de LI de um curso livre de idiomas e compreender como eles lidam com as próprias identidades e a responsabilidade cultural e social de ensinar uma LE, ele também traz como objetivos específicos algumas discussões que estão estruturadas nesta seção da seguinte forma: (i) identificar, na materialidade linguística, quais as relações dessas professoras com a LI, seção na qual abordaremos questões inerentes à relação afetiva ou profissional dessas professoras com a LI; (ii) apontar, com base nos enunciados produzidos nas entrevistas, quais questões sociais ou ideológicas permeiam as identidades dessas profissionais, quando traremos à tona questões sociais ou ideológicas que permeiam essas identidades; e (iii) verificar, pela fala de cada participante, como se autoanalisam e se autodenominam essas professoras de LI que trabalham em escolas de idiomas.

Na seção seguinte, *O eu apaixonado: a escolha e o significado da atividade de lecionar LI e a afinidade com a língua e com a profissão*, apresentaremos discussões que buscam entender a ligação das participantes da pesquisa com a LI, isto é, o princípio do interesse por essa língua, assim como suas motivações para trabalhar com ela.

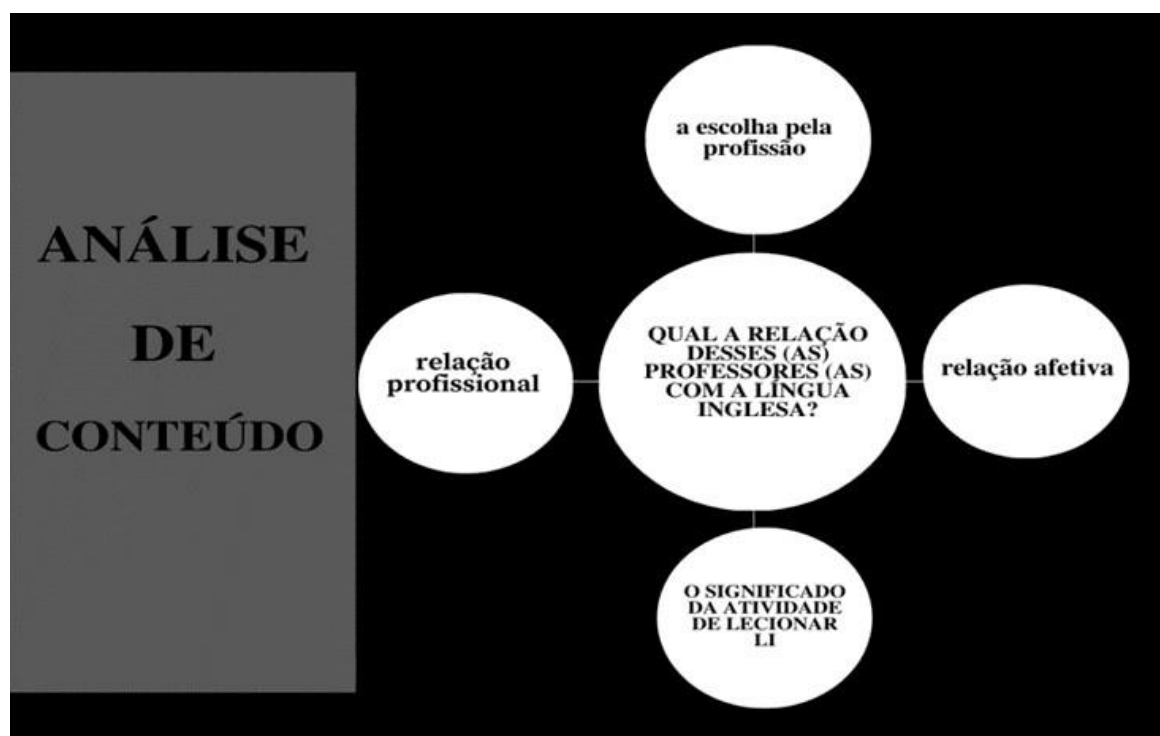
#### 3.1 O eu apaixonado: a escolha e o significado da atividade de lecionar LI e a afinidade com a língua e com a profissão

*Se as emoções podem ser analisadas como formações culturais (por exemplo, na escola ou na sala de aula), e, portanto, constitutiva de significados, elas podem ser compreendidas como um fator que exerce uma parte crítica na construção da identidade, subjetividade e relações de poder de professores.* (ZEMBYLAS, 2002a, p. 189)

Nesta primeira seção de análises e discussões, atenderemos ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa: identificar, na materialidade linguística, quais as relações dessas professoras com a LI. Buscaremos entender quais fatores levaram essas professoras a ingressarem nessa profissão, isto é, como se deu a escolha da profissão. O mapa conceitual abaixo é um guia que tem por finalidade sintetizar as discussões abordadas nessa seção (Fig. 3).



Figura 3: Mapa conceitual sobre a análise de conteúdo da seção 3.1



Fonte: Autora

Quando se escolhe uma profissão, entendemos que vários fatores se entrelaçam nesse processo, alguns mentais, outros puramente instintivos, como afinidade ou simpatia pela área. Quando tratamos da escolha pela profissão de professor de LI, levantamos outras discussões considerando que, envolto nesse processo, há a questão da língua que nos parece ser fator fundamental, ou seja, para se exercer essa função, tem-se como quesito primordial o conhecimento de uma LE, especificamente, nesse caso, a LI.

Outro fator a ser considerado e que também abrange outras disciplinas é o *status* desse ensino, ou seja, ocupação ou profissão. Entendemos que essas discussões podem nos levar a entender as questões identitárias dessas professoras. Em uma pesquisa com o objetivo de identificar e discutir representações dos professores de LI sobre si mesmo, Vargas (2015, p. 31) teve como preocupação a profissão e o ensino de LI em diferentes contextos escolares em Natal (RN), a partir de um questionário aplicado com os professores. O resultado dessa pesquisa demonstrou que foi recorrente a escolha da profissão relacionada a processos mentais (percepção, afeição e cognição), aparecendo 10 vezes entre os 18 utilizados. Foi observado também que quase todos se enquadram nos processos mentais de afeição, ou seja, a escolha foi feita devido aos professores terem um envolvimento afetivo com a LI.

Os resultados da pesquisa acima cruzam-se com as falas de nossas entrevistadas, uma vez que elas também apresentaram, em maior ou menor grau, uma ligação afetiva com a língua. Retiramos das entrevistas alguns trechos que simbolizam o sentimento dessas professoras em relação a LI antes mesmo que elas lecionassem, ou seja, uma memória afetiva que as liga à língua desde muito cedo mesmo antes de pensarem em se decidir por uma profissão. Trechos como: *paixão que me comoveu por essa língua* (P2), *obviamente que a minha paixão é a língua* (P1); *como eu gostava tanto da LI, eu me lembro perfeitamente da minha professora* (P3); *na minha sala acho que era a única que gostava de inglês* (P4).

É do senso comum que o contato com uma LE possibilita contatos com várias culturas, civilizações e valores diferenciados que constituem os sujeitos professores de LI na atualidade a partir de “discursos e enunciados ideologicamente marcados na sua historicidade das pluralidades linguísticas e das múltiplas identidades no mundo globalizado.” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 58). Pensamos, então, em como esse contato, seja em qual for a fase da vida, pode alterar nossas emoções em relação a essa língua.

Tomando as palavras de Rajagopalan (2005, p. 69): “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.” Isto é, as identidades se constroem passo a passo, não é algo dado ou estático, elas estão em constantes movimentos e a língua/linguagem acompanham essas mudanças por terem características sociais.

Nossas entrevistadas mostraram como fator comum o apreço pela língua, o que poderia ter sido esse um aspecto importante na escolha pela profissão, e assim acreditamos que o seja, entretanto nos perguntamos se o gosto pela língua pode ser fator determinante para querer ensiná-la ou escolhê-la como profissão. Segundo Imai (2010): “[...] emoções não são exclusivamente provenientes da mente de um indivíduo, mas são também socialmente construídas por meio de encontro intersubjetivos, enquanto indivíduos se engajam numa atividade em busca de um determinado objetivo.” (IMAI, 2010, p. 283).

Julgamos que essa roda de acontecimentos que culmina na sala de aula e conseqüentemente na construção de um indivíduo que carrega consigo a identidade ‘professor de LI’ possa ser resultado de um processo muito mais longo e talvez conflituoso até que esse sujeito se veja como tal. Vejamos o que as entrevistas nos mostram quanto a esses aspectos:

P1: Então eu fiquei assim: “gente, mas é muito interessante...”. Só que parecia que eu queria mais, eu já não queria mais as palavrinhas que ele passava. Eu queria que ele conversasse, eu queria que ele falasse comigo como qualquer pessoa que estivesse falando português. *E a partir daí me apaixonei*. Isso porque eu tava na quinta série, que naquela época ainda chamava de quinta série né.

P2: Sim... Ah eu tenho uma memória na cabeça também, *de uma paixão que se desenvolveu pelo inglês* na minha infância.

P3: Exatamente. Então eu ouvia, e não sabia se a pronúncia estava correta ou não, eu achava lindo. "*Ai, que lindo*, gente, como ela fala bonito, olha a pronúncia".

P4: Eu lembro muito da minha professora da escola regular, que era uma escola pública que não tinha... não era uma aula "aquela aula", ela não dominava tanto a língua, *mas eu era apaixonada*, então eu amava aquelas aulas.

As quatro entrevistadas demonstram afeto e admiração pela LI ainda na tenra idade, como que em uma relação de amor com a língua, o que nos leva a pensar em uma relação que foi sendo desenhada ao longo do tempo e, possivelmente, com uma identidade de falante que veio sendo construída e amarrada aos poucos até mais tarde quando a profissão se apresentou.

Salientamos, contudo, que acreditamos que a identidade que primeiro se formou foi a de falante de outra língua para, só mais tarde, a identidade de professor ocupar seu espaço nesse cenário, uma vez que nenhuma delas relatou o desejo de tornar-se professora naquela fase da vida. É preciso relembrar que aqui tratamos do professor de LI de cursos livres e que, portanto, ingressaram na carreira específica de professor de LI pelo quesito 'língua'.

Nos dois grupos (cursos livres e escolas regulares) há professores, no entanto, sob o olhar de Celani (2006), o professor de LI de cursos livres é um profissional que atua em uma área com características próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam professores de escolas regulares. E a que se deve essa diferença entre professores já mencionada neste trabalho? Teríamos algumas respostas que flutuariam entre a falta de políticas de incentivo ao ensino de LEs nas escolas até a má formação dos profissionais da área.

Imai (2010, p. 283), apoiado por Berscheid (1987), reforça que há uma relação entre as emoções e a linguagem, uma vez que esta "[...] é vista não somente como representação, mas como a própria experiência da emoção que emerge nos mundos intersubjetivos, socialmente e culturalmente estabelecido entre pessoas." Possivelmente a escolha pela profissão esteja fortemente ligada a essas emoções do gostar e admirar a língua do outro, porém os caminhos que a escolha da profissão toma são diversos até que um dia o sujeito se veja inserido em um contexto que acredite ser sua melhor escolha. Essa escolha pode ser instintiva, influenciada pelo contexto, por condições financeiras ou ainda vir a ser apenas uma ocupação provisória, como no caso de P4, que se prepara academicamente para outra profissão.

Faz-se necessário apresentarmos alguns conceitos para que nossa trajetória de discussão seja mais produtiva e esclarecedora. Entendemos a necessidade da diferenciação entre *profissão* e *ocupação* para que possamos entender melhor a colocação de nossas entrevistadas nesse mercado de trabalho. Para definir os termos, recorreremos primeiramente aos dicionários. Vejamos o que diz o Dicionário Michaelis (1998) sobre esses verbetes:

**Profissão: 4** Ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes: “*Quase toda a Província o conhecia e tinha-lhe medo pela sua profissão incrível: brincar com um bando de cascavéis. Chamavam-no por isso o Feiticeiro*” (JP).

**5** Ofício para o qual uma pessoa se especializou: “*Falou-lhe a um só tempo de mil coisas diferentes; [...] e, afinal, da sua profissão de advogado, profissão que ele exercia com entusiasmo, com delírio [...]*” (AA2).

**Ocupação: 6** Trabalho remunerado que constitui a principal atividade de uma pessoa; emprego, ofício, serviço: *Qual é a sua ocupação?*

**7** Atividade de qualquer ordem que se realiza por determinado período de tempo: “*O ano estava muito cheio de ocupações naquele dia, não falava com pessoa alguma*” (AA2).

Essas duas definições esclarecem dúvidas, porém não completamente uma vez que *profissão* pode também ser definida como *ocupação*, desde que seja especializada. Partimos então para o *Collins Cobuild Dictionary* (1990) que define *profissão* como um tipo de emprego que requer treinamento especial e que confere um *status* bastante alto, e *ocupação* como um emprego ou profissão; uma atividade que se faz por prazer ou como parte da vida cotidiana.

1. Uma profissão é um tipo de emprego que requer educação avançada ou treinamento. *Harper era um professor por profissão. Somente 20 por cento dos empregos nas profissões são exercidos por mulheres.*
2. Sua ocupação é seu trabalho ou profissão. *Eu suponho que eu estava procurando por um emprego no qual eu teria aventura.*<sup>16</sup> (tradução nossa)

Para Boyle (1988), *profissão* é uma corporação que restringe seu quadro de membros a partir de considerações não ligadas ao mercado, sendo, porém, os padrões profissionais não impostos pelo mercado, mas pela opinião dos próprios profissionais (CELANI, 2006). Por sua vez, Howatt (1984) aponta três condições principais para se falar de uma *profissão*:

- um arcabouço intelectual de princípios básicos distinto (condição necessária, mas não suficiente);
- um senso de coerência e estabilidade reforçado pelo estabelecimento de instituições com funções diversas, quais sejam: regras para admissão, manutenção de padrões, provisão de formação inicial e de alto nível, estruturas de carreira, comunicação por meio de periódicos especializados, associações e congressos;
- um comprometimento com a pesquisa e o desenvolvimento futuro. (HOWATT, 1984, p. 213)

Dadas as devidas conceituações, entendemos que será mais profícuo se trouxermos essas definições para o escopo do nosso trabalho e assim tentarmos entender quem é esse

<sup>16</sup> **1. A profession** is a type of job that requires advanced education or training. *Harper was a teacher by profession. Only 20 per cent of jobs in the professions are held by women.*

**2. Your occupation** is your job or profession. *I suppose I was looking for an occupation which was going to be an adventure.*

profissional que atua em cursos livres de LI, em qual das definições ele se enquadra e como esse enquadramento pode afetar na construção de sua identidade.

Três entrevistadas são graduadas em Letras e, portanto, são profissionais das línguas, o que as difere de P4 que, por sua vez, não possui graduação e almeja outra carreira. Porém pensamos se essas colocações seriam suficientes para determinar a posição de cada uma enquanto professoras de LI e também se P4 seria colocada em uma posição inferior como professora perante as demais. P1 leciona LI há 25 anos, sendo a mais experiente por tempo de serviço dentre as 4 participantes. Ela relata que ingressou na carreira ainda enquanto aluna de inglês de curso livre, quando sentia bastante interesse e admiração pela língua e decidiu iniciar a atividade de ensinar LI na modalidade de aulas particulares. “P1: Com certeza, eu sempre fui apaixonada pela língua e me destacava quando era aluna [...], sempre me dediquei, sempre estudei. Acho que por isso fui contratada pelas escolas.”

Após esse início, as indicações começaram a aparecer e ela foi contratada por algumas escolas públicas e particulares para o ensino de LI. Segundo ela as oportunidades apareceram justamente devido ao seu desempenho como professora particular, ou seja, o reconhecimento da sociedade a fez ‘aparecer’ como professora de LI. Segundo ela a experiência da sala de aula foi muito interessante uma vez que nas escolas ela tinha contato com mais alunos, diferente das aulas particulares. Logo veio o convite para trabalhar na escola de inglês onde ela havia estudado, escola essa onde ela permanece há 17 anos. A graduação veio mais tarde, em 2006, e a necessidade, segundo ela, se deu ao fato de que “*eu trabalhava e não tinha diploma.*” (P1).

P2 leciona LI há 8 anos e teve início na carreira por meio de convite da escola na qual estudava. A partir disso pensamos se o ingresso de P2 na profissão não pode ter sido impulsionado por aquele convite, isto é, pensamos que ela poderia ter sido ‘escolhida’ pela profissão por meio das circunstâncias e do olhar do outro, que percebeu nela a intimidade com a língua e talvez pré disposição para ensiná-la. Por entender que todo convite pode ser recusado essa foi nossa próxima pergunta para P2 para a qual recebemos a seguinte resposta:

P2: Ah, acho que isso vem um pouco pela paixão que a gente tem pela língua né? Embora seja um pouco diferente... a gente pensar no âmbito profissional, lecionar e paixão pela língua, isso é um pouco diferente quando a gente entra em uma sala de aula né. Só que como eu gostava muito da língua e gostava muito da cultura e a primeira sensação que eu tive quando eu comecei a ter aula no no (*nome da escola omitido*) foi de realmente estar introduzida em um meio, uma cultura diferente, era um espaço e um ambiente diferente... isso fez com que eu me apegasse mais ainda, então talvez por ter tido essa sensação quando eu entrei foi o que me levou também a começar a dar aula.

Citamos questões circunstanciais quando discutimos os motivos pelos quais P2 começou a lecionar porque a pergunta que ronda nossas perspectivas de pesquisa são justamente

o intuito de discutir nessa seção a relação afetividade pela língua e escolha profissional. P2 nos relata então que:

Aí que eu fui desenvolver uma perspectiva diferente do lecionar, né. Porque eu tinha paixão pela língua e tinha paixão pela cultura, aquilo tinha tido um impacto né, que nem a gente até conversou sobre ser da minha identidade, só que eu nunca tinha tido a experiência de lecionar em si. Foi aí que eu comecei a fazer a junção né, entre a paixão pela língua mais o lecionar.

P3 leciona LI há 5 anos e ingressou na profissão após ter iniciado o curso de Letras por insistência da irmã para que pudesse relacionar sua experiência com a língua e as demais teorias de um curso de graduação e assim ter uma formação profissional.

Ela relata que iniciou a graduação após 3 anos de ter voltado para o Brasil, depois de uma temporada de 8 anos morando nos EUA. Em seus relatos, ela deixa claro sua falta de ligação, durante um tempo, com a profissão e que, mesmo durante a graduação, ainda não estava convencida sobre a profissão professora. Foi após as experiências com o PIBID, que essa manifestação de interesse começou a surgir.

E aí, eu fiquei tentada, mas falei: "não, professora? Que isso. Nunca fui, nunca pensei em ser, poxa"! Aí, fui me interessando, realmente gostando, "olha que bacana, que legal a disciplina". E aí, quando começou na primeira turma do PIBID... surgiu (como voluntária do) PIBID, aí, como eu não trabalho lá fora (inaudível). Falei: "Ah, então é uma oportunidade da gente ver isso, realmente, na sala de aula, como é que vai funcionar". E foi. Daí eu comecei a fazer aqueles estágios do programa PIBID, na sala de aula das escolas.

Aprofundamos um pouco mais nossas investigações e perguntamos para P3 o que teria a levado a ser professora de LI, uma vez que sua habilitação em Letras é dupla Português / Inglês.

Eu não sei. *Eu juntei*, não era a expert nesse tempo todo, era uma aprendiz, mas nunca pensei nisso, ah, vou estudar mais, fazer isso... Nunca pensei nisso. Mas se eu tiver que lecionar português, eu vou. Mas eu vou, é desafio, eu gosto de desafios. Mas assim, eu vou, só que a LI não, você já vai como se tivesse em casa. Você gosta, né? Você quer passar isso. Um pouquinho...

En: Bom, você diria que foi o gosto?

P3: Foi o gosto.

En: Foi o prazer pela língua?

P3: Exatamente. Eu fui gostando daquela interação com o aluno

Entendemos que a resposta que obtivemos priorizando a preferência por ensinar LI e tornando isso algo natural ao invés da língua materna provavelmente se dê por sua experiência e dedicação aos estudos em LI o que pode não ter acontecido com a língua materna.

d) P4 leciona LI há 7 anos tendo iniciado como professora de aulas de reforço e depois de alunos em aulas particulares porque as pessoas a procuravam devido seu destaque enquanto aluna, porém a pouca idade e falta de um método atrapalharam para que as aulas fossem adiante.

En: Você acha que pode ter faltado metodologia?

P4: Com certeza. Com certeza.

P4: Meu Deus, eu era nova, sabe, eu nunca tinha dado aula

Contudo, quando perguntada sobre o que a levou a ser professora de inglês ela nos apresenta a seguinte explicação:

P4: Tá. É... (risos). Foi um pouco, assim, de pressão também... da minha mãe. Porque assim, eu amava inglês, amava, ver os filmes, queria viajar o mundo e tal. Só que a minha mãe, ela pensava muito assim: "Nossa, paguei um curso e você precisa utilizar isso agora."

P4: E lá no Fisk, a proprietária já tinha comentado comigo sobre essa possibilidade. Ela já tinha me falado: "você não tem vontade de dar aula, não?". Eu falei que nunca tinha pensado, falei talvez. E foi desse jeito! Eu tava com 17 anos na época.

Inferimos que as trajetórias de P2 e P4 se entrelaçam, dadas as devidas especificidades, uma vez que ambas foram convidadas a lecionar LI devido ao destaque enquanto alunas, embora P4 tenha iniciado por conta própria como professora particular um tempo antes.

Vemos que as duas apresentam características similares quando ambas destacam o gosto pela língua e por tudo que ela poderia proporcionar “*eu amava inglês, queria viajar o mundo e tal (P4)*”, “*eu gostava muito da língua e gostava muito da cultura (P2)*”.

Retornando a P3, ela nos demonstra que sua ligação com a profissão transita entre duas questões: afetividade e/ou afinidade com a língua e também profissional. Entendemos que sua ligação com a profissão foi sendo criada durante a graduação em Letras por meio de experiências práticas que foram possibilitando o amadurecimento das ideias sobre o que seria a sua futura profissão.

Entendemos também que essas experiências foram geradas a partir de uma ideia de LI que ela já possuía pelo fato de falar a língua embora não se considere fluente e sempre deixe isso claro em suas pontuações “*eu não me considero fluente, não, acho que normal que como eu morei lá, eu busquei (...)(P3)*”.

Fica claro que seu ingresso na profissão não se deu devido à sua afinidade com a língua, pelo menos não na profissão professor, uma vez que ela não cogitava esse cenário até voltar para o Brasil e ingressar, a princípio a contra gosto, na graduação em Letras. Já sua demarcação

de território como professor de LI, sim, foi fomentada por essa identidade de falante que ela já possuía e que era alimentada social e pessoalmente pelo fato de ter experiência no exterior.

De acordo com sua fala entendemos que a escolha pela profissão no caso de P3 veio da falta de opção à época em decidir o que faria de seu futuro após 3 anos de volta ao Brasil, ou seja, não foi algo imaginado ou desejado, mas consequente: *Aí, fiquei em desespero, sem saber o que fazer. Ai, meu Deus, que que eu vou fazer, que que eu vou estudar?* (P3)

Para esse cenário, podemos também trazer P2 e P4 que ao nosso ver foram impulsionadas por fatores externos para decidirem pela profissão, mas que, contudo, diferente de P3 que não mostrou a princípio essa paixão pela língua, expressaram como fator primordial o apreço pela mesma.

O questionamento que fazemos então gira em torno de quais processos essa profissão ‘abraçada pelo acaso’ acarreta na formação identitária profissional dessas professoras, a saber, como elas se veem nessa profissão uma vez que a formação de professores de LI inscreve-se em uma problemática que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão, mas também em alguns casos, na afinidade com a língua, uma vez que inferimos que P2, P3 e P4 podem ter sido escolhidas pela profissão, diferente de P1( que veremos adiante) e que ao nosso ver, escolheu a profissão.

P3 mesmo envolta por questões de dúvidas sobre a profissão no início da carreira pré-serviço<sup>17</sup> nos relata hoje prazer e satisfação por ensinar.

P3: Exatamente. Eu fui gostando daquele processo de ensinar. Porque as pessoas nunca sentiram o prazer de você estar em uma sala de aula e você transmitir para o outro. Ah! Parece que eu acendi uma luz na vida deles.

O curioso na trajetória de P1, e que talvez justifique algumas de suas colocações sobre a diferença entre professores da rede pública e de cursos livres (vistas no decorrer de suas falas), é que ela iniciou sua carreira no ensino público, juntamente com as aulas particulares, e lá permanece até hoje, mas atualmente na posição de professora efetiva.

Isso juntamente com o amor pela profissão e pela língua “*eu sou apaixonada pela minha profissão (P1)*” sempre explícito em suas falas, é um marcador na identidade dessa professora e também a razão pela sua escolha pela profissão.

---

<sup>17</sup> Esse conceito é importado diretamente do inglês, “*pre-service*”, para o português”, e largamente usado por teóricos de LI, contribuindo, portanto, para a leitura fluente de professores interessados no assunto, e mesmo de pesquisadores brasileiros. Acrescentamos que, do ponto de vista lexical, esse empréstimo pode ser chamado de “decalque”. Ou seja, falamos em decalque linguístico quando, para denominar-se uma realidade numa língua ‘B’, copia-se o significado ou a estrutura de uma língua ‘A’, a fim de criar palavras para um novo conceito vindo do exterior.



Fica explícito que P1 escolheu a profissão, ao invés de ter sido levada até ela por razões circunstanciais nos momentos em que ela deixa claro querer ser regularizada como professora, isto é, ter um diploma, talvez para sair da posição de ‘ocupação’ para ‘profissão’. Mas P1 já tinha o ensino como uma profissão, uma vez que não procurou outros empregos e permaneceu ensinando LI, ao menos é como entendemos, entretanto, entendemos também que o reconhecimento documental talvez faça parte do desejo de qualquer profissional.

Pensamos aqui na questão do reconhecimento da profissão professor tão invadida por outros profissionais, e lançamos mão de outra pergunta que Celani (2008) nos ajuda a responder. Mas afinal quem determina esses padrões?

Celani (2008, p. 35) defende que há padrões claramente definidos para a admissão na profissão: possuir um diploma reconhecido de Licenciatura. A autora cita ainda que a questão de preservação de alguns padrões ainda é complicada e definir quem as impõe não é tarefa fácil. Segundo ela, “a questão de uma estrutura de carreira ainda não está adequadamente resolvida, nem na Universidade nem na escola pública de ensino fundamental e médio, e portanto nem nas escolas de cursos livres’ (CELANI 2008, p. 35).

Nós professores em geral brigamos pelo reconhecimento de nossa profissão quase que diariamente por inúmeros motivos tais como: remuneração e condições de trabalho. O que dizer do profissional de LI de cursos livres e também de escolas regulares que precisa se reafirmar constantemente a fim de que sua profissão não seja ocupada por quem quer que seja com conhecimento técnico da língua, “como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos” (CELANI, 2008, p.37).

Como vemos, a questão do professor de LI de cursos livres é delicada porque é permeada por outras questões como a necessidade, ou não, de formação profissional, o que pode de certa forma desmerecer essa profissão e por consequência interferir nas questões identitárias de seus atuantes.

A definição estabelecida por Celani é de extrema importância na medida em que leva em consideração a busca por um profissional não somente capaz de reproduzir modelos como também de reconhecer os mecanismos de funcionamento da linguagem que trabalha com seus alunos. Entretanto, a autora reflete, posteriormente, sobre o outro lado da profissão, em especial do professor de inglês e sua atuação sem a formação específica no mercado de trabalho.

Em suas palavras a profissão ‘professor’ especialmente o professor de LE, é “invadida por todos os lados. [...] Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores”. (CELANI, 2008, p.38).

Ainda de acordo com a autora não se cogita, ou não há um trabalho efetivo em prol de melhorar a formação e/ou as condições de trabalho, pelo contrário afirma-se que profissionais de outras áreas são melhores sem se perguntar o porquê. Ela finaliza seu pensamento dizendo que “[...] talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável.” (CELANI, 2006, p. 36).

Diante do exposto não podemos nos furtar de discutir o caso de P4 que é personagem desse quadro de professores (as) de LI sem formação que atua em escolas de curso livre.

Esperamos trazer à tona não críticas ou desmerecimento à esse professor, mas sim entender e talvez legitimar sua identidade dentro dessa esfera de ensino, a saber, discutir sobre o seu trabalho, mas, sobretudo, trazer contribuições no que diz respeito à compreensão da complexidade do trabalho do professor de línguas que atua nesse contexto específico de ensino-aprendizagem de LE, dando visibilidade para que esse indivíduo e seu trabalho sejam reconhecidos profissionalmente como legítimos dentro de determinada comunidade.

É notável o grande número de escolas de LI de cursos livres em nosso país, o que não se nota, por vezes, do ponto de vista de formação, são os profissionais que nela atuam. No que tange ao professor de LE, em algumas escolas, este é inclusive denominado instrutor de alunos, ainda que seja licenciado.

Para Schütz (2020) não devemos nos influenciar pelo nome da escola, mas pelo currículo do instrutor, pois segundo ele não é a cor da camiseta que faz o bom jogador. Segundo ele “O fato de escolas em diferentes cidades operarem sob o mesmo nome e usarem o mesmo livro não significa que sejam iguais, muito menos que os instrutores sejam bons. O fundamental (além da vontade do aluno) é o instrutor, não o nome da escola nem os materiais usados[...]”.

Há que se considerar também um tipo de desvalorização profissional para com esses profissionais não licenciados quanto à sua remuneração, pois algumas escolas de cursos livres contratam esses profissionais que não são licenciados, entretanto tem habilidades linguísticas no idioma alvo, e pagam a eles salários mais baixos<sup>18</sup>.

Ora, isso não soa estranho, uma vez que a graduação em Letras não é requisito primordial para essas escolas de curso livre? No caso de P4 isso não acontece, segundo relatado pela gestora da escola, entretanto não sabemos se a entrevistada passa por alguma outra situação de exclusão devido a sua condição de não licenciada.

---

<sup>18</sup> Em conversa informal com a diretora do CCAA-Gurupi notei que a relação trabalhista entre empregador e empregado acontece de forma diferente das habituais, caso esse empregado não seja licenciado. Em sua fala constatei que há escolas que pagam a esses professores não licenciados metade da hora aula estabelecida, além de não assinarem carteira de trabalho e não pagarem 13º salário proporcional.

O que fica claro também, e já exposto aqui, é que P4 afirma não querer seguir a carreira de professora por diversos motivos como, por exemplo, *“mas eu não penso em sala de aula, assim, geral, sabe? assim, porque eu gosto de trabalhar aqui, (em cursinho assim) (...) E também porque é uma coisa muito cansativa”*.

P4 nos leva a inferir que seu gosto pelo ensinar se dá em determinado ambiente e que o lecionar não é parte daquilo que ela quer para sua vida, contudo avaliando como pesquisadoras entendemos P4 como a mais intrigante das 4 entrevistadas pois ela ao mesmo tempo em que refuta o lecionar, o abraça de forma ampla, talvez inconsciente, e isso fica claro em suas colocações sobre a maneira como conduz esse processo.

Entendemos que ela é envolvida pela língua pois se diz apaixonada por ela, mas também demonstra um desejo de ensiná-la bem e se esforça para tal atividade.

P4: mas lá na minha aula, eu tenho que preparar a aula, penso que o aluno vai sair da aula e falar pro colega dele na frente: ó isso aqui é tal coisa, foi a professora P4 que falou." Então eu sempre tenho esse parâmetro de pensar eu como professora, estou... Estou formando... estou formando...E daí eu fui pegando gosto, por isso de estar sempre estudando, nunca parar de estudar. E daí, eu saio daqui, chego em casa, vejo vídeo, procuro uma aula de pronúncia, não sei o que, estou sempre interagindo com isso, mais ainda pela necessidade de passar para os meus alunos da melhor forma, eu acredito, da forma que eu aprenderia e que acho que seria melhor. Então é 24 horas.

Retomando P1 e os motivos pela escolha da profissão e a ligação com a LI, ela nos relata que iniciou a atividade de lecionar por prazer, por ser apaixonada pela língua e por sentir vontade de ensiná-la.

EN: O que que te levou a ser professora de LI?

P1: A partir da hora que eu entrei para fazer curso livre mesmo, curso de língua... A partir daquela hora eu olhava, porque eu via que ali tinha uma metodologia. Entendeu? De repente quando eu estudava na escola eu não via metodologia, é algo mais jogado... Assim... Quando eu entrei no CCAA eu apaixonei, porque tinha uma metodologia. Parece que aquilo lá te levava à fluir melhor, então eu ficava observando a minha professora imaginando que eu queria dar aula, mas eu queria dar aula assim, com uma metodologia.

A diferença entre as participantes é que P1 foi a única que além de expressar paixão pela língua, expressou também o querer ensinar como fator primordial para o ingresso na profissão. Já P2 e P4 demonstram um pouco mais de interesse pela língua e transparecem sua ligação com a língua mais fortemente em colocações como as que seguem:

P2: Viajei para o México no caso, viajei para a Colômbia, conversei com alguns americanos, conheci americanos. E aí, só o fato de conhecer um americano num país que mora em um lugar que não seja inglês a língua nativa já fez muita diferença para mim. Então eu acho que viajar para um país onde a língua nativa é o inglês vai fazer diferença sim... **Eu nem conto tanto hoje mais como um quesito profissional,**

mas como uma **experiência por paixão mesmo, pela língua e pela cultura**, que foi o que me encantou na língua né.

P4: Eu estava com 17 anos, a professora X me incentivou a participar do programa Jovem Embaixador e eu decidi participar. Aí ela me auxiliou, falou como funcionava o procedimento, me inscrevi e tals. Aí na hora das provas consegui ser aprovada e fui. Aí eu passei 28 dias e foi maravilhoso. Meu Deus do céu, não tenho nem o que falar, assim. Aprendizado, de melhora da língua, meu Deus. Foi incrível. Foi, assim, um divisor de águas na minha vida.

P2 e P4 trazem para essa pesquisa, quando apresentam suas experiências em torno de trocas de conhecimentos entre as culturas brasileira e americana por meio de suas viagens, discussões em torno dos intercâmbios culturais que tiveram seu início no Brasil em 1938 quando a União Cultural Brasil Estados Unidos foi fundada com o objetivo de estreitar os laços culturais entre o Brasil e os Estados Unidos.

Essa instituição de caráter binacional que contava com apoio de Washington, refletia os esforços do governo norteamericano nos campos da educação e cultura para promover o alinhamento dos países latino-americanos aos Estados Unidos.

Esse instituto foi fundado pouco antes da explosão da Segunda Guerra mundial, porém foi na ocasião da guerra que a escola impulsionou, chegando a centro de atividades culturais. A União Cultural Brasil Estados Unidos é exemplo dos esforços norte-americanos para difundir a história, a língua e a literatura americana, por meio de, além do ensino do idioma inglês, uma série de cursos: História Americana, Artes, Música e Cultura Norte-Americana transformando isso no ponto forte da instituição.

Na visão de Gerson Moura (1991), a promoção de intercâmbios foi um tanto capenga, já que, na realidade, o propósito das viagens patrocinadas pelo Departamento Estado não era o de promover um intercâmbio cultural entre os dois países. O que interessava era a exposição de especialistas americanos ensinando suas técnicas e exibindo suas realizações à América Latina, enquanto os latino-americanos iam aos Estados Unidos, se impressionavam com o progresso americano e voltavam aos seus países com um sentimento favorável em relação ao modo de vida americano. Para o autor: “os brasileiros iam aos Estados Unidos para aprender; os americanos vinham ao Brasil para ensinar.”<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Esse movimento trata da ostensiva campanha de penetração cultural norte-americana no Brasil desencadeada no início dos anos 40. Foi uma época em que gradativamente o american way of life foi ganhando espaço na sociedade brasileira, graças a um cuidadoso plano de conquista. Esse plano fazia parte da estratégia dos Estados Unidos de promover a cooperação interamericana e a solidariedade hemisférica, enfrentar o desafio do Eixo e consolidar-se como grande potência. A campanha teve início com a propagação dos "valores pan-americanos" durante as conferências interamericanas. O passo seguinte foi a criação, em agosto de 1940, de uma superagência de coordenação dos negócios interamericanos, sob a chefia de Nelson Rockefeller, chamada Office of the Coordinator of Inter-American Affairs (OCIAA). Essa iniciativa diferia dos programas de colaboração já em funcionamento por estar diretamente vinculada ao Conselho de Defesa Nacional dos Estados Unidos.

O panorama acima nos permite relacionar os ideais de ligação de P2 e P4 com a língua à fatos relacionados aos processos de americanização do Brasil na década de 40 apresentando as experiências interculturais como mandatórias para o desenvolvimento da LI. Nos posicionamos, porém, argumentando que, livre de questões políticas e econômicas, essa ainda é uma boa opção para se adquirir uma LE, não sendo, porém, a única. Para isso apoiamos-nos na primeira teoria de Krashen (1982)<sup>20</sup> que distingue aprendizagem e aquisição de línguas. Para ele a aquisição se dá de forma natural, sem instrutores e por meio da interação entre os falantes. Não desmerecemos aqui o papel da aprendizagem que ocorre nos meios formais de ensino, porém creditamos valor à aquisição por intermédio da interação entre falantes.

Trazendo P3 para esse cenário entendemos que sua ligação com a língua, bem como com a profissão se dá de forma diferente das outras participantes. Sua ida para o exterior não se deu pela curiosidade pela língua e nem para seu aperfeiçoamento uma vez que questões da língua até a chegada na profissão deram-se após essa fase.

Por ter abraçado a profissão após o início da graduação, de uma forma mais consciente depois de experiências positivas em salas de aula de estágio e PIBID, P3 possivelmente tenha passado por fases mais sistemáticas do que as outras participantes, desenvolvendo o que Day (2009) chama de desenvolvimento da prática docente, sendo elas:

- Pré-serviço: o período da formação inicial;
- Introdução: os primeiros anos de trabalho, quando os professores se esforçam por obter respeito e serem aceitos;
- Construção das competências: quando as destrezas e as competências são melhoradas;
- Entusiasmo e crescimento: um período em que a competência é reconhecida e o professor é aceito pela comunidade escolar, onde existe um elevado grau de satisfação no trabalho;
- Frustração na carreira: normalmente, ocorre nos primeiros anos e no meio da carreira, por vezes, por causa de falta de apoio, de uma desilusão originada pela dificuldade dos desafios que surgem na sala de aula, da falta de reconhecimento ou de circunstâncias adversas os professores deixam de ter tanto prazer no seu trabalho. Esta é a fase que a paixão pode morrer;
- Estabilidade na carreira: quando os professores cumprem os requisitos do seu trabalho. Este período poderá marcar o início da erosão da paixão e do descomprometimento. (DAY, 2009, p. 179-180)

---

<sup>20</sup> Stephen Krashen merece destaque dentre os estudiosos que desenvolvem pesquisas a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas. Krashen nos trouxe vários estudos importantes sobre o assunto em questão. Dentre esses estudos, destaca-se a obra intitulada *Natural Approach*. Por meio dessa, na década de 80, Krashen nos apresenta o Modelo do Monitor (1982), possivelmente um dos mais conhecidos e discutidos modelos sobre o processo de aquisição e de aprendizagem de línguas. Dessa maneira, nos leva a refletir sobre cinco hipóteses:

1ª hipótese: distinção entre aquisição e aprendizagem;

2ª hipótese: da ordem natural;

3ª hipótese: do *input*;

4ª hipótese: do Monitor;

5ª hipótese: do filtro afetivo.

Não questionamos as participantes sobre todas essas fases e nem sabemos porém em qual elas se encontram, mas acreditamos que esse é um processo importante para que se possa avaliar a identidade dessas profissionais e em que patamar elas se encontram pois segundo o autor a construção da identidade de um professor implica a combinação, por vezes, conflituosa entre o seu passado e a sua situação presente, que constitui suas percepções em relação ao ensino e a ser professor (DAY, 2009, p. 85).

Souza (2013, p. 89) ressalta que “a constituição do sujeito é marcada pela heterogeneidade, provenientes de interações sociais, pluralidade de papéis e vozes.” Diante dessa afirmação, o autor ainda afirma que a identidade do professor de LI é um processo contínuo de construção, baseado no significado que cada indivíduo tem a respeito da prática docente, levando em consideração sua história de ensino e aprendizagem dessa língua, envolvendo suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (SOUZA, 2013 p. 89).

Cruz (2013) e Borges e Lago (2009) revelam que o gosto pela LI é uma forma do professor demonstrar seu desejo por ensinar. Podemos inferir que o gosto pela língua tenha ajudado na internalização do conceito de professor de P2 e P4 e, por conseguinte, no processo constante de formação de suas identidades como tal. Já P3 pode também ter passado por esse processo mesmo sendo a única das 4 entrevistadas que não utilizou em seu discurso palavras que remetessem a paixão pela língua, mas sim admiração.

P1 afirma, como demonstrado em excerto acima, que despertou para o desejo de lecionar após observar sua professora “*eu ficava observando a minha professora imaginando que eu queria dar aula*” (P1)”. Sobre isso Moreira (2017) apresenta uma explicação que justifica a colocação de P1 “a decisão por uma profissão não é uma escolha individual, mas pode ser construída por um conjunto de fatores externos que envolvem também as pessoas com as quais nos relacionamos ao longo da vida (MOREIRA, 2017, p. 68). Entendemos que de uma maneira ou outra as 4 participantes passaram, em tempos e situações distintas, por esse mesmo processo.

Seguindo com as entrevistadas e suas motivações, P1 quando perguntada sobre a escolha da profissão apresenta novamente, como visto na seção anterior, além da admiração pela língua e pela profissão, o dueto professor de LI / metodologia.

Eu via um modelo de uma metodologia, eu achava interessante, já que eu era apaixonada na LI e na questão metodologia eu tinha uma professora excelente.

P4 demonstra também reconhecer a importância da metodologia para que o ensino/aprendizagem aconteça quando cita o início de suas atividades como professora de LI:

E daí eu cheguei a ter um aluno que queria aprender mesmo. Ele falou "não, eu quero começar do zero, vamos lá" e aí eu comecei, mas a gente não prosseguiu, porque não tinha metodologia de saber como que ia começar e tudo mais. É assim que eu fiquei "Tá, então beleza, eu falo inglês e você quer aprender. Mas e aí, para onde a gente vai?". Aí não deu muito certo, mas começamos por ali.

É notório o peso que a metodologia de ensino tem em suas atuações profissionais, uma vez que as duas participantes trabalham também em escolas regulares e em seus depoimentos citam a facilidade de trabalhar nos cursos livres pela questão metodológica.

Nos perguntamos se isso influencia em uma espécie de identidade mesclada, ou seja, uma para cada ambiente de trabalho, a saber, escola regular e curso livre, porém entendemos que essa questão teve um papel importante na decisão pela profissão de P1 que nos relata que *“observando a minha professora imaginando que eu queria dar aula, mas eu queria dar aula assim, com uma metodologia” (P1)*.

Acreditamos que P1 àquela época ainda não seria capaz de dizer que gostaria de ser professora de curso livre ou simplesmente se queria ensinar LI onde quer que fosse, fato é que seu querer estava intrinsecamente ligado a lecionar em um ambiente onde houvesse metodologia.

É que a gente tem a metodologia, nós temos os passos, né... Tudo separadinho, tudo certinho. Nós temos uma sequência aqui (*curso livre*), né? Agora... Na escola que eu leciono (*escola regular*) é... (pausa).

Na posição de expectadores dessas professoras, reconhecemos a difícil tarefa de inferir a subjetividade dessas falas e dessas personalidades. Fato é que em suas colocações, tanto nas entrevistas quanto na roda de conversa, nossas participantes sempre enfatizam questões afetivas com a língua o que nos leva a inferir uma escolha de profissão nascida por meio da admiração pelo objeto de trabalho, a LI.

No Brasil há poucos estudos relacionados ao tema emoções e escolha pela profissão, entretanto encontramos três que se relacionam à nossa pesquisa porque relatam a questão afetiva de professores em relação à língua ensinada, são eles, Cruz (2013), Borges e Lago (2009) e Lima (2016).

O primeiro investigou a paixão de três professoras negras em serviço, sob a perspectiva da Semiótica. Nesse estudo a pesquisadora aborda a paixão de professores pelo ensino de LI e as várias etapas nas quais o sentido da escolha pela docência e a paixão pela língua das participantes são construídos.

O segundo faz menção à paixão ao investigarem as crenças sobre o ensino/aprendizagem de um professor de LI em formação inicial. Os resultados evidenciaram

que o professor participante desse estudo acredita que o aluno deve ter interesse e paixão pelo domínio da língua para sua aprendizagem efetiva.

E o terceiro, analisou relatos autobiográficos de ex-professores da região norte do estado do Tocantins, com o objetivo de identificar as paixões presentes nesses relatos. Esses professores, por uma série de motivos, como a desvalorização da carreira, por exemplo, optaram por abandonar a carreira docente. A partir das contribuições da Semiótica discursiva sobre as paixões, teoria que estuda o sentido de querer ser, dever, poder e saber, a autora identificou os efeitos passionais que contribuíram para esse desencanto profissional. Os resultados revelaram que as paixões da decepção e da frustração que esses professores sentiam no desenvolvimento de seu trabalho docente influenciaram negativamente sua prática pedagógica e, também, os levaram a romper com o ensino.

Em especial, os estudos de Cruz (2013) e de Borges e Lago (2009) revelam que o gosto pela LI é uma forma do professor demonstrar sua paixão por ensinar. Por sua vez, Day (2009) afirma que o professor apaixonado tem interesse pela área na qual trabalha e pelo que ensina. O autor ainda enfatiza que a paixão é um fator motivacional que pode afetar o desempenho do professor e que o impulsiona a querer fazer o melhor na busca de aprender mais para se tornar mais do que meramente um componente do processo de ensino (DAY, 2009, p. 12).

O autor finaliza afirmando que “paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem, mas, sim, uma emoção essencial para o professor promover um bom ensino.” Segundo ele a paixão não é um traço de personalidade que alguns têm e outros não, mas sim algo que se descobre.

Entendemos, corroborados por Day (2009, p.67) que a paixão pelo ensino não é uma dádiva predisposta que um professor tem e outro não, porém no caso de nossas entrevistadas vemos em seus discursos variações entre paixão pela língua e paixão pela profissão e entendemos esses como fatores preponderantes para a construção dos laços com o ensino.

Nos permitimos dizer que são professoras apaixonadas, pela profissão e/ou pela língua, e julgamos não caber a nós dizer qual seria a ordem de importância: profissão e língua ou o inverso, porém sabemos que ambas caminham juntas e que as relações entre língua e identidade podem trazer novas percepções, ou mesmo mudar o modo como enxergamos e lidamos com o meio no qual estamos inseridos.

Uma vez que apresentamos um panorama sobre a relação das professoras participantes com a LI, assim como questões que ligam essas profissionais à sua carreira, apresentaremos na seção seguinte *‘Eu e o mundo: questões sociais e ideológicas que permeiam a identidade e*



*norteiam o trabalho do profissional de LI* algumas questões sociais e/ou culturais envoltas nas identidades dessas professoras como falantes e profissionais de LI.

### 3.2 Eu e o mundo: questões sociais e ideológicas que permeiam a identidade e norteiam o trabalho do profissional de LI

*A expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo e modernização”.*  
(COX; PETERSON, 2001, p. 19)

Nesta seção atenderemos ao segundo objetivo específico de nossa pesquisa: apontar, com base nos enunciados produzidos nas entrevistas, quais questões sociais ou ideológicas permeiam as identidades dessas profissionais. O mapa conceitual, abaixo, situa os principais pontos discutidos nessa seção sendo assim um guia que sintetiza nossa trajetória a fim de cumprir o objetivo proposto (Fig. 4):

Figura 4: Mapa conceitual sobre a análise de conteúdo da seção 3.2



Fonte: Autora

Em meio à diversidade sempre crescente e diferenças individuais acentuadas, o professor de LI depara-se com uma dificuldade que é intermediar a aprendizagem de estruturas,

vocabulário, sons, etc., além de tratar de questões culturais de uma língua e cultura que não são as suas. Por outro lado, entendemos que o estudo da LI tem também como objetivo o desenvolvimento social do aluno, uma vez que amplia sua visão de cidadania e seus valores culturais mediante comparação das culturas e das línguas que ele apreende (estrangeira e materna), o que implica em mudança da concepção de mundo que ele possui. Entretanto, entendemos também que o professor é agente dessa ação juntamente com seu aluno por ser ele o fomentador desse processo.

Para Siqueira (2011, p.90), ensinar essa língua híbrida e franca,<sup>21</sup> que é o inglês, demanda uma visita diária a novas fronteiras que, por sua vez, geram novas prioridades, dentre as quais as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Portanto, estabelece-se como desafio a implementação de práticas pedagógicas que ressignifiquem o ensino de LI, tendo como enfoque o seu caráter híbrido e multifacetado. Como sublinha Siqueira (2011):

Ensinar e aprender inglês como língua franca implica colorir as salas de aula com diversos sotaques oriundos de lugares distantes e esquecidos, trazendo as vozes dos guetos, das minorias, dos imigrantes com suas tradições culturais de diferentes continentes, como a África, Ásia e América, e até do interior das grandes metrópoles dos países hegemônicos de LI. (SIQUEIRA, 2011, p. 91)

Vemos o professor de LI da modernidade como um profissional que deve ter, entre suas habilidades, a capacidade de trabalhar questões de cidadania e de ampliação de horizontes que essa língua produz, porém ele precisa conhecer e ser capaz de demonstrar a seus alunos que há uma linha tênue entre falar a língua do outro e alienar-se a ela.

Conforme explana Moita Lopes (2006, p. 20), “quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo.” Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Acrescentamos que, quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Moita Lopes (2006, p. 20) destaca ainda que “aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas.” Segundo o autor, a língua está imersa em lutas sociais,

---

<sup>21</sup> Para Jenkins (2009, p. 201) o termo “língua franca” é usado para definir “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua e é comumente entendida como querendo significar uma segunda língua de seus falantes.”

econômicas e políticas, e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. “Ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação.” (MOITA LOPES, 2010, p. 21).

Nesta seção, vamos dar enfoque nas discussões voltadas para esse profissional que transita pela realidade exposta acima com a responsabilidade de comunicar-se e ensinar a língua do outro, mas com a tarefa de se emancipar de amarras sociais que, em alguns casos, sobrepõem uma língua a outra, bem como um povo sobre o outro.

No decorrer deste trabalho, refletimos sobre questões que elevavam o professor de LI a um patamar de *status* e de reconhecimento da sociedade, entretanto, é preciso salientar que não há somente pontos positivos nesse imaginário. Há também situações em que o professor é discriminado e desvalorizado, como sendo parte de uma classe menos influente e menos politizada.

Cox e Assis-Peterson (2001) apontam que no Brasil há um movimento em torno de uma pedagogia crítica principalmente com professores envolvidos com a língua materna. Porém, o mesmo não acontece com professores de LI, os quais permanecem à margem desse movimento “sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano [...]. Entre os intelectuais politizados, o professor de inglês é suspeito de ter ‘vendido a alma para o diabo.’” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 7).

Vemos que, por vezes, esse *status* criado no imaginário das pessoas relaciona esse professor à burguesia ou à classe dominante pelo fato de se comunicar em outra língua e até por viajar para outros países, ideia essa que pode ser refutada, uma vez que sabemos da existência de Programas Nacionais como o programa Jovens Embaixadores,<sup>22</sup> do qual P4 cita ter participado, e que premia justamente alunos de todos os tipos de classes sociais que comunicam-se em LI e estudam na rede pública, ou seja, não fazem parte da chamada burguesia, e esse cenário se aplica também a professores que participam de programas de formação de professores no exterior por meios dos mesmos programas, como, por exemplo, o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de LI (PDPI).<sup>23</sup>

Como esses professores reagem frente a essas questões e estigmas? De acordo com Cox e Assis-Peterson, (2001), “parecem fazer “ouvidos moucos” a essas críticas, tendem a escamoteá-las sem procurar entrar no cerne da polêmica. Dizem-se imunes ao discurso dos

---

<sup>22</sup> O Programa Jovens Embaixadores é uma iniciativa oficial do Departamento de Estado dos EUA e, no Brasil, é coordenado pela Embaixada dos Estados Unidos da América. Entre os nossos principais colaboradores estão o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, a ampla rede de Centros Binacionais Brasil-Estados Unidos – BNCs, além de empresas que demonstram um claro comprometimento com a responsabilidade social corporativa: FedEx, MSD e IBM.

<sup>23</sup> Esse é um Programa da rede pública de ensino que acontece nos Estados Unidos.

“politicizados”, [...] “não me importo que dizem que eu vendi a alma para o diabo.” (p. 25). Vemos a importância de uma reflexão sobre ideologias e crenças no momento do processo de ensino, pois aquilo que é ou deixa de ser expressado pelo professor de LI pode construir bases fortemente ligadas à valorização da língua do outro em detrimento da sua própria. Por outro lado, pode ajudar na construção de um indivíduo globalizado, porém não alienado.

Vemos, por outro lado, diante de toda essa discussão, que esses mesmos professores, ora prestigiados, ora não, são postos em cheque quando essa mesma sociedade que os recrimina de burgueses questiona suas habilidades de professor de LI trazendo à tona discursos do senso comum que salientam que o bom professor é aquele que já morou e/ou viajou ou estudou no exterior. Segundo defende Barcelos e Abrahão (2006, p. 71), o senso comum é representado por pessoas de diferentes camadas da sociedade que “idealizam e verbalizam, por meio de suas crenças, que, para ser um bom profissional de LI, deve-se ter fluência na língua-alvo” e que essa fluência é adquirida por meio de estudos no exterior, negligenciando, dessa maneira, todas as outras habilidades pertinentes ao profissionalismo de um docente de LI, como a criatividade, o planejamento, o entusiasmo, o conhecimento teórico, dentre outras questões (COSTA, 2014, p. 46).

Essa questão foi também abordada com as entrevistadas. Perguntamos se já haviam viajado para algum país falante de LI e obtivemos variadas versões como por exemplo, P1 que nos relatou nunca ter viajado para o exterior, porém apontou que isso faria diferença para ela:

En: Mas... isso faz diferença para você? ou não?

P1: Faz. Não, para mim faz... Porque eu acho que eu também não quero só a língua pela língua... Não. Eu também quero... É... Receber conhecimento também... Cultural. Quero ver como é que é. Não só a língua pela língua. Obviamente que a minha paixão é a língua, mas eu quero mais. Entendeu? E eu quero... Eu quero ter contato com os nativos também, Rosimeire, sabe? Não é só... Não é só a língua pela língua mesmo, então eu tenho essa vontade.

Por sua vez P2, embora já tenha viajado para fora do país, nos aponta que pretende uma viagem para países falantes de LI pelos mesmos motivos de P1:

En: Você planeja fazer uma viagem dessa ou isso não faz diferença para você?

P2: Faz diferença, planejo sim... Já queria ter ido na verdade, né? Como a senhora sabe eu já tentei fazer um intercâmbio para o Canadá e na época não deu certo, mas hoje eu não tenho mais interesse em fazer intercâmbio de estudo, porque eu queria muito fazer intercâmbio de estudo. Hoje eu tenho interesse mais no intercâmbio de turismo, mas claro, quero conhecer além da língua a cultura, que foi uma coisa que eu me apaixonei.

P3 relata que já viajou para o exterior em condições diferentes de P1 e P2, ou seja, sua viagem não se deu por motivos culturais ou de estudos. Entendemos que, quando ela cita

“sonho”, ela se refira ao sonho de “fazer a América”, talvez, de viajar para um país de primeiro mundo e de oportunidades. Ela relata que viajou juntamente com a mãe de uma amiga que morava nos Estados Unidos:

P4: Vamos visitar a Erica?" E aí ela atçou aquele... Aí eu comecei. Isso era no mês de junho e ela "olha, já vou começar a mexer com passaporte, com documentação". Não sei, outubro já tem que ir se organizando. E aí começou. Acendeu aquela chama em mim ali de vontade, aquele sonho.

P4 nos apresenta sua experiência de viagem aos Estados Unidos da seguinte forma:

Eu fui, assim, foi num momento muito inesperado, na verdade. Foi quando eu estava com 17 anos, a professora xxxx me incentivou a participar do programa Jovem Embaixador e eu decidi participar. Aí ela me auxiliou, falou como funcionava o procedimento, me inscrevi e tals. Aí na hora das provas consegui ser aprovada e fui. Aí eu passei 28 dias e foi maravilhoso. Meu Deus do céu, não tenho nem o que falar, assim. Aprendizado, de melhora da língua, meu Deus. Foi incrível. Não tinha terminado meu curso ainda. Eu fiquei, assim, querendo muito, né, antecipar, pra ver se conseguia terminar a tempo, mas eu acho que o tempo que eu fiquei lá foi mais do que esse do curso em si. Cheguei com um vocabulário muito mais amplo, assim, de dia a dia, né, coisas assim. E foi maravilhoso, que eu fiquei em família americana também. A gente passava a maior parte do tempo com a família e foi incrível, assim. Foi, assim, um divisor de águas na minha vida, *foi o que abriu portas*, fez eu procurar emprego na área.

Vemos nas falas das entrevistadas uma semelhança entre as motivações de P1 e P2, semelhança essa que nos remete à cultura e aos costumes dos países falantes de LI, porém vemos isso sob um ângulo mais pessoal do que profissional, isto é, não observamos nessas falas nada que nos remetesse à uma ideia de responsabilidade cultural ou social de ensinar uma LE, tampouco algo que nos sinalizasse a cobrança de ser um bom professor de LI.

P4 se disse encantada com a experiência e com as oportunidades linguísticas que essa viagem lhe proporcionou, ao mesmo tempo que citou a importância dessa viagem para que, segundo ela, as portas se abrissem na área profissional. Vemos nessa fala a ideia de distinção social e profissional que se tem quanto ao professor que tem experiência no exterior e que caracterizamos como uma crença como citado na página anterior.

P3, nesse quesito, foi a mais afastada de qualquer suposição profissional ou pessoal, na questão da língua, uma vez que entendemos que o sonho da viagem estava mais ligado a outras questões. De maneira geral, nenhuma das quatro entrevistadas demonstrou preocupação com a imagem idealizada pelo senso comum do professor de LI que precisa viajar e ter contato com nativos para serem melhor reconhecidos. Vemos isso como um fator positivo na imagem identitária dessas professoras, porque percebemos que elas se distanciam da autocriação de um professor ideal de LI.

Vemos isso como uma marca da modernidade que, segundo Bauman (2012, p. 44), “a marca da modernidade é a ampliação do volume e do alcance da mobilidade, e, por conseguinte

de forma inevitável, o enfraquecimento da influência da localidade e das redes locais.” Ora, em uma era conectada, a mobilidade se faz cada vez mais fácil e valiosa. Vemos também que as entrevistadas entendem a questão cultural de ensinar a LI do ponto de vista de conhecimento próprio para terem bagagem ao lecionar, mas não como uma responsabilidade social. Nós consideramos que a língua é sempre uma prática social e seu aprendizado, seja dentro ou fora de sala de aula, lida com sujeitos em relações sociais nas quais as identidades estão em constante reconstrução.

Entendemos que essas professoras, antes de tudo cidadãs brasileiras, quando ensinam LI, estão rodeadas por uma série de fatores sociais, culturais, identitários e linguísticos que influenciam esse processo, ou seja, toda experiência do indivíduo, assim como todas as situações históricas que construíram sua identidade sociocultural e nacional, exercem influência na aprendizagem, e assim aconteceu em seus percursos enquanto aprendizes dessa mesma língua.

Uma outra preocupação ao trabalhar com as professoras entrevistadas foi a de buscar a existência ou não de uma consciência social e cultural ao ensinar. Ficou transparecido durante as entrevistas e também durante a roda de conversa que essa questão não é amplamente refletida por elas. Notamos, no primeiro momento, que, ao falarmos em questões sociais, o que vem à tona são conjecturas que remetem à viagens e inserção cultural por meio delas. Durante a roda de conversa, esse fato nos chamou atenção pelas seguintes colocações de P1 e P2:

P2: Eu acho que a P1 tem mais contato com a questão social, que nem eu falei, acho que falei na entrevista, a questão social no meio em que a gente ta inserida ali é muito elitizada. Então assim, aqueles alunos, o nível daqueles alunos, já é um pouco elevado, eles já têm um conhecimento de mundo diferente.

P1: Às vezes nem se preocupa com isso né. E para gente impactar um aluno, que nem você falou, que já tem um acesso...

P2: [Que viaja...

P1: É bem difícil...

P2: Ele já viajou mais do que eu ((risadas))...

Entendemos que a visão das professoras envolvidas nesses discursos seja aquela evocada por Cox e Assis-Peterson (2017, p. 2), na qual as autoras argumentam que essa hegemonia da LI, que fora enraizada no período colonial, tem sua promoção e sustentação por meio das estruturas materiais ou institucionais e também por argumentos ideológicos que relacionam o ensino da língua no mundo e fins capitalistas. Observamos que, segundo as falas apresentadas, as ideias de se ensinar uma LI sejam voltadas para que o indivíduo ascenda socialmente por meio da língua e possa fazer viagens, conhecer o mundo, enfim, usufruir da língua para ratificar sua posição social e financeira.

Quando P2 cita que P1 estaria mais apta a falar da questão social, ela nos situa em dois ambientes, uma escola pública onde o poder aquisitivo dos alunos é menor e, por isso, onde haveria mais possibilidades de apresentar ‘o novo’, e uma escola de curso livre onde o poder aquisitivo julga-se ser maior e onde os alunos têm mais oportunidades.

Julgamos haver um vasto campo para que as questões sociais de se ensinar outra língua possa ser pensada por essas professoras nesses dois ambientes. Nos dois, embora, segundo elas, sejam ambientes com possibilidades diferentes, seria feito um trabalho onde a voz em inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas “aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2017, p. 3).

É preciso entender e trazer reflexões para os professores de LI que os levem a interagir com a língua e com a cultura do outro de maneira crítica conduzindo esse ensino baseado na história de cada povo e considerando que todos os povos e países têm a sua própria história e valor, inexistindo países ou povos melhores ou piores do que outros.

Quanto a essa questão, pudemos observar reflexões por parte das professoras quando na roda de conversa falávamos sobre a celebração do Halloween na escola. Dissemos a elas que observamos, na festa, pouca relação com as músicas, comidas e tradições das festas de Halloween organizadas em países falantes da língua, por exemplo, nos Estados Unidos. E a conversa se deu nos seguintes termos:

En: Aquele funk tocando a festa toda...

P3: Ih, nada a ver. ((risadas)) Enfim, a gente tenta passar, mostrar um pouquinho, mas não fugimos também das nossas raízes.

En: É um Halloween daqui, né? ((risadas))

P3: É o Halloween do CCAA

P2: Se você também seguir à risca de como é lá, de repente não chama tanta atenção.

P1: Mas aí entram as questões culturais, cada país tem o seu! Então, não precisamos fazer sem a nossa identidade. É a nossa cultura.

Essas colocações são importantes marcadores identitários de professoras que entendem e respeitam os limites da imitação, do mimetismo, para não chegarmos à posição servil, reagindo às práticas que corroboram as atitudes de supervalorização do outro e da sua cultura. Rajagopalan (2003) corrobora dizendo que professores e alunos nos países periféricos tem conseguido reagir, desafiando as instituições encarregadas de divulgar a LI e os valores culturais a ela associados. Bauman (2012, p. 51) junta-se a essa discussão afirmando que “pode-

se mudar de um lugar para o outro, mas não se pode levar o solo contigo, e não se pode tornar seu outro solo.” (grifo nosso).

Vivemos uma era marcada pela celeridade das informações e pelo encontro de povos. Tempos também de globalização e de reconhecimento das diversidades. Vivemos a era da Internet e de suas mídias como, *Instagram*, *Youtube* e *Twiter*. Apresenta-se, nesse cenário, uma língua de contato entre povos, capaz de possibilitar a preservação das identidades de quem dela faz uso. Essa língua que conseguiu ‘viajar’ pelo mundo e alcançar muitas nações passa por um processo de reformulação da sua própria identidade, que de língua nacional, tornou-se colonial, imperial (LE BRETON, 2015, p. 14) e já alcança o *status* de língua franca global, ao desvencilhar-se das suas raízes territoriais e culturais.

Como coloca Paiva (2005), “a força armada não é mais o meio através do qual se tem dominado o terceiro mundo, a língua na verdade tem sido a matéria prima do imperialismo cultural, que por sua vez é causado pela dependência econômica.” Para Rajagopalan (2003), essa questão do imperialismo linguístico é um fator que tem afetado diretamente o ensino e a aprendizagem de línguas, já que isso provocou um efeito avassalador nas sociedades. O imperialismo linguístico delinea-se como um fenômeno amplo e assustador da globalização, configurando-se em práticas como a norte-americanização das diferentes culturas.

Uma vez mundializado, o inglês se desvencilha de suas raízes e ganha existência própria como um idioma sem território, podendo ser ressignificado e re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas. Ortiz, (2006, p. 181) salienta que “ao tornar-se mundial a LI, [...] libera-se de seu enraizamento anterior instituindo um artefato a ser legitimamente ‘deformado’ pelos falantes de uma mesma galáxia.” Desconhecer a LI na situação de globalização significa um analfabetismo da modernidade, no entanto, como “a existência de um padrão linguístico é uma quimera ideológica, qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, deturpá-lo. A diversidade dos sotaques é o preço pago por sua hiper-centralidade.” (ORTIZ, 2006, p. 181).

Entretanto, se fizermos desse trajeto uma via de mão única, podemos correr o risco de irmos na contramão do que diz Moita Lopes (1996, p. 54), quando atesta que ninguém é bilíngue sem se tornar bicultural. Por isso, entendemos que, embora seja relevante conhecer a cultura do outro sem superestimá-la, é preciso ensinar a LI acrescentando que é possível muito bem usar calças, calçados e moletons produzidos no Brasil ou comer um sanduíche, em uma rede de lanchonetes brasileiras e que sejam preparados ao modo brasileiro.

Retomando as falas de nossas entrevistadas quanto ao seu papel social de ensinar LI e obtivemos as seguintes colocações:



P1: Ah, com certeza, porque tem, não é? Que nem eu te falei: não é que nem você chegar lá e ensinar gramática, ensinar pronúncia vocabulário, enfim, né? Tem tantas outras coisas que envolvem, né? A cultura no caso, né? Os costumes. Tem tanta coisa, né? O pessoal também. Sei lá, o social também, gente. Até mesmo as questões nossas aqui. Então, eu acho que não fica somente bitolado em ensinar o inglês, mas muitas outras coisas. Não, com certeza. Me preocupo em trazer para eles isso aí. Tanto é que eu sou da escola pública, você já deve imaginar a realidade deles, né? Então, eu não quero estar ali somente para fazer o meu papel de "Leia só o que tão me pedindo aqui. Terminei minha aula e pronto." Não, me preocupo com certeza. Tem outras questões também que eu gostaria de trazer para eles, entendeu? Eu não quero simplesmente fazer aquilo ali e pronto. Mas também trazer para eles coisas que de repente sirvam para eles, como visão de mundo.

P1 demonstra sua preocupação com questões sociais, todavia demonstra dificuldade para falar sobre o assunto e explicita que suas preocupações seria o trato com a cultura do outro povo ou povos e ainda com a visão de mundo de seus alunos. Veremos abaixo que P2 também apresenta preocupações sociais, entretanto, as separa entre o setor público e o privado.

P2: Sim. Eu acho que eu pensei mais nisso durante meu período de estágio em escola pública do que aqui em escola privada, né, porque, como eu falei, o público é diferente. Talvez eu estando aqui numa escola de língua privada, eu não tenha tanto essa preocupação no quesito social, talvez pelo meu público alvo. É como se eles já tivessem encaminhados. Eles têm uma realidade diferente. Quando eu fazia parte do PIBID, né, que era... era como se fosse um estágio, que eu... que eu... ministrei muitas aulas, né, e fiz muitas... ai, já fiz muitas palestras... não é palestra, como é que... Oficina!

P2: Eu tinha muito essa preocupação, né, às vezes de eu entrar em alguma sala de aula, às vezes com os alunos da mesma idade que eu tenho aqui... Mas com uma realidade completamente diferente. É como se... a... que nem eu falei, a gente fosse responsável, nós fossemos a ferramenta para fazer com que o aluno, aquele aluno que não tem aquela realidade de vida igual a que eu tenho, com contato com os meninos aqui do CCAA, pudesse também ter a mesma perspectiva, né. Então eu não tenho essa preocupação social tanto aqui dentro. Porque quando eu estava lá, minha questão social ela era mais aflorada, né, a forma como eu trabalhava era completamente diferente, porque eu estava sempre visando isso, ampliar o aluno para que... para mostrar para ele que ele tinha uma visão além do inglês, o inglês não é só uma língua normatizada, né? É uma coisa que pode ampliar.

Faz-se necessário trazermos para discussão reflexões para questões que nos indagamos ao ouvir esses relatos, pois é latente o desejo de questionarmos o porquê da diferença entre esses dois públicos quando a questão do papel social vem à tona. Pensamos que talvez essas relações seriam pensadas somente em termos financeiros, dada a dificuldade de nossa participante em se expressar quando falamos em questões sociais e aulas de LI.

Quando P1 diz: *“Tanto é que eu sou da escola pública, você já deve imaginar a realidade deles, né?”* e quando P2 diz: *“É como se eles já tivessem encaminhados”*, estariam as duas professoras se referindo às condições financeiras que lhes proporcionam um acesso menor ou maior à informações e bens de consumo? Nos questionamos sobre isso, pois esse caminho deveria ser o inverso, uma vez que, quanto mais acesso a informações e bens de consumo, mais facilidade em conectar-se, deslumbrar-se e até alienar-se aos costumes do outro.

Julgamos que talvez que essas professoras deveriam estar mais preocupadas com seus alunos da rede privada nesse quesito. E sobretudo, pensamos se deveria haver essa diferenciação entre as duas categorias, uma vez que os dois casos tratam de cidadãos brasileiros que serão expostos a outra cultura independentemente de classe social.

Quando nos perguntamos sobre o papel social dessas professoras tentando desvendar suas identidades profissionais enquanto professoras de cursos livres, poderíamos dizer que, no âmbito de suas atuações, essa não é uma questão tomada em grande nível de consideração devido à suposta posição social de seus alunos. Entretanto, seria presunçosa tamanha afirmação, uma vez que é preciso sermos cautelosos ao gerenciarmos as vozes de nossa pesquisa.

As identidades nacionais/mundiais hoje são plurais pelo próprio advento da globalização e, de acordo com Bauman (2005, p. 32), “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam.” A identidade brasileira, assim como qualquer identidade, não pode ser entendida como uma essência imutável ou sempre idêntica.

Segundo Leffa, (2012, p. 56), um exemplo disso é perceber que, no passado, o ideal de brasilidade estava em aproximar-se ao máximo dos padrões europeus com o intuito de elevar o país aos níveis de cultura da Europa. “Posteriormente, a necessidade de enaltecer um país recém-liberto, ansioso por desenvolver as suas potencialidades e afirmar-se perante as demais nações teriam sido as causas que originaram a brasilidade.” (LEFFA, 2012, p. 56).

Nesse cenário de identidades nacionais e mundiais, apresenta-se o processo de aprendizagem de outra língua que deve ser completo, inclusive perpassando fatores culturais de outros países, independentemente de classe social. Entretanto, julgamos haver a necessidade de um ensino reflexivo a ponto de causar alterações naquele que aprende, sem alterar sua identidade ao nível de fazê-lo desmerecer sua própria língua e/ou cultura.

Vemos, na fala de P4, um senso de utilidade social sobre seu ensino da LI de uma forma mais ampla e prática, já que seu papel é fazer alguma diferença pelo simples fato de ensinar outro idioma:

P4: Acredito. Acredito que eu tenho um papel social, sim. E... É, boa pergunta, me fez até lembrar outras coisas. É... Eu cheguei a ter um outro emprego paralelo com o CCAA e era atendente em uma lan house, e tudo mais. E eu comparava muito, eu achava muito ruim o meu outro emprego. Eu pensava: "gente, mas o que eu tô fazendo aqui, qual que é a minha utilidade?" Eu imprimo um monte de coisa, tiro xerox de um monte de coisa, eu atendo pessoas, repito a mesma frase todo dia. Então, assim, esse papel de você estar na lembrança daquela pessoa de uma forma positiva e que talvez eu possa até despertar uma paixão na pessoa, igual eu fui despertada quando eu era menor Porque já teve aluno que chegou aqui e falou assim: "nossa, eu odiava inglês e eu vou pro CCAA só porque eu adoro a sua aula."

P4 não transparece outras motivações para responder à pergunta, e isso talvez se deva à falta de momentos reflexivos que a graduação em licenciaturas traz em relação ao papel de educador seja ele qual for a área. Já P3 nos apresentou uma riqueza de informações relacionados a esse tema e julgamos que seu tempo como imigrante em um país falante de LI tenha sido o fator preponderante para tais informações. Agregamos valor a essas informações por se tratarem de informações amadurecidas sobre aspectos culturais e tudo mais que ronda a inserção do ensino de outra cultura em aulas de LI. Quando perguntada sobre seu papel social enquanto professora de LI, ela nos respondeu que:

P3: Então eu acho que eu não tento fazer com que o aluno fique alienado não... Não, não... Ah... o trabalho não é esse. O trabalho é mostrar "Nós moramos no Brasil, nós falamos, mas também tem outros países ali falantes"... É claro que eu prezo mais os falantes da LI e as formas diferentes, que acho que nós temos que passar isso para eles. Para ele poder no futuro escolher onde estudar, onde morar, onde quer/ qual inglês ele quer seguir, se identificar, qual linha, eu não sei.

P3 nos apresenta um olhar mais apurado quanto ao seu papel social e nos mostra ainda entender que o ensino de outra língua vem acompanhado de outros fatores além da língua, e que esses outros fatores devem ser tomados com cautela. Segundo ela, juntamente com a língua *[...] vem toda a bagagem, vem o estilo de vida, as variações, tudo tá ali. Além de você passar as informações, mostrar, nós temos que ter os pés no chão, continuando onde estamos.* (P3).

Além das pertinentes colocações de P3 que vão de encontro ao que foi apresentado até aqui sobre um ensino de LI, liberto de amarras colonizadoras, ela também nos apresenta o caminho inverso, isto é, nos mostra que hoje um dos motivos para que ela se engaje em atividades nacionalistas em seu país se devem pelo fato de ter conhecido a cultura do outro e ter aprendido a valorizar a sua própria história.

P4: Eu era uma pessoa antes de ir, talvez eu era essa brasileira que não ligava pra nada. Cultural, nada, nem no sentido linguístico... (inaudível) sendo cidadã brasileira. Nunca fui patriota mesmo, reconheço, acho que isso vêm da família dos pais. Mas lá não, lá, realmente, eu mudei totalmente a minha maneira de ver e de viver, tudo. Ali que eu comecei a ganhar mais valor nesses aspectos, foi lá que eu comecei a ver tão de perto, e que eles estavam engajados, em todo sentido, desde voluntariado no hospital a todo sentido, não tem nada a ver. Então, assim, eu falei, nossa, né, quanta coisa que eu não fazia, que não tava em mim e que hoje mudou. Hoje, eu vivo aqui da maneira que eu comecei lá. Você não me via indo em um desfile de sete de setembro, a não ser obrigada, você não me via interessar pra ir, sei lá, assistir alguma programação indígena que vai ter na escola, alguma coisa quilombola, alguma coisa nesse sentido, alguma palestra sobre alguma coisa... Eu não tinha muito esse interesse, não. E hoje já eu na medida do possível, eu estou participando de tudo.

Cabe lembrar, diante da exposição de P3, que as professoras não são somente profissionais, mas também seres humanos que são expostas à pluralidade do mundo e que são passíveis de carregarem, mesmo que inconscientemente, ideias estereotipadas acerca de outras

culturas ou mesmo da sua própria. Vemos a necessidade de agregar ao papel do professor a função de mediador intercultural e social que precisa sobretudo ser crítico de si mesmo, analisando suas visões a fim de não reproduzir em sua prática uma visão equivocada de língua/cultura.

Nesse sentido, a figura do professor mediador intercultural poderia ser descrita como a de um professor sensível, não somente ao reconhecimento da diversidade cultural, mas também ao seu próprio modo de interagir e de pensar outras culturas (SILVA, 2019, p. 8). P3 nos traz essas sensações ao demonstrar a preocupação com sua própria cultura, uma vez tendo sido exposta à cultura do outro. Ela se considera hoje mais patriota e mais consciente da importância e do valor de sua própria cultura. O trecho *Talvez eu era essa brasileira que não ligava pra nada*, ganha importância a partir do momento que pode ser considerado como um marcador identitário de um indivíduo consciente de seu lugar no mundo independente de quantas línguas ela venha a falar e/ou ensinar.

Ainda discutindo o papel social dessas professoras de LI, trouxemos a questão de agente globalizador que esses profissionais têm em um mundo pós-moderno. Suscitamos essas indagações por entender a relação entre globalização e educação, embora essa seja uma questão polêmica e muito discutida por diversos pesquisadores (MORROW; TORRES, 2004; CAMERON, 2002; SUAREZ-OROZCO; QIN-HILLARD, 2004).

Segundo esses autores, a globalização é: (i) a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa (MORROW; TORRES, 2004); (ii) algo que obscurece os limites nacionais, altera solidariedades dentro dos Estados e entre eles, e afeta profundamente a constituição de identidades nacionais e grupos de interesse (CAMERON 2002); e (iii) permanece um território inexplorado onde predominam a diferença e a complexidade (SUAREZ-OROZCO; QIN-HILLARD, 2004).

É preciso pensarmos também sobre a função do professor de LI nesse contexto e principalmente sobre as diferentes posturas que esse professor assume perante a língua que ensina. Um estudo realizado por Freitas (2003) identificou três posturas diferentes que influenciam diretamente o trabalho do professor: (a) a supervalorização da LI e tudo que se relaciona a ela; (b) a identificação da LI como símbolo do imperialismo americano; (c) e a identificação da LI como língua franca e instrumental.

Leffa (2005, p. 77), por sua vez, também aborda a questão do papel do professor de LI perante a língua e seu ensino e afirma que “sua atitude varia de alienada, por ver a língua como algo neutro e apolítico, a consciente, ao atuar como um agente politicamente engajado.” As

entrevistadas apresentaram o seguinte posicionamento ao serem indagadas sobre a seguinte questão: *Você se vê como agente ou como fruto da globalização entre países e culturas?*

P1: eu acho que eu to preocupada com isso aí... não ficar bitolada só na nossa cultura, só nas nossas tradições, só nos nossos costumes, né? Então pela globalização você quer que os alunos vejam isso, né? Agora não é todo mundo olhando para o seu próprio umbigo, não é... é todo mundo olhando para todo mundo.

P2: Ah... Eu fui um fruto, né? Talvez hoje tenha se transformado em um agente pelo fato de eu ter sistematizado isso, né, de eu ter feito disso uma profissão. Mas, se eu não tivesse feito, eu teria sido apenas um fruto. Hoje eu posso..., que nem eu falo..., hoje eu posso transmitir, hoje a gente é a capa, né, do mundo lá fora. Então talvez hoje eu possa ser que eu seja considerada agente, mas... Esse agente veio por causa desse fruto, que foi, né, através da globalização.

P3: Fruto eu acho que sim, fruto sim. Talvez um agente que está iniciando... Eu acho que precisaria mais ainda... Mais técnica, mais... mais dedicação. Aí tem até coisa da minha mente que eu quero fazer... eu já pensei...

P4: Acho que os dois. Porque eu sou um fruto, porque, pra começo de conversa, eu descobri o inglês pelo High School Musical, que era um filme que tava super famoso aqui... E como que eu, daqui de Gurupi, ia saber daquilo, né? Eu sou um fruto dali, mas eu também sou um agente quando eu passo isso, não só na sala, mas quando eu indico pra um aluno: "visita o canal do Youtube do fulano de tal."

Entendemos que esse tenha sido o assunto mais intrigante para as professoras participantes, a julgar pelas pausas nas respostas, bem como pelos pedidos para repensarem o assunto. Julgamos que talvez essa ideia de agente globalizador e todas as responsabilidades que essa profissão agrega, isto é, o que alguns pesquisadores chamam de 'culturas de ensinar' e 'ensinar como prática social' ainda não fizessem parte do consciente delas enquanto profissionais (NESBIT, 2000, p. 88). Retomando as falas das professoras participantes buscamos em nossa roda de conversa algo que pudéssemos trazer para essa seção a fim de apresentarmos com mais clareza a posição das professoras quanto ao tema LI e globalização e nos deparamos com o seguinte excerto da conversa entre a pesquisadora e as entrevistadas:

En: Na minha entrevista com vocês eu cheguei a falar do papel social de vocês perante um mundo globalizado e também foi outra questão que para algumas de vocês eu tive que repetir a pergunta e exemplificar, porque ficou claro para mim que vocês ainda não haviam pensado.

P1: Eu ouvi uma coisa assim, tão ampla. Foi "peraí... como?"

En: Estão entendendo porque as vezes nós professores de LI não nos reconhecemos, não sabemos nossa identidade? Vocês estão lembradas que eu perguntei do papel social? Eu tive que fazer...

P4: [Dar exemplos... dar uma ajeitada...

P3: Sim...

En: Aí eu percebi que vocês não tinham parado para pensar...

P3: Realmente.

En: Depois daquilo vocês pararam para pensar? Ou morreu ali? Fez parar pra pensar "poxa, eu tenho um papel social e global."

Quando indagamos as professoras sobre seu papel social e global, tivemos a intenção de discutir a posição delas frente ao ensino de uma língua que, na atualidade, alcança o *status* de língua franca global ao desatrelar-se das suas raízes territoriais e culturais (LE BRETON, 2015). Sendo assim, considerada uma língua sem donos, sem demarcações e que, portanto, não

subjaz ao ensino de uma língua de um só povo e seus costumes. Entretanto, salientamos que Crystal (2003) argumenta que o reconhecimento da LI como língua franca cultivará uma elite de classe linguística monolíngue e levanta a possibilidade de a presença de uma língua global tornar as pessoas preguiçosas para aprender outras línguas.

O cenário de formação acadêmica oferecida nos cursos de Letras leva os professores/pesquisadores para sua sala de aula, para as ementas de suas disciplinas, enfim para todo o processo de ensino de LI na Universidade. Isso fica explícito pelas dúvidas das professoras ao responderem a questões sobre globalização/identidade/papel do professor de LI que houve uma lacuna em suas formações no que tange a discussões sobre o papel do professor de LI e a construção de sua identidade na modernidade e perante o advento da globalização.

Claro que essas questões não deveriam fazer parte apenas da fase da graduação, mas deveriam perpassar toda a fase de trabalho. Entretanto, entendemos que o impulso inicial deveria ter partido da graduação na fase de formação inicial. P4 demonstrou as mesmas dificuldades quanto a esse assunto apesar de não ser graduada em Letras.

Sob nossa perspectiva, professores de LI são mediadores do processo de globalização. Volpi (2001, p. 130), em um estudo com professores de diversas disciplinas, sustenta que esses têm papel definitivo na preparação das pessoas para a vida e que os mesmos “devem atender a funções sociais mais abrangentes que vão muito além da mera transmissão de conhecimentos.” Na mesma linha, Osler (2005) afirma que

[...] os professores de línguas têm uma posição privilegiada para contribuir significativamente para uma educação voltada para a cidadania democrática, e que a sala de aula de línguas é o lugar perfeito para a condução à cidadania cosmopolita, que pressupõe um entendimento mais amplo da identidade nacional e conexões entre experiências diárias nas comunidades em níveis nacional e global. (OSLER, 2005, p. 18)

Em outras palavras, entendemos o professor de LI de cursos livres como cidadãos cosmopolitas. P2 e P4 demonstram de maneira sutil que entenderem o que os autores acima defendem quando citam que:

P2: Ah, tem, né... Na verdade, é que nem como a gente estava falando, o inglês tem o poder de te conectar com o mundo, ampliar horizonte, e, né, e... Como que a gente vai ser impactado, né, atra-... com uma... uma língua? A gente tem que ter uma ferramenta e a ferramenta principal é o professor.

P4: minha professora de inglês teve uma influência muito grande no que eu sou e como eu tracei o meu caminho ali na língua. E eu penso: "será que eu vou fazer isso com meus alunos?"

Percebemos que há uma certa tendência em pensar nesse papel social e global do professor como algo relacionado ao ensino da cultura do “outro”. Não observamos na fala de P1, por exemplo, nada além desse conceito. Vejamos o excerto abaixo:

En: A questão social que, quando você olha para o seu aluno aqui, em sala de aula, você tá ensinando outra língua para ele. Você já chegou a pensar... você tem essa questão, essa consciência, vamos dizer assim... já chegou a pensar alguma vez no seu papel social enquanto professora de LI, ou não? Ou você tá ensinando outra língua, você tá preparando ele, sei lá, para um mundo aí sem fronteiras. Você acha que existe essa questão social?

P1: Eu quero mostrar isso para eles... ir além. É isso aí que eu quero falar, eu quero que eles vão além, não só ver aquilo ali que está no meu papel para ensinar, mas eu quero que eles enxerguem além daquilo ali.

El: E aí? A língua pela língua só...

En: "Ah, professora, mas eu..." o que a gente ouve, né? "Mas eu não vou viajar para o exterior"

P1: [Eu falo para eles... eu falo para eles... é só para isso?

P1: Não, de jeito nenhum. Eu quero que eles vejam de forma diferente, entendeu?

El: Com certeza. Eu falo isso para eles, inclusive no primeiro dia de aula eu tiro para falar sobre isso. Vejo a cultura, enfim, então eu quero que eles enxerguem a minha disciplina, a LI, não só pela língua, "Ah... porque é só professor de gramática

Quando P1 diz *Eu quero que eles enxerguem além daquilo ali*, não conseguimos inferir do que se trata, entretanto em outros pontos ela explicita a preocupação cultural, porém não podemos afirmar que essa seja sua única preocupação, uma vez que seria imaturo julgarmos algo que não conseguimos ler nas entrelinhas de sua fala.

P3 traz um outro olhar quanto a esse ser social e global, quando nos apresenta uma posição mais consciente quanto a questões de alienação e supervalorização da língua e cultura do “outro”. No exceto abaixo, ela demonstra preocupação quando alguns alunos comparam nosso país a países estrangeiros, especialmente os Estados Unidos e defende que:

P3: Temos que estar cientes, cientes de tudo que tá acontecendo em noss país, de negativo, mostrando os pontos positivos e falar o que que nós podemos fazer... porque além de você passar as informações, mostrar, nós temos os pés no chão.

A fim de corroborar o posicionamento de P3, alinhamo-nos ao pensamento de Almeida Filho (1993) o qual defende práticas de ensino-aprendizagem centradas em relações de alteridade, em busca de experiências que desestrangeirizem a língua, através de relações profundas com o outro. Moita Lopes (1996) trata de atitudes acríicas e alienantes, as quais contribuem para deixar os indivíduos em estado de alienação, funcionando como objetos para que o colonizador atinja seus interesses. Finalizamos expondo que P3 transparece compreender os pressupostos dos autores citados acima e julgamos que isso aconteça talvez por sua experiência de já ter vivido em outro país, fato esse que pode tê-la exposto a experiências com o “outro”, bem como tê-la tirado da posição de colonizada.

Portanto, é preciso compreender a língua não apenas como um instrumento de comunicação, mas como uma das principais marcas da identidade de uma nação. Acreditamos ser importante reconhecer e compartilhar a língua do “outro”, pois “uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Por isso, quando o professor de LI é consciente de determinadas investidas imperiais e coloniais, ele fortalece seus objetivos para o ensino de uma língua com *status* de global, como a LI, para desvencilhar-se do imperialismo linguístico.

Esta seção discutiu questões sociais e culturais que permeiam tanto a práxis pedagógica quanto o cotidiano das participantes da pesquisa. Trouxemos à tona essas discussões por acreditar que elas compreendem um elemento importante no desenhar das identidades dessas professoras.

Apresentaremos a seguir a próxima seção, *O ‘eu’ no espelho: a constituição da identidade do professor de LI de cursos livres*, onde trataremos algumas discussões sobre a visão das participantes sobre suas autoimagens enquanto professoras e falantes de LI, bem como nos preocuparemos em compreender como se autoanalisa e se autodenomina essas professoras de LI que trabalham em escolas de cursos livres.

### **3.3 O eu no espelho: a constituição da identidade do professor de cursos livres**

*Nem sempre é necessário um deslocamento físico  
para eclodir a consciência da identidade.*  
(LEFFA 2012, p. 57)

Nesta última seção de análises e discussões, atenderemos ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é o de verificar, pela fala de cada participante, como se autoanalisa e se autodenomina o professor de LI que trabalha em escolas de idiomas. O mapa conceitual, abaixo, sintetiza os principais tópicos discutidos nesta seção servindo como um guia do conteúdo explorado (Fig. 5):



Figura 5: Mapa conceitual sobre a análise de conteúdo da seção 3.1



Fonte: Autora

Por acreditar que as identidades não se dão no idêntico, mas são construídas na diferença, buscamos a troca de ideias entre pessoas que aparentemente pareciam dividir uma característica, o traço identitário de ser professora de inglês, como se tratasse de um traço homogêneo. Para tanto, os instrumentos de pesquisa serviram como uma base fundamental para a compreensão dessa formação, bem como entender a percepção de cada um sobre seu papel docente e como este influencia seu agir no contexto de ensino e de formação identitária.

A caracterização dos participantes da pesquisa foi importante para a análise dos dados, porque não trabalhamos com sujeitos “em geral”. Isso ficou comprovado nas entrevistas nas quais as participantes descrevem seu percurso de interesse pela língua até a chegada na profissão de professor, ou seja, a trajetória, as motivações, as razões e as condições que levaram cada sujeito a ser professor de LE, o modo como cada sujeito vê o curso livre e o modo como cada sujeito vê sua atividade docente.

O trabalho com os dados de observação em sala de aula configurou-se no instrumento que auxiliou na descoberta de um elemento importante na formação das identidades desses profissionais e que, extraordinariamente, possibilitou categorizá-los como um grupo homogêneo, especificamente por uma característica: as professoras participantes mostraram

estar dentro de um modelo de aula que é peculiar às escolas de LI no Brasil, isto é, o manual do professor dita as ordens e o professor o segue à risca.

Esses manuais indicam ‘religiosamente’ quando iniciar, pausar, falar, calar, apertar o *play* da TV, fazer determinada pergunta para o aluno, ou seja, ficou difícil realmente extrair um comportamento mais natural dessas professoras por meio das observações em sala de aula, porque a metodologia e o material utilizados as leva a interagir de uma forma pré-determinada, já que seguem um modelo traçado e estruturado dentro de uma organização pré-estabelecida. O CCAA cria seu material didático<sup>24</sup> através do Centro de Pesquisas próprio, localizado em Miami. Em todos os cursos, o aluno passa de nível a cada semestre.

Iniciando na faixa etária de 6 até 9 anos de idade, há o curso *Kids* 1 ao 8, cujos alunos têm aprendizado lúdico, têm disponível um livro com diálogos, bem como uma plataforma digital para atividades e exercícios de fixação com aplicativos jogos interativos. Em seguida, cursam o *Preteen*, que abrange o período da pré-adolescência, com um livro-texto, uma plataforma digital para atividades e exercícios de fixação, e um DVD. Depois seguem os estudos na etapa chamada de *PEC*. O material é colorido e agradável, inserido no contexto da cultura americana.

Os adultos têm aulas separadamente dos adolescentes e concluem os nivelamentos em cinco anos e meio. Cada módulo possui 2 livros (texto e compreensão auditiva), além da plataforma digital para tarefas de fixação).

Entendemos, em um primeiro olhar, que a questão da metodologia poderia ser então tida como uma “vilã” quando falamos em um trabalho mais livre e sem amarras no quesito liberdade de expressar-se em sala de aula. Souza (2017, p. 13) denomina essa situação como uma “metodologia convencional atrelada a um plano didático”. Porém, faz-se necessário refletir sobre um aspecto importante na tentativa de caracterizar esse profissional, além da avaliação da metodologia da escola, isto é, as representações ou crenças agregadas a esse profissional desde o momento em que ele cogita ou é cogitado para ocupar essa função, especificamente em uma escola de curso livre.

Indubitavelmente, ronda o imaginário do senso comum que esse profissional que atua em cursos livres seja o chamado fluente na língua e, portanto, capaz de ensiná-la com eficácia. Porém, nosso olhar não se limita à língua, mas a outros aspectos que talvez sejam os mesmos observados pelos gestores das escolas, ou seja, a capacidade de apresentar a língua sob a forma

---

<sup>24</sup> O CCAA não cedeu fotos do material didático por ser essa a política de privacidade da franquia.

de ensino e dentro do que é estipulado pela escola, e é nesse aspecto que entra em cena a metodologia.

Dentro dessa conjuntura, espera-se que o professor trabalhe dentro de um programa estipulado do qual não se pode fugir. Acreditamos ser essa é uma das principais características das escolas de curso livre, pois é assim que elas se vendem, ou seja, fazem sua propaganda mesmo que o comprador-aluno não tenha a mínima noção do que está comprando. Fala-se muito sobre qual é a metodologia de determinada escola, porém pouco conhecimento se tem sobre ela. Nessa perspectiva, Leffa (2010, p. 25) aponta que “um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui [...]”

Durante a roda de conversa, ouvimos relatos importantes sobre a questão da metodologia nas escolas de curso livre e de que maneira ela é requisitada para esses professores:

P1: Porque eu fui numa reunião em Palmas uma vez que teve há muito tempo aí e eu fiz essa pergunta, então foi um NÃO deste tamanho.

P1: "Que que você tem que fazer é que tá aqui, ó. Tá aqui, estão nessas linhas."

P3: ["é tudo o que você tem que seguir, passo a passo".

P1: "Mas nem uma tarefinha extra?". "Não..." "A metodologia foi criada pra você, não tem nada que você precise fazer fora daqui, então tudo o que você precisa tá aqui". Não.

En: E o que que você sentiu?

P1: Eu falei "Uuuuuuuln" (Enfatização)

P2: [Frustração, né?

En: [[Fala a verdade, que que você sentiu?

P1: Não, fiquei frustrada, né, enfim, não não...

En: Você se sentiu podada enquanto professora?

P1: Totalmente. Totalmente, totalmente, totalmente. Porque a gente tem tanta coisa, tanta ideia pra fazer, tanta coisa legal, aí logo de cara falam "Não. O que vale é a nossa ideia. Tá aqui, ó, a nossa ideia você vai ter que seguir ela, a sua não... não conta aqui não".

P2: Isso acaba minando a identidade porque beira ao conformismo, né, a comodidade.

Observando essa mesma situação sob a ótica dos gestores, averiguamos que as questões metodológicas influenciam bastante na visão que eles têm sobre as identidades de seus professores, o que pode vir a influenciar na construção das identidades. Consideremos que esses gestores passaram por esse mesmo processo de formação institucional das franquias para atuarem na atual posição, e isso explicaria algumas falas da gestora da escola pesquisada.<sup>25</sup> Quando perguntada sobre a descrição de suas professoras ela cita que *As quatro são corretas com a metodologia da escola*. Entendemos isso como um aval para que elas fossem caracterizadas como boas funcionárias, uma vez que, em alguns trechos, ela cita características

<sup>25</sup> Esclarecemos que as professoras fizeram parte ativa dessa pesquisa enquanto a coordenadora colaborou com os dados e informações extras colhidas em conversas de WhatsApp ou telefone.

positivas e negativas como proatividade ou falta dela, entusiasmo ou falta dele, resistência a mudanças ou não, empatia com os alunos ou não, entretanto, acompanhada dessas características apareceu como fator *sine qua non* a retidão com a metodologia como que um fator que amenizasse todos os outros.

Bauman (2005, p. 55) discute em *Identidade* uma questão importante sobre a junção de peças para se formar um todo, quando o trabalho total é direcionado para os meios, afinal esse trabalho se dá por uma junção de peças para então chegar à imagem final.

Voltando à sala de aula, percebemos que o contexto externo ou a própria influência da língua na vida delas ou na vida desses alunos não interfere na sala de aula, uma vez que a metodologia é o carro-chefe desse processo. O que se entende pelo papel social do professor de LI não transparece nas aulas, não porque elas não o entendam, mas porque elas não têm a oportunidade para que isso aconteça, mesmo que algumas vezes elas ‘driblem’ a metodologia. Vejamos o que dizem P1 e P4:

- P1: A gente já sai um pouquinho, né? Porque isso se torna tão chato, que nem você falou, mecânico... Tem coisa mais chata que você estar trabalhando com o mecânico?  
 P4: Porque a realidade é diferente, tem perguntas ali que não dá pra você fazer.

Leffa (1988, p. 211), discutindo a relação entre metodologia e aulas de LI, salienta que, embora uma metodologia tenha por princípio guiar o trabalho dos professores, “a intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado método, mas informá-lo das opções existentes e com ele construir outras opções.” Entretanto, entendemos que, quando se trata de escolas de cursos livres, essa não é uma opção, pois há fatores que encabeçam a obrigatoriedade do uso de determinada metodologia, a começar pelas franquias que são as responsáveis pelo treinamento dos professores, bem como pela distribuição do material didático, diferentemente de outras situações de ensino de LI, como a escola regular, onde o professor tem a chance de negociação e até de escolha de material e metodologia a ser trabalhada.

Conforme Freitas (2010), nas escolas de cursos livres, é clara a perspectiva de se “considerar o trabalho do professor como um ofício no qual se faz uso de procedimentos concebidos por outros, em especial, em se tratando do material didático [...], mas sempre imposto ao docente, quase sempre, aliado à cultura do método de ensino.” (ALMEIDA, 2014, p. 112). Souza (2017, p. 23) assevera que essa visão tão comum se revela, por vezes, “coercitiva na busca por ‘treinar’ profissionais que se tornem aptos a lecionar segundo os moldes da instituição, tornando-se assim, bons professores dentro do padrão desejado pelo curso.” Almeida (2014, p. 111) corrobora que, como parte dessa imposição, “para a cultura do método,

o bom professor é aquele que o aplica à risca, sendo proficiente do ponto de vista linguístico e na aplicação das técnicas de ensino adotadas.”

Nosso intuito com as discussões sobre metodologia não se propõe a avaliar as mesmas, tampouco inferir quais seriam as melhores a fim de que o professor pudesse ter a liberdade de um trabalho mais desapegado. Nosso intuito aqui legitima-se pela necessidade de avaliar a autoanálise e a autodenominação do professor diante da aplicação da metodologia da escola, e como isso interfere ou transparece em sua identidade profissional.

Se fôssemos falar da identidade profissional dessas professoras julgando as observações em sala de aula, estaríamos falando de uma identidade espelhada no material didático, nos treinamentos e na filosofia da escola. Todavia, foi possível observar elementos que foram se descortinando, tais como a criatividade, a admiração pela LI e o querer fazer diferente, e que permitiram uma melhor interpretação sobre a construção identitária dessas profissionais.

Não afirmamos aqui que a formação inicial dessas professoras também tenha se dado nesses moldes. Contudo, entendemos que esse processo se deu a partir do momento em que elas tiveram a formação continuada na escola de inglês, ou seja, a formação que a escola oferece para que elas possam ser contratadas. Observamos, dentro daquele ciclo no qual a escola funciona, que isso possa trazer uma sensação de cerceamento, travas ou de impossibilidade de inovar, porém entendemos também que essa característica é marcante em escolas de curso livre e que não pode ser alterada em prol da liberdade de cada professor trabalhar do seu modo.

P1 e P4 demonstram, em suas falas durante a roda de conversa, elementos que inferimos durante as observações de suas aulas:

P1: Tanto é que às vezes você... se sente, assim, tão enjoado daquilo, você já sabe o que vai dar, que às vezes a gente sai. Eu saio.

P2: Eu saio...

P2: Porque escola, a gente não pode ter palestra, não pode ter uma conversa diferente daquela ali, da ( ) *questions* aquelas... daquela metodologia tua. Então às vezes você fica tão enjoada que às vezes cê dá um jeitinho de você sair, mesmo que eu sei que é errado eu sair da metodologia, a gente sempre quer colocar o ritmo

P2: [Mesmo que você não saia você acaba nem prendendo o aluno

P1: [Não prende!

Os professores lidam cada dia mais com alunos conectados, mais mais rápidos e com acesso mais rápido ainda a todo tipo de conhecimento, e as escolas de inglês, as mais populares, ainda patinam em um modelo tradicional onde há uma mesma sequência de apresentação de vocabulário, repetição, atividade de *listening* para fixação e compreensão, atividade gramatical e leitura, resumindo, basicamente os materiais se estruturam dentro desse organograma podendo podar a criatividade e expressão natural do professor.

Esse quadro “engessado” é o que faz com que o professor não consiga aparecer e nem flutuar por identidades que talvez ele ainda nem conheça ou não esteja consciente da existência delas. Entendemos que, nesse sistema, o professor não consegue apresentar sua própria versão, devido a uma espécie de personagem que ele precisa ser para atender às necessidades da escola e que “ao longo da vida construímos uma coleção de máscaras para usar nas mais diversas ocasiões: ao contrário do que prega o discurso dominante, a transparência não é o que se espera de uma pessoa na sociedade.” (LEFFA 2012, p. 13).

Nesse caso, a possibilidade de encaixar um discurso mais leve e mais autônomo é sucumbida pela necessidade de cumprir o conteúdo proposto pelo livro, ou seja, aquilo que ele precisa entregar até o final do semestre. Nessa situação, “os valores apreendidos ao longo de sua existência, que são orientadores das condutas sociais e balizadores de comportamentos ficam em segundo plano.” (PONTES; SANTOS, 2015, p. 14). Segundo Bauman (2005, p. 26) explica que as identidades surgiram através da “crise do pertencimento” entre o “deve” e o “é”, assim, foi reconstituída a realidade conforme as ideias e padrões sociais estabelecidos na história. Pensamos nas professoras que estão diante daquelas turmas entre o “deve” e o “é” e como elas se identificam, e ainda como se deixam transparecer em meio a metodologia de ensino que lhes é cobrada no ato de ensinar. Perguntadas sobre esse “transparecer”, obtivemos os seguintes posicionamentos:

- P1: [Eu tento... eu tento bastante. E bastante. Consigo, consigo, exatamente. Nessa hora que a gente fala que a gente muda um pouquinho, é nessa hora que a gente vai colocar isso aí.  
 P4: Eu também, eu acho que eu consigo. Acho que é meu objetivo também  
 P3: Eu acho que sim. Acho que consigo. No entanto, os alunos mesmos conseguem identificar, diferenciar o professor. "Ah, é a professora Sheyla que vai dar aula?"  
 P3: "Ah, é a professora tal? Eles já conseguem identificar, você já deixou um pouquinho da sua identidade ali. Ele já te conhece.

Na constituição das subjetividades da modernidade líquida, Hall (1997, p. 12-13), ao definir o conceito de identidade, classifica o sujeito sendo “composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não-resolvidas.” Dessa forma, Hall (2012, p. 42) compreende que a “identidade surge [...] de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.”

O modo como somos vistos pelos outros pode influenciar nesse processo de formação, mas a maneira como vemos e entendemos nossas identidades diz mais sobre nós do que qualquer outro fator. Entretanto, não é fácil se ver, se enxergar, caso alguns desses aspectos

tenham sido silenciados ou não tenham sido trabalhados de forma adequada, como é o caso das questões de identidade, de pertencimento e de lugar social do professor de LI.

Pudemos perceber e refletir sobre essa lacuna na formação das professoras, durante toda a fase de pesquisa por meio de seus relatos. E durante essas reflexões, fomos trazidas para os holofotes, uma vez que fizemos parte da formação acadêmica de três professoras participantes dessa pesquisa durante a graduação em Letras, com exceção de P4. Nesse momento nosso auto-olhar de pesquisadoras confrontou-se como o auto-olhar das participantes como que em uma cascata de pensamentos.

Enquanto observamos as posturas de P1 e P4 afirmando que conseguem apresentar suas identidades durante as ‘escapadas’ do método, pois entendem que naquele momento conseguem imprimir seu ‘eu identitário’, temos também P3 creditando esse ‘demarcar’ de identidade à diferença que os alunos conseguem fazer entre um e outro professor. Porém, o momento em que nos vimos realmente confrontadas deve-se ao fato do discurso de P2 na seguinte questão:

P2: [É. Como eu fiz meu TCC baseado no impacto que causa na identidade do ser humano o fato de você conhecer uma cultura diferente, uma linguagem diferente, com certeza o impacto que causou na minha vida, na minha identidade, aquela paixão que me comoveu por essa língua, nem sempre eu consigo transparecer dentro da sala de aula, principalmente lidando com crianças às vezes. É um pouco mais difícil, né? A gente trazer essa paixão que a gente teve, porque a minha identidade foi impactada, então hoje eu vejo um mundo de uma maneira diferente justamente por causa dessa paixão que foi desenvolvida dentro dos anos dentro de mim. Nem sempre eu consigo passar isso, né?

En: [Por quê?

P2: Talvez porque de certa forma, como a gente se prende muito a questão de normatização da língua. Eu acho que isso acaba... né?

Nesse momento, foi possível observar que a interação, de acordo com Bauman (1999, p. 7) “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira”, pois P2 foi nossa aluna durante a graduação, assim também como P1 e P3, porém em fases diferentes, o que claramente fez a diferença no posicionamento de P2. A interação feita com essas três professoras durante a graduação é fruto de fases diferentes de amadurecimento da formação acadêmica da pesquisadora,<sup>26</sup> o que pode ter trazido consequências para a formação identitária dessas professoras e conseqüentemente para sua construção social.

Bauman (2005) sustenta que os sujeitos contemporâneos estão suscetíveis a mudanças e a constantes transformações históricas. Dessa forma, o contato entre diferentes sujeitos com culturas e valores distintos é uma das razões pelas quais as identidades estão em fase de

<sup>26</sup> A professora formadora (pesquisadora) lecionou para P1, enquanto ainda era Especialista, seguindo para a formação de P3 já como Mestre e, finalmente, durante a formação de P2, como Doutoranda e Orientadora do TCC.

transformações. Com isso, as identidades do professor de línguas também são transformadas, propiciando o surgimento de um sujeito produzido através da interação com o outro por meio de sua historicidade social e cultural e, nesse sentido, sentimos que falhamos enquanto professoras formadoras uma vez que não trouxemos para a formação dessas egressas a fundamentação necessária para que elas tivessem mais clareza para refletirem e posicionarem-se sobre elas mesmas enquanto professoras de uma outra língua.

Entendemos, corroborados por Santana (2017), que a construção das identidades do professor de línguas é orientada para a reflexão sobre sua prática inserida na sua historicidade de contextos sociais e culturais e assim se reconstituírem como novos sujeitos. Julgamos, porém, que esse novo sujeito pode ser (re)definido não só pela autopercepção, mas também por meio da percepção do outro. A soma de identidades que constitui o sujeito é, portanto, extremamente variada e extensa em seu desdobramento real, por meio do contato com as pessoas, objetos e acontecimentos (LEFFA, 2012, p. 58).

Agregado aos pressupostos acima, entendemos ainda que o professor de LI carrega consigo alguns estigmas enraizados por crenças ainda não diluídas, ou seja, existe uma imagem creditada ao professor que aponta para características ancoradas em adjetivos que expressam beleza, raridade, escassez e outros tantos que nos remetem à ideia de *status* (COSTA, 2014). Conversando com as professoras, foi possível perceber a influência desses estigmas na formação identitária de algumas delas:

En: Você sente que é reconhecida?

P2: Não... quan- não. Tem é... Só de você falar "Sou professor de inglês" já... já gera um status, né? Esses dias alguém comentou comigo e falou assim "Nossa, mas você é professora de inglês, isso é status!"

P2: [Eu falei assim "Status? Eu quero é dinheiro."  
(risos)]

P1: Em relação aos meus colegas de sala, não sei se você lembra, né, que todo mundo...Falava "Nossa, ela sabe", então eles tinham, assim, umas...

P2: [Uma admiração, né?]

P4: Mas eu vejo bastante isso na minha área, assim, que a maioria não tem esse contato, não tem habilidade, muita gente que vê, igual ao que você falou, como se fosse um dom, um talento, e não uma coisa que você tivesse se dedicado para estudar.

Segundo Bauman (2012, p. 44), “a atenção intensa que hoje se dá ao tema da identidade é em si mesma um fato cultural de grande importância e, ao menos potencialmente, de grande poder esclarecedor.” Em contrapartida, Leffa (2010) destaca que a formação, atuação e principalmente o papel de um professor de LI vai além de um gerador de *status* social. O papel do professor de LI envolve aspectos acadêmicos e políticos, ou seja, “linguisticamente o professor deve ser capaz de criar uma nova língua na mente do aluno e, politicamente o



professor deve ser crítico e incentivador para que o aluno não seja somente um receptor de informações, mas também um produtor de informações.” (LEFFA, 2010, p. 333).

Notamos essas questões de *status* e reconhecimento na fala das professoras quando elas citam a admiração e até respeito pelo fato de serem professoras de LI e, segundo o julgamento do outro, falantes e conhecedoras de LI. Temos que levar em consideração que essa admiração vem do fato de que elas lecionam em cursos livres de idiomas, o que pode agregar a elas, segundo o senso comum, o *status* que essa posição carrega consigo.

Essa identidade idealizada pelos olhos do “outro” traz consigo a criação de uma identidade seletista que, por vezes, difere esse professor dos demais professores das redes pública de ensino, por exemplo. “É, para a maioria, uma insígnia que dá ‘status’, ‘prestígio’, é uma espécie de ‘diferencial’ que o individualiza entre os demais professores. O professor de inglês diz-se ‘respeitado’, ‘valorizado’, ‘admirado’, ‘orgulhoso’ [...]” (COX; PETERSON, 2001, p. 23-24).

Esse é um olhar que cria uma identidade reconhecida pela sociedade, mas nem sempre reconhecida pelo próprio professor, uma vez que ele não percebe essas questões de tamanha intimidade com a língua. É como se, nesse emaranhado de situações e emoções, ele não se enxergasse. Trata-se de um transitar tão natural entre esses dois espaços – língua materna e LI - que essas questões passam despercebidas, como se o ‘falar’, o ‘entender’ e o interagir, na outra língua, fossem um processo inerente a sua criação, algo que o pertence e que não mais se distingue de quem ele é e, talvez, nesse cenário, esse profissional não consiga se atentar para um olhar mais apurado sobre sua própria identidade.

Essa falta de olhar para a própria identidade talvez se dê também pela falta de discussões que se apropriem desses temas durante a graduação, entretanto pensamos também naquele professor de cursos livres que não passa pelos bancos da graduação em Letras e em como, onde e porque ele se apropriaria e/ou discutiria as questões de uma identidade que não é seu foco de formação, mas uma ocupação/emprego que ele tem até que sua formação em outra área seja concluída, como é o caso da P4, que prepara-se academicamente para exercer o Direito. É fato que discutir identidades requer reflexão e “torna-se tema de reflexão aprofundada quando sua probabilidade de sobrevivência sem reflexão começa a diminuir.” (BAUMAN, 2012, p. 44).

Vejamos:

P2: Hum... Acho que o outro reconhece mais.

P1: É.

P4: [É verdade, é verdade...

P3: Verdade mesmo...

P4: Ai, você despertou algo, então a gente vai pensar agora assim

P3: [É...  
 P4: Entendeu?  
 En: [Sim!  
 P2: Despertou algo...  
 ((uníssonos)): Sim!  
 P2: ...talvez até porque está tão entrelaçado assim a nossa identidade que a gente não... não consegue pensar "Poxa, mas isso aqui é uma grande coisa". Uma vez eu escutei uma moça falando "Nossa, você não sabe o tanto que eu admiro o seu- sua vida". Tipo assim, acho que pelo fato de eu ter o conhecimento de uma língua, entendeu? Então isso para mim, para mim, se tornou banal, porque já faz parte da minha identidade, não porque eu menospreze, eu sei como é que é...  
 P4: Não, mas já faz parte de mim...  
 P2: [Natural!  
 P1: E do dia a dia  
 P3: É, exatamente...  
 P1: [Então a gente não tem essa noção, a dimensão, (aí quando alguém)...  
 P3: [Verdade... Aí quando fala, você pega... né?

Esse perceber tardio ou repentino sobre questões identitárias reveladas somente na roda de conversa se justificaram marcantemente durante as entrevistas. Ao entrevistarmos as professoras ficou claro, em situações diferentes, que três das entrevistadas desconheciam as discussões sobre identidades e seus enfoques. A estranheza pelo tema levou a vários exemplos para que o assunto ficasse um pouco mais claro. Apenas P2 mostrou-se engajada na discussão pelos motivos já mencionados aqui e que remetem à sua formação acadêmica. Vejamos o caso de P1:

En: Como professora, você vê diferença entre o professor de inglês que atua em cursos de idiomas e o professor que atua em escola regular?  
 P1: Totalmente diferente. É que nem o que eu te falei... É que a gente tem a metodologia, nós temos os passos, né... Tudo separadinho, tudo certinho. Nós temos uma sequência aqui... Né? Agora... Na outra escola que eu leciono... É... (...)  
 En: [Ah, você tem duas experiências... Isso é muito bom.  
 P1: Você entendeu? Agora, lá nós não temos uma metodologia, nós não temos a sequência. Eu digo assim... A sequência correta, né? E não temos condições de trabalho como as que temos aqui também, nós não temos equipamentos que nós temos aqui também. Então fica difícil... É uma coisa que, assim, fica meio jogada. Então... A diferença... O número de alunos também. Olha o número de alunos num curso de inglês. Aqui tem, o quê, uns quinze? Para um número de alunos na sala de aula onde eu trabalho que são quarenta.

P1 transparece seus conceitos sobre quem é o professor de LI intimamente ligados ao modo como ele trabalha e não necessariamente a quem ele é enquanto indivíduo. P1 nos traz traços de uma formação mais tradicional onde o método aparece mais que o próprio sujeito/professor, onde os resultados de aprendizagem apoiam-se na execução do método e não na liberdade em ensinar e imprimir suas marcas no ensino e na história do aprendiz.

Entendemos que isso é totalmente compreensível se considerarmos que P1 é a professora com mais tempo de atuação na escola e, por isso, traz questões metodológicas mais enraizadas, ainda que tenha deixado claro que ela “foge” da metodologia dentro das

possibilidades. Porém, chama-nos atenção a inversão de papéis entre identidades de professor e metodologia. P1 agrega à metodologia a diferença entre os professores. Nos perguntamos de onde viria tal afirmação e entendemos que ela faz parte de uma série de acontecimentos como: educação cartesiana, formação acadêmica pouco reflexiva e treinamentos intensos que deixam claro que o eu-professor precisa se ajustar e, por vezes, automatizar uma identidade ‘engessada’. Prosseguindo com P1 e ainda insistindo na temática “professor de LI” temos o seguinte excerto:

En: [Esquece a metodologia. O professor x e o professor y... Aquele que trabalha aqui no CCAA, vamos supor, e o da escola pública... A pessoa... Professor... Você vê diferença? Que diferença você vê? Quem são esses professores?

P1: Ah... Com certeza...

En: [Profissional... Esquece todo o aparato que ele tem.

P1: Não... Com certeza. É totalmente diferente. Aqui eu tenho um público, lá eu tenho um outro totalmente diferente... Totalmente diferente...

P1: Aqui é uma... Minha maneira de trabalhar lá é outra, totalmente diferente. Ali, você vai ter que ter certos cuidados que não preciso ter aqui.

En: Por exemplo?

P1: Hum... Hum... Na hora de você, por exemplo... É... Como é que eu falo? e cultura.... Já que a gente está falando disso né... A realidade deles lá é outra, Rosemeire, então para você falar de cultura.... Ficam perdidos... "Que que ela está falando?" Aqui é mais fácil, esse público, ele tem a vivência fora de cultura ou coisas que...

P1: [É exatamente, é com certeza... Então, quer dizer, é outra realidade que ele está, então fica difícil para que você possa passar sua mensagem lá. É muito mais fácil você passar sua mensagem. Isso aí pra mim me incomoda um pouco.

P1 segue atribuindo ‘ao outro’ questões particulares da identidade do professor, ou seja, quem esse professor é enquanto ser e profissional refere-se ao outro, como o outro se comporta, isto é, de acordo com as possibilidades que o “outro” a confere. Vemos ainda uma dualidade de ideias que novamente nos remete ao método quando a professora refere-se à praticidade e a diferença entre trabalhar em uma escola e outra, afirmando que uma é mais prazerosa que a outra e apoiando-se novamente em questões subjacentes ao seu próprio *eu*, o que implica em um conflito de identidades.

En: Entendi... Agora... É... Imagina fora... Esquece você. Eu quero que você fale pra mim... É... Do professor... É... João, que é professor de inglês ali na escola pública do município ou do estado; e da professora Maria que é contratada de uma escola de inglês.

P1: [Hum...

En: Quais são as semelhanças e as diferenças desses dois profissionais?

P1: Mas seria em que sentido? Assim... de....

En: [O professor... PRO-FES-SOR

P1: [Tá, tá... Olha só...

En: Aquele que ensina a LI...

P1: [Hum... Sei... Bom... É... Vou falar de mim...

P1: [Eu vejo que lecionar inglês... Curso né, tipo CCAA... É... Nesses cursos livres é mais prazeroso do que você lecionar lá. Lá é mais cansativo...

P1: [Eu acho muito MAIS PRÁTICO (*intensidade*). Acho que aqui tem mais... é mais prazeroso. Eu vejo assim essa diferença.

Rajagopalan (2008, p. 46) reflete que a identidade pessoal confere significado ao *eu*, e analisando os diálogos com P1, seguimos procurando uma identidade pessoal. Por vezes, forçamos perguntas que podem levar o leitor a pensar que estávamos influenciando uma resposta que gostaríamos de ouvir, porém justificamos que as perguntas eram feitas como forma de iniciar um trabalho reflexivo com as professoras, trabalho esse que descobrimos ter surtido efeito no dia da realização da roda de conversa e, por isso, não julgamos essa conduta como indutiva. Seguimos com P1 e, dessa vez, trouxemos à tona uma pergunta que talvez pudesse defini-la como *eu*-professora de LI, ou seja, com faces de sua identidade.

En: Por que te trouxeram pra cá? Por que te contrataram?

El: Bom... Eu, desde que... É... Tenho um histórico no CCAA, então né... Tive que ir pra entrevista também... É... É... E eu tive que mostrar meu histórico primeiro, na escola... Então, que mostrar meu conhecimento... Claro que sem isso também não tem... Meu inglês também, né? Obviamente, né.... Porque, não que seja uma questão de exigência, porque às vezes o professor sabe inglês maravilhosamente, mas, de repente, não traz para metodologia; ou sabe a metodologia, mas não tem a língua. Então, acho que o meu histórico... Acho que o meu histórico fez com que a escola me contratasse.

P1 talvez tenha apresentado pistas sobre sua identidade, parte de como ela se define enquanto professora de LI, ou seja, algo ainda inconcluso (BAUMAN, 2012, p. 73). Entretanto, algo que conseguimos inferir depois de várias tentativas, isto é: uma identidade de professora de LI pautada em saber a língua e saber ensiná-la pautada em uma metodologia.

Assim, através de um conjunto de representações, pode-se refletir sobre os processos de constituição das identidades do sujeito-professor. Na modernidade líquida, as identidades tratam de um constante processo em construção, uma vez que se dá através de formações inconscientes ou mesmo conscientes. Bauman (2012, p. 96) diria que, em nosso mundo fluido, seria arriscado comprometer-se com uma única identidade. Talvez no meio desse processo, essas professoras tenham iniciado a difícil tarefa de desamarrar-se e desvencilhar-se de uma identidade única.

Retornando às entrevistas e à visão identitária das professoras sobre elas mesmas, temos a fala de P3, quando indagada sobre quem ela é enquanto professora de LI:

P3: A P3 tem um problema grande. Porque a timidez foi algo que sempre esteve com ela e o tímido, de uma certa forma, ele é mais fechado. Ele é mais fechado. A sala de aula me ajudou muito, eu nunca imaginei estar em frente aos alunos, até hoje se é pra apresentar um trabalho, coisa, sempre tive, ali, esse receio. Então essa timidez atrapalha também. Aos poucos vai melhorando? Vai melhorando, mas a P3/ não sei, às vezes eu queria até ter o feedback dos alunos, (inaudível) de vez em quando você pergunta pros alunos: como que é a aula da tia P3? Pra poder saber, né? Então a tia P3, eu acho, ela tenta, ela tenta ao máximo que ela pode, tem uns aluninhos que também são bem tímidos, mas é aquela professora, às vezes, ali calada, na dela, (ruído) perdão, não sabe brincar, descontrair... Às vezes eu acho que eu estou fazendo, mas eu acho que não, ao mesmo tempo.

Perguntamo-nos o porquê de ela ter respondido em terceira pessoa. Talvez fosse um traço de identidade que reflete apenas sua timidez da professora ou que quisesse dar a impressão de que poderia ser a representação de um personagem-professor. Para Bauman (2005, p. 13), “a modernidade líquida nos apresenta múltiplas identidades que podem ser escolhidas e inventadas, estabelecendo-se a construção identitária.”

O olhar do outro sobre nós mesmos nos permite um refutar de ideias, entretanto, o olhar sobre nós mesmos é tarefa um tanto mais difícil, pois junto a esse olhar, temos fatores, como crenças pessoais, a maneira que gostaríamos de ser até por uma questão de aceitação da sociedade, e todos esses fatores podem influenciar em nossa autoanálise. Talvez por isso se enxergar enquanto profissional e quanto ao papel que desempenhamos seja tão difícil e controverso.

P3 é a única das 4 professoras que já morou fora do país, no entanto, esse não é fator agregado ao seu portfólio de apresentação, pois acredita que a cobrança por parte do “outro” seria grande. Entendemos que talvez P3 fuja dessa questão, uma vez que criar uma identidade que satisfaça o “outro” possa trazer implicações as quais ela não queira se expor.

Voltamos aqui novamente à timidez da professora ou ao fato de uma identidade a qual ela não queira se filiar, a de professora fluente na língua pelo fato de ter morado fora do país. Nesse caso, não sabemos qual desses fatores se apresenta primeiro. Para Bauman (2012, p. 89), “a tarefa de construir uma identidade própria, torná-la coerente e submetê-la à aprovação pública exige atenção vitalícia”, e talvez seja isso que P3 não queira para si, isto é, o fato de ter que se reafirmar constantemente como uma professora de LI que tem experiência no exterior.

P3: E aí eles cobram muito você. Em que sentido: eu não acho, sinceramente comigo, eu não acho que eu tenho um destaque. Não sei.

En: Não é diferente?

P3: Não. Acho que não. Eu acho assim, eu sigo a linha da metodologia da escola, (inaudível), tento mostrar alguma coisa que eu aprendi, cozinhando, inventando, coisinha assim, "ah, eu aprendi, eu fiz isso", mas acho que isso não é tudo. Eu acho que, eu não sei, eu fico muito ali só na sala de aula, naquele mundinho, eu não procuro/ não procurei, ainda mais/ ainda tá em tempo, mas eu não tô podendo me destacar, Sou professora *top* porque... Aí, alguns cobram de você: "ah, mas é porque ela morou fora tantos anos, uau", no entanto, eu não sou de falar isso, porque te cobram muito. "Aí, você tá/ você tá fluente igual quem nasce lá". Eles cobram muito disso.

Observamos ainda que, a exemplo de P1, P3, se preocupam em agregar também à sua identidade fatores que remetem à metodologia utilizada, como se em grande parte suas identidades se definissem pela capacidade de aplicar a metodologia proposta. Prosseguindo,

P3 Eu não acho que eu tenho um destaque. Não sei.

En: Não é diferente?

P3: Não. Acho que não. Eu acho assim, eu sigo a linha da metodologia da escola.

Nesse sentido, Hall (2006) explica que, em razão da fragmentação das identidades, não se pode afirmar conclusivamente sobre o que é identidade, uma vez que é um aspecto complexo que envolve múltiplos fatores que incluem o olhar e as expectativas do outro sobre quem se é. Para as escolas de inglês talvez o professor *top* seja aquele que segue à risca o que é proposto pela metodologia, e isso não é necessariamente um fator negativo, considerando que entendemos que a metodologia faz parte do sucesso de atividades rotineiras, sejam elas quais forem. P3 segue argumentando sobre quem é o professor de LI de cursos livres:

P3: "(inaudível) E o professor que trabalha lá, tem que ser bom professor de inglês, senão ele não vai trabalhar lá não"... Ele tem que saber um pouquinho, não vou falar que precisa ser nativo, (inaudível), ou até eles imaginam "Nossa, o professor sabe!".

Sim. Então, assim, muitos falam "Nossa, você trabalha lá no CCAA", falei

"Trabalho", eles "Nossa, então você sabe inglês", eu falo "Cada dia eu tô

aprendendo mais e mais, mas eu sei um pouco, eu consigo me virar". Nunca falo que "Ah, você..." " Não, não sei!". Mas você vê, aos olhos da sociedade, sempre te olham, te tratam de forma diferente. Diferente, sim.

É válido dizer que, embora haja um resquício de modéstia ou alguma forma de se resguardar por insegurança, para P1 e P3 parece não haver dúvidas de que ser professor de inglês em cursos livres toca o orgulho e a autoestima como docentes diferenciados e que têm a oportunidade de trabalhar de maneira mais estruturada. Entretanto, é válido também ressaltar que essa característica aparece, muitas vezes, camuflada por falas que nos levam a entender que, para elas, isso não pode parecer pretensão.

En: Mas você se sente diferente?

P3: [Ah... Nesse contexto você "poxa, né, pelo menos se eu não sei alguma coisa, eu vou pesquisar, eu vou procurar saber da... como é formada essa palavra, a origem dessa palavra, como é que eu vou explicar ela, como que..." Aí eu tento fazer isso. Então isso eu acho que já é um diferencial, eu só não chego aqui e, blá, e jogo. Eu procuro, se é algo novo, eu procuro saber, conhecer para explicar, exemplos e eles já vêm lá da escola, às vezes.

Essas posições identitárias transitórias também podem ser encontradas como parte integrante da identidade de professores, assim como de seus repertórios profissionais. Diante disso, percebe-se o quanto os indivíduos encontram-se fragmentados não somente diante dos seus próprios ideais de existência como também de seus traços identitários, envolvendo suas profissões.

Vejamos as posições de P4 quanto a sua visão identitária, levando em consideração ser ela a única das quatro professoras a não ter graduação em Letras. P4 apresenta também o fato de ter passado 28 dias nos Estados Unidos quando participou do Programa Jovens Embaixadores.

En: P4, quem é você enquanto professora de outra língua? Você acredita que tem algum destaque na sociedade, você se sente diferente por isso?

P4: Tá. Tenho, acredito que é um diferencial. Nas coisas que eu me envolvo, né, (sempre que eu consigo me envolver em outras coisas), sempre que eu menciono que sou professora já ficam um pouco assim: "nossa!".

En: Que é professora de LI?

P4: Professora de LI, aham. Porque quase ninguém fala inglês por aqui. E ser professora ainda e ser professora nova, acaba tendo um destaque, sim. As pessoas olham...

En: As pessoas te tratam diferente?

P4: Sim.

En: Olham e tratam diferente depois...

P4: E admiram, eu acredito

P4 demonstra uma percepção diferente de P1 e P3 e, logo de início, afirma estar em uma posição privilegiada na sociedade, privilégio esse que a língua a concede, ou seja, privilégio de ser uma pessoa que se comunica em LI. A participante demonstra sua própria admiração em ser professora de LI e reconhecer-se como tal. P4 destaca também sua visão sobre professores de LI e que vê nitidamente a diferença de posição do professor em ambos os espaços:

En: Você diria que o professor da escola livre é melhor que o professor da escola regular?

Gr: Hm... Não. Não que é melhor, eu acho que eles... Não é que é melhor, é que eles sentem o aluno de forma diferente. Aqui na escola livre, como eu falei, tem essa questão de você buscar ali qual é a dificuldade do aluno. Enquanto que na escola regular o professor, às vezes não tem isso, não tem essa situação mesmo, não tem essa abertura com os alunos.

Questionamo-nos se essas posições desapegadas de modéstia, diferentes de P1 e P3, sejam reflexos de uma identidade provisória de P4, uma vez que sua formação acadêmica em andamento seja o Direito. Isso pode, talvez inconscientemente, demonstrar uma liberdade de expressar sua visão sem amarras por não se sentir presa a essa que não será sua profissão daqui há alguns anos uma vez graduada em Direito. Ao mesmo tempo nos perguntamos como se desvencilhar de uma identidade que, segundo ela, a própria sociedade a confere quando lhe atribui o papel de professora de LI, imprimindo o *status* de admiração que a posição carrega consigo.

É possível observar, em P4, o quanto lecionar LI em cursos livres parece promover um diferencial no imaginário das pessoas, o que evidencia a construção de certa imagem acerca do ser professor de inglês dessa categoria, assim como daquilo que a LI representa.

P4: Eu, inclusive, eu dou aula em cursinho pré-vestibular também e é diferente. Eu preparo a minha aula, pensando: "não, hoje eu vou explicar tal coisa". Eu vou lá, explico no quadro e é claro que eu pergunto: "entenderam? Tem dúvida". Volto aqui, volto ali. Mas, às vezes, tem um aluno lá no fundo que não está entendendo nada, mas o meu plano ali é cumprir o meu horário, (meus 40 minutos), explicar o conteúdo, se a maioria entendeu, beleza. Agora, aqui, eu tenho turmas que têm um aluno ali que não entendeu nada, no final eu vou lá e pergunto: "Você entendeu isso aqui?". Pergunto, procuro, falo e tal. Porque eu vejo que a gente busca um resultado de todo mundo. Eu quero que, no final, meus alunos saiam daqui falando, que possam viajar e contar experiências porque aprenderam comigo. Enquanto no cursinho pré-vestibular, eu sei que o objetivo deles não é falar inglês, eles querem passar no vestibular. Então eu vou explicar ali o básico que eles vão passar com nota 10.

Por esses motivos, compreendemos a escolha de muitos professores considerados bons professores de LI por apresentarem habilidades linguísticas na língua-alvo em atuarem de forma diferente em tais espaços, porém nos perguntamos se essa diferenciação altera o *eu* identitário. Ser professor de inglês em cursos livres, entretanto, é diferente. Há possibilidades e realidades que, na maioria das vezes, não são encontradas na escola regular mesmo sendo ela particular, como é o cenário de trabalho de P4, que cita o cursinho pré-vestibular onde trabalha. A diversidade encontrada nesses ambientes faz com que esses cursos tenham um caráter único que é o de vender a habilidade da fala em LI, o que leva o próprio professor a comportar-se de forma diferente.

Para Sobral e Martins (2014, p. 3), as escolas de curso livre oferecem possibilidades e realidades tanto para alunos quanto para professores que, na maioria das vezes, não são encontradas na escola, tais como: salas com número reduzidos de alunos, material multimídia e um ambiente que contribui para o desenvolvimento de uma LE. A diversidade encontrada nesses ambientes faz com que esses cursos agradem os alunos. “Prova disso é a expansão desses cursos pelo país. Por outro lado, o crescimento desses ambientes parece caminhar lado a lado com o processo de declínio do ensino do inglês nas escolas, sejam estas da rede pública ou particular de ensino.” (SOBRAL; MARTINS 2014, p. 3).

Prosseguindo com P4, um fato que nos chamou atenção foi uma de suas colocações quanto à permanência na profissão: percebemos um cenário intrigante quando ela afirma não querer ser professora.

En: E por que você foi para o Direito? Você não pensou em firmar mesmo e graduar na profissão de professor?

P4: Não, não... Eu, assim, porque eu gosto de trabalhar aqui, (em cursinho assim), mas eu não penso em sala de aula, assim, geral, sabe? Não... E também porque é uma coisa muito cansativa. E assim, às vezes eu estou realmente muito sobrecarregada, e é cursinho, imagina em uma sala de aula, numa escola, numa faculdade, o que que seria. Inclusive, no Direito, assim, muitos colegas meus querem ser professores, e eu olho e falo...

En: [Você não?

P4: Nossa, eu não penso, eu não penso em ser professora porque é muito desgastante.

E: Você quer advogar.

P4: Eu quero.



En: E como é que você vai se desvincular?

P4: Não sei ((risos))

Hall (2012, p. 12-13) aponta para um sujeito “composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não-resolvidas.” Pela efemeridade e fragilidade de suas constituições, o autor prefere o uso do termo “identificações”, que caracterizariam esses momentos provisórios com os quais nos identificamos, e essas formas pelas quais somos representados, em nossos sistemas culturais, em um processo contínuo de re-elaboração e de deslocamentos.

P4 talvez se veja em um quadro provisório de *estar* professora em detrimento de *ser*. Não entendemos que isso se dê pelo fato da não valorização da profissão professor, mas por um olhar de fora da profissão, como se ela enxergasse essa profissão pelos olhos do outro, e isso poderia explicar o desapego ao apresentar o *status* do professor de LI, diferentemente do que P1 e P3 fizeram ao caracterizar o profissional.

Souza (2017) salienta que há de se reconhecer que, no que toca aos professores que atuam em cursos livres, é bastante corriqueiro o uso do termo “bico” para se referir à falta de identificação que os profissionais não licenciados têm em relação a sua carreira profissional nessas instituições de ensino. Nesse sentido, “os professores sem licenciatura em Letras (português/inglês) seriam aqueles que, em grande maioria, ministram aulas de forma temporária, como um ‘bico’, pois seus interesses profissionais se encontram, na verdade, atrelados a outras carreiras.” (SOUZA, 2017, p. 21).

Julgamos que P1 e P3 carreguem consigo o peso da formação e um olhar mais próximo, um auto-olhar contrastante com o olhar de deslocamento citado por Hall (2012, p. 12-13) e apresentado por P4. Costa (1998, p. 56) corrobora que “a ilusão de unidade do sujeito é construída pelo *eu* através de uma narrativa sobre si, uma “ficção” do si mesmo. De outra forma, não haveria um *eu* coerente, capaz de unificar todas as possíveis identidades. Observamos que P4 apresenta assertivas que nos levam a inferir a interferência que a LI exerceu em sua formação identitária e apresenta referências de identidade fortemente ligadas à sua ocupação atual, isto é, o *estar* professora de LI. Assim, tais transformações alteram as identidades pessoais e influenciam na própria opinião de sujeito integrado. “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito.” (Hall, 2006, p. 9), resultando em “crise de identidade”.

En: Como é para você vivenciar a língua do outro? Você acredita que isso interfere ou interferiu, principalmente pela sua idade, na construção da identidade pessoal e profissional?

P4: Sim.

P4 Sim. Interfere com certeza. Nos gostos, na forma que eu vejo as coisas, eu acredito que se eu não falasse inglês, sei lá. Nem seria eu.

P4: Não, seria... Não sei. Acho que é até o meu diferencial assim, muitas vezes. Em toda conversa que você fala sobre mim: "Quem? A professora? Aquela..." (risos). Então assim, faz muito... Nossa, com certeza.

Suas afirmações demonstram traços de interferências sobre quem ela se tornou depois que conheceu a língua do “outro”, ou seja, o “não ser ela mesma” se não falasse inglês, bem como referência profissional de ser reconhecida como “a professora de LI”. Embora P4 afirme não estar interessada na profissão de professor como carreira e inclusive cursar outra graduação, a identidade que a acompanha é a de professora de LI. Observamos em P4 que a formação identitária do seu *eu* professor de LI perpassa os campos da língua em si como se a língua lhe concedesse permissão para ser quem é.

En: Você pode me dizer que você vive a língua do outro?

P4: Com certeza. Vivo. 100%. Não só dentro da sala de aula. Uma vez, não lembro quem foi, que chegou e me viu em casa (e eu estava ouvindo música, né, às vezes eu gosto de cantar e tal) e a menina comentou: "nossa, você vive na LI, fica vendo vídeo em inglês". Gente, eu vivo a LI. (Tem gente que fica bravo inclusive), mas não é só aqui dentro, eu chego em casa, eu vejo vídeo, aí eu vejo filme, aí eu ouço música. Eu estou sempre procurando conteúdo, né? Assim que, não só o que eu vou dar, mas (eu ouvi: "ah professora, tem como você procurar um outro assunto (que eu nem lembrava)). O tempo inteiro, o tempo inteiro. Meu instagram só professores e páginas, então às vezes eu até esqueço como que é o português.

De acordo com Birman (2005, p. 101), “as novas formas de subjetividade que aparecem na pós modernidade expõem, entretanto, o desamparo e o conflito constitutivo do sujeito, afastando-o de uma aparente centralidade.” A língua pode passar a ser aquilo que “permite ao indivíduo ser sujeito, ter acesso ao mundo social.” (BIRMAN, 2005, p. 101). Entendemos que, se a língua constitui o sujeito que é constituído pelo inconsciente, podemos inferir um atravessamento das formações que inconscientemente se materializam na formação identitária de P4 por meio da língua a qual ela fez parte integrante de sua vida e que notoriamente alocou em um lugar de pertença.

En: Então a sua identidade, ela veio sendo construída a partir dessa outra língua também?

P4: Com certeza. Sim. Tudo que eu vejo, que eu assisto, que eu gosto (...)

En: A gente não vira a chave tem hora...

P4: A forma, nossa, é complicado, a forma de ver uma coisa na LI é diferente da forma de eu ver ela em português. De eu comentar uma coisa, como eu comentaria isso em inglês? Eu comentaria de outra forma em Português, então eu acho que isso tem a ver com cultura também (...)

Stuart Hall (2006, p. 95-96) conceitua “identidades culturais” como os aspectos das identidades surgidos do “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais, o que permite justificar o pertencimento identitário de P4, não só pela língua, mas pelas experiências culturais às quais foi exposta no tempo em que passou fora do

país. Esse fato fica muito mais latente no discurso de P4 do que no discurso de P3 que também passou pela experiência fora do país, por isso, avaliamos que dentre as diversas possibilidades de definições que existem, o termo identidade não pode ser classificado como algo exatamente igual ou com aspectos próprios, distintos e característicos de cada indivíduo, por possibilitar uma forma de identificação que transcende a identificação de uma pessoa para outra.

Finalizando a fase das entrevistas na quais tentávamos entender o processo de formação identitária das professoras em questão, trazemos à tona P2 e suas posições.

En: P2, você vê diferença entre o professor de inglês que atua em cursos livres, como esse aqui, e o que atua em escolas regulares?

P2: Nossa, com certeza...

En: Que diferença? Quais?

P2: Primeiro porque a metodologia muda, e o material também, né? E o tempo... É muito diferente. O tempo que o professor tem na escola regular talvez não tenha como dar uma atenção tão específica que nos cursinhos você tem, né? Eu acho que o cursinho tem uma desenvoltura melhor com a língua e uma responsabilidade maior com a língua, um compromisso maior. Dentro das escolas regulares também existe...realidade diferente de aluno, geralmente um aluno de cursinho ele tá aqui, ele sabe que ele veio pra aprender inglês, né, um aluno de escola regular já não tem esse comportamento, né? Porque ele tá lá, ele tá lá com todas as matérias e a maioria deles não têm nem interesse, tá lá mais pra cumprir uma carga. Então é diferente, fica diferente pro professor, até mesmo pelo público que ele tem, né? O professor quando tá dentro de uma escola regular ele tem um público diferente, então ele sabe que ele pode às vezes até exigir mais, né? E dentro de uma... numa escola específica. Dentro do ensino regular não funciona dessa forma, sem contar que não dá pra puxar muito, né?

Assim como P4, P2 demonstra também observar diferença entre professores de cursos livres e professores de escolas regulares, isto é, espaços diferentes, professores diferentes. As duas professoras demonstraram um desprendimento maior em relação a P1 e P3 quando o assunto é a diferença entre professores. As indagações se desdobram no seguinte fato: seria essa questão irrelevante do ponto de vista da formação identitária dessas professoras ou seria um dado fortemente importante? P2 defende que a diferença entre os professores consiste em seu alunado e na metodologia aplicada em ambos os locais, entretanto, observamos, em outras falas, um ponto muito mais forte que nos remete a outra ideia sobre a formação identitária profissional de P2. Vejamos abaixo mais umas das colocações de P2 quanto à diferença entre profissionais.

En: Tá. Agora pensa assim: a Maria, professora de inglês no CCAA e o João, professor de LI lá na escola tal, eles são diferentes pra você? Você vê esses dois profissionais de forma diferente?

P2: Não...

En: [Eles são iguais?

P2: Não... é. Aí no caso isso pra mim eles seriam iguais. Depende muito do professor, né, professora? Porque a gente sabe que a questão da competência hoje, né, aquisição da LI aqui ou lá... depende muito. Igual, por exemplo, posso dar exemplo?

En: Pode! Pode falar (...)

P2: Entendi. Igual por exemplo, eu tive... eu tive, como eu passei por esse processo de estágio, tudo mais, pude ver a diferença entre professor... entre nivelamento de professores em relação à aquisição da LI, né. Então tem professores em que eu não faria essa diferença, independente de ser aqui ou lá, por exemplo, se eu for pensar na professora Y, né? Que foi a minha supervisora do PIBID, né? Ela era professora do

ensino regular em um dessas escolas. Eu vejo que ela tem uma formação, né, mas que ela não tem o conhecimento, embora ela seja professora de LI ela não tem a competência pra isso, né? Ela tem, ela passou, ela formou, mas naquela questão de metodologia, né, “como dar aulas”. É o que falei pra senhora: é diferente, envolve um primeiro contato. Eu tinha a paixão pela língua e eu introduzi o lecionar, ela tem a questão do lecionar, mas ela não tem a língua. Acaba que nesses casos a gente tem... faz uma diferença, né, então isso depende muito do profissional, da pessoa.

P2 transparece entender a diferença entre professores de LI baseada pelo conhecimento que esse indivíduo tem da língua. Quando diz que *Ela tem, ela passou, ela formou, mas naquela questão de metodologia, né? Como dar aulas e [...] ela tem a questão do lecionar mas ela não tem a língua*, inferimos que P2 distingue esses profissionais por suas habilidades linguísticas na língua-alvo, o que poderia dar pistas sobre sua formação identitária, uma vez que ela enquadra-se nas características do professor falante da língua-alvo.

Entendemos que o ensino do idioma na escola regular parece ter perdido sua relevância e os professores, sentindo a crescente desvalorização da educação como um todo, procuram outros caminhos para realizarem-se tanto profissionalmente como financeiramente, e assim, o ensino de LI foi ficando a cargo dos cursos livres, locais onde P2 atua.

Perguntamo-nos qual seria o lugar de pertencimento reservado aos que exercem a atividade de professor de LI em escolas regulares. Percebemos o quanto os indivíduos encontram-se fragmentados quanto aos seus próprios ideais de existência, bem como em seus traços identitários, envolvendo suas profissões. Inferimos que essas posições identitárias podem ser encontradas como parte integrante da identidade de professores, como sendo parte de seus repertórios profissionais, ou seja, o que determina a posição e o pertencimento do professor na sociedade e perante ele mesmo é o seu repertório profissional, que perpassa desde o local onde ele trabalha até seu nível de intimidade com a língua. É possível observar o quanto lecionar LI em escolas de cursos livres parece promover um *status* diferenciado no imaginário das pessoas (MOITA LOPES 2006, p. 36). É possível destacarmos as mesmas reflexões acima citadas quando P2 reforça que:

Geralmente a gente vira um ponto referencial. Esse é um... é algo que já muda, uma percepção que as pessoas criam da gente, que é diferente. Igual, brincando assim uma coisa bem empírica mesmo, todo mundo me chama de *teacher*, né?. "Ah, *teacher* tal, não sei o quê". Então muda um pouco a questão de visibilidade, toda vez que alguém tem alguma coisa, qualquer dúvida de inglês, ai, nossa, "P2 isso, P2 aquilo".

Celani (2006, p. 33), que considera que os “professores de línguas estrangeiras parecem possuir uma posição de valor e destaque entre os demais docentes”, apresenta sua concepção da seguinte maneira:

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

A definição destacada pela autora é importante para nossas avaliações na medida em que leva em consideração a busca por um profissional não somente capaz de reproduzir modelos mas de reconhecer os mecanismos de funcionamento da linguagem que trabalha com seus alunos, e talvez seja a esses mecanismos que P2 se referiu quando citou *Ela tem a questão do lecionar, mas ela não tem a língua*, ao passo em que ela, P2, [...] *tinha a paixão pela língua e introduziu o lecionar*. Perguntada sobre a influência de falar outra língua em sua construção identitária, P2 traz as seguintes assertivas:

P2: Com certeza... Com certeza... Eu seria outra pessoa acho, se eu não tivesse tido esse contato com a LI, se não tivesse mudado tanto. Hoje eu tenho uma noção, uma noção de vida diferente, né, de uma pessoa que, às vezes, ela é retraída, não conhece a língua, não conhece nada, às vezes... Uma coisa estagnada, né? Eu acredito que isso abriu a minha mente para novos horizontes, eu acho que o inglês, ele tem esse potencial de fazer isso. Embora seja como as pessoas falam "Ah, é só uma língua, ela não tem esse poder todo", eu acredito que ela tenha sim, de... abrir, né, abrir as portas, de você ampliar os horizontes mesmo.

En: Porque não é só uma língua. Não é uma língua falada só em um único país.

P2: É o que te... conecta.

P2 se utiliza do verbo *estagnar* para referir-se ao modo de vida de pessoas que não tem conhecimento de outra língua e, por isso tornam-se “estacionadas”. P2 distancia-se dessas pessoas quando afirma que a LI expandiu seus horizontes e a fez enxergar um outro mundo caracterizando a LI como uma língua que conecta e, nesse repertório de afirmações, traz consigo características que a identificam como indivíduo, além de profissional.

Segundo Coracini (2003, p. 193), essas características identitárias do professor de LE se “constituem no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional.” Diríamos aqui que esse processo se dá sob o auto-olhar desse profissional. Moita Lopes (2006, p. 36) afirma que a “atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de LI” traz o *status* diferenciado que a profissão de professor de LI parece exercer.

As discussões aqui empreendidas em torno da identidade das professoras participantes da pesquisa, enquanto professoras de LI de cursos livres, nos remetem de forma geral a alguns componentes em comum, a saber, metodologia, o *status* da profissão, o estudo continuado, o prazer pelo ensinar e a admiração pela língua, entretanto seria prematuro dizer que esses fatores

possam delinear essas identidades uma vez que, envolto em seus discursos, temos uma gama de outros dados que envolvem esse indivíduo ser professor de LI/falante de outra língua.

Não seria fácil traçar um panorama identitário dessas professoras, pois entendemos que estaríamos falando de quatro participantes diferentes que carregam consigo diferentes histórias de vida que se entrelaçam. Por isso, durante todo o tempo de análise dos dados, a pergunta pertinente era quem seriam essas professoras e quais seriam suas identidades. Paiva (2007, p. 42) diz que é preciso começarmos pelo ideal: “O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada.” Há, no Brasil, profissionais bem formados dentro desse perfil ideal e salienta que “a boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira.” (PAIVA, 2007, p. 42).

Podemos dizer que temos duas categorias de professoras em nossa pesquisa: profissionais com habilidade oral adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior, com e sem formação pedagógica; e profissionais egressos de cursos de Letras, profissionais com habilidade oral adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência em escolas de inglês no Brasil e com formação pedagógica precária no que tange assuntos pertinentes à formação identitária profissional.

Acreditamos que ambos os casos têm suas identidades fragmentadas devido à deficiências em alguns quesitos do ideal apresentado por Paiva (2007), quando expos um ideal que envolve mais do que simplesmente a competência linguística e um que acreditamos não existir uma vez que pode ser inalcançável.

Entendemos, corroborados por Hall (2012, p. 18), que a modernidade líquida define os sujeitos na diferença e não na identidade, uma vez que “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito.” Entendemos também que o ato de ensinar LI mescla vários valores culturais e ideológicos, “as interações entre culturas trazem consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 26).

Assim, a construção identitária social do professor de LI de forma interacional com seus alunos e com seus pares e o mundo em sua volta contribui para o conhecimento do ser humano como ser social apreendido no tempo e no espaço historicamente situado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, longe de encerrarmos as discussões, nos preocupamos fundamentalmente com o professor de LI que atua em cursos livres e os meandros pelos quais esses profissionais perpassam, a fim de definirem suas identidades. E isso durante uma era pós-moderna, uma vez que entendemos que temos identidades flutuantes e passíveis de mudança a qualquer momento a depender do convívio social e de experiências pessoais.

Neste trabalho, longe de encerrarmos as discussões, nos preocupamos fundamentalmente com o professor de LI que atua em cursos livres e os meandros pelos quais esses profissionais perpassam, a fim de definirem suas identidades, se é que em uma era pós-moderna seja pertinente falar em definição de identidades, uma vez que entendemos que as identidades são flutuantes e passíveis de mudança a qualquer momento a depender de nosso convívio social e de nossas experiências.

Analisamos a trajetória de quatro professoras do Curso livre CCAA da cidade de Gurupi/TO e, ao longo das suas narrativas, percebemos um entrelaçar em suas histórias que convergiam em alguns momentos para características similares, como a ligação afetiva com a língua e o modo como elas iniciaram na carreira de professoras de LI.

Dadas as narrativas que foram, em certos momentos, construídas por fios discursivos tão similares, pude,<sup>27</sup> além de agir como pesquisadora, me ver como parte integrante desta pesquisa, uma vez que entendo que seria impossível me despojar de minhas próprias experiências, crenças e identidades enquanto professora de LI e falante da língua do “outro”. Na fala de cada participante há fragmentos que um dia fizeram parte de minhas construções identitárias sobre e na docência em LI e, conseqüentemente, por isso, no papel de ouvinte, entendi que teria que considerar minha intenção ao ouvir, já que, do mesmo modo que imprimimos intenção quando produzimos uma fala, assim o fazemos ao ouvi-la.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa ‘fichas foram caindo’ como que em um carrossel que ia e vinha sempre em direção a mim. Era como se esse carrossel apontasse falhas e sucessos das entrevistadas (egressas do curso de Letras) e ligasse essas falhas e sucessos à formação que elas tiveram. Os momentos de análises foram, por vezes, desconcertantes por se tratar de histórias muito similares às minhas e, portanto, passíveis de interferências durante a interpretação.

---

<sup>27</sup> Novamente, assim como na Introdução, nesse trecho faço uso da primeira pessoa para que minhas inquietações sejam melhor transparecidas.

Compreendemos, porém, que as análises que aqui empreendemos não são definitivas, pois o modo como interpretamos os dados hoje podem sofrer alteração amanhã, daí serem as análises provisórias, pois estão inseridas nos estudos da LA, em uma abordagem qualitativa, e estão sempre sujeitas a reinterpretações futuras.

Em relação ao *corpus*, entendemos que ainda possa haver questionamentos dada a riqueza de informações que esse tipo de material apresenta, por isso da intenção de, durante todo o processo de trabalho com as participantes, instigar discussões a respeito do tema a fim de contribuir com um trabalho reflexivo que trouxesse um amadurecimento de ideias sobre a própria profissão.

Nosso objetivo com este trabalho foi o de compreender como essas professoras lidam com a própria identidade de professoras de LI bem como com a responsabilidade cultural e social de ensinar uma LE problematizando os viesés das identidades do professor de LI que atua em escolas de idiomas frente à perspectiva de uma era moderna-fluída que tem facilitado ou propiciado o deslocamento contínuo de identidades.

Dentro desse panorama, nos propusemos a responder como os profissionais que trabalham em escolas de cursos livres lidam com as próprias identidades de falantes e professores de LI em uma era de pós-modernidade onde as identidades são vistas como múltiplas, descentradas e fragmentadas.

A fim de responder tal questionamento, pretendíamos identificar: qual a relação dessas professoras com a LI; conhecer quais questões sociais ou ideológicas permeiam as identidades desse profissional; e compreender como se autoanalisa e se autodenomina o professor de LI que trabalha em escolas de idiomas de cursos livres.

Nossos objetivos foram atingidos, uma vez que foi possível responder a pergunta de pesquisa por meio de buscas, isto é, foi possível compreender a relação dessas professoras com a língua, bem como reconhecer questões sociais em relação à língua que ensinam e também a posição que, segundo elas, ocupam como professoras de LI.

Podemos dizer que a tese com a qual trabalhamos foi confirmada, pois partíamos da ideia de que o professor de LI que atua em cursos livres e que transita por uma era fluida onde tudo acontece muito rápido e onde as identidades são consideradas múltiplas e mutáveis, ainda se vê preso a um sistema de ensino que não o permite explorar suas identidades. Por outro lado, quando esses professores fazem seus ‘escapes’ desse método engessado ou têm a oportunidade de falar sobre seus históricos de vida enquanto falantes da língua-alvo, essas identidades, ora ofuscadas, emergem apresentando os aspectos que as constituem. Essa tese foi ratificada a cada ponto investigado durante todas as falas das participantes que, pouco a pouco, nos mostraram



nuances de suas identidades que vinham se formando muito antes que a sala de aula fizesse parte de suas vidas.

No primeiro ponto de investigação, pretendemos identificar qual a relação dessas professoras com a LI e como se deu a escolha pela profissão. Entendemos que as participantes apresentaram uma relação íntima de admiração pela língua afirmando suas paixões por ela e apresentando uma ligação primeiramente afetiva, em maior ou menor grau. Alguns dos trechos simbolizaram essa ligação afetiva com a língua mesmo antes que elas lecionassem, quando destacavam a paixão como elemento principal da fala das participantes, o que nos possibilitou julgar uma relação de afetividade entre as professoras e seu objeto de trabalho.

Questionamos também se a ligação afetiva com a língua era fator determinante para a escolha da profissão. Entendemos que as quatro participantes demonstraram admiração pela língua desde tenra idade, o que nos levou a entender que, diante desse quadro, a identidade que primeiro se formou nas entrevistadas foi a de falante da língua, identidade essa formada por questões afetivas e gosto pela língua.

Todavia, a escolha pela profissão e a formação identitária dessas professoras de LI foram sendo elaboradas e construídas a partir de situações que podemos chamar de corriqueiras na trajetória de quem atua em cursos livres, sendo elas: (a) a indicação pela gestão da escola devido ao destaque enquanto aluno ou ao convite para trabalhar, com seu destaque como falante, (b) gosto e interesse pela língua, (c) necessidade de trabalhar e obter uma renda financeira até que a profissão almejada seja alcançada, como é o caso de uma de nossas participantes que se prepara para atuar na área de Direito assim que finalizar sua graduação.

Julgamos, então, nessa perspectiva, que a escolha dessas professoras pela profissão se deu nos seguintes termos: (a) admiração pela língua e vontade de ensiná-la; (b) convite para ensinar devido ao destaque como aluna ou falante; (c) relacionar experiências entre a vivência com a língua e o processo de ensiná-la.

Vemos, de acordo com o panorama de avaliação das participantes que, em alguns momentos, os professores de LI de cursos livres são chamados de ‘escolhidos pela profissão’. Esses profissionais são apresentados a essa profissão por meio das circunstâncias e do olhar do outro, que percebe nele a intimidade com a língua e, talvez, por isso, há uma certa pré-disposição para ensiná-la. Entendemos que essa possa ser uma marca em comum entre os professores de LI de cursos livres, não sendo esse fator, entretanto, uma regra. Notamos similaridades na fala das entrevistadas com o gosto e admiração pela língua, com destaque em sala de aula ou na sociedade como falante de LI e convite para lecionar.

No segundo tópico de discussões que pretendia conhecer quais questões sociais ou ideológicas permeiam as identidades dessas profissionais, observamos que se trata de um tema pouco refletido e relativamente novo para as professoras participantes dadas as respostas e discussões levantadas durante a entrevista e a roda de conversa, e que, por consequência, tem pouco reflexo em suas práxis pedagógicas.

Levantamos questionamentos sobre a experiência dessas professoras em países falantes de LI e obtivemos respostas que nos remeteram a uma semelhança entre as motivações de duas delas, semelhança essa relacionada à cultura e a costumes dos países falantes de LI, porém observamos que esse é um interesse mais pessoal do que profissional. Observamos também, por parte de uma delas, certo encantamento com a experiência quando citou a importância dessa experiência que abriu as portas na área profissional. Finalmente, percebemos um certo afastamento de uma das entrevistadas seja por suposição profissional ou pessoal.

De maneira geral, nenhuma das quatro entrevistadas demonstrou preocupação com a imagem idealizada pelo senso comum do professor de LI que viaja e/ou já morou fora do país para assim serem melhor reconhecidas. Entendemos esse como um fator positivo na imagem identitária dessas professoras, pois as distanciam da autocriação de um professor de LI idealizado.

Ainda investigando o segundo item de buscas pelas identidades das professoras participantes, uma outra preocupação foi a de verificar a existência ou não de uma consciência social e cultural ao ensinar seus alunos. Ficou transparecido que essa questão não é amplamente refletida por elas.

Constatamos um dado importante e similar em relação ao pouco conhecimento sobre o assunto e a falta de reflexões acerca de questões sociais ligadas ao professor que ensina uma LE. Observamos que esse é um tema pouco debatido e relativamente novo para as professoras participantes e que causou confusão em suas falas, uma vez que a relação feita foi, em sua maioria, a *questões sociais, LI e pobreza*. Notamos que, ao tratarmos dessas questões sociais, vieram à tona conjecturas que remetem à viagens e à inserção cultural por meio delas, não priorizando questões inerentes à formação social dos alunos.

Os fatores sociais relacionados a se ensinar LI, segundo as participantes, são relativos à: (a) o trato com a cultura do outro povo ou povos e ainda com a visão de mundo de seus alunos, (b) preocupações sociais, entretanto, diferenciadas entre o público e o privado, (c) um senso de utilidade social sobre seu ensino da LI de uma forma mais ampla, ou seja, seu papel é fazer alguma diferença pelo simples fato de ensinar outro idioma.

Um dos relatos nos chamou atenção, pois apresentou uma gama maior de informações relacionados a esse tema, e entendemos que o motivo para tal amadurecimento de ideias seja o tempo que essa participante morou fora do país, agregando valor aos seus sentimentos nacionalistas, o que possibilitou um olhar diferente para sua própria língua e cultura.

Constatamos, por fim, em nosso terceiro objetivo de análise, que era o de compreender como se autoanalisa e se autodenomina o professor de LI que trabalha em escolas de cursos livres, que o primeiro elemento que pauta o trabalho dessas professoras é um que as classifica como um grupo homogêneo dentro da escola, sendo ele o material didático, ou seja, esse é o elemento que as iguala enquanto professoras de LI, uma vez que a metodologia escolhida pela franquia e exigida pela escola, sem poder ser alterada em momento algum, embora elas confessem que, em algumas situações, se ‘libertaram’ dele em partes.

Tivemos a impressão de que, nesse sistema que chamamos de ‘engessado’, esse professor não consegue apresentar sua própria versão de professor de LI, devido a uma espécie de personagem que ele precisa vestir para atender às necessidades da escola. Vimos professoras que trafegam entre o ‘dever’ e o ‘ser’ de sua profissão, isto é, que as leva a transitar entre suas identidades enquanto professoras e a metodologia que lhes é ‘sugerida’ pela escola. Observamos também que o transparecer de suas identidades é possível em situações nas quais elas conseguem realizar algumas ‘escapadas’ do método.

Julgamos, de acordo com os dados da pesquisa, que as questões identitárias dessas professoras que lecionam em cursos livres perpassam por caminhos que vão desde a afirmação de sua própria individualidade enquanto profissionais de línguas até a busca das escolas que procuram por profissionais treinados dentro do padrão desejado por eles. Elas estão, desse modo, inseridas na cultura do método, para o qual, o bom professor é aquele que o aplica corretamente. Entretanto, essas professoras, ao mesmo tempo em que tem suas reservas quanto ao uso da metodologia e todo esse ‘engessamento’ apresentado aqui acreditam na eficácia do mesmo para a efetivação suas aulas.

Discutimos, ainda nesse objetivo de análise, questões relacionadas ao auto-olhar das participantes para seus papéis de professoras de LI de cursos livres, bem como para o olhar da sociedade sobre elas. Notamos que as questões de *status* e reconhecimento aparecem na admiração e até no respeito do outro pelo fato de serem professoras de LI. Levamos em consideração, porém, que essa admiração se dá pelo fato de que essas professoras lecionam na rede privada, mais especificamente em cursos livres de idiomas, o que agrega a elas o *status* e o valor cultural que essa posição carrega consigo. Percebemos que as professoras, de forma geral, não têm um auto-olhar crítico sobre suas identidades e que novamente esbarram no

método da escola como sendo um elemento formador de suas identidades como professoras de LI de curso livres.

Durante nosso trajeto de pesquisa para alcançarmos as respostas para esse elemento de investigações, por vezes forçamos perguntas que corriam o risco de serem mal-interpretadas como perguntas influenciadoras para algo que gostaríamos de ouvir, porém justificamos que as perguntas foram feitas com o intuito de iniciar um trabalho reflexivo, uma vez que observamos a necessidade de um auto-olhar mais apurado sobre a própria imagem profissional. Atestamos, mais tarde, durante a roda de conversa, que foi a última fase de contato pessoal com as professoras, que esse momento de indagações surtiu efeito, pois foi possível notar um discreto amadurecimento de conceitos sobre identidades por parte das professoras.

Dado o panorama geral sobre os resultados dessa pesquisa, entendemos que as discussões aqui exploradas nos levam a refletir sobre as formações identitárias de professores (de cursos livres) que, são por vezes, vistos como um indivíduo capaz de transitar por outra língua de forma independente. Depreendemos, porém, que essa forma, por vezes, não se dá em sala de aula, local onde supostamente isso deveria acontecer a fim de que esses professores pudessem desenvolver um ensino libertador, pautado na formação de seres individuais, livres, pensantes e capazes de agirem no mundo de forma independente entendendo a língua do “outro” como fator de emancipação.

Vemos que tanto a práxis quanto a transparência das identidades das participantes são fortemente afetadas pelas diretrizes da escola/franquia, sobretudo quando entra em cena o material didático e os passos a serem seguidos para o desenvolvimento da aula e de todas as atividades ali executadas. Entretanto, vemos um outro viés dessas identidades quando elas afirmam, vez ou outra, escaparem do método ou quando elas expõem seus históricos de vida e trajetória como falantes e professoras de LI.

Além disso, temos que ressaltar que, como nosso trabalho se insere na LA, uma área que se preocupa em problematizar questões advindas do uso da linguagem, não podemos nos desvencilhar de questões sociais que impactam também as identidades e o trabalho docente. Por isso, torna-se importante destacarmos algumas questões levantadas durante a análise de dados e que transitaram pelo trabalho funcionando como gatilhos para as discussões atuais e que, com certeza, poderão ajudar em discussões futuras, como, por exemplo as identidades que as professoras assumem de acordo com o local de ensino onde estão. P4 deixou isso claro quando destacou e diferenciou seu objetivo de ensino no curso livre e no curso pré-vestibular, ou seja, a professora distinguiu as demandas de um e de outro espaço a fim de delinear quem ela “era” como professora em cada um desses espaços.

Essa delimitação de espaço pode influenciar o ‘construir identitário’ dos professores, uma vez que eles atuam de forma diferentes em ambientes que oferecem maior ou menor condições de trabalho, seja pelo espaço físico, oferta de tecnologia e material, bem como experiência e condições sociais de seus alunos.

De certa forma, o professor molda suas identidades de acordo com as expectativas que a sociedade, a escola, os alunos, os pais de alunos, etc, colocam sobre eles. Essas identidades seguem fragmentadas e reestruturadas a cada nova escola, emprego, enfim, a cada novo desafio que são impostos a saber: o professor que lê, fala, escreve, se comunica, sabe ensinar, já viajou para o exterior, entre outras características.

Ainda problematizando questões que emergiram no percurso dessa pesquisa, os dados acenderam algumas luzes que nos levaram a refletir sobre a formação acadêmica oferecida no curso de Letras. Essas luzes nos levaram para a sala de aula e para as ementas das disciplinas de ensino de LI na Universidade. Evidenciamos uma lacuna importante na formação das professoras graduadas em Letras, no que tange a questões inerentes à globalização, à identidade e ao papel social do professor de LI. Entendemos que essa é uma discussão importante que precisa ser levantada no meio acadêmico, a fim de que possamos formar professores de LI conscientes dos processos formadores de identidades na modernidade perante o advento da globalização.

É essencial que o professor de LI se reconheça, se auto-avalie e reflita sobre esses contextos em sua fase de formação acadêmica, pois, durante esse passeio pelas memórias e histórias dessas professoras, ficou destacado o quão inacabadas são as identidades desse sujeito-professor de LI, pois percebemos o movimento de vai e vem e de incertezas, bem como das transformações pelas quais elas passaram e continuam passando nesse processo de construção fragmentado, líquido e fluido no qual se configura o processo de construção identitária.

Em suas falas, essas professoras conseguiram trazer à tona tons de insegurança, de desconhecimento e até de algumas frustrações, porém trouxeram desejos, alegrias, admiração e sensações que seria impossível descrever pelo fato de ser impossível avaliá-las dada a complexidade das emoções humanas e a maneira como elas se apresentam mesmo que seja nas entrelinhas de suas falas. Fato é que essas falas, mesmo que inconscientes, apresentam as várias vozes que constituem suas identidades.

Nos dizeres dessas professoras, entendemos que P1, P2, P3 e P4 carregam consigo conflitos identitários que subjazem a vozes e a olhares que participam de suas construções enquanto professoras de LI. Observamos, nessa mescla, as vozes de julgamento e de idealização sobre o professor de LI, as vozes da formação acadêmica, por vezes falha, as vozes

de suas crenças, as vozes engessadas dos manuais de trabalho, mas também a voz do seu próprio eu-falante de LI que ecoa a cada vez que elas se ‘despem’ de todas as outras vozes e ‘aparecem’ como que em um movimento de subversão.

Por todos os aspectos apresentados, julgamos que os resultados dessa pesquisa podem contribuir de forma produtiva com as discussões em torno das formações identitárias dos professores de LI, tanto de cursos livres quanto de outros espaços de trabalho, uma vez que as discussões aqui sugeridas voltam seu olhar para questões identitárias importantes relativas a esse professor que representa uma classe que gera indagações em torno de sua formação e atuação, bem como de suas habilidades e influências em uma sociedade globalizada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, R. L. T. Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês. **Ecos de Linguagem**, v. 3, p. 101-123, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309. 2009.
- ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a LI: um esboço da política linguística Cruz das Almas/BA: UFRB**, 2019. 120 p.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- ARNOLD, J.; BROWN, D. *A map of the terrain*. In: ARNOLD, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, [1999] 2000.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Ensino de inglês na escola pública: revolvendo crenças e aerando discursos. **Revista Ecos**, Santos, v. 13, n. 2, 2012.
- BAGNO, M. **Língua materna, letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editora, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers and students language learning beliefs in experience: A Dewey an Approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. *Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities*. **SLLT, Kalisz**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. *Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities*. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARKHUIZEN, G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017, p. 18-23.

BARROS, Pollyanna Lima de. **Linguística Aplicada**: uma ciência pós-moderna. Odisseia, Natal, RN, n. 9, p. 53-58, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/wanes/Downloads/10835-Texto%20do%20artigo-30880-1-1020161119.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Ferreira (Orgs). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 65-85.

BATISTA, Maria Luíza W. **O olhar do egresso**: uma avaliação da habilitação Português/Inglês no período de 1995 a 2000. São Cristóvão-SE: NPGED, 2003. (Dissertação de Mestrado).

BAUER, M.; Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto**: imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BAUMAN, Z. **Globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BERSCHIED, E. *Emotion and interpersonal communication*. In: ROLOFF, M. E.; MILLER, G. R. (Eds.). *Interpersonal processes: new directions in communication research*. Newbury Park, CA: Sage. 1987, p. 77-88.

BEZERRA, I. C. R. M. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, n. 25, p. 256-281, 2013.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, Recife, v. 17 n. 2, p. 97-113, 2005.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. Para se aprender inglês, é preciso que o aluno tenha paixão pelo idioma: em que acredita um aluno iniciante do curso de Letras (inglês)? **Anais... ABRALIC**, p. 2845-2850, 2009.



BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguísticas educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOYLE, N. *Understanding Thatcherism*. New Blackfriars: Summer, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Parte 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CAMERON, Deborah. *Globalization and the teaching of “communication skills”*. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah (Eds.) *Globalization and language teaching*. New York and London: Routledge, 2002. p. 67-82.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CARREIRA, P. P. **O papel da afetividade nas aulas de LI em dois diferentes contextos escolares:** cognição e afetividade caminham juntas. Dissertação (Mestrado), 2014, 111f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e ensino:** língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

CASTRO, César Augusto. Produção e criação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970) **Bibli.CI.Inform**, Florianópolis, v. 10, n. 20, 2º sem. 2005. Disponível em: [http://www.encontros-bibli.ufsc.br/edição20/6\\_castro.pdf](http://www.encontros-bibli.ufsc.br/edição20/6_castro.pdf). Acesso em: 18 mar. 2020.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, M. Applied linguistics: Brazilian perspectives. **AILA Review**, Amsterdam/Philadelphia, v. 17, n. 1, p. 23-30, 2004.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** **Delta**, v. 15, número especial, p. 385-418, 2009.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

CELANI, M. A. (1998). Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: I. Signorini, I; Cavalcanti, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008, p. 17-32.

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

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.  
COLLINS COBUILD ENGLISH GRAMMAR - Helping Learners with Real English. Harper: Collins Publishers, 1990.

COOK, G. **Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2003. (Series Editor: H. G. Widdowson).

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Mercado de Letras: São Paulo, 2007.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio (Orgs.). **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática**: Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003, 342 p.

COSTA, A. M. M. da. **A ficção do si mesmo**: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

COSTA, D. S. **Aspectos percepto-cognitivos no processo de interlocução à luz da Linguagem como um Sistema Complexo**. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

COSTA, Rosemeire Parada Granada Milhomens da. **Crenças sobre o professor de LI**: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço. Dissertação (Mestrado), 2014. 142f. Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, 2014.  
COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, 2017, p. 5-14.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRUZ, E. S. Professora sim, mas de inglês! A paixão pela LI como condicionante para o magistério. **Anais... I SIMPÓSIO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ENSINO DO TOCANTINS**, p. 124-134, 2013.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. *New Englishes: going local in Brazil*. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/>. Acesso em: 13 set. 2020.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 181-196, 2005.

DAY, C.; QING, G. *Teachers' Emotions: Well-Being and Effectiveness*. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives**. New York: Springer, 2009, p. 15-32.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

DETERS, P. *Identity, agency and the acquisition of professional language and culture*. London: Continuum, 2011. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-abrir.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

FEIMAN-NEMSER, S. *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 113-155, 2001.

FELIPE, J. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 1, n. 3, p. 251-263, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/WfR67C>. Acesso em: 2 set. 2020.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado) Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2011, p. 115-162.

FRANK, Hélivio; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alice Cunha de. O ensino da LI no Brasil: mitos e crenças. *In*: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (Orgs.) **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, 2003, p. 97-108.

FREITAS, L. M. A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). – Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro.

GENC, B.; BADA, E. **Culture in language learning and teaching**: retrieved 25 March 2006 from. (2005). Disponível em: [http://www.readingmatrix.com/articles/genc\\_bada/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. *La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15 n. 2, p. 127-134, maio/ago. 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. ed. 11. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, S. A identidade cultural na pósmodernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. *Interpretative practice and social action*. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

[http://www.sdcrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://www.sdcrashen.com/Principles_and_Practice/index.html). Acesso em: 15 abr. 2021.  
IALAGO, A. M. **Formação e prática docente de professores de inglês em curso livre: um estudo das representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2007.

IMAI, Yasuhiro. *Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom*. **The Modern Language Journal**, v. 94, n. 2, p. 278-292, 2010.

IRALA, Valesca Brasil. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. **Coleção Explorando o ensino: Espanhol**, v. 16, p. 175-190. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e mudanças:** identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: interpretations and attitudes*. **World Englishes**, v. 28, n. 2, 2009, p. 200-207.

JORDÃO, C. M. (Org.) **A Linguística Aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA:** New research approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KEZEN, Sandra. **Identidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/sandrakezen/identidadecultural.asp>. Acesso em: 2 abr. 2020.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes/Unicamp, 1992.  
KRAMSCH, C. *Cultural perspectives on language learning and teaching*. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 219-245.

KRAMSCH, C. *The symbolic dimensions of the intercultural*. **Language Teaching. Cambridge University Press**, v. 44, n. 3, p. 354-367, jul. 2011. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8271738>. Acesso em: 22 jun. 2019.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California, 1982. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html). Acesso em: 15 abr. 2021.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

LASKY, S. *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 12- 26.

LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006.

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

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In:* SILVA, K. A. *et al.* (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: novos olhares**. São Paulo: Pontes, 2012, p. 51-81.

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

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In:* BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010, p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In:* FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Anna Maria Ferreira (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB-Pontes Editores, 2005, p. 203-218.

LEMKE, J. L. *Identity, development, and desire*. *In:* CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEDEMA, R. (Orgs.). **Identity trouble: critical discourse and contested identities**. London: Palgrave, 2008, p. 17-42.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LIMA, M. D. **Não quero mais ser professor!** Análise semiótica de depoimentos de docentes que desistiram da profissão. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Departamento de Letras, Universidade Federal de Tocantins, Araguaína-TO, 2016.

LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

LOPES, Francisco Edson de Freitas. **Ensino de Cultura nas Aulas de Inglês Através do Filme “Amor por acaso”**: Um Olhar Crítico para Estereótipos de Estrangeiros. Cajazeiras, UFCG/CFP, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACIEL, K. D. **Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e Seus Princípios Teóricos**. Pelotas: Educat., 2008.

- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.
- MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa da pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In: MASTRELLA, M. R. (Org.) Afetividade e emoção no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MÉLLO, R. P. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MESQUITA, G. R. *Vygotsky and the Theories of Emotions: in search of a possible dialogue*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 809-816, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000400021&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000400021&script=sci_abstract)  
Acesso em: 10 dez. 2019.
- MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 - (Dicionários Michaelis). 2259p.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. *In: Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 1996. pg. 63-79.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, J. B. O desejo de ser professor de inglês. **Jornada de Estudos Linguísticos e Literários: JELL/UFV,** p. 150-166, 2017. Disponível em: <http://www.brazilianstudies.com/ojs/ndex.hp/jellufv/article/view/272>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. **Ciência & Cultura,** São Paulo, v. 32, n. 4, p. 474-479, 1980.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. *In:* BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 27-43.

MOURA, G. **O Tio Sam chega ao Brasil. Sucessos e ilusões: relações internacionais do Brasil durante e após a Segunda Guerra Mundial.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

MUSK, N. *Performing bilingualism in Wales with the spotlight on Welsh: a study of language policy and the language practices of young people in bilingual education.* Linköping: Department of Language and Culture, Linpöping University, 2006.

NESBIT, Tom. **Cultures of Teaching.** 2000. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/5796368/nesbittfinal.pdf?responsecontentdisposition=in%3B+filename%3DCultures\\_of\\_teaching.pdf&Expires=1613142777&Signature=aUiT](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/5796368/nesbittfinal.pdf?responsecontentdisposition=in%3B+filename%3DCultures_of_teaching.pdf&Expires=1613142777&Signature=aUiT). Acesso em: 4 set. 2020.

NORTON, B. Identidade, alfabetização e ensino da LI. TESL Canadá. **Journal/Revue TESL du Canada,** v. 28, n. 1, inverno 2010.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.* Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. *An identity approach to Second Language Acquisition.* *In:* ATKINSON, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition.** New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

NOVAK, J. D. *The theory underlying concept maps and how to construct them.* Disponível em: <http://cmap.coginst.uwf.edu>. Acesso em: 4 abr. 2021.



NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. In: ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZÚA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (orgs.) **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

OLIVEIRA, H. F. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 552-569, dez. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-6812016000300552&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-6812016000300552&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2020.

OSLER, A. *Education for democratic citizenship: new challenges in a globalised world*. In: OSLER, A.; STARKEY, H. (Orgs.) **Citizenship and language learning: international perspectives**. Stoke-on-Trent: Trentan Books, 2005. p. 3-22.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LI no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes. (Org.). **Ensino de LI: Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes editores, 2010, p. 9-27.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **Memórias de aprendizagem de professores de LI**. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de LI), 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em: 26 maio 2020.

PAVLENKO, A. *The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect'*. In: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D (Eds). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Salisbury, 2013, p. 5-61.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PERINE, C. M. Motivação docente: o professor de inglês da escola pública. **Revista Ideias**, Santa Maria, v. 27, p. 1, 2011.

PIAGET, J. *The epistemology of interdisciplinary relationships*. In: APOSTEL, L. et al. (Eds.). **Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1972, p. 127-140.

PINTO, J. P.; BADAN, S. C. Feminismo e as identidades no cerne dos princípios de pesquisa. **Calidoscópico**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 133-139, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.01>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PONTES, C. R. M.; SANTOS, E. H. Debate de normas e valores vivenciado pelo sujeito na atividade do trabalho. **Agenda Social**, v. 9, n. 1, p. 26-52, 2015.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da LI e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editora, 2005, p. 135-157.

RAJAGOPALAN, K. ELT Classroom as an arena for identity clashes. *In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 70-90.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? *In: SIGNORINI, I. (Org.) Linguagem e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In: CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua*. São Paulo: Pontes, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 144.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Pós-modernidade e a política de identidade. *In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.) Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 63-82.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

REES, D. K.; PINTO, J. P. Entrelugares e identidades monolíticas: leituras múltiplas de Anzaldúa em sala de aula. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 30-55, 2012.

REICHMANN, C. L. Professoras-em-construção: reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 109-126, jul. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3971>. Acesso em: 5 fev. 2021.

RESENDE, Liliane Assis Sade. **Identidade e Aprendizagem de Inglês sob a Ótica do Caos e dos Sistemas Complexos**. Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-7R5QAE/1/113d.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. *In: SIGNORINI, I. (Org.), Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RODRIGUES, R. H. **A Linguística Aplicada: constituição e ressignificação como campo de estudos linguísticos.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês.** 2004. 185f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/CHIMENTAO\\_FINAL\\_2016.pdf](http://www.uel.br/projetos/etica/pages/arquivos/Bibliografia/CHIMENTAO_FINAL_2016.pdf) f. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTANA, C. S. de. Ensino de línguas: a construção da identidade do professor de LI nos tempos multiculturais. XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 26 a 29 de setembro de 2017, p. 495-500.

SANTOS, Abraão Júnior Cabral e. **Linguística Aplicada à língua portuguesa.** Indaial: UNIASSELVI, 2017.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SÃO PEDRO, J.; SOUSA, D. A. Um Vínculo Afetivo-Cultural com a LI: o grande desafio. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 298-321, jun. 2014.

SCHUTZ, P.; ZEMBYLAS, M. *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives.* New York: Springer, 2009, p. 15-31.

SCHÜTZ, R. Como abrir uma escola de inglês? *English Made in Brazil.*

SCHÜTZ, R. Como escolher um programa de inglês. *English Made in Brazil.* Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-como.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SCHÜTZ, R. Tipos de escola. *In: English Made in Brazil.* Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SEVERO, C. G.; PAULA, A. C. **No mundo da linguagem: ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 222 p.

SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 267-302.

SIGNORINI, I. Des(construindo) bordas e fronteiras: letramento e identidade social. *In: SIGNORINI, I. (Org.). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 139-171.

SILVA, F. M. da. O ensino de LI sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trab. linguist apl.** Campinas, v. 58, n. 1, jan./apr. 2019.

SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos & Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Vol. II).

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook**. Londres: Sage, 2000.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

SO, D. *Emotion processes in second language acquisition*. In: BENSON P.; NUNAN, D. (Orgs.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 42-55.

SOBRAL, A.; MARTINS, M. W. P. A Construção identitária de professores de inglês em cursos livres. **Leia Escola**, v. 14, n. 1 p. 12-23, 2014.

SOBRAL, Adail Ubirajara; MARTINS, Maria Waleska Siga Peil. **A construção identitária de professores de inglês em cursos livres**. Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 12-23, 2014.

SOLOMON, R. *On the passivity of the passions*. In: MANSTED, A, S. R.; FRIJDA, N. F. A. (Orgs.). *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium*. Cambridge University Press, 2004, p. 11-29.

SOUZA, Carlos Fabiano de. A atividade do professor de inglês em cursos livres à luz de uma análise ergológica e dialógica de linguagem. XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO. Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Carlos Fabiano de. **Ecos do ser e do estar: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres**. 2017. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2017.

SOUZA, Elisama Ferreira. Linguística Aplicada aos Estudos de Identidade e Representação Feminina em Videogames. **Anais eletrônicos do IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LI**, de 28 a 30 de maio de 2018, São Cristóvão/SE, UFS. (Vol. 4).

SOUZA, J. A. O papel da reflexão na construção da identidade profissional do professor de LI. In: CALVO, L. C. S. *et al.* (Orgs.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013, p. 83-119.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. **Estudos Anglo-Americanos**, v. 39, n. 2, 29-30, p. 163-184, 2005-2006.

SPECHT, Luciana. **O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de LI**. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Católica de Pelotas – RS. 2016.

SUAREZ-OROZCO, Marcelo M.; QIN-HILLARD, Desirée Baollan. *Globalization: culture and education in the new millennium*. In: SUAREZ-OROZCO, Marcelo M.; QIN-HILLARD, Desirée Baollan (Eds.) **Globalization: culture and education in the new millennium**. Berkeley: University of California Press, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2017**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: ago. 2020.

TEIXEIRA, Patrícia Luciano de Farias. **A identidade do professor de inglês: discursos, narrativas e crenças sobre ensinar inglês no Tocantins**. Dissertação de mestrado - PPGL-UFT, Araguaína, 2017.

TICKLE, L. **Teacher induction: the way ahead**. Buckingham: Open University Press, 2000.

TICKS, L. K. O perfil identitário do professor de inglês pré-serviço subjacente a narrativas de história de vida. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais...**, v. 1, p. 1273-1286, 2007.

TORIZANI, J. E. **Análise crítica da identidade do professor de língua portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

VARGAS, B. Q. **Representações de professores de LI de Natal – RN: um estudo sistêmico-funcional**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

VIAN JR., O. A construção do conhecimento na linguística aplicada em seu início no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 85-120.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001/2002.

VIGOTSKY, L. **Teoría de las emociones: estudio históricopsicológico**. Madrid: Akal, 2004.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Wilson J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. *In*: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. **História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**: caminhos e colheitas. Brasília: EDUnB, 2003, p. 35-52.

ZEMBYLAS, M. *Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules*. *Educational theory*, v. 52, n. 2, p. 187-298, 2002.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Autorização para a realização da pesquisa****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Maria José Martins Antunes Caixas proprietária da escola de Idiomas CCAA RG N° 024768-S, CPF N° 688.225.701-97, autorizo Rosemeire Parada Granada M. da Costa RG, 945254, CPF 00041597990, pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins a realizar observação e/ou entrevista e/ou aplicar questionário, além de observar as aulas do grupo de professores participantes, para a realização do Projeto de Pesquisa: A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM GURUPI-TO

A pesquisadora acima se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

---

Gurupi, 31 de outubro de 2018.



## APÊNDICE B – Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

Título do Projeto: A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM GURUPI-TO.

Pesquisador Responsável: ROSEMEIRE PARADA GRANADA M. DA COSTA

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM GURUPI-TO”, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) ROSEMEIRE PARADA GRANADA M. DA COSTA

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

#### Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem como objetivo discutir sobre o profissional de LI de escolas de idiomas e como eles lidam com a própria identidade e a responsabilidade social de ensinar uma língua estrangeira a fim de, por meio de uma investigação intensa, tentar entender esse ‘auto’ olhar e a maneira como esse processo de formação identitária profissional e cultural se desdobra durante os anos de profissão e de contato com a língua..

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas, bem como participar de diálogos assistemáticos e observação de algumas aulas. As entrevistas e conversas acontecerão na escola CCAA na presença apenas de entrevistador e entrevistado e as aulas que serão assistidas serão aquelas as quais eu permitir sem interesse em conteúdo ou estratégia específica. Poderá ocorrer registro em áudio para qualquer umas das 3 atividades a serem realizadas.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_, Rubrica do participante: \_\_\_\_\_.

Página 1 de 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos que vão desde a dimensão intelectual, social até mesmo a dimensão cultural dos indivíduos envolvidos nesta pesquisa, pois ela tratará de um tema polêmico no que tange a identidade profissional.

Pode haver um risco transitório mínimo quanto à modificação nas emoções, stress e perda da autoestima enquanto profissionais de Língua Estrangeira, e ainda o risco, também mínimo, quanto a idealização de uma identidade profissional que pode não existir, isso ocorre porque uma vez confrontados com essas questões identitárias, os mesmos podem vir a refletir mais profundamente sobre o assunto.

Para evitar esse problema o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto para que imediatamente possa haver uma intervenção com intuito de amenizar esse problema por meio de diálogos e discussões que tragam à tona apontamentos capazes de sanar essas sensações .

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo indiretamente com outros centros de ensino de línguas a fim de compreender os pilares que envolvem a formação identitária de seus professores, e diretamente, pois participarão de conversas reflexivas que trarão à tona a realidade do seu dia a dia durante os anos de atuação como professor de língua inglesa gerando assim conhecimento e auto-conhecimento

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração média de 30 dias, sendo dividido entre entrevistas e diários de observação que serão determinados de acordo com a disponibilidade da escola, podendo haver acréscimo de tempo.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_, Rubrica do participante: \_\_\_\_\_,

Página 2 de 3

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com ROSEMEIRE PARADA GRANADA M. DA COSTA, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (63)981145797 cidade de Gurupi-TO, e-mail: meiregranada@gmail.com.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_, Rubrica do participante: \_\_\_\_\_.

Página 3 de 3

## APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas

### Entrevista semiestruturada

Roteiro:

#### **1- Objetivo: Identificar qual a relação desse professor com a Língua Inglesa: afetiva ou profissional?**

- a) Como foi seu primeiro contato com a LI?
- b) Quais memórias você tem sobre seu aprendizado de inglês?
- c) Você já viajou para algum país falante de LI? Se sim, conte-me sobre a experiência. Se não, você planeja fazer essa viagem ou isso não faz diferença para você?
- d) Há quanto tempo leciona LI?
- e) O que te levou a ser professor de língua inglesa?
- f) Você se identifica com os hábitos e modo de vida dos nativos da língua a qual ensina? Qual (is) Por quê?

#### **2- Objetivo: Compreender como se autoanalisa e se auto denomina o professor de língua inglesa que trabalha em escolas de idiomas**

- a) Você vê diferenças entre o professor de inglês que atua em cursos livres de idiomas e o professor que atua em escolas regulares? Se sim, quais?
- b) Quem é você enquanto professor de outra língua? Você acredita que tem algum destaque na sociedade? Você se sente diferente por isso?
- c) Como é para você vivenciar a língua ‘do outro’? Você acredita que isso interfere ou interferiu na construção da sua identidade pessoal e profissional?

#### **3- Objetivo: verificar quais questões sociais ou ideológicas permeiam a identidade desse profissional**

- a) Você se preocupa com seu papel social e imagem ao falar e ensinar uma outra língua?

- b) Você já teve alguma vez a sensação de ser uma pessoa que pertence a dois mundos, duas nações ou duas culturas pelo fato de transitar por mundos diferentes por meio da língua? O que te levou a pensar assim?
- c) Você se vê como um agente ou como um fruto da globalização entre países e culturas?

## APÊNDICE D – Diário de campo

O meu parecer sobre as aulas observadas no CCAA. Observei as três professoras, Élide, Sheila e Hilda. A Hilda eu observei menos, foi apenas uma aula mas eu consegui traçar um Panorama bem comum entre as três professoras, ou seja as três estão dentro de um modelo engessado de aula de língua inglesa que é peculiar às escolas de língua inglesa e isso é comum a esses cursos livres que nós temos no Brasil, isto é o manual do professor dita as ordens e o professor segue esse manual a risca.

Esses manuais indicam religiosamente quando iniciar, quando terminar, quando falar, quando calar, quando apertar o play da TV quando fazer tal pergunta para o aluno, que pergunta fazer para esse aluno como fazer e etc., ou seja ficou muito confuso para que eu pudesse realmente observar uma identidade mais natural dessas três professoras porque nada do que acontece ali é natural além do bom dia do início da aula, do boa tarde ou boa noite quando a aula inicia, qualquer coisa além disso é bem mecânica, é um modelo traçado e estruturado de trabalhar tudo dentro de uma organização pré estabelecida.

Ao meu ver meu se nós vamos falar da identidade dessas professoras nós estaremos falando de uma identidade construída, pré-fabricada pelo material didático, treinamentos, e pela filosofia da escola. Isso não quer dizer que a formação inicial dessas professoras tenha sido assim, entretanto entendo que essa transformação se deu a partir do momento em que elas tiveram a formação continuada na escola de inglês, aquela formação que a escola oferece para que elas possam ser contratadas e trabalhar, e é sempre dentro daquele ciclo que a escola funciona, eu não sei se isso faz com que elas se sintam de alguma maneira cerceadas ou travadas, ou se elas sentem que de alguma forma não podem inovar em sala de aula por conta dessa estrutura.

Isso eu não sei porque ainda não cheguei nessa fase de diálogo assistemático que é quando vou questioná-las sobre isso, mas até onde eu pude observar é uma identidade pré-fabricada então se eu fosse definir qual é a identidade dessas professoras, eu diria que elas têm todas a mesma identidade, ou seja uma identidade construída para sala de aula específica e dentro de uma determinada metodologia.

Até onde eu percebi, o contexto externo ou a própria influência da língua na vida delas ou na vida desses alunos não faz diferença ali dentro de sala de aula. O papel social que o professor de inglês deveria ter que é o que se entende que nós temos enquanto professores de uma outra língua não transparece nas aulas porque elas não têm oportunidade para isso durante as aulas.

Dentro dessa questão toda das identidades líquidas e do mundo líquido no qual vivemos e ao qual nós professores precisamos estar adequados entendo que é preciso mais interação. O que observo ainda nas escolas de língua inglesa em particular a escola na qual estou inserida pesquisando essa questão identitária, é que a identidade do professor de língua inglesa ainda é moldada por metodologias e conceitos metodológicos, uma identidade que não acompanha a evolução do próprio ensino e do ensino de língua inglesa.

Nós, professores, estamos cada dia mais lidando com alunos mais conectados mais antenados alunos mais rápidos alunos com acesso muito rápido a todo tipo de conhecimento e as escolas de inglês ainda patinam em uma metodologia tradicional onde há uma mesma sequência de apresentação de vocabulário, repetição, atividade de listening para fixação e compreensão, atividade gramatical e leitura, basicamente os materiais se estruturam dentro desse panorama dentro das escolas e esse processo todo poda por vezes a criatividade e expressão natural do professor.

Esse quadro que eu costumo chamar de engessado é o que faz com que o professor não consiga aparecer e nem flutuar por identidades que talvez ele ainda nem conheça, ou não seja consciente delas. Ele não consegue apresentar quem é ele enquanto professor de língua inglesa quem é ele enquanto falante de uma outra língua porque ele não pode se expressar livremente, ele não tem a liberdade de se expressar nessas bases, não porque seja proibido ou algo do tipo mas porque se assim o fizer ele não conseguirá finalizar o material que ele tem para trabalhar.

O professor não consegue encaixar um discurso mais leve, um discurso mais autônomo porque se ele fizer isso ele não vai dar conta do conteúdo proposto pelo livro, ou seja, daquilo que ele precisa entregar até o final do semestre. Essas questões fazem com que cada vez mais esses professores realmente tenham duas facetas vamos assim dizer, uma é aquela do professor de língua inglesa que está lá dentro da sala de aula trabalhando aquele material, trabalhando aquela metodologia e do professor de inglês que ao mesmo tempo está aqui fora, por vezes trabalhando em escolas regulares, por vezes não, mas que aqui fora consegue expressar um pouco mais da sua identidade enquanto dentro da escola a situação é um pouco mais difícil.

## APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas

### Entrevista P1

LEGENDA:

En=Entrevistadora

El=P1

[=Interrupção ou fala sobreposta

INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO

En: Prontíssimo, prontíssimo... Ele vai ficar aqui. O som dele é super bom, eu acredito. Então, vamos lá, XXX. Vou dar nome aqui, porque depois eu preciso identificar as entrevistas.

El: [Certo.

En: Então, o que que nós vamos fazer? O objetivo dessa primeira fase aqui é: eu quero entender a sua relação com a língua inglesa.

El: Eu sempre fui apaixonada por línguas, né? Mas a língua inglesa me chamou atenção, sim, pela estética, pela pronúncia, pelas regras, pelos filmes que eu assistia... Parece que essa paixão veio assim desde pequenininha.

En: E como é que foi seu primeiro contato com a língua inglesa?

El: Por incrível que pareça, o meu cunhado foi meu professor de inglês.

En: Hm! particular?

El: E eu achava que... Não, na escola.

En: Ah, na escola...

El: E eu achava interessante ele pronunciando aquelas palavras e eu imaginava: será que existe mesmo? Será que existe um lugar no qual eles falam outro idioma e que é esse idioma aí?

En: Como é a cabeça da criança...

El: [Sabe?

En: Às vezes né...

El: Então eu fiquei assim: “gente, mas é muito interessante...”. Só que parecia que eu queria mais, eu já não queria mais as palavrinhas que ele passava. Eu queria que ele conversasse, eu queria que ele falasse comigo como qualquer pessoa que estivesse falando português. E a partir daí me apaixonei. Isso porque eu tava na quinta série, que naquela época ainda chamava de quinta série né...

En: Eu também... Foi na quinta série a minha paixão.

El: Então, sabe? E chama atenção o jeito de falar.



En: [O jeito de falar...

El: Não é? Porque eu sei... É interessante também. Eu comecei a achar interessante outras línguas, mas o inglês em específico me chamou mais atenção. Sabe?

En: Tá. Então... E quais são as memórias que você tem sobre o seu aprendizado? Você falou do seu cunhado que é interessante porque...?

El: [Sim...

En: Era ele... Mas você tem memória do seu aprendizado, de como ele ocorreu? É... Pelo jeito que você está falando era fácil para você, ou não era fácil? Porque às vezes tem...

El: [Não! Sim, era prazeroso. Achei fácil porque eu comecei a gostar, mas eu comecei a me interessar mais ainda quando eu comecei a ouvir musiquinhas. Aquelas musiquinhas tradicionais americanas...

En: [Ah tá! As tradicionais!

El: Exatamente.

En: [Não música de...

El: Então eu comecei a me apaixonar. E, enfim... Eu comecei a ter uma facilidade tanto na pronúncia, na gramática... Enfim, e por aí foi desenrolando.

En: Antes que a gente... É...

El: Até que, tipo... Mudei para uma cidade que eu tive oportunidade de, então, entrar no curso de inglês.

En: [Hmm

El: Que no caso foi o CC...

En: [E foi o CC... Foi aqui?

El: Foi aqui em Gurupi.

En: Ah... E você já viajou para algum país de fora que fala a língua inglesa?

El: Não, não... O contato que eu tive com os ingleses sempre foram com pessoas de lá que estavam aqui, mas eu nunca fui para lá não.

En: Você planeja fazer algum, tipo...?

El: Com certeza. É meu sonho ir para a Irlanda. É um lugar que eu sem...

En: [Ai gente! eu também quero conhecer a Irlanda.

El: Eu com certeza... Acho que todo mundo tem essa vontade, né?

En: Mas... isso faz diferença para você? ou não?

El: [Faz.

En: Porque, assim, você tem vontade... “sim, eu quero, mas se eu não for não é uma coisa que vai fazer diferença”.

EL: Não, para mim faz... Porque eu acho que eu também não quero só a língua pela língua...

Não. Eu também quero... É... Receber conhecimento também... Cultural. Quero ver como é que é. Não só a língua pela língua. Obviamente que a minha paixão é a língua, mas eu quero mais. Entendeu? E eu quero... Eu quero ter contato com os nativos também, Rosimeire, sabe?

En: É porque você apaixonou pela língua. Você não quer só a língua. Eu entendo o que é que você está dizendo. Você quer certas coisas que a gente quer sentir... Viver.

El: [Exatamente... exatamente....

En: [É viver... É viver... É viver a língua.

El: Não é só... Não é só a língua pela língua mesmo, então eu tenho essa vontade...

En: [Porque em sala de aula meio que você não vive tanto a língua.

El: Exatamente. E outra coisa também... Eu falei Irlanda aqui porque...

En: [Sim!

El: Veio na minha cabeça. É um sonho... País que eu tenho vontade de conhecer, mas também eu tenho vontade... Assim.... De estar em países que falam assim. Esses vários *englishes*, né... Que eles falam, eu tenho vontade também de ver essas diferenças de sotaque.

En: [Ah sim!

El: Entendeu? Isso também me chama atenção... É... Da mesma forma, né... Que eu sou apaixonada pelo regionalismo aqui dentro do país, eu também quero ver isso lá fora. Entendeu?

En: É muito interessante, né?

El: Eu não quero ter contato só com um tipo de inglês...

En: [Só com um.

El: Que é o americano ou britânico... Americano... Não... Eu não quero isso também. Quero ter contato com outros tipos também.

En: Isso é ótimo... Há quanto tempo você leciona língua inglesa? Você só trabalha com língua inglesa?

El: É... Só com língua inglesa.

En: E há quanto tempo, XXX?

El: Rosimeire, no ano que vem vai fazer 25 anos. Eu comecei em 1994... 1994 também tem alguma coisa aí... Ano que vem faz 25 anos, Rosimeire.

En: Sempre com língua inglesa?

El: Sempre. Eu já... Na verdade eu dei um semestre de geografia. Eu já dei um semestre de ensino religioso e um semestre de artes, mas só lá...

En: [Perdido no espaço.

El: É... Só pra complementar carta, mas sempre língua inglesa. 05:04

En: Tá... Agora... Um pouquinho mais profundo... O que que te levou a ser professora de língua inglesa?

El: Bom de língua inglesa... A partir da hora que eu entrei para fazer curs,. curso livre mesmo, curso de língua... A partir daquela hora eu olhava, porque eu via que ali tinha uma metodologia. Entendeu? De repente quando eu estudava na escola eu não via metodologia, é algo mais jogado... Assim... Quando eu entrei no CCAA eu apaixonei, porque tinha uma metodologia. Parece que aquilo lá te levava à fluir melhor, então eu ficava observando a minha professora imaginando que eu queria dar aula, mas eu queria dar aula assim, com uma metodologia.

En: Tá, então o que te levou foi... Foi... Foi a experiência ou foi o modelo?

El: Como aluna, de ver um modelo de uma metodologia. Eu achava interessante, já que eu era apaixonada na língua inglesa. Com metodologia eu tinha uma professora excelente.

En: [Aí você sentiu vontade de ensinar?

El: Com certeza. Com certeza.

En: Tá... Você se identifica com os hábitos e o modo de vida dos nativos da língua inglesa?

Quais e por quê? Ou não?

El: Não... Alguns.

En: [por exemplo...?

El: Ai... A tradicional família americana. O jeito que eles sentam a mesa para tomar café. Todos aqueles costumes que eles têm.... Aquelas tradições que eles têm, né? Enfim... o modo de vida que eles têm, as casas deles... Então aquilo lá me chama atenção.

En: Mas você se identifica? Você acha que você meio que....

El: [Me identifico muito.

En: [Que reproduz alguns deles.

El: Provavelmente sim

En: Pelo hábito, pela observação?

El: Porque é que nem eu te falei, é uma coisa que eu imagino... De repente se eu tivesse ido lá, eu poderia estar respondendo diferente. Não, eu não me identifico, mas, assim, só imaginando... Porque eu nunca viajei para fora. Eu acho que sim, mas eu não sei... Eu não teria como te responder de que forma... Eu nunca estive lá para vivenciar lá.

En: Mas você quando você olha e fala...

El: [Sim. Estou assistindo um filme, por exemplo, vejo aquela situação, vejo nas minhas lições aqui aquelas situações. Eu me identifico. Então eu fico imaginando: será que é assim mesmo? Como é que é? Porque você vivenciar é uma coisa, agora, você estar vendo alguém vivenciar é outra coisa... Né?

En: É porque difere da nossa cultura. Algumas coisas diferem.

El: [Também. Mas não, na verdade não é só... Eu to falando aqui especificamente da cultura americana, mas tem outras culturas também que me chama atenção também. Não só... Itália por exemplo.

En: [É.

El: Espanha... Sempre tem uma coisa que chama atenção, né? É que estamos falando aqui especificamente da deles. Então... Eu citei a família americana porque é algo que eu tenho vontade de vivenciar, aquela rotina deles ali... Entendeu? E o que vem na minha cabeça é o tal do café da manhã... O café da manhã? Você acredita?

En: Acho que é porque também é a única ref... Praticamente uma das únicas em que eles se reúnem mesmo, porque passa o dia e come fora.

El: Entendeu? E ali que tá... A família, tudo lá... Atrasados. Nos filmes a gente sempre vê isso... Então eu tenho vontade. Aquele momento ali eu tenho vontade de vivenciar uma família...

En: [É... Porque é o momento mesmo que eles se reúnem, porque as crianças saem de manhã para ir para a escola mesmo... E aí é o horário mesmo que eles comem juntos aquela gororoba toda...

El: [Você tá me dando vontade.

En: (risos)

El: Não só isso... No dia (inaudível) específico...

En: [Sim!

El: Mas eu queria sim.

En: Entendi.

El: Obviamente eu queria ver como é que é o dia deles, eu queria vivenciar aquilo ali que é totalmente diferente do nosso, né?

En: É...

El: Então...

En: Entendi. Tá... Agora eu vou para... Um pouco mais a sua parte... É... Como professora, você vê diferença entre o professor de inglês que atua em cursos de idiomas, cursos livres e o professor que atua em escola regular?

El: Totalmente diferente. É que nem o que eu te falei... É que a gente tem a metodologia, nós temos os passos, né... Tudo separadinho, tudo certinho. Nós temos uma sequência aqui...Né? Agora... Na escola que eu leciono... É...

En: [Ah, você tem duas experiências....Isso é muito bom.

El: Você entendeu? Agora, lá nós não temos uma metodologia, nós não temos a sequência. Eu digo assim... A sequência correta, né? E não temos condições de trabalho como as que temos aqui também, nós não temos equipamentos que nós temos aqui também. Então fica difícil... É uma coisa que, assim, fica meio jogada. Então... A diferença... O número de alunos também. Olha o número de alunos num curso de inglês. Aqui tem, o quê, uns quinze? Para um número de alunos na sala de aula onde eu trabalho que são quarenta.

En: Mas o professor, XXX...

El: Uhum....

En: [Esquece a metodologia. A sala e tudo que a escola... É... De inglês oferece... É... O professor x e o professor y... Aquele que trabalha aqui no CCAA, vamos supor, e o da escola pública... A pessoa... Professor... Você vê diferença? Que diferença você vê?

El: Ah... Com certeza...

En: [Profissional... Esquece todo o aparato que ele tem.

El: Não... Com certeza. É totalmente diferente. Aqui eu tenho um público, lá eu tenho um outro totalmente diferente... 10:00 Totalmente diferente... Então, a minha maneira de trabalhar...

En: [De trabalhar...

El: Aqui é uma... Minha maneira de trabalhar lá é outra, totalmente diferente. Ali, você vai ter que ter certos cuidados que não preciso ter aqui.

En: Por exemplo?

El: Hum... Hum... Na hora de você, por exemplo... É... Como é que eu falo? Forte cultura.... Já que a gente está falando disso né... A realidade deles lá é outra, Rosemeire, então para você falar de cultura.... Ficam perdidos... "Que que ela está falando?" Aqui é mais fácil, esse público, ele tem a vivência fora de cultura ou coisas que...

En: [Socioeconômica.

El: [É exatamente, é com certeza... Então, quer dizer, é outra realidade que ele está, então fica difícil para que você possa passar sua mensagem lá. É muito mais fácil você passar sua mensagem. Isso aí pra mim me incomoda um pouco.

En: Entendi... Agora... É... Imagina fora... Esquece você. Eu quero que você fale pra mim... É... Do professor... É... João, que é professor de inglês ali na escola pública do município ou do estado; e da professora Maria que é contratada de uma escola de inglês.

El: [Hum...

En: Quais são as semelhanças e as diferenças desses dois profissionais?

El: Mas seria em que sentido? Assim... de....

En: [O professor... PRO-FES-SOR

El: [Tá, tá... Olha só...

En: Aquele que ensina a língua inglesa...

El: [Hum... Sei... Bom... É... Vou falar de mim...

En: [Esquece quando eu...

El: [Eu vejo que lecionar inglês... Curso né, tipo CCAA... É... Nesses cursos livres é mais prazeroso do que você lecionar lá. Lá é mais cansativo, eu vejo os professores lá, não tem esse... Essa paixão para ensinar a língua da mesma forma que eles têm essa paixão para lecionar num curso livre.

En: Tá...

El: [Eu vejo... Eu vejo assim

En: [Sim... Não... É aí que eu acho legal...

El: [Eu acho muito mais prático, muito massante lá... né... Acho que aqui tem mais... é mais prazeroso. Eu vejo assim essa diferença.

En: E você acha que as escolas contratam? Por exemplo, CCAA ele contrataria o professor João que é professor ali na escola pública? Para trabalhar aqui?

El: Sim. Tem professor trabalhando e vem contratado aqui, né? Na verdade, eu comecei lá...

En: [Em que termos?

El: [Bom...

En: Por que te trouxeram pra cá?

El: Bom... Eu, desde que... É... Tenho um histórico no CCAA, então né... Tive que ir pra entrevista também... É... É... E eu tive que mostrar meu histórico primeiro, na escola... Então, que mostrar meu conhecimento... Claro que sem isso também não tem... Meu inglês também, né? Obviamente, né... Porque, não que seja uma questão de exigência, porque às vezes o professor sabe inglês maravilhosamente, mas, de repente, não traz para metodologia; ou sabe a metodologia, mas não tem a língua. Então, acho que o meu histórico... Acho que o meu histórico fez com que a escola me contratasse.

En: Você acha que...

El: [Trabalhei muito tempo....

En: [E você... Você concorda dizer que o da... Professor que está aqui no curso livre é melhor do que o professor da escola pública?

El: De jeito nenhum. Não, de jeito nenhum.

En: [Melhor que eu falo assim, não da mente, eu tenho...

El: [De conhecimento?

En: É.

El: Não. De repente... É... Aqui, como nós temos metodologias, a exigência aqui é maior. De repente, né, te leve a procurar mais conhecimento do que o professor que está lá, porque lá é....

En: [Exige...

El: Mais leve, né? Ah, não tem metodologia que eu te falei. São coisas mais simples, não exigem tanto de você (...), entende?

En: Não, é o que eu queria chegar. Eu preciso chegar nessa raiz aí. Quem é você, XXX, agora sim, enquanto professor de outra língua? Você acredita que você tem destaque na sociedade? Você se sente diferente por isso? Tá? XXXXX, professora de língua inglesa, e quem é você? Você tem destaque: "olha, é a XXXX do CCAA" ou não? Você se sente diferente por isso? Porque nós somos seres humanos, temos ego ((risada)) às vezes um pouco mais afetado ou não. Eu quero que você seja sincera, quem é a XXX, professora de outra língua, entenda assim, não...

El: Tá.

En: É só professora de inglês, a professora de outra língua.

El: Não, eu me sinto com esse destaque aí não. Normal, né, mas eu vejo que eu tenho reconhecimento, tá? Eu não vou dizer que eu sinto esse destaque aí, mas eu sinto que eu tenho um reconhecimento, já tem um tempo que eu leciono. Eu sou apaixonada pela minha profissão, então de repente eu sinto que eu tenho esse reconhecimento, tá? Quando fui testar quem eu real implícito....

En: [Não...

El: Não, não. De jeito nenhum, mas eu... Eu acho que eu tenho reconhecimento.

En: Você se coloca... É... Em questão de IGUALDADE então com outros professores de língua inglesa?

El: [Com certeza.

En: De língua inglesa.

El: [Não. Sim, com certeza... Não me vejo superior a ninguém, de jeito nenhum, mas a gente se...

En: [Não, entenda, a gente só não está querendo colocar pejorativamente por ser superior. Eu digo em professor de língua inglesa.

El: [Não, não, não... Eu me sinto igual... De jeito nenhum...15:00 igualmente....

En: Cada um no seu quadrado.

El: Exatamente... Só que assim, eu fico... Eu fico maravilhada exatamente com teu conhecimento... Que sempre me ligam: "aí, aqui eu estou precisando de tal coisa, então fiquei sabendo que..."

En: [Isso faz bem...

El: "Você é professora, tal, então você tem essas informações... Então explica..." isso aí é um tipo de reconhecimento, então isso aí eu vejo... Isso aí eu percebo.

En: E faz bem, né? Porque...

El: [Demais...

En: [Ajuda... A gente dedica tanto, é pra isso, é pra ter reconhecimento.

El: E uma coisa que você é apaixonada

En: [Sim...

El: Você está ali, fazendo, e você ouve essas coisas e....

En: [Não... Eu acho até hipocrisia você falar "NÃO". Claro que SIM. Sim, porque eu estudo pra isso, eu me dedico pra isso e é nossa carreira, concorda?

El: Ah...

En: Eu penso assim: é a minha carreira. Se eu não consigo ter reconhecimento com a minha carreira, eu estou fazendo alguma coisa errada.

El: [É, eu realmente... A gente se dedicou para aquilo, né?

En: Tipo, se alguma coisa está errada aqui, né? (Se o retou)... Tá, e como que é para você vivenciar a língua do outro? Tá? Porque a gente vivencia a língua do outro a partir do momento que a gente tá ensinando, a gente está vivendo... A vivência da língua do outro... Você acredita que isso interfere ou interferiu na construção da sua identidade pessoal e profissional? Agora, um pouco mais fundo, porque assim a gente trabalha diariamente com uma coisa que a gente... Como é que eu digo? Nós nos apoderamos dela? Não, porque a língua é... Não tem dono, né? Mas a gente vivencia a língua do outro diariamente... Eu, você, qualquer professor de língua inglesa busca um pouco aí dentro de você. E você acha que isso interfere ou que já interferiu na sua identidade até profissional, mas pessoal também? Não... Eu ... Deixa você aí...

El: Ah, acho que às vezes acho que não tem como não interferir não, né? No meu pessoal? Tem sim. Como a gente falou antes... É... Eu me identifico com várias coisas de lá... Então, a língua é uma delas, a principal... Mas... Ahn... Às vezes sim, no pessoal sim... Com certeza... Isso até se torna um pouco de vaidade, eu acho... Entendeu? "Nossa... Poxa..." Né? Entre... O... A... Hoje, eu estou em um lugar e... Mas tem várias pessoas aqui né? Eu me comunico, tá? Eu sei me comunicar, então, caso seja colocada em determinada situação, eu vou conseguir sobreviver... Então isso aí é pessoal, né?

En: Mas, vem cá, por exemplo, você, assim como eu, eu sei que você gosta de rock... Eu também... É o que a gente ouve.

El: [Uhum...



En: Você acha que se você não fosse... Não tivesse... É... Essa... Esse negócio da língua inglesa... Você gostaria desse estilo? É por aí que eu quero ir. Você acha que isso interferiu? Será que, de repente, você não seria uma fã do sertanejo?

El: Ah, com certeza... Que desde quando eu comecei a gostar, eu ouvi musiquinhas, né? E...

En: [Será que essa... Esse gostar do rock....

El: Veio daí...

En: [Veio dali....

El: Com certeza veio dali de... Se... Eu... Eu afirmo assim, certeza, veio da língua... Eu te falei? Que eu gosto da estética da pronúncia, você entendeu? Eu acho lindo. ..Veio daí, com certeza.

En: Então você concorda que interferiu na sua formação... na...

El: [Pensa bem...

En: Construção da sua identidade...

El: [Identidade, é...

En: Quem é....

El: [Eu era...

En: Quem é XXX?

El: Eu lembro exatamente, totalmente

En: [A XXX gosta de rock...

El: [Totalmente, com certeza... Não tem como não interferir. O profissional não tem jeito... Hein... Não é... Mas o pessoal, com certeza.

En: Pensa mais, vê se você consegue pensar em mais alguma coisa, XXX. Você fala assim: "é, isso aqui eu também ajo dessa maneira, eu também sou assim por conta da língua, pelo que a língua trouxe pra mim?"

El: Fora a música?

En: [É.

El: Os filmes também, né? Aquelas séries....Eu gostava muito de assistir elas, apesar que na minha época, né? Não... Não tinha legenda, não ouviu... O áudio... Mas eu sei que, ali, aquelas pessoas falavam inglês... Não passava aqui na minha cabeça não....Fala essa língua de são... Fala... (..) que meu professor de inglês fala, na sala de aula.

En: Mas e no seu comportamento?

El: No meu comportamento...

En: [Aí que tá, porque assim, um dos seus comportamentos é gostar muito de rock. Você acabou de dizer que isso é da língua, que como você gosta da sonoridade, você poderia ser... Sei lá...

Qualquer outro... Poderia ser um, sei lá, um rap... um, um funk americano... Poderia ter sido... Não é. É um rock.

El: [Uhum.

En: Mas a gente entende que é pela língua... Mas e no seu comportamento? Eu poderia citar para você... Eu não vou citar porque eu não posso interferir nos seus dados...

El: [Uhum...

En: E porque a minha vivência é outra.

El: Mas no... Com o meu comportamento, em qual situação assim?

En: No seu comportamento, você gostar de rock em detrimento de sertanejo, vamos supor. É um comportamento, que você disse que veio da língua... é... No jeito de você se alimentar, de agir, de pensar.... Por mais que você não tem estado lá, as lições que você ensina...

El: [Não exatamente... Uai....

e *feels*... Mostra diversas... É... Situações então... Vou citar os americanos... Eu tenho vontade de... De... De repente, me comportar na cena de um filme que eu vi. 20:00

En: Entendi.

El: Mas que seja diferente da minha conduta, no caso eu tô falando de me comportar em determinada situação dentro da cultura deles, né? Na tradição deles, dentro do comportamento deles... Então eu tenho vontade

En: [Tem alguma...

El: ... tenho vontade de me comportar daquele jeito, algo que eu nunca tentei

Em: [Perfeito!

El: ... vamos dizer assim

En: Não, eu tô entendendo. Então, eu me vejo muito nas respostas.

El: [Entendi.

En: Por que a gente fala a mesma língua, né?

El: Sim!

En: Tá. É porque... é... eu acho meio complicado não influenciar, né? Claro que a mim influencia de outra maneira porque eu tenho outra experiência, né? Eu consegui vivenciar.

El: [E você morou fora...

En: É, então, muita coisa do que eu faço não é para dizer que eu faço PORQUE eu já estive lá. Não é, é porque eu absorvi, entende? Então é aí que eu queria chegar. Tem alguma coisa que você come, por exemplo, que você beba, que você acha que foi de tanto ver filme, que foi de tanto ensinar, que foi de tanto... que aquele comportamento martelou tanto que agora ele faz parte de você?

El: Bom... assim... eu sou totalmente contra a alimentação deles lá. Que eu não sei se você sabe, eu sigo a alimentação...

En: [Aham

El: ... bem, eu sou de academia. Então, é o tipo de coisa assim que... é... acho que é a única coisa que não conseguiu me influenciar, apesar de eu querer participar do café da manhã.

En: Como é que é?

El: Você entendeu? tanto é que às vezes eu fico observando: "Nossa, poxa, eles comem ovos mexidos, bacon, panqueca no café da manhã", entendeu?

En: [Aqueles waffles

El: Eu acho interessante, to falando, to falando, mas não interferiu na minha alimentação, porque realmente de jeito nenhum... tinha até meu professor de personal e ele falava assim: "Eu tenho que comer tal coisa no café da manhã, tal coisa no almoço...", falei assim: "Mas eu não consigo". Aí ele virou para mim e falou assim: "Não, você sabia que isso aí é questão cultural?", então, falando culturalmente, não me chamou a atenção nesse sentido de alimentação.

En: Não interferiu ou te fez mudar em nada?

El: Nada. Acho que única coisa, para você ver... a única coisa. Única coisa.

En: Tá... tá bom.

El: Eu até queria to... as respostas assim: "Pô, você não gostaria de tomar um café da manhã desse jeito aqui..." e... "Não. De jeito nenhum. Não gostaria"... é a única coisa que não interferiu. A alimentação deles.

En: Tá. Você se preocupa com o seu papel... agora professor, tá? Social e a sua imagem ao falar e ensinar outra língua?

El: Ah, com certeza, porque tem... não é, que nem eu te falei, não é que nem você chegar lá e ensinar gramática, ensinar pronúncia vocabulário e enfim, né? Tem tantas outras coisas que envolvem, né? A cultura no caso, né? Os costumes... tem tanta coisa, né? O pessoal também. Sei lá, o social também, gente. Até mesmo as questões nossas aqui... então, eu acho que não fica somente bitolado em ensinar o inglês, mas muitas outras coisas...

En: [Isso... é...

El: ... que eu vou ensinar.

En: A questão social que, quando você olha para o seu aluno aqui, em sala de aula, você tá ensinando outra língua para ele. Você já chegou a pensar... você tem essa questão? Essa consciência, vamos dizer assim... já chegou a pensar alguma vez no seu papel social enquanto professora de língua inglesa, ou não? Ou você tá ensinando outra língua, você tá preparando ele, sei lá, para um mundo aí sem fronteiras. Você acha que existe essa questão social?

El: Não, com certeza. Me preocupo em trazer para eles isso aí. Tanto é que eu sou da escola pública, você já deve imaginar a realidade deles, né? Então, não eu quero estar ali somente para fazer o meu papel de "Leia só o que tão me pedindo aqui... terminei minha aula e pronto" Não, me preocupo com certeza. Tem outras questões também que eu gostaria de trazer para eles, entendeu? Eu não quero simplesmente fazer aquilo ali e pronto. Mas também trazer para eles coisas que de repente sirvam para eles, como visão de mundo...

En: [Isso.

El: Entendeu? eu quero mostrar isso para eles... ir além. É isso aí que eu quero falar, eu quero que eles vão além, não só ver aquilo ali que está no meu papel para ensinar, mas eu quero que eles enxerguem além daquilo ali.

En: É porque você vai ensinar... você vai auxiliar, você levá-lo a falar... é... a outra língua, mas e daí? E para quê, né? Com que finalidade?

El: E aí? A língua pela língua só...

En: "Ah, professora, mas eu..." o que a gente ouve, né? "Mas eu não vou viajar para o exterior" mas...

El: [Eu falo para eles... eu falo para eles...

En: ...é só para isso?

El: Não, de jeito nenhum. Eu quero que eles vejam de forma diferente, entendeu?.

En: [Eu falo assim: "Com o celular na mão você conhece o mundo, mas você precisa entender outra língua".

El: Com certeza. Eu falo isso para eles, inclusive no primeiro dia de aula eu tiro para falar sobre isso. Vindo a cultura, enfim, então eu quero que eles enxerguem a minha disciplina, a língua inglesa, não só pela língua, "Ah... porque é só professor de 25:00 gramática... eu quero... é".

En: [Isso aqui, né? Isso aqui...

El: Exatamente, eu quero que eles vejam além...

En: [Tá.

El: ... eu quero que eles tenham opiniões, eu quero que eles tenham vontade, né? De vivenciar. Eu quero que eles se preocupem também não só com as questões que estão, né? Aqui, mas eu quero também que eles tenham opiniões se preocupem também com outras questões que estão lá fora, né?

En: Porque senão a gente acaba formando alienados, né?

El: E não dá... não dá.

En: Você... é...

El: Só... entendeu?

En: Você vai alienar e... deixa eu parar. Eu não posso te influenciar. Você já teve alguma vez a sensação de ser uma pessoa que pertence a dois mundos, duas nações ou duas culturas por esse fato de você transitar por mundos diferentes por meio da língua?

El: Com certeza.

En: Assim... eu pertenco aqui e você ali, porque a gente transita, né?

El: Não, claro, mas se...

En: [E eu o que te levou a pensar assim? Aconteceu alguma coisa em especial, ou não? Ou é do dia a dia mesmo? "Puts, um dia eu tô aqui, ou to lá" embora você nunca tenha saído, mas não é necessário.

El: Uhum. Não, e inclusive eu até... eu leciono o dia inteiro, né? Às vezes eu me vejo em situações que eu vou agradecer quando estou no comércio, vou agradecer em inglês ou vou fazer o "tchau" no inglês, quer dizer... eu já me peguei até em responder alguma coisa para uma pessoa falando em inglês.

En: [É... isso aí.. então... então, sim, você...

El: ... ou seja, então eu tô vivenciando... eu tô vivenciando. Às vezes uma expressão, às vezes uma expressão... idiomática, às vezes... né? Tô numa conversa e de repente passa.

En: E quando você não sabe o que a palavra é em português?

El: Nossa. Aí... aí [...] quer dizer?

En: Gente. Tipo assim, você fala... é.

El: [...]

En: "Não, mas não lembro como é isso em português. Me ajuda!".

El: [...] eu tava dando uma lição. Acho... eu não sei se é... acho que é "*Sprinkler*"... acho que era isso. Eu não sabia que chamava "espersor"... é espersor, né?

En: Sei lá... [...]

El: [Aquele negócio que joga água.

En: [Não, num sabia.

El: Aí eu falou assim: "Como é que é isso em português?" e eu falei "Ué... eu sei a palavra em inglês mas eu não sei a palavra em português". Esse é um exemplo que eu lembrei aqui agora.

En: Sim mas é isso.

El: Mas tem outras também... falei "Gente, mas que engraçado, gente. Como é que fala isso em português?"

En: Não... é aí que eu queria chegar...

El: [É...

En: ... não e você me deu um... isso acontece comigo também... é ... porque a gente transita, né?

Em dois mundos, não tem como.

El: Não tem jeito, não tem jeito, não tem jeito.

En: É muito interessante.

El: Mas isso é inevitável, né?

En: Sim.

El: Eu tô vivenciando a língua acho que o dia inteiro, tá vendo fotos, vendo, e é vídeos, é tudo, Meu Deus do Céu.

En: E passa a ser muito normal, né?

El: Incrível... incrível. Em casa às vezes... eu tô falando em inglês com a minha filha... e ela fala. Ela já é formada e tal, né? Mas qual a necessidade, assim... acho que não teria necessidade da gente falar... não sei. Em uma determinada situação... aí a gente...

En: [E por que que você fala?

El: ... ai de repente eu tô lá falando inglês... com ela, entendeu? E ela... entra na minha conversa, mas não sei... acho que me senti confortável.

En: Eu acho que é porque a gente se sente confortável com a língua.

El: Entendeu? Aí a gente começa, aí às vezes eu falo: "Ué, que que a gente tá falando em inglês? Nós estamos em casa...", "Mãe, tudo bem!" é bom que a gente tá, né? Falando, já melhorando... enfim, ok. Isso aí também é válido, né? Mas pra quê, não tem necessidade, mas é interessante...

En: Mas você... é intuitivo? Se é que você acha que é.

El: Exatamente, cara...

En: Porque para quem está fora pode parecer um exibicionismo...

El: Com certeza...

En: Mas para a gente é muito natural.

El: Super natural, às vezes, né? Porque você tá num lugar... igual a minha filha que, quando quer comentar alguma coisa e não pode porque alguém pode ouvir, né? Então a gente acaba falando em inglês.

En: Isso... eu e meu marido em casa para a funcionária não ouvir... ou se é para as crianças, nossa, eles não podem ouvir.

El: Sim... então, quer dizer isso pra mim é... isso é... natural, enfim.

En: Você acha que isso é uma arma que a gente tem?

El: Eu acho... e às vezes eu fico de mãos atadas quando eu preciso fazer isso e a pessoa me pergunta, o interlocutor não sabe.

En: Não sabe...

El: Clássico.

En: Tipo: "Por que que você não fala?", entendeu?

El: E eu tô doida para falar alguma coisa... eu tenho que falar alguma coisa e a pessoa não fala e eu não tenho como, morreu...

En: [Não vai te entender.

El: Ilustração.

En: É... verdade. Você se vê como uma agente ou como um fruto de uma globalização entre países e culturas?

El: Com certeza.

En: Ou os dois? Ou só um? Ou só o outro?

El: Não, com certeza. Só o fato da gente falar aquilo que eu quero que o aluno vá além... eu acho que eu to preocupada com isso aí... não ficar bitolado só na sua cultura. Só nas nossas tradições, só nos nossos costumes, né? Então pela globalização você quer que os alunos 30:00 vejam isso, né? Agora não é todo mundo olhando para o seu próprio umbigo, não é... é todo mundo olhando para todo mundo.

En: Para todo mundo.

El: É, todo mundo sabendo de tudo que tá acontecendo em todo o mundo. Então é esse ir além que eu te falo. Eu vejo assim... como a gente, sim.

En: Deixa eu só parar aqui.

Trecho complementar feito pelo whatsapp dias após a transcrição das primeiras entrevistas:

Eu comecei dando aulas particulares para pequenos grupos e individuais mas com o tempo surgiram oportunidades né de dar aulas nas escolas lembro que a primeira vez que eu entrei na sala de aula foi numa escola estadual era o antigo ginásio e eu achei muito interessante né dar aula para tantos alunos tantas falas né das turmas e dessa vez na frente né porque antes era só em mesa né.

Isso na década década de 90 e achei muito interessante tantos alunos logo em seguida outra oportunidade né nesse caso foi só de contrato também na rede estadual na segunda fase também e a partir daí fui convidada para uma escola particular onde fiquei por 17 anos no ginásio também no ensino médio e nesse período foi eu que comecei a dar aulas em cursos de inglês isso durou 17 anos hoje eu estou na rede estadual ao e no curso inglês e ei e já completando os meus 25 anos de sala de aula aula.

Enfim um resumão aí da história em sala de aula na educação e amo minha profissão.

Trabalhava muito antes de me graduar eu me formei 2006 Rosemeire e eu já trabalhava muito tempo então eu resolvi fazer faculdade para isso porque eu já trabalhava e não tinha diploma né então mas assim eu me formei então 2006.

Antes então disso né aí eles me indicavam que eu tava lá particular Então as pessoas lá eu conheço uma professora ela dá aula particular tal e me indicavam aí eles vinham atrás de mim.

Sempre sempre uma aluna dedicada inclusive o CBS né eu fui aluna lá também foi um dos fatores né que fizeram eles me convidaram para dar aula né então sempre gostei sempre me dediquei, eu sempre estudei né a música mesmo me jogou nesse universo e do Inglês.



## Entrevista P2

*En = Entrevistadora Ma = P2*

*[ = Interrupção ou fala sobreposta*

*() = termos que precisam de confirmação*

### INÍCIO DA TRANSCRIÇÃO 00:01

En: Deixa eu aumentar o volume, sua aula é às dez né? Ma:

[Uhum...

En: Então estou de boa na lagoa. Então vamos lá XXXX, são... Simples, nós vamos começar lá no seu início com a língua inglesa ta bom? Então diz para mim, XXX, como é que foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?

Ma:[Vish...

En: Foi lá no útero da sua mãe...

Ma: Foi... nem lembro.

En: Puxa, puxa pela sua memória. Você deve ter alguma memória disso.

Ma: Assim, eu tenho uma memória em específico, mas, assim, dizer que foi o meu primeiro contato com língua inglesa eu não sei dizer... assim, um caso caso especificamente, mas... eu tinha muito costume de assistir, sempre tive, de assistir seriado em inglês, desde que eu era muito menina, desde os meus 8 anos, então... eu tenho uma série em específico pra mim que foi o que fez a diferença no meu aprendizado de língua inglesa que foi Friends. cresci assistindo ele na sky né, sempre legendado, então... esse é, falar assim, que foi meu primeiro contato essa é a única coisa que passa pela minha cabeça.

En: [Aí você assistia em Inglês com legenda em português? Ma:

[Sim... uhum.

En: Engraçado é que a XXX falou de uma série também que diz que fez a diferença, não foi Friends, to tentando lembrar o nome da série. Tá, então provavelmente a gente pode dizer que esse foi o seu primeiro contato.

Ma: [Sim...

En: [Até porque a sua primeira memória... Acho que o que veio antes pode ter sido um primeiro contato mas acho que não contou pra você.

Ma: Não... talvez não fez diferença né.

En: É... Então tá, agora a gente vai um pouquinho mais adiante. Eu queria saber quais são... quais memórias você tem sobre o seu aprendizado de inglês? Seja onde for, escola regular,

escola de inglês...

Ma: Sim... bom, eu já tinha essa facilidade com a língua inglesa acredito eu, por que eu tive esse contato com a língua muito precocemente né, o tempo inteiro dentro de casa. Mas assim, normatizado e bonitinho foi no Fisk, quando eu comecei a estudar que eu pensei "pô, eu vou tentar sistematizar a língua né, aprender". A língua foi no Fisk, quando eu comecei a dar aulas eu me apaixonei mais ainda e acabei entrando..

En: [Com que idade?

Ma: Aí eu já tinha 17, 18 anos.

En: Mas foi uma decisão sua?

Ma: Sim.

En: E antes disso seu inglês era só na escola?

Ma: Sim... Ah eu tenho uma memória na cabeça também, de uma paixão que se desenvolveu pelo inglês na minha infância, inclusive...

En: [Isso, é isso que eu quero.

Ma: Inclusive foi com a professora XXX que você entrevistou. XXXX foi minha professora no Ômega, eu era criança ainda, não tinha essa questão de Friends, foi no quinto ano, se eu não me engano. Aí eu me lembro que eu estudava no Ômega, nós tínhamos uma salinha que era a única sala diferente da escola, porque toda vez que nós tínhamos aula de inglês, nós tínhamos que ir para essa sala, porque ela tava toda enfeitada. Eu lembro que eu entrava na sala e eu lembro inclusive da professora, que é a única professora que eu me lembro daquela época, porque de fato foi uma coisa me marcou. Eu adorava muito inglês e ela foi minha professora, nunca vou esquecer desse fato em si.

En: Então, isso é uma memória de aprendizado, porque era com que você aprendia.

Ma: É, sim. Não lembro exatamente de um conteúdo...

En: [Sim... Não, eu quero...

Ma: É que isso ficou memorizado, ficou internalizado em mim.

En: Quando você lembra, você tem uma sensação boa, alguma coisa assim. É isso mesmo que eu queria. Tá, você já viajou para algum país falante de língua inglesa. Ma: Não.

En: Você planeja fazer uma viagem dessa ou isso não faz diferença para você?

Ma: Faz diferença, planejo sim... Já queria ter ido na verdade, né? Como a senhora sabe eu já tentei fazer um intercâmbio para o Canadá e na época não deu certo, mas hoje eu não mais interesse em fazer intercâmbio de estudo, porque eu queria muito fazer intercâmbio de estudo. Hoje eu tenho interesse mais no intercâmbio de turismo, mas claro, quero conhecer além da língua a cultura, que foi uma coisa que eu me apaixonei.

En: Você acha que isso vai fazer diferença por que? Em que sentido? Na sua vida profissional, na pessoal, elabora um pouco mais para mim.

Ma: Ah, eu sempre gostei muito de viajar, já viajei para outros países, a língua nativa não era o inglês, mas o fato ser apaixonada e ser professora de inglês acho que faz muita diferença né. Viajei para o México no caso, viajei para a Colômbia, conversei com alguns americanos, conheci americanos. E aí, só o fato de conhecer um americano num país que mora em um lugar que não seja inglês a língua nativa já fez muita diferença para mim. Então eu acho que viajar para um país onde a língua nativa é o inglês vai fazer diferença sim... Eu nem conto tanto hoje mais como um quesito profissional, mas como uma experiência por paixão mesmo, pela língua e pela cultura, que foi o que me encantou na língua né. Foi além da língua. Então eu acho que conhecendo mesmo ia fazer muita diferença para mim no pessoal.

En: Entendi... XXX, e a quanto tempo você leciona a língua inglesa?

Ma: Acho que vai fazer uns 7 anos, 8.

En: Onde você começou?

Ma: No Fisk, no Fisk também.

En: E a sua experiência é só de escola de inglês?

Ma: Sim, só escola de inglês. Inclusive eu comecei lá enquanto eu estudava. Eu comecei e aí a Deise me chamou e eu comecei a dar aula.

En: Engraçado, que parece que esse...

Ma: é um ciclo, não muda de professora...

En: Não muda, porque eu estudava no FISK, eu também fui convidada para ser professora, a XXX também é do FISK, ela tava me contando, e alguém mais, acho que a XXX também foi a mesma história..... Acho que a gente se destaca e automaticamente a gente é convidada. Acho não, é isso que acontece, mas é engraçado né, parece um ciclo. Tá aí, XXX, você se destacou e ela te convidou, só que eu quero que você me um pouco mais pessoal, o que te levou a ser professora de língua inglesa? Porque você poderia ter declinado do convite. Você se lembra? Consegue elaborar? Dizer "não, eu aceitei por isso, eu me tornei professora de inglês por isso", seja qual for o motivo.

Ma: Ah, acho que isso vem um pouco pela paixão que a gente tem pela língua né? Embora seja um pouco diferente ..... a gente pensar no âmbito profissional, lecionar e paixão pela língua, isso é um pouco diferente quando a gente entra em uma sala de aula né. Só que como eu gostava muito da língua e gostava muito da cultura e a primeira sensação que eu tive quando eu comecei a ter aula no FISK foi de realmente estar introduzida em um meio, uma cultura diferente, era um espaço e um ambiente diferente isso fez com que eu me apegasse

mais ainda, então talvez por ter tido essa sensação quando eu entrei foi o que me levou também a começar a dar aula. Aí que eu fui desenvolver uma perspectiva diferente do lecionar, né. Porque eu tinha paixão pela língua e tinha paixão pela cultura, aquilo tinha tido um impacto né, que nem a gente até conversou sobre ser da minha identidade, só que eu nunca tinha tido a experiência de ter lecionado em si. Foi aí que eu comecei a fazer a junção né, entre a paixão pela língua mais o lecionar.

En: Você se identifica com os hábitos e o modo de vida dos nativos da língua a qual você ensina? Quais e por quê? Sim ou não, quais e por que.

Ma: É um pouco complicado falar que a gente se identifica porque nosso estilo de vida é muito diferente né. No caso assim, principalmente, vou voltar novamente, como eu me apaixonei pela cultura através de um seriado, a realidade do seriado é diferente da realidade que eu to inserida hoje, eu nasci no interior, né, (XXX e eu nascemos no interior?) então tudo foi diferente, de já nascer em Capital já uma rotina de vida muito diferente da minha, mas assim, eu acho que talvez o fato de eu querer conhecer um país que tenha essa cultura que eu conheci através da televisão, eu poderia responder melhor né, hoje eu não tenho uma rotina específica do que eles fazem lá, pelo menos nada me vem na cabeça agora...

En: Mas quando você vê, você pensa assim "não, isso não é pra mim" ou então "nossa, eu faria isso tranquilo, eu viveria assim tranquilo", ou "isso se encaixa pra mim", "isso não".

Ma: uhum... (09:05)

En: Tem alguma coisa? Você acha que consegue? Você se identifica com aquilo? Ou então, ou você assiste, você gosta da língua. Você tem essa...

Ma: [Uhum...

En: Você é espectadora disso tudo, mas você pensa "Não, pra mim..."

Ma: Não... eu penso... agora que nem eu falei, eu acho que a rotina só mesmo de vida que o padrão que eu conheci, aquela capital, morar em capital, de...

En: Mas os hábitos alimentares que você/

Ma: [Alimentares, né?

En: Vamos pensar em hábito alimentar...

Ma: [Ah! Quem é que não viveria...

En: Também... ((risos)) Quem não viveria? Eu.

Ma: ((risos)) Complicado.

En: Se é tipo... ô, o que mais? Ahn... o desapego, por exemplo, de família... que a gente percebe.

Ma: Ah, acho que eu conseguia, porque eu já sou bem desapegada mesmo. É, é uma coisa... é

que nem eu falo: nós somos três irmãos, né? Nós três fomos... nós crescemos na mesma linha, né? Mas nenhum dos três somente eu que desenvolvi essa questão de gostar, de se apaixonar, de às vezes querer conhecer, fazer intercâmbio, às vezes ficar até uns seis meses fora. Já meus irmãos eu já vejo que não têm a mesma ideia...

En: É...

Ma: Então às vezes não tem esse desapego mesmo

En: Pode ser. É, talvez não seja o desapego ou talvez seja, não tem a curiosidade que nós temos pela língua

Ma: Sim

En: Ou pra... ou pela cultura como um todo

Ma: [Seria... é. Seria melhor responder essa se eu tivesse, né, vivenciado algo além do início.

En: XXX, você vê diferença entre o professor de inglês que ATUA em cursos livres, como esse aqui, e o que atua em escolas regulares?

Ma: Nossa, com certeza...

En: Que diferença? Quais?

Ma: Primeiro porque a metodologia muda, e o material também, né? E o tempo... É muito diferente. O tempo que o professor tem na escola regular talvez não tenha como dar uma atenção tão específica que nos cursinhos você tem, né? Eu acho que o cursinho tem uma desenvoltura melhor com a língua e uma responsabilidade maior com a língua, um compromisso maior. Dentro das escolas regulares também existe... realidade diferente de aluno, geralmente um aluno de cursinho ele tá aqui, ele sabe que ele veio pra aprender inglês, né, um aluno de escola regular já não tem esse comportamento, né? Porque ele tá lá, ele tá lá com todas as matérias e a maioria deles não têm nem interesse, tá lá mais pra cumprir uma carga. Então é diferente, fica diferente pro professor, até mesmo pelo público que ele tem, né? O professor quando tá dentro de uma escola regular ele tem um público diferente, então ele sabe que ele pode às vezes até exigir mais, né? E dentro de uma... numa escola específica. Dentro do ensino regular não funciona dessa forma, sem contar que não dá pra puxar muito, né? É possível

En: [Então aqui ele é um e lá ele é outro?

Ma: Isso. Eu acredito que sim. Depende muito do professor, né, mas eu acredito não que ele seja... talvez ele possa até fazer essa mediação, né, de querer se desenvolver bem nessas duas metodologias, né? Mas ele sabe que ele vai ter um rendimento diferente porque o público alvo dele é diferente, então talvez numa ele pode se reformular, né? Fazer um reforço, ser um pouco melhor numa do que na outra.

En: Tá. Agora pensa assim: a Maria, professora de inglês no CCAA e o João, professor de língua

inglesa lá na escola tal, eles são diferentes pra você? Você vê esses dois profissionais de forma diferente?

Ma: Não...

En: [Eles são iguais?

Ma: Não... é. Aí no caso isso pra mim eles seriam iguais. Depende muito do professor, né, professora? Porque a gente sabe que a questão da competência hoje, né, aquisição da língua inglesa aqui ou lá... depende muito. Igual, por exemplo, posso dar exemplo? En: Pode! Pode falar, pode... eu... aqui é tudo segredo.

Ma: Entendi. Igual por exemplo, eu tive... eu tive, como eu passei por esse processo de estágio, tudo mais, pude ver a diferença entre professor... entre nivelamento de professores em relação à aquisição da língua inglesa, né. Então tem professores em que eu não faria essa diferença, independente de ser aqui ou lá. Por exemplo, a Lucivânia. Pra mim a Lucivânia não tem diferença, ela dá aula aqui, ela dá a aula lá, eu compreendo que ela tem a competência pra os dois casos, né? Agora, por exemplo, se eu for pensar na (Celi), né? Que foi a minha supervisora do PIBID, né? Ela era professora do ensino regular em um dessas escolas. Eu vejo que ela tem uma formação, né, mas que ela não tem o conhecimento, embora ela seja professora de língua inglesa ela não tem a competência pra isso, né? Ela tem, ela passou, ela formou, mas naquela questão de metodologia, né, "como dar aulas". É o que falei pra senhora: é diferente, envolve um primeiro contato. Eu tinha a paixão pela língua e eu introduzi o lecionar, ela tem a questão do lecionar mas ela não tem a língua. Acaba que nesses casos a gente tem... faz uma diferença, né, então isso depende muito do profissional, da pessoa.

En: Isso. Tá, agora você, XXXi? Quem é você enquanto professor de outra língua? Você acredita que tem algum destaque na sociedade? Você se sente diferente por isso? "A XXX professora de língua inglesa".

Ma: Ah, tem, né? Geralmente a gente vira um ponto referencial. Esse é um... é algo que já muda, uma percepção que as pessoas criam da gente, que é diferente. Igual, brincando assim uma coisa bem empírica mesmo, todo mundo me chama de *teacher*, né. "Ah, *teacher* XXX, tal, não sei o quê". Então muda um pouco a questão de visibilidade, toda vez que alguém tem alguma coisa, qualquer dúvida de inglês, aí, nossa, "XXXX isso, XXXX aquilo" ou qualquer "Quero aprender inglês o que que eu faço?". Então às vezes as pessoas até confundem muito, né, porque às vezes eu... ontem mesmo eu recebi essa pergunta: "XXX, como é que funciona esse negócio de aprender inglês" aí eu fico "Uai, cara, você tem... tipo, vai na escola, procura", ele fala "Qual escola é melhor?". Então isso é complicado fazer, a gente não sabe. A gente ainda tem a paixão pela língua, a gente sabe, mas é diferente, a gente sabe que é diferente.

Mas, de uma certa forma, a gente sabe sempre, né, sambar nessas perguntas.

En: É, mas então assim, vamos voltar: e você se sente diferente por isso? Seja honesta, não precisa ter papas na língua porque...

Ma: [Não, ah, com certeza, né, ter uma visibilidade maior, tem aquela questão do status né? Que a gente sabe que língua inglesa é status, é muito status. Hoje em dia tem muita visibilidade, então a gente acaba sempre ficando naquele patamar acima, assim, quando a pessoa descobre "Oh, ela, professora de língua inglesa" e tal, tem um respeito maior, sempre tem.

En: É professora de língua inglesa no CCAA. É professora de língua inglesa no Ruy Barbosa. E aí?

Ma: Ah, é um pouco diferente, não sei.

En: Elabora ((risos)), cê tá pensando, fala, XXX.

Ma: Ah, é assim, é que a gente não pode, que nem eu falei, não pode descredibilizar TODOS os professores lá do Ruy Barbosa.

En: [Não. Não. Esquece isso

Ma: MAS, de certa forma...

En: [Qual que traz MAIS crédito

Ma: Isso. Sim. Crédito. Claro, com certeza da escola privada, específica ainda, que é a escola de línguas, não só a escola privada em si, mas como escola específica de línguas, né?

En: Exatamente. Como é pra você vivenciar a língua do outro? Porque a gente vivencia língua do outro praticamente o dia todo, né? Você...

Ma: [É

En: acredita que isso interfere ou interferiu na construção da SUA identidade? Pessoal e profissional. Primeiro, vamos lá, como que é pra você vivenciar a língua do outro?

Ma: Ah. Bom, por ser um... uma língua, que nem eu falo: a gente TEM aquela paixão que a gente desenvolveu aquele... sentimento, né? Envolve um sentimento, assim, pela língua, então... pra nós é como se fosse a língua materna. No caso, assim, é uma experiência muito... muito parecida, né? A gente tá ali no contato, a gente acaba assimilando aquela outra língua como se fosse parte da nossa vida. Faz parte, então não é uma coisa que a gente vê... 18:11 Estranho. Não é, no caso, nem uma estranheza, é uma coisa muito habitual, a gente se habitua a aquilo lá.

En: E você acredita que isso interfere ou interferiu na construção da sua identidade? Pensa na XXX crescendo, tá?

Ma: [Entendi.

En: A XXX crescendo então...

Ma: [Desde criança...

En: É, o pessoal e profissionalmente, você acha que isso interferiu na construção de quem é a XXXX?

Ma: Ah... Com certeza, né? Bem se vê com o tema do meu TCC, né, que foi exatamente sobre isso: as identidades que causam o indivíduo, né, o fato de você ter um contato, aquisição de uma outra língua, né? No meu caso específico, a língua inglesa. É como eu falei, é uma questão tão pessoal, porque eu, meu irmão e minha irmã fomos criados na mesma metodologia, os três provavelmente cresceram assistindo as mesmas coisas, os mesmos seriados.

En: [Você é a mais nova?

Ma: Sou a mais nova. Os mesmos seriados, tudo sempre legendado... Então nós três fomos... vivenciamos dessa forma, porém eu tive algo que mudou dentro de mim, né? É uma coisa que eu cresci sempre, eu mentalizei sempre, talvez por isso vem o desapego, né, que a gente estava conversando mais cedo. Talvez venha disso, do fato de eu querer conhecer, querer explorar e aquilo impactou completamente a minha vida e...

En: E provavelmente a sua identidade? Talvez?

Ma: Com certeza... Com certeza... Eu seria outra pessoa acho, se eu não tivesse tido esse contato com a língua inglesa, se não tivesse mudado tanto. Hoje eu tenho uma noção, uma noção de vida diferente, né, de uma pessoa às vezes que às vezes ela é retraída, não conhece a língua, não conhece nada, às vezes... Uma coisa estagnada, né? Eu acredito que isso abriu a minha mente para novos horizontes, eu acho que o inglês, ele tem esse potencial de fazer isso. Embora seja como as pessoas falam "Ah, é só uma língua, ela não tem esse poder todo", eu acredito que ela tenha sim, de... abrir, né, abrir as portas, de você ampliar os horizontes mesmo.

En: Porque não é só uma língua. Não é uma língua falada só em um único país. Ma: É o que te...

En: [Conecta!

Ma: É, conecta com tudo.

En: Sim. Eu também acredito... que se fosse uma língua falada em um país, não, que poder tem essa língua? Mas não é. É a língua falada no mundo.

Ma: É. E aí quando eu fiz a minha primeira viagem para o México, que eu pude perceber, né, uma importância do inglês, embora no país a língua latina não é o inglês, mas importância...

En: [Foi lá que você encontrou com americanos?

Ma: Sim. É... Então, assim, é incrível, entendeu? Eu acho que inglês, ele é muito importante, né.



En: Estamos acabando, XXX.

Ma: Uhum.

En: Agora vamos lá, um pouco mais... profundo.

Ma: Deus me livre...

En: Você se preocupa com seu papel social e a sua imagem ao falar e ensinar uma outra língua? Pode pensar, pode perguntar se não ficou claro, porque essa aqui é uma parte bem importante para mim.

Ma: Uhum. Como assim?

En: Assim... Você... Você acha que, tá, tá... Vamos lá. Nós, professores de língua inglesa, você acha que nós temos um papel social? O que seria esse papel social nosso?

Ma: Ah, tem, né... Na verdade, é que nem como a gente estava falando, o inglês tem o poder de te conectar com o mundo, ampliar horizonte, e, né, e... Como que a gente vai ser impactado, né, atra-... com uma... uma língua? A gente tem que ter uma ferramenta e a ferramenta principal é o professor.

En: Isso. Então, tá. Então você se preocupa com esse papel social seu? E a... e a... e a... e a sua imagem também, o seu ser social ao ensinar outra língua? Porque, assim, você simplesmente... o professor simplesmente pode chegar na sala, abrir o livro, seguir a metodologia, ensinar o capítulo do dia e fazer isso a vida toda. Ou você em algum momento, em alguma fase da sua vida você chegou a pensar nisso, nesse seu papel social? "não é só isso que eu to fazendo ali"...

Ma: Uhum.

En: Você já pensou nisso? Ou se você pensou agora também... Enfim.

Ma: Sim. Ah... Se pensando nessa questão social, é... eu agora vou ter que, né, rebolar, eu acho que eu pensei mais nisso durante meu período de estágio em escola pública do que aqui em escola privada, né, porque, como eu falei, o público é diferente. Talvez eu estando aqui numa escola de língua privada, eu não tenha tanto essa preocupação no quesito social, talvez pelo meu público alvo.

En: [Como se eles já tivessem...

Ma: [É como se eles já tivessem encaminhados. Eles têm uma realidade diferente. Quando eu fazia parte do PIBID, né, que era... era como se fosse um estágio, que eu... que eu... ministrei muitas aulas, né, e fiz muitas... ai, já fiz muitas palestras... não é palestra, como é que... Oficina!

En: [Oficinas!

Ma: Oficinas. Eu tinha muito essa preocupação, né, às vezes de eu entrar em alguma sala de aula, às vezes com os alunos da mesma idade que eu tenho aqui... 23:11 Mas com uma realidade completamente diferente. É como se... a... que nem eu falei, a gente fosse responsável, nós

fossemos a ferramenta para fazer com que o aluno, aquele aluno que não tem aquela realidade de vida igual a que eu tenho, com contato com os meninos aqui do CCAA, pudesse também ter a mesma perspectiva, né.

En: Entendi.

Ma: Então eu não tenho essa preocupação social tanto aqui dentro. É... Mas... Eu tenho... Porque quando eu estava lá, minha questão social ela era mais a florada, né, a forma como eu trabalhava era completamente diferente, porque eu estava sempre visando isso, ampliar o aluno para que... para mostrar para ele que ele tinha uma visão além do inglês, o inglês não é só uma língua normatizada, né? É uma coisa que pode ampliar.

En: Entendi. Não, é isso mesmo.

Ma: Uhum.

En: Você já teve alguma vez a sensação de ser uma pessoa que pertence a dois mundos, duas nações ou duas culturas pelo fato de você transitar por esse mundos? Embora você nunca tenha essa experiência de você... Mas você já foi para outro país. Então, assim, você já teve essa sensação: "Eu sou a XXX, mas eu sou dividida, porque eu transito em dois mundos". Por meio da língua, claro.

Ma: Uhum

En: O que te levou a pensar assim?

Ma: Ah, eu acho que todo professor tem vez que é apaixonado pela língua, se apaixonou pela língua primeiro, assim em um momento da vida não pensou isso ou se não pensa isso, não vivencia isso, é porque não gosta da língua.

En: [Não bateu.

Ma: O santo não bateu. Está ali mesmo só para... porque, realmente, só porque é formado em Letras.

En: É... Ah, sim, tem a questão da formação.

Ma: É. É só porque é formado em Letras. É que nem eu falei, pelo fato de... Eu não escolhi Letras por causa do lecionar, eu escolhi Letras por causa da língua, né, e com isso veio o lecionar, né? Me descobri boa também no lecionar, mas, assim, a minha paixão prioritária é a língua em si, é a cultura da língua em si. Com certeza eu me senti dessa forma, por muitos e muitos... Ou ainda, talvez a intensidade, né, de... Quando a gente vai envelhecendo.

En: [Nossa! É verdade, você, realmente, ainda mais agora você que já tem...

Ma: Não, mas quando a gente vai envelhecendo, parece que aquela intensidade que a gente é, de adolescente, aquele "Meu Deus", né... Ele muda um pouco, mas... Com certeza, acho que isso vai morrendo no coração de todo mundo que foi impactado de uma certa forma pela língua.

En: Ou seja, a... Essa questão da língua modifica?

Ma: Modifica com certeza... Modifica muito. Modifica.

En: Quem a gente... Modifica quem a gente é?

Ma: Modifica. Modifica nossa identidade. Modifica nossos pensamentos, a nossa visão de mundo, modifica tudo.

En: Vamos lá para nossa última pergunta. Super linda.

Ma: Uhum

En: Não estou enxergando nada... Você se vê como um agente ou como um fruto da globalização entre países e culturas?

Ma: Pô, não me ajuda, não... Não pensei nisso não...

En: Então pensa. Pensa agora comigo: será que você é um agente da globalização ou será que você é um fruto da globalização? Pelo fato de, né, dessa questão entre países e culturas, porque nós estamos nesse meio, nós somos professoras de língua inglesa, indubitavelmente nós estamos nesse emaranhado.

Ma: [Sim.

En: Você acha que você é um agente ou você é um fruto desse processo todo de globalização?

Ma: Ah... Eu fui um fruto, né? Talvez hoje tenha se transformado em um agente pelo fato de eu ter sistematizado isso, né, de eu ter feito disso uma profissão. Mas, se eu não tivesse feito, eu teria sido apenas um fruto. Hoje eu posso, que nem eu falo, hoje eu posso transmitir, hoje a gente é a capa, né, do mundo lá fora. Então talvez hoje eu possa ser que eu seja considerada agente, mas... Esse agente veio por causa desse fruto, que foi, né, através da globalização.

En: Muito bem, dona Mary. [27:15](#)

### Entrevista P3

En = Entrevistadora Sh = P3

[ = Interrupção ou fala sobreposta

() = Precisa de confirmação / verificação

(00:00)

En: Se eles... Tá, funcionou. Pronto, tá. Então agora, XXX, deixa eu só nomear aqui: entrevista com a XXX. XXX, vamos lá. Você vai contar para mim, eu vou te perguntando e você vai contar; e não tem uma ordem não, tá? Assim, às vezes, eu posso inverter aqui. Fala para mim,

XXX, como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa? Busca lá na sua memória.

Sh: Ah, ok. O primeiro contato... Eu sempre gostei da língua inglesa e sempre estudei nas escolas públicas também, onde o ensino é um pouco limitado, digamos assim. Mas também eu nunca busquei muito, não sei, né? Eu nunca procurei muito me esforçar mais um pouquinho com música, tantas coisas...

En: Era só o da sala de aula? Sh:

Só da sala de aula.

En: Mas já gostava?

Sh: Já gostava, já tinha aquilo dentro de mim que eu gostava, tinha um certo interesse, mas por (inaudível), nunca pude fazer, enfim, naquela, na minha época era um pouco mais difícil, então os pais não tinha condição de colocar numa escola de idiomas para estudar, mas aí ficou o começo, então é isso.

En: Então você foi apresentada lá na escola pública? Sh:

Exatamente.

En: É, acho que a maioria... Sh:

No nosso ensino básico.

En: É, acho que a maioria de nós foi. E quais são as memórias que você tem sobre o seu aprendizado de inglês?

Sh: Eu não lembro, como eu gostava tanto da língua inglesa, eu me lembro perfeitamente da minha professora. Aliás, agora me lembrei até do nome dela. Professora Edna, do Colégio Paroquial (inaudível). Então hoje eu vejo ela de vez em quando em algum local e eu me lembro perfeitamente, então assim, era aquele método tradicional, lógico, na minha época, mas eu gostava tanto que eu amava a professora, né? Tudo que ela ensinava, tudo que ela passava, eu ficava ali encantada. Então eu tentava absorver tudo que eu podia. Notas eram ótimas, então assim eu me lembro perfeitamente que começou tudo com a professora Edna.

En: E são memórias boas então? Sh:

Boas, sim.

En: Porque a gente tem, né? Eu também lembro da minha primeira professora.

Sh: E aí tinha aquela dificuldade: "aí, por que eu não entendo isso?". Mas enfim, eu não... Assim, eu tentava, eu fazia, eu perguntava...

En: E era no livro? Você estudava no livro?

Sh: No livro! Exatamente, e mesmo sem ela ter aquela pronúncia perfeita, naquela época.

En: Você gostava da língua.

Sh: Da língua, isso mesmo.

En: É o meu caso. Minha professora também não tinha, mas eu gostava da língua. Eu também não tinha esse julgamento que eu tenho hoje.

Sn: Exatamente. Então eu ouvia, eu citava a pronúncia correta ou não, eu achava lindo. "Ai, que lindo, gente, como ela fala bonito, olha a pronúncia". E a parte gramatical, corretamente, era aquela época de tradução, (aquele texto é mal, traduza). Mas eu fazia com a maior...

En: Feliz?

Sh: Alegria.

En: E aí ela foi sua professora até o ensino médio?

Sh: Ela foi o ensino... Não, ela não foi até o ensino médio, ela foi só a primeira fase e segunda fase. O ensino médio, por incrível que pareça, eu não lembro do meu professor. Eu lembro da pessoa, mas não lembro do nome.

En: Mas continuou, essa questão afetiva com a língua?

Sh: Sempre gostei, mas só ali, da escola para casa, fazia tudo com facilidade, conseguia resolver, não tinha aquela dificuldade, sempre, sempre gostei. Então assim, mas a professora eu não lembro. E ficou ali marcadinho, né? Nos meus interesses ali. Até a oportunidade de ir para um outro país, onde...

En: Pode continuar.

Sh: Onde a língua é o inglês.

En: Quando... Você tinha... Como é que foi essa ida?

Sh: Eu fazia... Eu fiz ensino médio, beleza, aí eu comecei... Passei no vestibular, antiga (FAFIPA), ciências contábeis. Porque eu sempre gostei, era... Não sei, talvez uma futura contadora.

En: Ah, então você tem essa graduação então? Sh:

Não tenho porque eu parei.

En: Ah.

Sh: Eu comecei, eu fiz o primeiro ano e nisso, tem pessoas que vêm de outras cidades, né? Eu tinha um (anjo) que vinha de Formoso e eu fiz amizade com a colega, que aí ela foi para os Estados Unidos com o namorado dela, casaram, moraram e depois foi o pai. Eu fiz amizade com a família toda. Sempre que eles vinham e a gente se encontrava lá em casa, enfim. Aí foi todo mundo. E essa minha amiga falou: "Ó, XXX, estou indo para os Estados Unidos". E, tá. Aí foi despedida e tudo e ela foi. Beleza. Ficou só a mãe em Formoso, mas eu sempre tinha contato. "Oi, dona Estefânia e tal". E aí, um certo dia, ela veio para fazer compras, porque ela era costureira e aí, foi lá em casa, tomar água, tomar um café, (sei que) ela gosta. "Ou, XXX. Estou indo buscar (as comidas?) em fevereiro. Vamos visitar a Erica?" E aí ela atçou aquele...

En: Aí coloca, né..

Sh: Aí eu comecei. Isso era no mês de junho e ela "olha, já vou começar a mexer com passaporte, com documentação". Não sei, outubro já tem que ir se organizando. E aí começou. Acendeu aquela chama em mim ali de vontade, aquele sonho. Meu Deus, e agora? E aí que começou. Meus pais não tinham condição financeira para uma viagem dessa. Eu também tinha começado a trabalhar a pouco tempo. Antigo supermercado Hipernorte, operadora de caixa, para pagar a minha faculdade. E aí, como é que eu vou, né? E aí tinha a minha irmã mais velha que trabalhava, ganhava um pouquinho melhor e que foi me patrocinando, patrocinando para ir para Brasília, 05:00 para tirar visto, para isso e para aquilo. Foi tudo muito assim.

En: Mas até então, você não tinha contato com a língua inglesa? Você estava fazendo Contábeis.

Sh: De forma alguma. Aí ficou, só que... En:

E que ano foi isso?

Sh: Esse ano que começou... em 2001, eu cheguei lá, então 2000 que começou esse interesse, né? Essa busca aí, comecei a curtir mais (quando (inaudível)).

En: Então nós fomos no mesmo ano. Quando você foi? Sh:

2001. Eu cheguei lá em fevereiro, início de fevereiro. En: Eu também. Cheguei lá dia 28 de fevereiro.

Sh: Eu cheguei dia 14 de fevereiro.

En: Olha aí... Tá, aí você chegou lá... Me conta.

Sh: E chegando lá, ok. Aquele impacto, né? Não entendo nada, não consigo entender nada. Mas meu Deus, tanto tempo estudando na escola! Poxa, consegui a palavra água... E aí foi aquele processo. Não consegui ir em nenhum lugar sozinha, mas aí tinha as colegas para gente andar por lá. Mas enfim, mas eu fiquei encantada. Olha que lindo...

En: Quanto tempo você ficou lá?

Sh: Eu fiquei 2001 até 2009. Eu vim embora 20 de janeiro de 2009.

En: 2009, tá. Então vamos seguir. Tá bom. Então há quanto tempo você leciona língua inglesa?

Sh: Okay. Língua inglesa desde quando... Aliás, eu ainda estava me graduando, lá na...

En: Porque você voltou em 2009 e foi para Letras? Sh:

Isso. Aí em 2012 eu ingressei em Letras.

En: E nesse de 2009 ao 12?

Sh: Não. Em 2009 ao 12, eu fiquei em um período... Hm, um período difícil de adaptação, né? De adaptação horrível, não gosto nem de lembrar, o Anthony ainda era pequeno...

En: Ah, você ainda veio com o Anthony!

Sh: Passamos do frio intenso para o calor. Ele teve vários problemas de alergia, horrível,

alimentação, de todos sentidos. E fora o meu também, pessoal de, enfim. En: Mas nada com a língua inglesa nesse GAP aí de 3 anos?

Sh: Nada, nada. Só o contato com parentes, os parentes do meu filho... En: E você não se imaginava professora de língua inglesa?

Sh: Nunca.

En: Tá. Aí 2012...

Sh: Aí, fiquei em desespero, sem saber o que fazer. Ai, meu Deus, que que eu vou fazer, que que eu vou estudar. E nisso, a minha irmã mais nova falou: XXX, por que que tu não faz Letras? Porque, eu não sei, para aprender um pouquinho de inglês, sabe, dá para associar uma coisa com a outra. E aí, eu fiquei tentada, falei: "não, professora? Que isso. Nunca fui, nunca pensei em ser, poxa". Aí eu fui, de último dia lá, sem ânimo nenhum. Chegou dia da prova, acho que eu fui em cima do horário, tudo assim, sabe, sem querer fazer. Aí, fiz. Aí, saiu o resultado cedo, daí falou: "XXX, você passou, XXX".

En: E você começou a lecionar depois que graduou ou não?

Sh: Não. Aí eu comecei... Primeiro semestre, não gostei... Aí, fui me interessando, realmente gostando, "olha que bacana, que legal a disciplina". E aí, quando começou na primeira turma do PIBID... surgiu (como voluntária do) PIBID, aí, como eu não trabalho lá fora (inaudível). Falei: "Ah, então é uma oportunidade da gente ver isso, realmente, na sala de aula, como é que vai funcionar". E foi. Daí eu comecei a fazer aqueles estágios do programa PIBID, na sala de aula das escolas... Em 2009... Deixa eu ver... 2015 se eu não me engano. É, 2015, 2014. Agosto de 2014.

En: Você começou a lecionar?

Sh: Isso, a época que eu trabalhava... En:

Aqui?

Sh: Isso. Na época eu trabalhava na escola e fazia Letras. Lógico, numa escola sempre precisa de professores da língua inglesa.

En: Então tem 5 anos?

Sh: Exatamente.

En: Tá. Tá, então, deixa eu fazer uma pergunta aqui. Ela está no meio desse contexto aqui, mas às vezes... Então, o que que te levou a ser professora de língua inglesa? Além de tudo isso aqui que você falou. Não, (miga/lívia/ não sei), aí foi por isso.

Sh: Então, aí realmente... Eu não sei. Eu juntei, não era a expert nesse tempo todo, era uma aprendiz, não sou a nativa para falar. Eu não me considero fluente, não, acho que normal que como eu morei lá, eu busquei... Enfim. Vivi a vida, não busquei (inaudível).

En: Você vivia lá e não... Tá.

Sh: Eu vivia, porque eu estava passeando e viajando e nunca pensei nisso. Ah, vou estudar mais, fazer isso... Nunca pensei nisso. Mas, fui para o PIBID, gostei, aquela interação com o aluno e também a disciplina que eu sou formada em Letras-Português ou Literatura, né? En: Inglês? Ah!

Sh: Mas se eu tiver que lecionar português, eu vou. Mas eu vou, é desafio, eu gosto de desafios. Mas assim, eu vou, só que a língua inglesa não, você já vai como se tivesse em casa. Você gosta, né? Você quer passar isso. Um pouquinho...

En: Bom, você diria que foi o gosto? Sh:

Foi o gosto.

En: Foi o prazer pela língua?

Sh: Exatamente. Eu fui gostando e naquele processo de ensinar eu não era tão assim: "Ai, que trem horroroso esse bicho de sete cabeças". Porque às vezes, o pessoal fala muito: "aí, essa vida de professor! Meu Deus, você quer ser professora? Que loucura!". Meu, né...

En: As pessoas não... É.

Sh: Só a língua (inaudível) que que você está falando? Aí, os demais: Nossa, XXX, você é louca?

En: Porque as pessoas nunca sentiram o prazer de você estar em uma sala de aula e você **10:00** transmitir para o outro.

Sh: E aos pouquinhos você vai vendo o desenvolvimento daqueles alunos que acompanham...

En: Sim!

Sh: E que é o bendito verbo "to be" que eu estudei a minha vida toda e que eu não sei o que é isso.

En: E não sabem até que você mostre o uso...

Sh: Aí você tem que mostrar e também (inaudível) o mais fácil possível.

En: E o uso, se você não mostrar o uso da língua, ele vai morrer sem entender o que é o "to be", para começar... Esses dias eu tava falando: gente, o nome do verbo é "be". Esse "to" aqui é só o infinitivo. Ah, professora! Falei: Aham! Esse "to" aqui é só por causa do infinitivo, como seria "to (draw)", "to drink", "to drive". Esse "to" é só para levar para o infinitivo. O nome do verbo é "be". Esse camarada aqui chama "be". Ah! Parece que eu acendi uma luz na vida deles, porque "to be", "to be" não é? Condiciona a achar que aquilo ali é casado.

Sh: Ah, (professora, eu não aprendi caso, só aprendia isso). Então, aí que eu consegui entender. E foi então nesse ponto.

En: Tá. Agora, deixa eu te fazer uma pergunta. Assim, é... Tá, e até porque você morou lá. Você



se identifica com os hábitos e o modo de vida dos nativos da língua a qual você ensina? Claro, nós vamos ter nativos na Irlanda, na Inglaterra, em vários lugares que falam. Como você morou nos Estados Unidos, você pode falar propriamente de lá. Você se identifica, XXX, com esses hábitos, com esse modo de vida ou não?

Sh: Onde eu morei, sim, me identifico muito. Eu tenho amigos, colegas que moram (inaudível) e que moram lá, tem realmente alguns que não gostam de lá. Mas porque os filhos nasceram, e aqui o ensino é melhor e isso, segurança, mas não gostam da vida de lá. Eu já morei 8 anos, estou aqui há 10 anos já e se tiver que ir para lá agora, eu irei agora. Amo, não sei.

En: Qual...

Sh: Comida, cultura, cultura, ah, mas falam muito os americanos, só posso falar de lá porque eu só morei lá. Não morei na Inglaterra, não morei na Irlanda. Mas vivi... "Ah, são muito frios". Não sei, isso eu não generalizo, porque, assim, eu tinha muitos amigos americanos, onde eu trabalhava sempre em ambiente americano, com pessoas que falavam e me tratavam muito bem, sabe? Ah, mas quando eu estava lá, o povo vinha me abraçar, me beijar, não sei. (inaudível) mas de tanto você fazer, eles acabam...

En: A convivência?

Sh: A convivência, iam na minha casa, me convidavam para a casa deles e assim, eu gostei muito da cultura, eles são muito, sabe, apegados, mesmo. Ah, é para comemorar? Vamos lá. Eu falei: "gente!". Porque eu fui no desfile de 7 de setembro e aí, eu pensei, eu consigo. Falei: "gente, desfile de 7 de setembro, para mim, tinha que ser obrigatório para todas as escolas. Particular, qualquer uma, independente.

Só as municipais, as estaduais que têm que estar lá". Sabe? (inaudível) Então assim, eu peguei tanto aquilo para mim que eu me considero uma nativa, né? Eu brinco assim porque eu gosto, tanto comida. Ah, mas eles só comem enlatado. Não! Nós cozinhamos em casa. Eu tinha amigas senhoras que me ensinaram a fazer (sopa), me ensinaram a fazer isso, e ele cozinham também.

En: É diferente da nossa...

Sh: [Claro.

En: O tempero é diferente. Mas, no Brasil, você vai ver o tempero do Sul pro Norte, pro Nordeste.

Sh: Exatamente. Então, assim, eu acho que o ser humano ((ruído)) ele tem fácil adaptação, é só convivência, você ficar mais tempo, conhecer, como nós aqui. Então, eu adoro tudo, assim, de comida, me adaptei bem, ao clima, adoro o clima, cultura... Nossa, participava de tudo, era o (inaudível) (estava lá comemorando), com a família dos pais que tinham criança na escola, e vestia e fazia, tudo eu participava. Então eu me identifiquei muito, realmente.

En: Ó, deixa eu pensar uma coisa aqui, tava organizando... Nem está aqui. Assim, XXX. Tá, você se identificou com a cultura e tal... Você diria que em alguns aspectos é melhor do que o nosso? Alguns aspectos lá da cultura, vamos dizer assim, do modo de agir, dos hábitos. É melhor do que o nosso, é comparado ao nosso ou é só diferente do nosso, ou você consegue ver o bom tanto lá quanto aqui, ou não, nisso aqui é melhor lá, nisso aqui é melhor aqui... Tenta fazer/ você consegue fazer, você já se pegou pensando nisso?

Sh: Eu acho que, assim, dá pra comparar algumas coisas e também/ não dá também pra falar "ah não/ ah, porque você morou lá, você só fala mal do Brasil", não.

En: [Ah.

Sh: Não é isso, não sou assim, eu gosto. Claro, tem uns pontos que não tem como (eu) considerar, lá é melhor, tá, entendi. Mas, por exemplo, é... No sentido de patriotismo, não tem nem o que falar. Realmente, eles vestem a camisa, é o meu país mesmo sabendo das dificuldades, de tudo que acontece de ruim também ou de bom, mas eles representam o país.

En: Exato. 15:00

Sh: Exato. Nós, aqui, não. Não temos isso. No entanto, (sete de setembro), você tá na sua praia, você tá na sua casa, ninguém vai lá repensar o país, eu sei que temos nossos problemas também, como lá também tem os problemas deles, políticos, econômicos, perdão, culturais. Mas, em outros aspectos, acho que nós, também, somos quanto a variações linguísticas, quanto à cultura, nós também temos os nossos. E, na medida do possível, estamos também representando. No sentido indígena, é os afros, sei lá, os quilombolas, têm suas culturas, eles participam.

Talvez nós que estamos na cidade ou talvez não nos interessamos tanto em participar e conhecer.

En: É.

Sh: Mas eles também têm.

En: Esse tempo que você passou lá alterou... Você acha que alterou a sua identidade de alguma forma?

Sh: Totalmente. Eu era uma pessoa antes de ir, talvez eu era essa brasileira que não ligava pra nada. Cultural, nada, nem no sentido linguístico... (inaudível) sendo cidadã brasileira. Nunca fui patriota mesmo, reconheço, acho que isso vêm da família dos pais, desde o início que você já cresce assim, isso você passa por gerações, nunca fomos, né, então cresci numa família, (inaudível) educação que você precisava, e aí, na medida do possível, você que tinha que buscar, ok. Mas lá não, lá, realmente, eu mudei totalmente a minha maneira de ver e de viver, tudo.

Poxa, estou (excedendo) num país que eu comecei a aprender sobre/ é ali que eu comecei a ganhar mais valor nesses aspectos, foi lá que eu comecei a ver tão de perto, e que eles estavam

engajados, em todo sentido, desde voluntariado no hospital a todo sentido, não tem nada a ver. Então, assim, eu falei, nossa, né, quanta coisa que eu não fazia, que não tava em mim e que hoje mudou. Hoje, eu vivo aqui da maneira que eu comecei lá.

En: Exatamente.

Sh: Você não me via indo em um desfile de sete de setembro, a não ser obrigada, você não me via interessar pra ir, sei lá, assistir alguma programação indígena que vai ter na escola, alguma coisa quilombola, alguma coisa nesse sentido, alguma palestra sobre alguma coisa... Eu não tinha muito esse interesse, não. E hoje já eu/ na medida do possível, eu estou participando de tudo.

En: Entendi.

Sh: Já tenho essa curiosidade, tenho esse interesse. En: A gente muda.

Sh: Eu acho que eu mudei totalmente.

En: Agora vamos ver a XXX professora então, tá? Você vê diferença entre o professor de inglês que atua em cursos, né? De idiomas, nessas escolas de inglês, e o professor que atua nas escolas regulares?

Sh: Tem essa diferença.

En: Quais são essas diferenças?

Sh: Eu não po/ assim, eu não tive a oportunidade de trabalhar, mas quero isso ainda pra mim, quero isso já até procurar (inaudível) porque, porque eu não tenho essa realidade da escola municipal, da escola estadual ou de uma escola particular regular. Porque nós sabemos que ali o centro de idiomas é diferente, eu tenho uma metodologia a seguir.

En: Mas/ tá.

Sh: Eu não posso, às vezes, a gente até tenta, eu falo que eu fujo, às vezes. Porque você explica, o aluno não entende e não tem como passar pra frente, então você tenta dar exemplo da vida real, você tenta mudar um pouquinho ali. Então, assim, o profissional aqui do centro de idioma, ele tem uma postura muito, eu acho, rígida, seria a palavra, não sei.

En: Engessada, talvez.

Sh: Engessada, que ele não tem/ não pode, ele tem que seguir aquela regra ali, aquela metodologia, e vai muito do interesse do aluno, que tem uns que você tem que rebolar, torcer muito pra ele entender, então você não tem/ e eu acho que na/ hoje tá mudando, mas eu acho que o profissional nas escolas regulares, vou falar assim, ele pode, sabe, ele tem mais tempo pra ensinar isso, eu sei que a aula é reduzida, isso eu sei, mas ele tem mais tempo pra conviver com aqueles alunos, pra tentar passar de uma outra forma aquele conteúdo. Eu acho que ele tem outras oportunidades, outros meio de ensinar, também.

En: [(inaudível)]

Sh: Eles fazem feira, eles fazem não sei o que, o aluno faz isso... Eu acho que não tem aqui aquela regra: "ó, você tem que dar a aula assim, assim, assim e você tem que seguir". Aqui nós temos que seguir, de certa forma, seguir essa metodologia. Eu não posso fugir, "ah, hoje eu vou ensinar o simple present do meu jeito". Eu não posso fazer isso.

En: Entendi. Então você acha que o da escola de idioma/ da escola regular é mais livre que a escola de idioma.

Sh: Exatamente.

En: Livre pra trabalhar... Sh: [Livre pra trabalhar.

En: ...dentro da metodologia. Agora, fugindo da metodologia o professor em si. O professor.

Sh: O professor em si. En: O profissional.

Sh: Isso. Eu vou falar pelo professor que eu tive, ok, ou pelo professor do meu filho, pela professora do meu filho e daí eu posso falar hoje, os outros conhece de "oi, tudo bem", eu não posso falar sobre a atuação dele. Mas o professor hoje, nas nossas escolas, infelizmente, é qualquer profissional, é qualquer profissional. Pra começar, pra mim já está o erro, olha/ isso a gente fala que (nessa) escola porque tem muitos colegas que falam isso: "ah, mãe", meu filho chega em casa, "mãe, a professora pronunciou isso assim, ó" (corte) "tá bom, é assim e deixa ela falar, que você não vai estar corrigindo ela, que você não pode fazer isso que é chato...

En: [Sim.

Sh:...é constrangedor.

En: [Eu falo a mesma coisa. (20:24)

Sh: Mas, então, o que tá acontecendo hoje? A escola de idioma, é, bem, desde que eu estou aqui, eu nunca vi ela contratar ninguém se, pelo menos, não sabe o caminho ou a formação ou alguma coisa parecida. E nas escolas você vê, hoje pode estar exigindo, mas tem um monte que estão atuando que eu conheço que dá aula de geografia, de história: ó, a disciplina de inglês é sua, se vira.

En: Entendi. Tá bom por ora.

Sh: Não tem a capacitação adequada para exercer. En: Capacitação.

Sh: Ah, é só o diploma? Não, aí vai do interesse dele, buscar, pesquisar, estudar, pra tentar passar. Eu sei que nós não somos perfeitos. Aí você vai ter que correr atrás, depois eu vou estudar, vou ver aula no Youtube, meu Deus, isso aqui, pra eu tentar passar não de qualquer jeito pro meu aluno.

En: Tá, então agora vamos um pouquinho mais fundo. Quem é a XXX enquanto professora de outra língua? Você acredita que você tem algum destaque na sociedade? Você se sente diferente

por isso? A XXX, professora de língua inglesa do CCAA, quem é? Quem é esse indivíduo, quem é esse profissional?

Sh: A Shey/

En: Vamos começar por aí, quem a XXX professora/ professora de outra língua? Sh: A XXX tem um problema grande. Porque a timidez foi algo que sempre esteve com ela e o tímido, de uma certa forma, ele é mais fechado. Ele é mais fechado. A sala de aula me ajudou muito, eu nunca imaginei estar em frente aos alunos, até hoje se é pra apresentar um trabalho, coisa, sempre tive, ali, esse receio. Então essa timidez atrapalha também. Aos poucos vai melhorando? Vai melhorando, mas a XXX/ não sei, às vezes eu queria até ter o feedback dos alunos, (inaudível) de vez em quando você pergunta pros alunos: como que é a aula da tia XXX? Pra poder saber, né? Então a tia XXX, eu acho, ela tenta, ela tenta ao máximo que ela pode, tem uns aluninhos que também são bem tímidos, mas é aquela professora, às vezes, ali calada, na dela, (ruído) perdão, não sabe brincar, descontrair... Às vezes eu acho que eu estou fazendo, mas eu acho que não, ao mesmo tempo.

En: Mas a tia XXX...

Sh: [hm

En: A tia XXX, ela traz, pra sala de aula, dentro desse, desse gesso, vamos dizer assim, ela trás pra sala de aula essa identidade dela que foi alterada nos Estados Unidos? Ela traz pra sala de aula o mundo que o aluno precisa ter pelo menos o acesso, um pouco de acesso por estar aprendendo outra língua?

Sh: Eu tento fazer isso o tempo todo. Agora se eu estou conseguindo, ainda não tenho essa resposta.

En: Mas você tem a consciência/ você faz conscientemente isso.

Sh: Conscientemente. Eu tento levar tudo que está, ali, inserido nesse mundo da língua inglesa. Conhecimentos, coisas que eu pesquiso, que eu ouço, sugiro, digo... En: [A cultura do outro, você dá detalhes?

Sh: Sim. É porque eles são curiosos e eles querem saber. Às vezes, como eu, que antes não conhecia, só via em filme, em TV, então eles querem saber. Ah, mas (inaudível), realmente é assim, gente. Aí eles perguntam e param, e isso e aquilo, às vezes coisa que a gente tá explicando, aí vem alguma coisa ali no meio, que ele vê na imagem, lá, e aí nós começamos a discutir. Então eu tento passar tudo que eu posso, na medida do possível.

En: E eles/ se eles já te perguntaram, ou já disseram, assim, "ah, mas olha, mas é muito melhor lá mesmo, olha, isso é que é lugar pra se morar" ou então "desse jeito é que é bom". Já falaram isso?

Sh: Assim, eu falo infelizmente porque nós moramos aqui, mas infelizmente sim. Eu acho que nenhum nunca falou na forma negativa.

En: E você diz o que?

Sh: E aí eu falo: "gente, eu vou ser sincera com vocês" En: [(risos) eu também acho.

Sh: "eu concordo, eu concordo e assino em baixo. Eu gosto muito, mas vocês vão ter oportunidade de passear, como muitos que já foram lá e realmente gostaram", aí eu adoro saber "e aí, como que foi, né? Foram passar as férias?" eu sei que é reduzido, é curto, "ah, eu odiei a comida", "gente, mas você não adora hambúrguer?" "não, tia, não sei o que, duas semanas de hambúrguer não dá"

En: [sente falta da comida.

Sh: Isso. Eu falei "pois é, mas se você fosse ficar mais tempo, você já ia procurar outras formas de se alimentar, você não ia viver só de hambúrguer". Então, assim, realmente tem um pouco desse feedback, mas vai (inaudível) tempo pra mim falar mais sobre.

En: Ô XXX, e você acha que você tem algum destaque na sociedade, você se sente diferente por ser professora de língua inglesa no CCAA? O que que você faz, qual a sua profissão: "professora" "você é professora de que?" "ah, sou professora de língua inglesa" "ah, tá, mas você trabalha em qual colégio?" "não, não, eu trabalho no CCAA".

Sh: E aí eles cobram muito você. Em que sentido: eu não acho, sinceramente comigo, eu não acho que eu tenho um destaque. Não sei. (25:05)

En: Não é diferente.

Sh: Não. Acho que não. Eu acho assim, eu sigo a linha da metodologia da escola, (inaudível), tento mostrar alguma coisa que eu aprendi, cozinhando, inventando, coisinha assim, "ah, eu aprendi, eu fiz isso", mas acho que isso não é tudo, a culinária. Eu acho que, eu não sei, eu fico muito ali só na sala de aula, naquele mundinho, eu não procuro/ não procurei, ainda mais/ ainda tá em tempo, mas eu não tô podendo me destacar, XXX é professora top porque... Aí, alguns cobram de você: "ah, mas é porque ela morou fora tantos anos, uau", no entanto, eu não sou de falar isso, porque te cobram muito. "Ai, você tá/ você tá fluente igual quem nasce lá". Eles cobram muito disso.

En: Sim. Mas aos olhos do outro, eu quero saber.

Sh: [aos olhos do outro.

En: Aos olhos do outro, você é diferente?

Sh [então, aos olhos do outro...

En: Por trabalhar numa escola de idiomas?

Sh: Eu creio que sim. Eu me acho... que sim. E às vezes você se compara com uma pessoa que

você escuta os alunos darem um feedback de outra pessoa, de um outro professor.

En: A XXX trabalha no CCEE e a Maria trabalha no colégio Bom Jesus.

Sh: Então tem isso, tem alguns alunos que estudam aqui e que falam o tempo todo do professor e aí, eu "ó, isso é antiético, não fala do professor da escola, por favor, e não me fala não, pelo amor de Deus, que não podemos estar falando!". Mas eles comparam.

En: Mas você se sente diferente?

Sh: [Ah... Nesse contexto você "poxa, né, pelo menos se eu não sei alguma coisa, eu vou pesquisar, eu vou procurar saber da... como é formada essa palavra, a origem dessa palavra, como é que eu vou explicar ela, como que..." Aí eu tento fazer isso. Então isso eu acho que já é um diferencial, eu só não chego aqui e, blá, e jogo. Eu procuro, se é algo novo, eu procuro saber, conhecer para explicar, exemplos e eles já vêm lá da escola, às vezes, "Ah, a tia me passaram esse trabalho aqui, mas não sei nem por onde vai", "ah, tia, como que pronuncia isso aqui mesmo? Minha professora falou que é 'assim'".

En: Tá, mas... Esquece a metodologia!

Sh: Esquece...

En: A profissional XXX, o ser humaninho, é diferente? Tem destaque aos olhos da sociedade, você acha que tem?

Sh: Sinceramente, eu vou falar que não. Não, não... Acho que não. No momento, não.

En: Tá. Você é uma professora de inglês.

Sh: Uma professora de inglês, exatamente. Não, não tenho esse diferencial. En: Pelo fato de estar no privado?

Sh: Não. Uhum. Não. De forma alguma.

En: Mas você acha que as pessoas, que a sociedade vê diferente o professor que tá na escola pública e o professor que está nos cursos de inglês? Professor de inglês.

Sh: Sim, os pais veem de forma...

En: ["Aonde você trabalha?" "Eu trab-..." "Ah, você é professora de inglês onde?" "Ah, na escola pública."

Sh: Sim... Sim...

En: "Onde?" "Ah, eu sou no CCEE" "Ah!"

Sh: Isso sim. Isso mesmo (...)

En: Porque eles julgam o quê?

Sh: Ah, escola de idioma é... não sei, é particular, (os filhos) estudam lá, tem uma condição melhor que a minha...

En: [Não. O professor?

Sh: "(inaudível) E o professor que trabalha lá, tem que ser bom professor de inglês, senão ele não vai trabalhar lá não"... Ele tem que saber um pouquinho, não vou falar que precisa ser nativo, (inaudível), ou até eles imaginam "Nossa, o professor sabe!". Sim. Então, assim, muitos falam "Nossa, você trabalha lá no CCEE", falei "Trabalho", eles "Nossa, então você sabe inglês", eu falo "Cada dia eu tô aprendendo mais e mais, mas eu sei um pouco, eu consigo me virar". Nunca falo que "Ah, você..." " Não, não sei!". Mas você vê, aos olhos da sociedade, sempre te olham, te tratam de forma diferente. Diferente, sim.

En: Exatamente. Como é para você vivenciar a língua do outro? Você acredita que isso interfere ou interferiu na construção da sua identidade pessoal e profissional? Vamos dizer assim, você vivenciou a língua porque você morou lá, você tem um ponto extra aí. Mas... Vamos tentar esquecer por um pouquinho esses oito anos que você morou lá. E... Não focar só nisso, só a XXX lá. Não é fechar os olhos e imaginar a XXX lá nos Estados Unidos. É imaginar a XXX falante da língua do outro. Como poderia ser espanhol, francês, italiano. Você acredita que essa questão de falar a língua do outro, ela interfere na construção da sua identidade? Vamos pensar na língua...

Sh: Muito. Muito! Eu acho...

En: [Interferiu na sua?

Sh: [Muito, muito... Tanto espanhol, não sei a parte gramatical, mas consigo me comunicar. Muito, nossa... Eu me senti como ser um humano... como que eu falo? Você se sentia...

En: [Limitada!

Sh: Limitada, a palavra, isso. E de repente, mesmo esquecendo onde eu morei, não importa, mas por exemplo, talvez por esse interesse, de gostar de outra língua e a partir da língua você vai tentando aprender, construir palavras, frases. Aí você vai querendo saber mais sobre o país falante daquela língua, você quer saber como vive, como que... construção desse idioma.

En: Tá. Esquece o externo. A XXX, a identidade da XXX, pessoal. Eu poderia te dar um exemplo, mas não vou. Não vou te dar um exemplo aqui, mas imagina a XXX, a sua identidade, o seu ser, o jeito XXX de ser.

Sh: [Foi modificado.

En: Foi modificado O fato de você falar a língua do outro, você acredita que isso interfere na formação identitária da pessoa?

Sh: Em mim, sim. Não vou falar pelos outros, mas é porque... acredito também que sim. Em mim sim.

En: Por quê?

Sh: [Porq/



En: [De que modo?

Sh: De que modo? Eu... Eu falo... Eu gosto de falar muito de casa, do meu filho. Eu tô o tempo todo tentando moldá-lo, é cla/ eu sei que vamos fazer isso com nossos filhos, mas através desse contato que eu tive, eu vou gostar muito. Eu fui modificada. Hoje eu tenho uma outra visão da construção de tudo.

En: A língua do outro, não é? 31:00

Sh: Sei disso...

En: [Porque junto com a língua do outro, o que que vem com ela, junto com a língua?

Sh: [Vem tudo, vem toda a bagagem.

En: [Tudo! Vem toda a bagagem!

Sh: [Vem tudo!

En: Vem a cultura, vem... vem o estilo de vida.

Sh: As variações, tudo tá ali.

En: E eu já conversei com pessoas que não, nunca viajaram para fora e que não moraram e que são professores, que falam inglês. Porque há muitas pessoas que falam inglês...

Sh: [Que moram aqui, que nunca viajaram e falam muito bem

En: [É. E que essa alteração de identidade, ela é meio... ela é meio que vem junto Sh: [Com essa curiosidade sua, a partir dessa curiosidade, desse interesse. Eu acho que todo mundo é mudado

En: [Você se sente diferente? Sh: Eu me sinto.

En: Eu também me sinto e eu não tenho vergonha de... Sh: Não! Não que eu queira me... é... se...

En: [Vamos parar de hipocrisia!

Sh: Isso! Que às vezes a pessoa fala "Ah, você tá se gabando" "Não, não é isso".

En: [Não vamos ser hipócritas? Você se sente diferente?

Sh: Sinto, muito.

En: [E é para sentir.

Sh: Sinto, muito, se comparada até com uma pessoa... Eu me sinto.

En: É para sentir, porque..

Sh: ["Ah, você é melhor?" "Não é que eu sou melhor, eu sou diferente".

En: Exatamente.

Sh: E eu todo o tempo estou tentando passar isso para o aluno, eu to modificando até meu filho.

En: Sim, é... A identidade é uma coisa que ela vem sendo construída. Você não nasce com ela e ela é mutável.

Sh: A minha foi. Eu po/ até ter nascido com uma aqui e, nossa, que foi totalmente modificada.

En: Exatamente!

Sh: [E está aqui em mudança ainda.

En: Exatamente. XXX, sua aula começa às dez.

Sh: Uhum.

En: São 15 para as 10. Que horas você tem que ir para lá?

Sh: Uns 5 minutinhos.

En: Tá. Então vamos continuar, quando faltar 5 eu te libero, é porque de repente a gente come/ retoma depois, porque tá tão bom (risos). Vamos lá. Você se preocupa com seu papel social e imagem ao falar e ensinar uma outra língua? Você entende esse papel social do professor de inglês? O que que seria esse papel social?

Sh: Ah, eu me preocupo muito. Eu tenho uma pressão muito grande, hoje... Enfim, acho que todo mundo cobra isso. Se você falar português só, ok, mas se falar outra língua... Humm! Já é bem vista, por exemplo, né. Já me convidaram para ser tradutora, né? E aí, né, eu tenho muita/ Eu poderia ir! (inaudível) (...) depois, sei lá, my "enrolation", devolvia, dizia alguma coisa que você não sabe... Isso... E aí eu já me preservo onde "Não, eu não tô preparada para esse tipo de trabalho", isso aí requer mais de estudo, mais coisa, ainda mais nessa área que é (marecosto?), para ser intérprete de um pastor e outras coisas que levariam... aí eu disse "Não...", ah, falei "Não, não é bem assim". Eu tenho essa preocupação com o que eu estou passando para os demais, sabe? Assim, eu tenho... "Ah, você sabe falar inglês?" "Eu sei... Mas não é assim também não"

En: Mas quando eu dig/ E também, assim, quando eu digo papel social, XXX...

Sh: Sua contribuição

En: Isso! Isso... A sua contribuição pro soc/ Você acredita que nós, professores de inglês, nós temos uma contribuição social? Ou não?

Sh: Temos uma contribuição a mais, sim...

En: [Então, e qual... É... Você consegue mensurar isso, de alguma maneira você vê isso?

Sh: Eu acho que o tempo todo que você tá ensinando...

En: [Você se preocupa? Porque às vezes tem professor que não, que ele não tem consciência disso, ele não vai se preocupar.

Sh: Eu já me preocupo, eu acho que nós temos aí já essa... essa outra de... esse outro idioma que você está tentando passar e você tem que fazer o seu papel também junto a isso. Não só o profissional na sala de aula, mas tem toda uma bagagem que você tem que inserir ali com ele, com esses alunos, a preocupação é todo um sentido. Não dá pra...

En: É por isso que eu te perguntei antes lá se um aluno disser assim "Ah, não, mas olha, muito melhor lá". Essa questão da alienação. Você já se parou? Parou pensando nisso? Ou não? Ou nunca aconteceu de você falar "Nossa, eu tenho que tomar cuidado para eu não alienar meu aluno, para eu não tornar um brasileiro apaixonado pelo outro em detrimento da cultura dele"? Ou você nunca pensou?

Pode... pode ter acontecido de você nunca ter pensado em de repente e começar a pensar...

Sh: [Sim, sim... Assim, eu pergunto muito isso, é... o que que está acontecendo aqui em casa? Olha só que curioso... eu ter pensado nisso. O Antony diz que nasceu no país errado, ele é totalmente patriota, brasileiro, muito.

En: Ah, é?

Sh: Exatamente. Ele é. Ele é. Ele não quer saber nada dos Estados Unidos. Então meu trabalho lá em casa é árduo. Olha que... que curioso. Enquanto os meus alunos são loucos "Ah, eu quero morar" "Eu quero passear" "Quero conhecer", o meu filho que nasceu lá não quer nem saber. "Meu filho, mas você não pode ficar alienado você nasceu lá, você vai crescer. Você precisa participar das atividades políticas, culturais, tudo que envolve lá"

En: E seu papel é mais difícil ainda...

Sh: Mais difícil... Aí a gente conversa muito, aí na aula mesmo... En: Porque ele é um cidadão!

Sh: ...Ele bate com os alunos, que nós somos... Então eu acho que eu não tento fazer com que o aluno fique alienado não... Não, não... Ah... o trabalho não é esse. O trabalho é mostrar "Nós moramos no Brasil, nós falamos, mas também tem outros países ali falantes"... É claro que eu prezo mais os falantes da língua inglesa e as formas diferentes, que acho que nós temos que passar isso para eles. Para ele poder no futuro escolher onde estudar, onde morar, onde quer/qual inglês ele quer seguir, se identificar, qual linha, eu não sei...

En: E você já teve alguma vez a sensação, acho que até a gente já falou isso aqui, de ser uma pessoa... que pertence a dois mundos? Duas nações, duas culturas... Por esse fato de você transitar por... por mundo dif/ que a gente transita, né?

Embora nós estejamos no Brasil, eu sinto totalmente que eu transito.

Sh: [A mente, o tempo todo.

En: Até porque a gente faz isso quase o dia todo. Mas você já teve essa... essa sensação de que você pertence a dois lugares? Que você pertence a dois mundos? Sh: O corpo quer estar num... Sim. É essa sensação exatamente, curioso. Assim, nunca pensei muito, mas, assim, perguntando aqui e agora... realmente tem esse/ essa sensação. Essa sensação...

En: [Você acha que isso se dá porque você morou lá ou pelo fato de que é a sua vida é essa, é falar inglês o/ praticamente o dia todo e ensinar inglês. Porque que você acha que você pertence

a dois mundos?

Sh: Por ter morado lá eu tenho um pontinho a frente, eu falo. E aí eu gostei muito, tem pessoas que moraram lá que não gostaram, amigos meus, que estão aqui.

Okay. Daí por ter morado talvez um pontinho a mais, mas tem colegas que nunca moraram lá e tem... é como se ele tivesse morado, porque gosta tanto, sabe mais do que eu às vezes sobre artistas, sobre política, sobre economia e tem um contato direto o tempo todo. Então, assim, eu acho que um pontinho, porque eu morei lá, mas não necessariamente, porque tem alguns colegas realmente próximos, que eu tenho contato hoje, toda hora, e que nunca moraram, claro que o sonho é um dia conhecer, mas é que "ai gente, eu tô no país errado, porque eu sei tudo que acontece lá", porém nem sei o que acontece no meu país. Às vezes. Às vezes.

En: Então, é. E aí entra a questão do papel social nosso de não deixar alienar, né? Sh: Acontecer isso.

En: É. Entende? Quando eu falava de alienação, do que que eu estava dizendo? Eu acho que é... é um campo muito minado esse que a gente transita.

Sh: Não...

En: É muito minado, porque...

Sh: Tá... Então voltando a essa pergunta, assim, agora, da alienação... Então realmente, nesse sentido, eu não estou deixando, eu agora analisando aqui o que já foi perguntando, não. Porque além de você passar as informações, mostrar, nós temos os pés no chão, continuando onde estamos.

En: Esse é o pap-... Eu acredito que esse seja o papel.

Sh: [Ciente, ciente de tudo que tá acontecendo, de negativo, mostrando os pontos positivos e falar o que que nós podemos fazer...

En: [Exatamente!

Sh: Exatamente. Não...

En: Você se vê... A última. Você se vê como um agente ou como um fruto da globalização entre países e culturas?

Sh: Agente ou fruto da globalização... É... difícil essa pergunta. O agente ele estaria atuando em vários sentidos, eu acho.

En: Você se sente atuando? Sh: Atuando?

En: [Para essa globalização?

Sh: Ah, eu acho que não, acho que precisaria de... Não sei. Precisaria de mais coisa para eu estar podendo me considerar agente, sabe?

En: Mesmo estando ensinando outra língua?

Sh: Mas eu acho que precisa de tanto ainda para fazer... En: [Para chegar

Sh: É. Talvez um agente que está iniciando... Eu acho que precisaria mais ainda... Mais técnica, mais... mais dedicação. Aí tem até coisa da minha mente que eu quero fazer... eu já pensei... Não sei. Está na minha mente.

En: E fruto?

Sh: E fruto? Fruto eu acho que sim, fruto sim. Então tá. O fruto, eu sou fruto da globalização e que, então, também com que nasça mais frutos ainda.

En: Acho que seu filho é o maior exemplo (risos)

Sh: Ele é. Ele é sim, o tempo todo. Não é? Você tem tantas pessoinhas aí que, né, não é fruto realmente seu ali, mas você tá tentando transformar e fazer com que eles se tornem.

En: Muito bem, XXX. É isso aí!

#### **Entrevista P4**

#### **LEGENDA**

En=Entrevistadora Gr=P4

[=Interrupção ou fala sobreposta

00:01

En: Tá... Tranquilo... É XXX... Gr: XXX.

En: XXX. Gr: Isso.

En: Eu vou escrever aqui para eu não esquecer. XXX é bem tranquilo, são perguntas mesmo sobre a sua... a sua relação com a língua inglesa, a sua relação enquanto professora, porque, na verdade, é aqui que eu vou gerar mesmo os meus dados. Igual eu disse, das observações não muito.

Gr: [não dá pra pegar muito bem.

En: Não, não dá. Não dá. Eu vou assistir a sua, porque agora eu tenho que seguir o protocolo. A sua e a da XXX. XXX eu já assisti. Então vamos lá. É... XXX, eu queria que você contasse para mim como é que foi o seu primeiro contato com a língua inglesa.

Gr: Tá. Começou muito pequena, porque meus pais incentivavam, compraram revistinha, livrinho, para eu poder aprender palavras. Eu lembro das primeiras palavras que eu aprendi, é... "carrot", a primeira palavra "carrot".

En: [Que ótimo!

Gr: (inaudível)... Aí mesmo assim com revistinhas... Aí na escola eu sempre gostei muito, né, ouvia muita música, assistia filme, muito filme. Assim, eu era bem fã de uma galerinha assim,

né, aí eu falei "nossa, quero aprender inglês por causa das músicas"

En: [Quem?

Gr: Eu gostava do High School Musical. En: Ah...

Gr: Aí eu era obcecada por eles, louca... En: [Quantos anos você tem?

Gr: Eu tenho 23, olha a idade...

En: [É... Tem que parar pra contar igual eu!

Gr: É que eu acabei de 23, faz pouco tempo. Ainda tô assim... En: [Aí você queria aprender...

Gr: Isso. Aí eu gostava muito de High School Musical, era muito fã, e eu sabia... Olha, eu assistia o filme é... com um partezinha que tinha lá que eles botavam a legenda, o DDD lá que tinha. Começou novinha, eu tinha, sei lá, 12 anos.

En: Então foi aí que começou? Gr: Foi. Por conta própria.

En: E com os seus pais começou mais cedo?

Gr: [Começou. Isso. Com os livrinhos ali, mas foi só aquela época também. En: [Entendi.

Gr: Aí depois eu mesma me interessei por causa do/da... do filme né. En: Ah sim...

Gr: E daí... Na escola eu me destacava e minha mãe vendo aquilo, que eu gostava muito e tals, nã nã nã... E eu pedi para ela para fazer curso de inglês, aí eu comecei a fazer... E foi assim.

En: Ah... Tá, então, voltando... Tá, então... Você pediu para fazer o curso, ela viu interesse, então, quais são as suas memórias do seu aprendizado? Tanto faz na escola regular, que eu não sei se era escola pública ou particular?

Gr: Era conveniado.

En: Era conveniado. Mesmo lá quanto no... no... Onde você estudou inglês? Gr: Eu estudei... Ah, inglês foi no Fisk.

En: No Fisk, tá. Então assim, de uma forma geral quais são as suas memórias de/do seu aprendizado de inglês?

Gr: Como assim de... Não entendi.

En: Assim... Por exemplo, eu tenho, as minhas memórias como aprendiz de inglês, eu lembro muito da minha professora da escola regular, que era uma escola pública que não tinha... não era uma aula "aquela aula", ela não dominava tanto a língua, mas eu era apaixonada, então eu amava aquelas aulas. E depois, claro, eu tenho as minhas memórias do Fisk, que eu também fiz Fisk, que são outras memórias, aí se eu fechar o olho eu tenho. Entendeu?

Gr: Entendi. Tá. É... Assim, quando eu comecei a me interessar por inglês, querer falar, eu estava no Fundamental, Positivo. Lá a professora também não sabia muita coisa, não. E aí eu lembro assim de atividades que ela botava para fazer de cantar música na escola, eu amava, era o melhor momento. Aí juntava com a galera e eu tinha que ir ditando para eles como que era a

pronúncia das palavras e eles iam escrevendo, tenho lembranças disso também.

En: Por que você? Gr: Porque eu...

En: [Você já se destacava?

Gr: Isso. Tinha facilidade. Aí já no Fundamental e na escola pública também, no Ensino Médio teve isso também de ajudar a galera e tudo mais. É... na escola pública como você falou também, é... Eu fui ter aula de inglês, assim, de verdade já no terceiro ano, antes não...

En: Por que de verdade?

Gr: Porque era a professora Lucivani (confuso).

En: A Lu! Minha amiga!

Gr: Ela é maravilhosa. Ahã... Aí... En: Trabalha aqui.

Gr: Não era muito assim, não gostava muito, não puxava tanto, sabe? Era muito superficial. E daí no terceiro ano, hoje em dia a gente vai ter aula com ela, aí foi muito bom. Mas, assim, meu aprendizado mesmo, de verdade, foi com o Fisk, com a Dayse, que inclusive eu amo ela de paixão, maravilhosa. É... basicamente isso.

En: São memórias boas. Gr: São, são ótimas.

En: Independente de mesmo o professor não sendo tão bom, digamos assim, não tendo tantas habilidades, igual na escola pública. Porque a minha também não tinha, mas as minhas memórias são muito boas.

Gr: Sim, nossa eu gostava demais. Sentava sempre na frente, então, e na minha sala eu acho que era a única que gostava de inglês. Então a professora dava aula mais para mim. En: É sempre assim né.

Gr: O resto não tava nem aí. Eu lembro também que a gente... que nós chegamos a fazer monitorias, organizar a galera para estudar para a prova e eu dava... Foi aí que comecei a dar aula.

Dar aula de reforço para a galera da escola para as provas.

En: É sempre assim. As trajetórias elas se confundem.

Gr: Parecidas.

En: São parecidas. XXX, você já viajou para algum país falante de língua inglesa? Gr: Já.

En: Para onde você foi? 5:00

Gr: Estados Unidos.

En: Então me conta sobre a sua experiência. Gr: É...

En: Quando você foi, por que você foi, quanto tempo e tudo o mais.

Gr: Tá bom. Tá... Eu fui, assim, foi num momento muito inesperado, na verdade. Foi quando eu estava com 17 anos, a Lucivani(?) me incentivou a participar do programa Jovem

Embaixador e eu decidi participar. Aí ela me auxiliou, falou como funcionava o procedimento, me inscrevi e tals. Aí na hora das provas consegui ser aprovada e fui.

En: Ah que legal!

Gr: Pois é. Aí eu passei 28 dias e foi maravilhoso. Meu Deus do céu, não tenho nem o que falar, assim. (corte no áudio. 5:37) Aprendizado, de melhora da língua, meu Deus. Foi incrível. Não tinha terminado meu curso ainda. Eu fiquei, assim, querendo muito, né, antecipar, pra ver se conseguia terminar a tempo, mas eu acho que o tempo que eu fiquei lá foi mais do que esse do curso em si. Cheguei com um vocabulário muito mais amplo, assim, de dia a dia, né, coisas assim.

En: [É.

Gr: E aquela facilidade também para falar. E foi maravilhoso, que eu fiquei em família americana também.

En: [Ah...

Gr: Aí conviver com eles. Tinha um grupo, né, de brasileiros, cada um representando seu estado, para fazer atividades em conjunto. Mas a gente passava a maior parte do tempo com a família e foi incrível, assim. Foi, assim, um divisor de águas na minha vida, foi o que abriu portas, fez eu me procurar emprego na área.

En: Na área.

Gr: Foi, foi...

En: Mas quando você fala que foi uma experiência maravilhosa, você... você... claro, você percebe que você cresceu na língua. Você diz que voltou com o vocabulário muito maior, muito mais amplo. Mas o que mais que mudou? Você teve mais alguma mudança, por exemplo, deu algum "clique" e re/ Não queria dar muita pista para você. Fala.

Gr: Algum "clique" na minha vida ou na questão da língua mesmo, assim? En: Da língua, da língua do outro, da vida do outro, do país do outro...

Gr: [De cultura... En: Isso.

Gr: Entendi. É... Sim, com certeza, porque quando, assim, pelo menos na minha experiência, né, de cursinho de inglês... A gente aprendia muito a língua direto da gramática, estrutura, como fala e tals. Não tinha esse contato com como eles falam, como que é a vida deles, como que é a cultura, no que que isso influencia e tudo o mais. E quando eu fui para lá eu percebi muita coisa que talvez eu não tivesse aprendido no curso. En: Nem nos livros?

Gr: E nem nos livros. Não aprenderia. E daí vendo tudo, a questão até de entonação, né, a forma como eles falam, assim, mas você se acostuma demais a ficar vendo série e filme... E outra coisa, ver também como eles lidam com estrangeiro também. A gente tem um terror de pensar



que vai conversar com um gringo e eles vão criticar o que eu estou falando e tals. E que não é assim, na verdade, eles estão ali para te entender e, se você se fazer entender, é muito... isso conta, né. Mais nesse sentido, assim, que... de aprendizado, coisa...

En: Por que que você acha que... E falei e você concordou, que não aprenderia nos livros? Gr: Isso tem que ser vivência, não lendo...

En: Se você que passou por lá, por 28 dias e viveu, se você trazer isso para o seu aluno: "tá aqui, ó, um café da manhã". Você acha que você que passou por lá, você consegue passar isso? Você acha que uma pessoa que viveu lá consegue ou não, não tem jeito, a pessoa tem que...

Gr: Consegue, consegue em partes. Que é o que a gente busca fazer aqui, né, sempre faz isso. É... essa questão de o que eles fazem, cultura e... Eu sempre que eu posso trazer e contar experiências, histórias que eu passei, para os meus alunos, sempre passo para eles isso. E muitas vezes eles realmente ficam impressionados, falam "nossa, é assim" e tals, "nunca vi isso", "nunca ouvi falar disso", mas é em partes, né? Às vezes você pode saber daquela história, ouvir o que alguém te contou, mas quando você vê já é outra forma. Mas eu acho que é possível, sim, passar essa parte.

En: É, eu também acho. O livro sozinho, não? Mas quem está por trás do livro, se ele tiver passado por essa vivência, eu acho que ele consegue trazer para o aluno e por quem ensina inglês por inglês.

Gr: É.

En: Não é? Para mim ou vem abraçado com a cultura, vem agarrado ali... Gr: [Exatamente

En: Eu penso assim. Há quanto tempo você leciona inglês? Gr: Ah... Deixa eu ver... Aqui? É... 2015.

En: Não, não aqui. Esse é seu primeiro emprego como professora?

Gr: [Primeiro emprego. É. Primeiro emprego da vida e primeiro emprego como professora também.

En: Então desde 2015...

Gr: [Eu comecei, assim, é... 2013, na verdade, porque eu tinha um VIP, assim, de eu... Mas-

En: [Em casa?

Gr: Em casa. Na minha casa. Eu comecei com reforço. Os alunos da escola, os pais procuravam, porque o aluno estava com dificuldade e tals. 10:00 (inaudível) Comecei dando aula para o filho da minha professora e aí começou assim. Isso era em 2013. E daí eu cheguei a ter um aluno que queria aprender mesmo. Ele falou "não, eu quero começar do zero, vamos lá" e aí eu comecei, mas a gente não prosseguiu, porque não tinha método de saber como que ia começar e tudo mais. É assim que eu fiquei "Tá, então beleza, eu falo inglês e você quer aprender. Mas e aí,

para onde a gente vai?". Aí não deu muito certo, mas começamos por ali. E daí o CCAA desde 2015.

En: Quanto tempo você ficou com o VIP? Gr: Esse aluno?

En: No geral.

Gr: Ah foi, não foi... Foi um ano, assim, entre idas e vindas. En: Você usava material? Ou não? Ou era intuitivo?

Gr: Não, não. Eu usava o material do aluno, da escola, porque eles tinham... Era de reforço, né?

En: Ah... era reforço.

Gr: Sim.

En: Então não era, tipo, cursinho livre?

Gr: Não, não. Era reforço. Eu to falando que eu tentei com esse aluno aí e não deu muito certo. A gente começou, mas não foi...

En: Você acha que não deu certo, por quê?

Gr: Assim, ele me falou, né, que era porque o pai não tava querendo pagar, que não sei o que e tal, que tava complicado para ir, os horários e tã nã nã nã nã. Mas não sei né.

Assim... 11:09

En: Você acha que pode ter faltado metodologia? Gr: Com certeza. Com certeza.

En: Experiência, né? Às vezes.

Gr: Meu Deus, eu era nova, sabe, eu nunca tinha dado aula. En: Você tem alguma formação? Em nível superior?

Gr: Não, não. Eu estou fazendo agora faculdade de direito.

En: De direito, né? Tá. Você é a única... Mas eu achei bem interessante porque ela falou que você era a próxima da lista para a pesquisa por não ser graduada em Letras, porque as outras são. Então eu vou ter um parâmetro bem bom. Tá, então, o que que te... Você disse, um pouco mais atrás, mas eu quero que você elabore um pouco mais. O que que te levou a ser professora de língua inglesa?

Gr: Tá. É... (risos). Foi um pouco, assim, de pressão também...

En: Sim! Eu quero que você me conte como é que aconteceu seu processo... Mas de quem?

Gr: Da minha mãe. Porque assim, eu amava inglês, amava, de ver os filmes, queria viajar o mundo e tal. Só que a minha mãe, ela pensava muito assim: "Nossa, paguei um curso em casa e você precisa utilizar isso agora." E daí...

En: Ah! Você usou Fisk?

Gr: E lá no Fisk, a Deise já tinha comentado comigo sobre essa possibilidade. Ela já tinha me falado: "você não tem vontade de dar aula, não?". Eu falei que nunca tinha pensado, falei talvez.

Cheguei a ir ver como ser (mestre em linguagem), assisti a aula dela, acompanhando e tal... (inaudível)

En: Arrumou um emprego, tranquilo!

Gr: E foi desse jeito! Eu tava com 17 anos na época e ela falou assim: "já pensou se ela começa a trabalhar como professora?" e não sei o que... E foi assim. Ela começou...

En: Então o que te levou foi o empurrão da sua mãe?

Gr: Foi o empurrão da minha mãe. Porque eu nunca tinha parado para pensar nesse sentido, mas aí a Deise me descobriu, né, e eu pensei "ah, pode ser". Porque tinha uma colega minha que sentava do meu lado que tinha muita dificuldade e eu sempre ajudava ela. A professora explicava e eu ia lá, falava com ela e tal. E aí, eu não sei, se ela tinha vergonha da professora, mas ela sempre recorria a mim. Daí, ela vendo aquilo ali, que eu estava ajudando e tal, ela até perguntou se eu não tinha interesse. E daí... Foi a partir daí. Inclusive, foi a partir daí que eu comecei a fazer esse negócio de (post?), sei lá, vídeo. No caso, que ela falou: é, então você vai ser professora. E eu disse: "Hm, pode ser".

En: Entendi.

Gr: E aí, quando eu voltei dos Estados Unidos, minha mãe começou. En: Ah, agora sim.

Gr: Vai numa escola, vai numa escola e não sei o que. Daí eu fui e deu certo.

En: O trabalho é o trabalho, XXX! Você não está entendendo, minha filha. (risos) Tá, XXX, você se identifica com os hábitos e o modo de vida dos nativos da língua que você ensina? Se sim, quais hábitos? Quais modos? Por quê? Tem algum que você fala: "não, eu me identifico demais com isso aqui".

Gr: Não.

En: Nada, nada, nada?

Gr: Nossa, não consigo... Acho que é muito diferente. En: Puxa um pouquinho aí.

Gr: Deixa eu pensar.

En: Vamos pensar. Alimentação?

Gr: Não. Eu cheguei aterrorizada com a alimentação. En: Modo de vestir, se divertir, estilo de música?

Gr: Hm, é. Música é o deles. En: O gosto musical seria?

Gr: O gosto musical, sim. É, espera aí, deixa eu pensar aqui.

En: Hábitos de vida. Pensa no hábito de vida, se você se identifica com algum e fala: Nossa, eu gostei tanto disso aqui lá, que eu trago para a minha vida.

Gr: Nossa, eu não consigo lembrar agora.

En: Não? É porque de repente não tem mesmo. Porque quando a gente... Eu tenho, por exemplo,

alguma coisa que eu falo: "nossa, isso aqui eu nunca larguei disso na vida". 14:31 Gr: É, não.

En: Provavelmente não, provavelmente não.

Gr: Não sei se foi pelo tempo também, eu não consegui perceber muito bem.

En: É, pode ser também que se você tivesse tido mais tempo, você teria adquirido hábitos. Gr:

E outra, a gente, apesar de estar com uma família americana e tal, interagia muito com os brasileiros. É um problema, né? Mas tinha aquela... Eram 36 alunos, assim, normalmente de ensino médio do país. Aí, a gente...

En: É, não tem como e a empolgação também, todo mundo quer contar uma história. Gr: Não... É... Então realmente...

En: Tá. Você vê diferenças entre o professor de inglês que atua nesses cursos como o daqui e o professor que atua nas escolas regulares?

Gr: Sim.

En: Que diferença? Por quê?

Gr: Tá. Eu vejo que o professor de cursinho, aqui, né, pelo menos os que eu estudei por aqui, puxam mais o aluno, pegam mais no pé do aluno do que o de escola regular. Porque, na escola regular, muitos professores acredito que têm a consciência de que o aluno está ali só porque ele precisa cumprir o ensino médio e aquilo é só mais uma disciplina. O foco da escola regular ali é: português, matemática, ciências, beleza, fazer o ENEM, passar no vestibular. 15:48 É isso aí. Então, a língua inglesa está ali, o professor está ali, mas é para (dar um exercício), mesmo que você seja ótimo, maravilhoso, que, inclusive aula com professora (inaudível) incrível, mas, assim, como uma turma de 60 alunos não está nem aí... Ela ia lá, explicava a matéria e passava o exercício, fez? Bem. Não fez? Zero. Tranquilo.

Agora, aqui e onde eu estudei também, é aquela preocupação se o aluno está entendendo ou não. Ele quer aprender a falar inglês, ele vai aprender a falar inglês, então, se ele está tendo dificuldade aqui, eu vou mudar o meu método, vou mudar a forma, procurar falar com o cara, saber o que está acontecendo, vou chamar ele de outras formas e adotar novos métodos para atrair o aluno. Enquanto na escola regular não tem isso. É seco o conteúdo. En: Você diria que o professor da escola livre é melhor que o professor da escola regular? Gr: Hm... Não. Não que é melhor, eu acho que eles... Não é que é melhor, é que eles sentem o aluno de forma diferente. Aqui na escola livre, como eu falei, tem essa questão de você buscar ali qual é a dificuldade do aluno. Enquanto que na escola regular o professor, às vezes, pode ser muito bom, mas não tem isso, não tem essa situação mesmo, não tem essa abertura com os alunos.

En: Você seria mesma aqui e lá?

Gr: Não. Acho que não, acredito que não. Eu, inclusive... En: Como você acha que seria lá?

Gr: Eu, inclusive, eu dou aula em cursinho pré-vestibular também e é diferente. Eu preparo a minha aula, pensando: "não, hoje eu vou explicar tal coisa". Eu vou lá, explico no quadro e é claro que eu pergunto: "entenderam? Tem dúvida". Volto aqui, volto ali. Mas, às vezes, tem um aluno lá no fundo que não está entendendo nada, mas o meu plano ali é cumprir o meu horário, (meus 40 minutos), explicar o conteúdo, se a maioria entendeu, beleza. Agora, aqui, eu tenho turmas que têm um aluno ali que não entendeu nada, no final eu vou lá e pergunto: "Você entendeu isso aqui?". Pergunto, procuro, falo e tal. Porque eu vejo que a gente busca um resultado de todo mundo. Eu quero que, no final, meus alunos saiam daqui falando, que possam viajar e contar experiências porque aprenderam comigo. Enquanto no cursinho pré-vestibular, eu sei que o objetivo deles não é falar inglês, eles querem passar no vestibular. Então eu vou explicar ali o básico que eles vão passar com nota 10.

En: É, seria outro... XXX, quem é você enquanto professor de outra língua? Você acredita que tem algum destaque na sociedade, você se sente diferente por isso? "Ah, eu sou professora de inglês". Você tem destaque, você tem reconhecimento na sociedade? Me fala um pouquinho.

Gr: Tá. Tenho, acredito que é um diferencial. Na coisas que eu me envolvo, né, (sempre que eu consigo me envolver em outras coisas), sempre que eu menciono que sou professora já ficam um pouco assim: "nossa!".

En: Que é professora de língua inglesa?

Gr: Professora de língua inglesa, aham. Porque quase ninguém fala inglês por aqui. E ser professora ainda e ser professora nova, acaba tendo um destaque, sim. As pessoas olham...

En: As pessoas te tratam diferente? Gr: Sim.

En: Olham e tratam diferente depois... Gr: E admiram, eu acredito.

En: Sim, é. Como é para você vivenciar a língua do outro? Você acredita que isso interfere ou interferiu, principalmente pela sua idade, na construção da identidade pessoal e profissional?

Gr: Sim.

En: Eu sou falante da língua do outro, mesmo que fosse francês, espanhol, seja a língua que fosse, alterou, participou, construiu, ajudou na construção da sua identidade, pessoal e profissional porque atualmente você é professora, futuramente você será advogada. Uma advogada professora ou professora advogada, mas até aqui.

Gr: Sim. Interfere com certeza. Nos gostos, na forma que eu vejo as coisas, eu acredito que se eu não falasse inglês, sei lá. Nem seria eu.

En: Não seria a XXX? Gr: Não.

En: É?

Gr: Não, seria... Não sei. Acho que é até o meu diferencial assim, muitas vezes. Em toda

conversa que você fala da XXX: "Quem? A professora? Aquela..." (risos). Então assim, faz muito... Nossa, com certeza.

En: Você pode me dizer que você vive a língua do outro?

Gr: Com certeza. Vivo. 100%. Não só dentro da sala de aula. Uma vez, não lembro quem foi, que chegou e me viu em casa (e eu estava ouvindo música, né, às vezes eu gosto de cantar e tal) e a menina comentou: "nossa, você vive na língua inglesa, fica vendo vídeo em inglês". 20:27 Gente, eu vivo a língua inglesa. (Tem gente que fica bravo inclusive), mas não é só aqui dentro, eu chego em casa, eu vejo vídeo, aí eu vejo filme, aí eu ouço música. Eu estou sempre procurando conteúdo, né? Assim que, não só o que eu vou dar, mas (eu ouvi: "ah professora, tem como você procurar um outro assunto (que eu nem lembrava)). O tempo inteiro, o tempo inteiro. Meu instagram só professores e páginas, então às vezes eu até esqueço como que é o português.

En: Então a sua identidade, ela veio sendo construída a partir dessa outra língua também? Gr: Com certeza. Sim. Tudo que eu vejo, que eu assisto, que eu gosto é do...

En: E por que que você acha essa... Esse envolvimento, porque você se envolve... Gr: É. (inaudível).

En: É.

Gr: E ele... Esse semestre ficou um pouco mais, de um ano e meio para cá. Porque, assim, antes que eu comecei a dar aula aqui no CCAA, eu dava aula para as crianças, né?

Quando eu comecei a pegar turmas avançadas, assuntos mais complexos, eu comecei a ver que me deixou um pouco mais a isso. E daí eu fui pegando gosto, por isso de estar sempre estudando, nunca parar de estudar. E daí, eu saio daqui, chego em casa, vejo vídeo, procuro uma aula de pronúncia, não sei o que, estou sempre interagindo com isso, mais ainda pela necessidade de passar para os meus alunos da melhor forma, eu acredito. Da forma que eu aprenderia e que acho que seria melhor. Então é 24 horas.

En: Você se preocupa com ((inaudível))

G: ((inaudível))

E: É... Quase, quase, aqui o negócio é super profundo, daqui a pouco trago Freud pra cá. Você se preocupa com seu papel social e a sua imagem ao falar e ensinar uma outra língua? Você já pensou nisso, ou não? Porque eu falo assim: você se preocupa? "Hm?

Tipo, não nunca pensei nisso!"

G: Do meu papel...

E: É, seu papel social e na sua imagem. Você acredita que você tenha um papel social? Ou não, você simplesmente fala inglês e é professora, quer fazer legal e tal...

G: Acredito. Acredito que eu tenho um papel social, sim. E... É, boa pergunta, me fez até lembrar outras coisas.

E: Isso é muito bom! Isso é uma análise, isso é uma terapia.

G: Exatamente. É... Eu cheguei a ter um outro emprego paralelo com o CCAA e era atendente em uma lan house, e tudo mais. E eu comparava muito, eu achava muito ruim o meu outro emprego. Eu pensava: "gente, mas o que eu tô fazendo aqui, qual que é a minha utilidade?" Eu imprimo um monte de coisa, tiro xerox de um monte de coisa, eu atendo pessoas, repito a mesma frase todo dia.

E: [Todo dia

G: E aí? E eu sempre comparava: "nossa, mas lá na minha aula, eu tenho que preparar a aula, o que o aluno vai sair da aula e falar pro colega dele na frente: ó isso aqui é tal coisa, foi a professora que falou, foi a tia XXX que falou." Então eu sempre tinha esse parâmetro de pensar eu como professora estou... Estou formando... Não estou formando...

E: Formando! Você está formando.

G: Tem vários outros pontos que vão influenciar nisso...

E: [Sim...

G: Mas, assim, eu lembro dos meus professores de quando eu tinha sete anos de idade, eu penso, assim, que meus alunos vão lembrar de mim e alguma coisa...

E: [E a gente quer lembre de uma forma boa.

G: Exatamente. Então, assim, esse papel de você estar na lembrança daquela pessoa de uma forma positiva e que talvez eu possa até despertar uma paixão na pessoa pela leitura, igual eu fui despertada quando eu era menor... Assim, eu fui sozinha, né, por causas das ((inaudível)), mas, assim, eu penso um aluno que vai gostar. Porque já teve aluno que chegou aqui e falou assim: "nossa, eu odiava inglês e eu vou pro CCAA só porque eu adoro a sua aula."

E: [Tão bom, né?

G: E eu ficava tão feliz, ficava "nossa, que maravilha e tal", ver que o aluno está gostando daquilo ali pelo que você faz, com certeza.

E: Agora, deixa eu te fazer uma pergunta que não está aqui, curiosidade minha. E por que você foi para o Direito? Você não pensou em firmar mesmo e graduar na profissão?

G: Não, não... Eu, assim, porque eu gosto de trabalhar aqui, (em cursinho assim), mas eu não penso em sala de aula, assim, geral, sabe? Não... E também porque é uma coisa muito cansativa. E assim, às vezes eu estou realmente muito sobrecarregada, e é cursinho, imagina em uma sala de aula, numa escola, numa faculdade, o que que seria. Inclusive, no Direito, assim, muitos colegas meus querem ser professores, e eu olho e falo...

E: [Você não?

G: Nossa, eu não penso, eu não penso em ser professora porque é muito desgastante. E: Você quer advogar.

G: Eu quero.

E: E como é que você vai se desvincular?

G: Não sei ((risos))

E: ((risos)) É isso que eu estou aqui pensando agora. Porque você tem todo um envolvimento, a sua...

G: [Tenho.

E: Você acabou de falar que a sua identidade foi construí...

G: [Sim.

E: Né? Veio sendo lapidada, porque você é muito jovem, por meio dessa língua. 25:02

G: A língua, exatamente. Eu não sei se a sala de aula, se a paixão não é o ser professor, não a língua, entendeu? E eu acredito... Tem outras línguas também, eu tenho muita vontade, assim, eu costumo falar pra minha mãe assim: "não, eu quero antes dos trinta aprender a falar cinco línguas". Não sei se eu vou conseguir, porque tá perto ((risos)), mas eu tenho muita vontade, muito interesse em, na questão cultural, de, assim, você ver uma música de outra forma, você saber o que a pessoa quis colocar ali dentro e não só a tradução literal. Então, assim, eu sou apaixonada pela língua.

E: E eu entendo tudo que você está falando, do fundo do coração.

G: Aham ((risos)).

E: Você já teve alguma vez a sensação de ser uma pessoa que pertence a dois mundos? Duas nações, duas culturas... Por esse fato de você transitar, porque você transita entre duas línguas, certo?

G: Uhum... Sim. É... Em duas culturas, talvez não, mas, assim, na língua sim, com certeza. Porque mistura uma coisa em outra, é...

E: A gente não vira a chave tem hora...

G: A forma, nossa, é complicado, a forma de ver uma coisa na língua inglesa é diferente da forma de eu ver ela em português. De eu comentar uma coisa, como eu comentaria isso em inglês? Eu comentaria de outra forma em português, então eu acho que isso tem a ver com cultura também, eu falei que não, mas tem.

E: Tem. É isso que eu estou dizendo/ porque mesmo você não ((inaudível)) muito lá, você passou...

G: [Aham.



E: por essa vivência e você vive ali, você acabou de falar pra mim que você vive, você não pega só o seu livro, o seu material didático e vem pra cá e cumpre o que tá ali na metodologia, não. Você acabou de dizer que não é fora, então mesmo não estando...

Porque a gente não precisa estar no meio pra vivenciar a língua, principalmente hoje, por causa da internet. Você não precisa estar lá. Claro, que se você estiver na Irlanda, na Inglaterra, sei lá onde, é muito melhor...

G: [com certeza.

E: Mas mesmo que você não esteja, você consegue. Eu falo pros meus alunos. G: [uhum.

E: Você se vê... Ai, que linda, essa é linda, hein?

G: ((risos))

E: Você se vê como um agente ou um fruto da globalização, entre países e culturas? Imagina se você... ((risos))

G: [Caraca.

E: Tá, pode pensar.

G: Um agente ou um fruto.

E: Dessa globalização entre esses países... G: Dá pra ser os dois?

E: Você que me diz.

G: Acho que os dois. Porque eu sou um fruto, porque, pra começo de conversa, eu descobri o inglês pelo High School Musical, que era um filme que tava super famoso aqui... E como que eu, daqui de Gurupi, ia saber daquilo, né? Eu sou um fruto dali, mas eu também sou um agente quando eu passo isso, não só na sala, mas quando eu indico pra um aluno: "visita o canal do Youtube do fulano de tal"...

E: [Exatamente.

G: E eu faço isso muito, de indicar canal de Youtube que fala daquele/ esse/ a aula, também, é muito fechada aqui dentro, né? Fica aqui...

E: E acha que o milagre vai acontecer aqui.

G: É, vai acontecer. Então eu falo muito: "visita o canal do fulano, assiste tal vídeo, assiste tal filme". Então é agente, também.

E: Você acha que esse é o papel do professor de língua inglesa? Isso que você faz? G: É. Uhum.

E: E você acha que ele pode interferir, então, na construção da identidade do aluno dele? G: Com certeza, nossa, eu acho que ter ((inaudível)) construção minha e assim como a outra ((inaudível)) também construiu, sim, da forma/ e quanto mais ele incentiva, mais... É, constrói, assim, né, principalmente a (vivência), ela tem uma influência muito grande no que eu sou e como eu tracei o meu caminho ali na língua. E eu penso: "será que eu vou fazer isso com

meus alunos?"

E: E lá atrás nós falávamos dessa questão do seu papel social. Você falou, né, do seu aluno e desse social de como que ele vai te representar lá fora, mas não é só isso, é isso aí que você falou. Esse papel social que você às vezes entendeu o micro, lá atrás, quando eu te perguntei, eu sabia que ele ia aparecer agora.

G: [me pegou de surpresa ((risos)).

E: Ele tem um macro.

G: [É...

E: Porque não é só/ você diz "ah, o aluno quer ficar aqui, na sala de aula". E não é, a gente sabe que não é isso aqui. Porque a gente... Eu digo, assim, que a gente precisa formar o nosso aluno para ser um cidadão do mundo.

G: [É.

E: E não é só no livro didático. É quando você indica o Youtube, é quando você pede pra ele fazer aquilo, você pede aquilo outro... Porque o inglês pelo inglês ((ruídos)).

G: É, você pega o Duolingo e aprende aí.

E: Exato, se ele não consegue interagir digitalmente.

G: É.

E: Não é? Se ele não consegue compreender um vídeo, uma notícia de jornal, um trecho da CNN...

G: Uma piada...

E: Isso, uma piada. Entendeu? Quer dizer, você não está formando um cidadão do mundo, e eu acho que o nosso papel, embora você não seja professora, você não será professora, mas você vai ser professora pra sempre, já te digo isso.

G: ((risos))

E: Só te digo isso, fala pra sua mãe. É formar cidadão pro mundo. Você aqui dentro, você precisa formar o cidadão pro mundo... 30:02 E estou eu, aqui, dando aula de estágio pra você, tá? Estou eu aqui ((risos)). Estou eu aqui te catequizando no meio da minha entrevista. Mexer com professor é uma tristeza ((risos)).

G: ((inaudível)) pra faculdade pra aprender ((inaudível))

E: Viu só? Mas isso é interessante, porque hoje você está professora. G: [uhum.

E: Você pode, futuramente, não ser mais, mas hoje você é, nem digo que está, você é professora hoje.

G: [Uhum.

E: É... Eu acho que... Deixa eu só te fazer uma pergunta só pra finalizar. É... Deixa eu elaborar

ela aqui, direitinho. Aqui na sala você usa uma metodologia.

G: Sim.

E: Você precisa seguir, eu sei que vocês tem um manual, não conheço o do CCAA, mas trabalhei no Fisk, eu sei que ele dita tudo.

G: Aham.

E: Pra gente. Você acha que você consegue mostrar, passar pros seu alunos aqui, essa sua identidade, a sua, A XXX, por meio...

G: Ah, tá...((inaudível))

E: Preso ali. Porque é engessado.

G: Inclusive, nós sabemos (que não dá) aqui no CCAA mesmo, a gente tem reuniões, tal, às vezes tem a ((inaudível)) que a gente tem que seguir, mas não dá, uma coisa ou outra aí.

Meu Deus, a minha aula é cem por cento a minha identidade. É estar ali na frente, falando, eu, no dia a dia, como se eu estivesse conversando com meus amigos gringos aqui, eu não tenho também, mas se tivesse seria assim. Então, assim, a gente procura, né, tem umas etapas pra seguir, ah, ((inaudível)), explica isso, faz perguntas e tal, mas cem por cento não.

E: [Não consegue.

G: Não dá pra mostrar tudo não. E eu acho, inclusive, que é até melhor. E: Por quê?

G: Quando você mostra/ quando você mostra mais, assim, a sua identidade. E: Ah, sim, se não fosse engessado.

G: Exatamente. E: Como no livro.

G: É, isso, eu acho melhor. Aprende mais, eu acho que se a gente seguisse à risca esse método aí, os alunos cochilavam nos quinze minutos da aula. Porque, imagina, você preparar o método para professores, sei lá, não vou limitar, os professores cada um do seu jeito, com as suas experiências, com...

E: Não, não ia funcionar. (32:22)

### **Roda de conversa**

En = Entrevistadora Ma = P2

El = P1

Sh = P3

Gr = P4

[ = Interrupção ou fala sobreposta

() = a confirmar/precisa de verificação

En: (...) que ele está funcionando. Então assim a gente eu continuo... eu continuo... ACORDA, XXXX.

Ma: [Aham...

En: ... tratando... é... dessas questões de vocês mesmo enquanto professores e enquanto indivíduo, tá? E... o que que eu observei lá na escola? Embora eu já soubesse, porque eu já trabalhei em escola de inglês. Que lá a gente precisa seguir...

El: [A metodologia.

En: E pronto. E era uma das minhas frustrações quando eu trabalhava em escola de inglês, porque eu sou meio fora da curva, não gosto de seguir muita regra não, sabe? Mas é da minha personalidade. Então eu... eu queria ouvir de vocês, eu vou falar essa primeiro aqui e eu queria é... assim: o que que vocês acham? "Os professores trabalham dentro de um modelo engessado de uma aula de língua inglesa que é peculiar às escolas de língua inglesa e isso é comum aos cursos livres que temos no Brasil. Isto é, o manual do professor dita as ordens e o professor segue esse manual à risca. Ficou muito confuso pra que eu pudesse realmente observar uma identidade mais natural desses professores, porque nada que acontece ali é natural, além do "bom dia" do início da aula. Qualquer coisa além disso é bem mecânica. É um modelo traçado e estruturado de trabalhar tudo dentro de uma organização pré-estabelecida".

El: Tanto é que às vezes você... se sente, assim, tão enjoado daquilo, você já sabe o que que vai dar, que às vezes a gente saí. Eu saio.

Gr: Eu saio...

El: Porque escola, a gente não pode ter palestra, não pode ter uma conversação diferente daquela ali, da ( ) *questions* aquelas... daquela metodologia tua. Então às vezes você fica tão enjoada que às vezes cê dá um jeitinho de você sair, mesmo que eu sei que é errado eu sair da metodologia, a gente sempre quer colocar o ritmo.

Gr: [Mesmo que você não saia você acaba nem prendendo o aluno El: [Não prende!

Gr: Porque a realidade é diferente, tem perguntas ali que não dá pra você fazer EL: [Personalidade também são diferentes, não é?

Gr: [... são personalidades diferentes.

A forma de você atrair ele pra aquele conteúdo ele às vezes não funciona pra um mas funciona pra outro

El: [Não funciona! Aí você tem que sair.

Gr: [Tem que sair.

El: [que é não só pra ele, pra gente também! Cê entendeu?

Gr: [Exatamente... Então

El: Eu sigo assim. Ah, Nossa Senhora (já queira onde), a gente trabalha, né? A gente tem essa possibilidade, a gente já sai um pouquinho, né? Porque isso se torna tão chato, que nem você falou, mecânico... Tem coisa mais chata que você estar trabalhando com o mecânico?

Gr: É...

En: Mas vocês... vocês fogem da metodologia ou do material? Ou do... É, do material? Do que tá ali...

El: [De repente é nem fugir... De repente eu até tenho usado uma Gr: [adaptada

El: [Exatamente Gr: Adaptada

El: [A gente... complementa, vamos dizer assim, né? Gr: Exatamente

Sh: Nós não podemos fugir totalmente da metodologia, né? El: [Não... então a gente complementa..

Sh: Temos uma infinidade de passo a passo que tem que seguir. Eu particularmente eu pulo várias...

El: [Assim... é

Sh: [[Fica muito massante, muito repetitivo El: Eu de repente...

Sh: [aí eu tento passar de uma outra forma aquilo ali, uma outra coisa...

El: [Ou de repente também naquele passo ali você coloca algo diferente. Né? Pode utilizar aquele passo, mas fazendo algo diferente, né? É o caso de quando a gente vê os *reading tags* aquele "só lê"...

Gr: [É...

El: E lê e tal... Será que eu faço isso na conversação? Gr: [Eu sempre gostei muito de trabalhar com...

El: [[Então até tento fazer Gr: [[[Interpretação do texto

El: Isso! Exatamente, exatamente, passa pro colega

Sh: [Eu faço interpretação também. Eu faço a leitura, mas tem uns alunos que lê que não sabe nem... o que falou

El: [Porque... é... num sabe

Sh: Aí eu faço pergunta e interpretação textual... El: [É... exatamente, porque é tão....

Sh: [{"Onde que a gente tá", "o que tá fazendo, "o que que aconteceu"... E aí eles vão... El: [[[E é chato! Isso!

El: O aluno ( ) "Ah, vai começar com as *action rules*. Não é assim que vai começar? Depois vem o quê? *Presentation*, depois..." entendeu? Depois se torna chato. Eu acho que não só na sala de aula. Na academia, se você ficar comigo fazendo aqueles mesmos exercícios em três, quatro semanas, eu vou chegar lá já sabendo o que eu vou fazer.

Ma: [É...

El: CHATO. *Boring*. É chato, chato, chato.

En: XXX, e com as crianças? Você trabalha só com criança

Ma: A gente tem as... turminhas de *Kids 1*, *Kids 2*, eles são mais fácil, porque na verdade o livro ele já dá uma abertura maior pra gente implementar o que a gente quer, no caso fazer uma coisa mais lúdica, não é? Até inclusive a gente tem que ter uma imaginação até elevada. Tem que tar sempre imaginando algo diferente.

Sh: [É... sempre.

Ma: Então, eu acho que é o único grau, único nível de aluno mesmo que a gente tem essa mobilidade.

El: [E a escola, a escola permite.

Ma: E a escola permite. Fora também que a gente tem muito apoio da (Zezinha) de fazer atividades diferentes, extras, né, seja na com computação, seja com a... Ela sempre deu muito suporte e abertura, então acaba que isso é um diferencial, mas isso também depende muito da coordenação da escola, e embora ela seja diretora do CCAA com uma metodologia engessada, ela ainda assim fornece esse tipo de exceção, assim, ela tá sempre pensando no equilíbrio.

En: Tá. Em um dos trechos que eu tirei lá, deixa eu ver onde é que tá que eu achei bem interessante... gente do céu, cadê? Os professores... Eu não lembro. Eu não lembro onde que tava, eu lembro que a pessoa disse assim: que... foi difícil ela identificar uma identidade dos professores com os quais ela estava trabalhando, por vocês trabalharem dessa maneira, né? Então assim, por exemplo, e aí eu volto pra minha pesquisa: a XXX que eu vi, a XXX, a XXX e a XXX, que eu vi lá em sala de aula, a XXX não vi mas a XXX trabalha dentro.. do mesmo...

Gr: Do mesmo projeto...

En: Mas aquela que tá ali, quem é aquela que tá ali? Quem é aquele professor que tá ali? É o professor treinado pelo CCAA, pela metodologia que eu sei que vocês tem que seguir. Vocês acham que vocês conseguem transparecer? Você consegue se sobrepôr àquilo mesmo dentro daquele método engessado, ou não? Vocês se sentem

El: [Eu tento... eu tento bastante. E bastante.

En: Cê acha que consegue ultrapassar o material e transparecer quem é a XXX?

El: Consigo, consigo, exatamente. Nessa hora que a gente fala que a gente muda um pouquinho, é nessa hora que a gente vai colocar isso aí.

Sh: [Uhum

El: Porque se é ruim pra gente, é ruim pra aluno, então...

Ma: Eu também, eu acho que eu consigo. Acho que é meu objetivo também El: [porque isso

tudo mecânico... é muito estranho

Gr: passando (sequencialidade)... sua... tudo, assim, pra tornar a aula mais ( ) também El: [porque cada um tem um jeito. Acho que cada um tem um jeito, a apostila dela, tem o meu, né? Então acho que a gente pode colocar nosso estilo mesmo seguindo essa metodologia. Por que, não?

Ma: [É. Como eu fiz meu TCC baseado no impacto que causa na identidade do ser humano o fato de você conhecer uma cultura diferente, uma linguagem diferente, com certeza o impacto que causou na minha vida, na minha identidade, aquela paixão que me comoveu por essa língua, nem sempre eu consigo transparecer dentro da sala de aula, principalmente lidando com crianças às vezes. É um pouco mais difícil, né? A gente trazer essa paixão que a gente teve, porque a minha identidade foi impactada, então hoje eu vejo um mundo de uma maneira diferente justamente por causa dessa paixão que foi desenvolvida dentro dos anos dentro de mim. Nem sempre eu consigo passar isso, né?

En: [Por quê?

Ma: Talvez porque de certa forma, como a gente se prende muito a questão de normatização da língua. Eu acho que isso acaba... né? Chateando aquela

El: [Mesmo porque a metodologia PEDE normatização. Não tem jeito.

Ma: [Pede. Pede, né? E acaba que a gente engessa muito de vez em quando.

El: Você fica até com medo. De repente. Nossa, não... normativo então... Cuidado

Ma: Mas assim, que nem a XXX falou e a XXX falou, a gente sempre tem que dar uma escapulida pra gente transparecer, porque na verdade a língua, o interessante da gente lecionar a língua inglesa, não é a língua em si, é na verdade o que ela pode trazer, porque pra mim, eu vejo a língua inglesa como ampliar limites, ampliar horizontes, né? E nem sempre o aluno que tá ali, aliás, quase todos eles, têm essa noção de "Ah, é só uma língua que eu preciso aprender porque eu passar no vestibular".

Gr: [É. Verdade.

El: E muitos fazem também por status, gente. En: E "Meu pai tá pagando"

El: "EI! Eu faço inglês no CCAA", "Olha, que chique, esse sabe". Eu acho que muita gente faz por isso. Aliás... às vezes os pais, status para os pais.

Gr: [E demora pra eles coisa direito, né?

En: [PARA OS PAIS. Não, eles tão nem... aí. Gr: [[Diz que pra eles...

En: Sheyla, cê consegue ser a Sheyla lá? Pensando lá na sua formação inicial. Nos seus estágios de língua inglesa. Que, com exceção da XXX, vocês três passaram por uma graduação, né? Se vocês passaram por uma graduação, fizeram os estágios, foram pra escola pública...

Sh: [Uhum.

En: E a gente sabe que o estágio é bem livre... cê pode plantar uma bananeira. Ma: [Nossa... que diferença. Nossa

En: Não é? É isso que eu quero saber, você é a Sheyla lá?

Sh: Eu acho que sim. Acho que consigo. No entanto, os alunos mesmos conseguem identificar, diferenciar o professor. "Ah, é a professora Sheyla que vai dar aula?" aí já... Ma: [Ah, é difícil...

Sh: "Ah, é a professora XXX? Ah, não sei o que" eles já conseguem identificar, você já deixou um pouquinho da sua identidade ali. Ele já te conhece.

En: Que que você falou que é difícil, XXX?

Ma: Não, é diferente. Por que de fato, quando eu fiz meu estágio, o que muito fez prevalecer na minha identidade em relação a esse impacto foi o PIBID. O PIBID foi o lugar em que eu mais pude impactar com a minha identidade.

El: [Verdade...

Ma: Porque eu fiz o projeto, projeto que eu organizei, que foi do coral, primeiro que eu organizei que foi do coral, e segundo da Feira das Nações, aí que eu pude estimular, eu pude levar o aluno também a um patamar diferente...

El: [Porque sente a liberdade!

Ma: Porque eu tinha liberdade e porque eu também porque eu pude contextualizar a língua inglesa, no caso, com música, por exemplo, porque tem muito músico hoje em dia, principalmente em escola pública. A partir do momento em que você contextualiza a questão, você vê que aquele aluno já tem um olhar diferenciado além da normatização da língua. Nossa, isso aqui não é só uma língua, isso aqui é algo que eu posso trazer pra mim e eu posso fazer bom uso disso, né? Então acho que foi onde eu mais pude... transparecer aquela paixão que veio comigo, entendeu? A minha identidade, que eu digo assim, da língua inglesa. Aquilo que eu adquiri pra mim foi onde eu pode passar cem por cento, sabe? Transbordar cem por cento tudo que eu adquiri pra mim mesma.

El: [Por que não era mecânico, né? Você tinha liberdade de fazer do jeito que você... Ma: [[É.

En: E vocês tem vontade? Ma: De?

El: De?

En: É... assim. De chegar lá na escola e fazer e fugir e sair daquilo ali - oh, gente, isso aqui vai ficar aqui, tá? Não, isso aqui é sigilo, eu vou tomar muito cuidado com aquilo que eu vou colocar na pesquisa porque depois ela se torna pública e eu... a minha intenção não é arrumar problema pra vocês e nem constranger a Zezinha, nem ninguém, ela tá me cedendo a escola. Mas eu preciso ouvir de vocês. - de fugir um pouco daquele material, de chegar e falar "Não.



Hoje a aula é minha, Hoje vocês vão aprender."

Gr: [Olha, até Sh: [[Achar que

El: [[[Eu estou à vontade com isso. Eu, tá, gente? Porque... redação. Lá na metodologia não tem que eu vou tirar um dia pra fazer uma redação, eu tiro.

Gr: [É...

El: Lá na metodologia não tá escrito que eu vou tirar e vou fazer o *practice* em dois dias, que eu acho que é mais à vontade, eu tenho mais liberdade pra corrigir, mais tempo.

Então eu estou à vontade, porque eu posso mudar algumas coisas, né? Gr: [eu tenho vontade, mas confesso que às vezes eu fico meio insegura. El: Eu estou à vontade.

Gr: Eu me sinto à vontade assim não.

El: Não pode!

?: [Não.

El: Porque eu fui numa reunião em Palmas uma vez que teve há muito tempo aí e eu fiz essa pergunta, então foi um não deste tamanho.

?: NÃO.

El: "Que que você tem que fazer é que tá aqui, ó. Tá aqui, estão nessas linhas." Sh: ["é tudo o que você tem que seguir, passo a passo".

El: "Mas nem uma tarefinha extra?". "Não..." "A metodologia foi criada pra você, não tem nada que você precise fazer fora daqui, então tudo o que você precisa tá aqui". Não.

En: E o que que você sentiu?

El: Eu falei "Uuuuuuuln" (Enfatização) Ma: [Frustração, né?

En: [[Fala a verdade, que que você sentiu? El: Não fiquei frustrada, né, enfim, não não...

En: Você se sentiu podada enquanto professora?

El: Totalmente. Totalmente, totalmente, totalmente. Porque a gente tem tanta coisa, tanta ideia pra fazer, tanta coisa legal, aí logo de cara falam "Não. O que vale é a nossa ideia. Tá aqui, ó, a nossa ideia você vai ter que seguir ela, a sua não... não conta aqui não".

Ma: Isso acaba minando a identidade porque beira ao conformismo, né, a comodidade. Aí você comoda o professor...

El: [Acabou! Tá e aí o que que vai acontecer, a sua identidade vai embora. Você fica um robô ali, ó.

Ma: [Isso...

En: XXX, fala. Eu achei muito interessante. Você falou que tem vontade

Gr: [É, que às vezes eu me sinto bem insegura pra fazer isso. Não tenho toda essa liberdade que vocês têm, mas...

El: [[É, então...

En: Mas tem vontade? Gr: Mas tenho vontade.

En: Não, eu gosto de ouvir a XXX porque a XXX não é, entre aspas, professora. Ela é professora mas o mundo dela é diferente do nosso. Né?

El: [Tá certo, tá certo.

En: Estamos diante de uma futura advogada. (Ma): Tá certo.

Sh: Exatamente. 13:00

En: É, ela não passou pela formação que nós passamos. El: [Mas é bom, né...

Gr: É, eu não tive essas experiências que vocês tiveram de estar...

En: [Mas você tem esse medo por conta da escola, uma questão de ser funcionária da escola, ou é um medo de que não vai funcionar?

Gr: [Também. Não. Por causa do método de ter que seguir e tal. De ser funcionar... não. Acho que vale a pena a tentativa e...

En: Mas você não tenta.

Gr: Não. Eu-... A questão da redação eu já implementei agora, mas eu precisei do empurrãozinho da XXX de falar tipo assim "Ó, faz redação e tals". Mesmo eu já pensando que poderia ser uma boa ideia... "Não, vamos tentar mudar, fazer um texto, fazer uma coisa"... Eu nunca tinha tido a coragem de fazer isso fora do pro- do plano justamente por medo de represálias...

Ma: [Exatamente.

Sh: [É assim que é... Igual, eu mesma também, eu tenho medo. A gente fica... Gr: [(inaudível)...porque a gente pensa na escola né

El: [(A gente quer ser)

Sh: Antiga-... A pessoa que está mais antigo lá no CCAA, falava "Ó, de vez em quando aparece um fiscal lá... É... do CCAA lá do Rio de Janeiro" e eu já ficava...

(El): [Já passei por isso...

Sh: ...assim "Meu Deus, eu vou ser reprovada de cara", porque eu tento seguir, mas eu não sigo aquilo nunca 100%. Tá lá que mil exemplos, que é para você ler os exemplos que tá lá... Eu dou exemplo do dia a dia, do nosso meio, para poder ficar mais fácil... E aí eu falei "Olha, se eu passar e 'ah Sheyla, você que tá no antigo CCAA, é você que...minha filha..."", eu falei "Não, então, fechou as portas do CCAA, eu vou tar pra trabalhar".

((risadas altas))

El: Mas você sabia que até eu...? Sh: [Aí, esse...

En: [Mas isso existe? Vai mesmo um fiscal? Sh: [Me falaram que aconteceu isso

El: Rosemeire, eu já passei por situação assim: eu estava em sala de aula, entrou uma pessoa na minha sala a noite e era praticamente início de semestre. Ele entrou lá, fingiu que era um aluno novato.

Unísson: Meu deus...

El: Ele entrou lá e eu estou lá... e ele fingiu que era um aluno com dificuldade. Ma: E tu tava na risca da metodologia?

El: Exat- Não. Não estava... E... E eu tive que... e... Você falava e ele não conseguia... Então ele queria mostrar para mim "O que... O que que essa professora vai fazer?" En: E a direção da escola sabia?

El: Sabia.

En: [Tá. É... tá.

El: Ele.. Tá? E eles falaram "Quero ver o que que essa professora vai... Como é que ela vai sair dessa situação? Porque ela não tem aluno sem ser bom, que entende. Então quero ver como ela vai sair dessa situação". Mas, graças a Deus, assim eu sempre fui... sempre tive muita paciência, né? Então, eu faltei plantar bananeira na sala de aula, né, inclusive ele até falou "Nossa, ela...", ele usou exatamente essa... essa... essa expressão, "Ela quase plantou bananeira. Claro, ela saiu da metodologia um POUQUINHO e tal", mas assim, nessa situação passei. Mas assim...

Sh: [Ele... Ele meio que...

El: [Ele era um fiscal de muitos anos, morou nos Estados Unidos, está no CCAA há 300 mil anos.

Sh: [Nossa...

El: Enfim, né? Mas me deu esse puxão de orelha: "Viu? Ela saiu da metodologia na hora...", disse que eu troquei uma ordem lá, né, que eu realmente troquei, "mas ela trocou a ordem disso, disso e disso...", anotou tudo! E eu falei "Meu Deus...". Aí ele só falou assim, que é para ge-... que era para a gente corrigir, né, isso aí, né...

Ma: [Ave Maria... Se é numa sala minha quero ver sair...

El: [Aí eu quis arcar. Daí da outra vez ele veio e eu falei assim "Eu vou te matar hoje, eu vou pegar no seu pescoço e vou te enforçar", aí ele falou "Não, eu to de boa, pode ficar tranquila... É assim mesmo". Diz que não é... não foi a primeira vez, que todo lugar que ele vai não tem NINGUÉM que...

Ma: [Que segue

El: [...é perfeito na metodologia. Ele falou assim "Esquece. Não tem. Sempre tem alguma coisinha". Então é esse caso aí ó... a pessoa fica "Hummm", entendeu? Gr: [Ai, você seguir ao pé é... aí fica chato

El: [Nossa, fica chato poxa... Gr: [A gente sabe...

El: [Por isso que o olho chega hoje no pack 5 e o aluno está "Meu Deus do céu"... Ma:((risos))  
[Tá indo arrastado... Entendeu?

En: Mas olha só o que uma da... um... do- dos textos diz: "Nós professores estamos cada dia mais lidando com alunos conectados, antenados, mais rápidos, com acesso muito rá- mais rápido a tudo e as escolas de inglês ainda patinam em uma metodologia tradicional, onde há uma mesma sequência de apresentação de vocabulário...

El: [UHUM!

En: ...repetição, atividade de listening para fixação, compreensão, atividade "gramatissal"- gramatical, basicamente de materiais que se estruturam dentro deste panorama e esse processo todo poda a criatividade de expressão de todo professor" El: Foi exatamente o que a gen- tudo que a gente falou até agora né

Ma: Né...

Gr: É isso mesmo...

En: Gente, essa de fiscal eu não sabia...

Sh: Eu sempre soube e sempre (morri de medo)

El: [Aí sai... Da- da outra ve- Não. Da outra vez, vocês viram, a gente ficou sabendo, só que assim, não seria presencial. É... a gente daria aula e eles ficariam lá...

Sh: Assistindo.

El: [Olhando. Assistindo. Então você te- teria a vez dela, a vez dela, a minha vez... Mas a gente teria que ministrar uma aula. Pelo menos um pedacinho de cada passo, mas, graças a Deus, a internet estava ruim.

((risos diversos))

El: Eu NUNCA agradei por a internet estar ruim na minha vida que nem foi! Não dava... A conexão péssima para fazer essa... essa... Como é que a gente fala? É conferência, né?

Ma: [É...

Gr: [É...

El: E... e... não dava, não dava... Ai meu Deus, falei "GRAÇAS A DEUS, MEU DEUS DO CÉU", mas, é...

Gr: [É... Vai ficando mesmo...

El: [Eu já tive que apresentar a minha aula umas três vezes, umas três vezes... Mas isso, de surpresa, foi esse... Acho que eu até preferia ser de surpresa, porque quando entra outra já não sabe quem é, já senta lá...

Ma: [É...

El: [... e fica anotando tudo!. Tudo, tudo, tudo, tudo, tudo...

Sh: Então o perfeito para eles é você seguir aquele passo a passo deles, certo? El: [É. É... que nem eu te falei, certo?

Sh: [É que nem eu te falei, certo? Até o exemplo tem que ser o exemplo que você usa. El: (inaudível)... falou "Não, minha filha, é que você precisa para quê se a metodologia foi feita, estudada, foi... foi analisada, foi aprovada, então... para quê você vai colocar outra coisa? Se essa aqui já foi provada, comprovada que funciona?" 18:03

En: E com ele não tem argumento. El: Não... De jeito nenhum

Ma: [Não aceita.

El: [Gente... Eu tentava... Eu sou bocuda, né? Eu tentava ver uma coisa assim, mas, hãhã, não. "Não, não, não... eu não aceito. A nossa metodologia é essa." e tipo assim "Se você não quiser, minha filha, é tchau né"

En: E vocês trabalham fora de lá, com exceção da XXX. Ma: [Uhum

Gr: [Sim...

El: [Eu trabalho...

En: Sheyla? Não, vocês duas só?

Gr: Eu trabalho também... no pré-vestibular.

En: Ah sim! Verdade! Ah, então ótimo... Só você que não, Sheyla? Sh: Hum... Só eu que só estou lá.

En: E quando vocês saem de lá? Que vocês estão... Nos outros lugares que vocês trabalham... Vocês acham que isso já está mecanizado em vocês ou vocês se livram disso muito fácil?

Gr: Me livro 100%... (inaudível) ((risos))

En: [Às vezes a coisa é tão pesada dentro da gente que quando você vê você tá fazendo...

Ma: (...) que eu já me lembro lá mesmo!

El: Não... Não... Eu to de boa. Eu não deixo de se-... Antes, eu vou dizer, eu vou ser SINCERA: antes, antigamente, realmente, meu Deus do céu... O trem está impregnado assim em mim, que era assim... Não que a gente seja irresponsável, porque eu sou muito responsável, eu acho...

Gr: [Já... Espera aí...

El: ...mas assim, eu saí daí para mim minha a vida é outra... outra coisa, não deixo isso interferir em nada.

Gr: [Pois eu acho que a gen- a ge-...

En: [Mas veja no seu trabalho. Você trabalha em outro lugar? Ma: Trabalho. Professora.

En: Então, como que você é nesse outro emprego seu.

Ma: Engessada também, porque eu sigo outra metodologia... En: [Não...

Gr: [Isso que eu ia falar agora.

El: [Deixa eu falar. Eu vou ser contraditória aqui agora, tá? En: [Uhum...

Gr: [Hã?

El: Então. Lá no CCAA tem a metodologia e a gente reclama "Ah tem metodologia..." e não sei o que... Agora, na escola a coisa "FIUSH"

Ma: [(Vai longe)...

El: [Você já sente falta de QUÊ? (Sh): [(Do método)...

(Gr): [(Da metodo-)...

El: [É ISSO que eu achava... E eu falava "Gente, mas, tá errado... Eu to sendo contraditória...", entendeu? Será que não tem como ter um meio termo aí, né? Ma: É verdade...

(En): É... E- é...

Ma: É muito bom, muito bom o negócio...

El: [Entendeu? É muito estranho, muito estranho... (???): [(passa fácil...)]

El: [Eu brigo... Eu até brigo, né. Poxa, porque sem um referencial para mim e chega uma coleção para eu escolher, então, o referencial não tem no livro, então às vezes tem a matéria que eu tenho que dar, mas no livro que eles escolheram... não tem aquele determinado conteúdo. Eu falo "Poxa!", então se tivesse um direcionamento, uma metodologia, né, poderia tudo dar certinho, né?

Gr: A gente de pré-vestibular tem uma coisa que existe no universo para ensinar inglês... Meu Deus do céu...

El: [Podia ter né... e não tem! En: Por quê?

Gr: Você- Você não pode abrir mais. Que o aluno no pré-vestibular, ele quer o quê? Gramática, gramática...

En: [Inter- Interpretação de texto e gramática. Gr: Exatamente. É...

El: E ele quer que você traduza o tempo todo! Tudo para ele é "O que quer dizer isso? (Aonde é que tá isso no cursinho?)"

Gr: E outra, quando você está dando interpretação de texto, como é que você faz em um semestre um aluno ter o máximo de vocabulário possível para ele poder conseguir entender um texto em inglês?

En: [Mágica...

El: [Não tem como... Ma: [Não tem como!

Gr: [Mágica e daí você sofre, fica... Aí fica Ave Maria, (Érica)... Gr: É ruim...

En: Te fazer uma pergunta agora... é... é uma pergun- é porque, na verdade, são vários trechos aqui, mas esses trechos aqui eu nem vou ler, porque tudo que vocês estão falando está aqui.

Então eu precis- às vezes vocês estão falando e eu estou lendo que é porque não tem necessidade de ler. Mas é só para a gente entender o seguinte...

Como é que a gente tá... aqui a gente o... certinho aonde é que... que o calo aperta, né? Nós, professores. O que vocês estão dizendo eu tirei aqui de uma pesquisa feita lá não sei onde, nem procurei muita informação para não ficar comparando... e a história é sempre a mesma.

El: Uhum...

En: E quem está sempre a frente da história são quem? Nós. Nós, professores, estamos à frente da escola, da direção da escola, porque se funciona o mérito é nosso e se não funciona o demérito é nosso, não é do... do...

Ma: Da metodologia

En: Não é da metodologia Ma: Da escola

En: Não é da escola... Sh: Uhum...

Ma: Uhum

En: Mas aí eu pergunto: quem somos nós? Quem somos nós enquanto professores de língua inglesa? Lembra que a gente estava conversando ali no sofá?

((uníssonos)): Uhum

En: É... é... é... a gente tem... Gr: É!

En: Esse poder. Gr: Mérito.

En: É! Aquilo que você- é Professora? É... a gente tem... a gente tem um El: Então nesse caso a gente não se reconhece, então.

En: [Não.

El: [Assim, como tal...

En: [Eu vejo que não, porque quando eu perguntei isso para vocês, eu perguntei... Sh: [Tem gente que não... É? Nossa...

En: [Não! E eu não sei se vocês lembram que vocês lembram que na entrevista eu perguntei para vocês...

Ma: Ah! É verdade!

Gr: Você tinha perguntado...

En: ["Vocês... vocês sentem, vocês percebem que vocês têm um papel... é... diferente?" "Não"

El: É verdade.

En: Todas vocês me disseram que não. Ma: É verdade...

En: Não me recordo de ninguém ter dito "Ah, sim, professora". El: É verdade.

Sh: [Uhum...

En: Por quê? O que vocês acham?

Ma: Muito pelo contrário. Muito pelo contrário! Eu sinto que na escola, né, matemática tem aquela força gigantesca de, né... português. E inglês quando chega? "É, inglês eu reprovado"... Não tem força, inglês não tem... Eu me sinto assim.

En: Lá na escola p- na escola?

El: Na escola pública. Exatamente.

En: Mas e o professor de inglês do cursinho de inglês? El: Já tem mais...

Gr: [É.

Ma: [Já te- é... a- o... o reconhecimento é um pouco maior, com certeza. É de um (leciono) paroquial, de você falar "Eu leciono..."

((uníssono)): No CCAA. El: Olha a diferença!

En: A mesma professora. Ma: Mesminha!

En: A XXX do CCAA é a XXX do (Drummond), embora seja outro lugar privado. Ma: [Lá quem tem poder é os de matemática.

En: [Tem diferença?

Gr: O quê? A metodologia?

En: Não. Você se- você sente que é reconhecida?

Ma: Não! Com certeza que não... Como acho que ainda é pior um pouco. El: Mas quando você fala que é professora do CCAA, não é, XXX?

Ma: Não... quan- não. Tem é... Só de você falar "Sou professor de inglês" já... 23:00 já gera um status, né? Esses dias alguém comentou comigo e falou assim "Nossa, mas você é professora de inglês, isso é status!"

En: [Olha aí!

Ma: [Eu falei assim "Status? Eu quero é dinheiro." ((risos))

En: [Eu concordo! Status eu não quero, eu quero é dinheiro! Mas talvez vocês nunca tenham parado para pensar ni-. A XXX às vezes já pensou um pouco mais nisso, porque a XXX já foi minha aluna na graduação numa época diferente de vocês. Na época da XXX, eu já tinha... Estudado muito mais, eu já tinha muito mais embasamento, eu já falava muito mais sobre crenças e outra coisa- coisas...

Ma: [Eu já fiz um trabalho também sobre isso...

En: [Já fez trabalho comigo, diferente da visão de vocês, da XXX por não ser da educação, vocês por terem se graduado primeiro e a gente como professor melhora todo dia, graças a Deus. E na época de vocês ainda faltava bastante coisa para mim. El: [Sim. Com certeza...

En: [Então, talvez por isso vocês não identifiquem, mas nós temos, nós temos. É... fora as pessoas nos olham diferente.



Gr: Mas eu uso bastante isso na minha área, assim, que a maioria não tem esse contato, não habilidade, muita gente que vê, igual ao que você falou, como se fosse um dom, um talento, e não uma coisa que você tivesse se dedicado para estudar. Muita gente... "Ai, professora de inglês... Ah, não, mas você é professora..."

El: [Né... Adquire... Sim. Eu senti isso num... numa situação na sala de aula, quando eu era sua aluna.

En: Hum?

El: Em relação aos meus colegas, não sei se você lembra, né, que todo mundo... En: [Eu-trabalhei muito pouco com vocês, logo vocês se formaram, foi um semestre. El: [É, foi no (carnaval). Hã?

En: O que acontecia?

El: Então, é... no reconhecimento dos meus alunos, dos meus colegas, né? Falava "Nossa, ela sabe", então eles tinham, assim, umas...

Ma: [Uma admiração, né?

El: Você também teve isso? Você entende o que eu estou falando? Era bem interessante.

Ma: É, só não tinha, é... só tinha (coberto) muita parte ruim também, né, que você tinha que... (inaudível)

En: Falou tudo! É! Mas eu... é... é por isso- é por isso que eu venho perguntando para vocês dende- "desden" da entrevista se vocês se reconhecem.

Ma: Hum... Acho que o outro reconhece mais. El: É.

Gr: [É verdade, é verdade...

En: [Voc- vocês não, os me-... É! Sh: Verdade mesmo...

En: O outro reconhece mais.

Gr: Ai, você despertou algo, então a gente vai pensar agora assim Sh: [É...

Gr: Entendeu? En: [Sim!

Ma: Despertou algo... ((uníssonos)): Sim!

Ma: ...talvez até porque está tão entrelaçado assim a nossa identidade que a gente não... não consegue pensar "Poxa, mas isso aqui é uma grande coisa". Uma vez eu escutei uma moça falando "Nossa, XXXX, você não sabe o tanto que eu admiro o seu- sua vida". Tipo assim, acho que pelo fato de eu ter o conhecimento de uma língua, entendeu? Então isso para mim, para mim, se tornou banal, porque já faz parte da minha identidade, não porque eu menospreze, eu sei como é que é...

En: Não, claro... É, realmente... Gr: Não, mas já faz parte de mim... Ma: [Natural!

En: E do dia a dia Sh: É, exatamente...

El: [Então a gente não tem essa noção, a dimensão, (aí quando alguém)... Sh: [Verdade... Aí quando fala, você pega e... É, agora a gente, é... né?

En: Lembra que eu perguntava a vocês "Vocês acham que foram... que... vocês são diferentes? Você se sente diferente? Que você pertence metade a um lugar e metade a outro?"? Às vezes eu via um ponto de interrogação no rosto, tipo "Ah, ela- ela tá pirada" ((risos))

El: Tipo, "Como?"

En: Como assim? Mas a partir do momento que você fala outra língua, que o teu sistema...

Gr: É... 26:00

En: ...Você passa a ser outro...A gente entende aquilo que a gente vê nos filmes de uma maneira diferente de quem assiste legendado.

Ma: [É... verdade total.

En: e isso altera a identidade, isso altera.

Ma: eu acho que eu consigo ver com mais facilidade essa diferença justamente em filme, porque as vezes pra mim é tão simples assistir filme legendado, então as vezes "nossa eu não consigo nunca assistir um filme legendado" eu falo "meus Deus, as vezes eu nem preciso ler a legenda" ((risadas)) as vezes a gente nem lê a legenda, a gente está vendo só a cena né...

El: e quando alguém precisa de você, é tão interessante, eu viajo de vez em quando e às vezes eu tenho situação que a pessoa não sabe e você está ali, é interessante né? Você salvar alguém de uma situação...

Ma:[Isso é verdade

El: Foi uma pessoa da igreja lá, acho que o cara chegou atrasado e não chegou a tempo, e eu que tive que socorrer, as cinco primeiras perguntas fui eu que tive que fazer, então quer dizer, nossa, eles são meus alunos, mas a gente trabalha tanto com gramática e às vezes quase não vê assim, uma situação realmente concreta mesmo. Nossa, eles acharam tão interessante assim, eu falei nossa que legal né, quer dizer, eu ajudei, eu pude ajudar.

El: Claro, e lá na entrevista... Ma: [E encantei, engraçado né....

En: Ah! Outra coisa, aí aquele que nunca tinha te ouvido falar inglês, e que achava que você era só professora de inglês, professorinha de inglês. A hora que você abriu a boca...

El: Gente, as professoras na hora do intervalo falaram assim "XXXX, que isso?" Inclusive a (???) que estuda lá com a gente, então...

En: Não sabia que você falava inglês!

El: A mulher da embaixada americana, ela foi lá porque ela foi assistir aula, "você fez o curso comigo", e ela foi lá, na minha escola na hora do intervalo e eu tive que falar por ela, porque ela queria conhecer os professoral e tal né, e a gente começou a falar e conversar, então os

professores ficaram apaixonados de...

Ma: Eu já passei por caso muito assim, com a senhora por exemplo eu já passei também. Quando a gente fez a aula lá no (Hiper/Inter?) Norte.

El: Foi mesmo!

Ma: Lembra que a gente montou uma roda, conversou em inglês, passou no caixa em inglês, todo mundo ficou assim "Meu deus eles falam inglês!"

El: Aham!

En: Lá na entrevista de vocês eu perguntei uma coisa, eu não sei se vocês voltaram a pensar nisso, ou se morreu... Eu perguntei para vocês, e isso está até aqui ó, o papel social que o professor de inglês deveria exercer não transparece nas aulas, porque os professores, no caso de curso igual a vocês, não têm oportunidade para isso durante a aula. Na minha entrevista com vocês eu cheguei a falar do papel social e também foi outra questão que para algumas de vocês, mas agora não lembro, mas eu tive que repetir a pergunta e exemplificar, porque ficou claro para mim que vocês ainda não haviam pensado.

El: Eu ouvi uma coisa assim, tão ampla. Foi "peráí... como?"

En: Estão entendendo porque as vezes que nós professores de língua inglesa não nos reconhecemos? Não sabemos nossa identidade? Vocês estão lembradas que eu perguntei do papel social? Eu tive que fazer...

Gr: [Dar exemplos... En: Dar uma ajudada... Sh: Sim...

En: Aí eu percebi que vocês não tinham parado para pensar... Sh: Realmente.

En: Depois daquilo vocês pararam para pensar? Ou morreu ali, ou vocês tem alguma coisa? Fez parar pra pensar "puxa, eu tenho um papel social".

Ma: Eu acho que a XXX tem mais contato com a questão social, que nem eu falei, acho que falei na entrevista, a questão social no meio em que a gente tá inserida ali é muito elitizada. Então assim, aquele alunos, o nível daqueles alunos, já é um pouco elevado, eles já têm um conhecimento de mundo diferente.

El: Às vezes nem se preocupa com isso né. E para gente impactar um aluno, que nem você falou, que já tem um acesso...

Ma: [Que viaja... El: É bem difícil...

Ma: Ele já viajou mais do que eu ((risadas))...

El: Agora na escola pública já é diferente.

Ma: Na escola pública você tem um diferencial, porque você tá ali e você consegue impactar realmente...

Sh: E muitas outras questões viu, não só da aula e da disciplina em si, mas muitas outras coisas...

En: Mas vocês acham que ali no CCAA vocês ainda assim não tem um papel social? El: tem... nem todos são todos iguais e têm as mesmas oportunidades...

En: Eu vou dar um exemplo pra vocês, que é o halloween. Eu estive lá no halloween...Falem para mim agora, em off, só para o meu gravador, para todo mundo que está aqui (os três estão ali escutando, meu marido e meus filhos)

Ma: Cuidado para não sair no WhatsApp ((risadas))

En: Vou acabar, a partir de segunda ((risadas)) a partir de 2020 todo mundo procurando emprego ((risadas))... Todos na rua ((risadas)). Falem para mim qual é o papel do halloween do CCAA.

El: Ah, é passar cultura eu acho né... é uma língua inglesa, tem tanta coisa diferente lá, então o intuito é esse, passar cultura de outras raízes.

Gr: E lá tem filme também, outras atividades que a gente promove.

El: Então, e de repente até fazer um paralelo, comparar com alguns costumes que nós temos também. Essas coisas...

En: Ah, eu vou jogar no ventilador...

El: Lascou... Uma pena que a gente não exatamente como acontece, lá, a gente tenta pelo menos.

En: Aquele funk tocando a festa toda...

Sh: Ih, nada a ver. ((risadas)) Enfim, a gente tenta passar, mostrar um pouquinho mas não fugimos também das nossas raízes.

En: É um halloween daqui né ((risadas)) Sh: É o halloween do CCAA...

En: Não, eu to brincando! Não é também uma crítica negativa.

Ma: Se você também seguir a risca de como é lá de repente não chama tanta atenção. El: Seria legal também fazer da forma como eles comemoram lá. Seria doce e travessura, bater, seria legal se a gente tivesse esse sistema também.

Ma: Só que a gente sabe que isso é mais difícil também. Se a gente não tentar adaptar isso aí às vezes nem chama atenção.

En: Quando eu precisei selecionar a escola para fazer a pesquisa, e depois eu tive que explicar o porque, eu selecionei o CCAA e eu falei pra Zezinha porque eu acho que das escolas é a que mais trabalha com essa parte cultural, que eu sei que tem em todas as comemorações lá, mesmo de fora quem acompanha... Então isso eu justifiquei e disse pra Zezinha que era por isso e realmente eu acredito nisso. O que eu to dizendo, eu volto na parte social e volto na identidade é que assim, eu já tinha ido lá no CCAA, mas com outros olhos. Eu estive lá com olhos de pesquisadora, então assim, a gente percebe (e não é só CCAA, to falando CCAA porque eu

estou lá, mas eu já vi outras) que o halloween, por exemplo, é uma festa fantasia. ((concordam com uhum)) Ele é uma festa a fantasia, não é uma festa cultural, porque a música que toca é a brasileira. Sh: Exatamente.

En: Não é? O lance todo para quem vai é se fantasiar. Lembra que eu perguntei "quem fez essas abóboras?" Acho que foi a primeira vez que teve, eu tava especulando mesmo, porque eu queria ver até onde vai a parte cultural e até onde vocês também conseguem fazer (áudio cortado) social e mexer na identidade do outro, que são os alunos de vocês, eu percebi que no halloween (nos outros eu não fui) pouca coisa se altera na identidade, porque a festa acaba sendo uma festa a fantasia, mas estamos no Brasil, e é o que a XXX disse, para fazer uma festa realmente ao estilo americano pode ser que não teria tanta aceitação...

Ma: [Nem tanto impacto também.

En: Ou seria formiguinha, entendeu? Passos de formiguinha, porque a gente sabe o que adolescente hoje quer ouvir, é funk!

El: Mas aí entra as questões culturais, cada país tem o seu! Então não precisamos fazer né, sem nossa identidade, é a nossa cultura. Então, de repente tem muita coisa que a gente olha e fala "ai como é que pode né", "nossa, é tão chato e tal", né?

En: Vocês concordam (não precisam concordar comigo, esse é o meu parecer) vocês concordam ou discordam dessa questão do halloween?

El: Com certeza!

En: E não estamos criticando a escola, pelo amor de Deus! Eu lidando como professor. Ma: Com certeza, pensando pelo lado cultural, da gente embutir a cultura de fato como ela é, realmente seria muito mais interessante a gente trabalhar o estilo como é realmente trabalhado lá. Isso é melhor com certeza.

En: Vocês estão entendendo o que eu falo do papel social? Mesmo em uma escola paga? Entenderam? Só queria plantar a semente. Até porque vocês são o corpo docente da escola, eu sei que tem outros lá, e é diferente de quem está na direção. É um olhar administrativo.

Sh: Com certeza.

En: É diferente de quem está ali de frente. De repente, caberia a vocês. Entende? Futuramente uma ideia, e de pensar nisso, vocês têm, nós temos um papel social. Seja qual for a classe do aluno com a qual a gente trabalha. Moita Lopes diz "ninguém é bilíngue sem ser bicultural", ninguém vai chegar a ser bilíngue se ele não for bicultural, você deve ter lido Moita Lopes, isso foi dado a muito tempo.

Sh: Andam juntos.

En: Andam juntos, entende? Então se você não trabalhar aqui, é mais complicado... Por que

verbalizar uma outra língua é você agir em outra língua, é atitude. Não é atitude?

El: Não é só língua pela língua né.

En: E estou eu aqui dando aula. ((risadas)) Estou aqui dando aula de linguística aplicada!

Sh: Tá certo, eu concordo.

En: Entende? E volto a repetir, não estou criticando a escola não, é o meu parecer enquanto pesquisadora.

Ma: Mas assim, a gente quer ensinar né, então a gente tenta adaptar né. Então não tem como, mas a gente tenta...

En: [e o nosso dia a dia? A gente vai na maré! Vamos pro halloween! Vamos pro thanksgiving! E a ai a gente não consegue...

El: Já está acostumado desse jeito. Ma: Já é compromisso...

En: Não é?

Ma: A gente pensa no compromisso...

En: A gente não consegue parar para pensar...

Ma: No compromisso, na organização e tudo mais...

En: É... Eu vou parar aqui a gravação para gente tomar um café, para