



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO**

**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

HILDA BRAZ SILVA SOUSA

**ASPECTOS QUE DELINEIAM A IDENTIDADE DOCENTE DE OITO
PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO COM BASE NO SISTEMA
DE AVALIATIVIDADE**

**CATALÃO, GO
2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

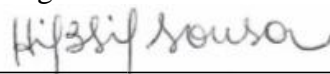
Nome completo do autor: Hilda Braz Silva Sousa

Título do trabalho: ASPECTOS QUE DELINEIAM A IDENTIDADE DOCENTE DE OITO PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO COM BASE NO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 08/12/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

HILDA BRAZ SILVA SOUSA

**ASPECTOS QUE DELINEIAM A IDENTIDADE DOCENTE DE OITO
PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO COM BASE NO SISTEMA
DE AVALIATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu – Mestrado em Estudos da Linguagem
PPGEL da Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de Pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Prof. Dra. Fabíola A. Sartin D. P. Almeida

CATALÃO, GO
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Braz Silva Sousa, Hilda
ASPECTOS QUE DELINEIAM A IDENTIDADE DOCENTE DE
OITO PROFESSORES DE INGLÊS [manuscrito] : UM ESTUDO COM
BASE NO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE / Hilda Braz Silva Sousa. -
2017.
CXCIII, 193 f.

Orientador: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Identidade docente. 2. Professor de inglês. 3. Linguística Sistêmico-Funcional. 4. Avaliatividade. 5. Atitude. I. Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida, Fabíola, orient. II. Título.

CDU 82



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 79/2017

Às quatorze horas do dia oito de dezembro de dois mil e dezessete, no Laboratório Multimídia, Bloco E, Sala 04, Campus I da UFG – Regional Catalão, reuniu-se a Banca Examinadora designada pela Coordenadoria do Mestrado em Estudos da Linguagem, composta pelos docentes: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás – UFV/RJ; Profa. Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier, da Universidade Federal de Goiás – UFV/RJ; Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva [participação não-presencial, por Skype], da Universidade de Brasília – UnB, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada “**ASPECTOS QUE DELINEIAM A IDENTIDADE DOCENTE DE OITO PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO COM BASE NO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE**”, de autoria da mestrand **Hilda Braz Silva Sousa**, matrícula 2016.0413. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestre. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestrand para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: Aprovada, estando apta a fazer jus ao Título de Mestre em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela discente. Regional Catalão, UFV, aos oito dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Banca Examinadora:

Parecer:

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida
(UFV/RJ) – Orientadora

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier (UFV/RJ)

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (UnB)

HILDA BRAZ SILVA SOUSA

**ASPECTOS QUE DELINEIAM A IDENTIDADE DOCENTE DE OITO
PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO COM BASE NO SISTEMA
DE AVALIATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu – Mestrado em Estudos da Linguagem
PPGEL da Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

FABÍOLA A. SARTIN D. P. ALMEIDA
Universidade Federal de Goiás (UFG/RC)
(Orientadora)

VANESSA REGINA DUARTE XAVIER
Universidade Federal de Goiás (UFG/RC)

EDNA CRISTINA MUNIZ DA SILVA
Universidade de Brasília (UNB)

ANAIR VALÊNIA MARTINS DIAS
Universidade Federal de Goiás (UFG/RC)
(Suplente interna)

ORLANDO VIAN JR.
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
(Suplente externo)

Agradecimentos

A Deus, pela vida!

A Doutora Fabíola, pesquisadora e professora, por sua orientação, pela disponibilidade, atenção, paciência e pelas incontáveis "*question words*" aplicadas em nossas interlocuções. Essas "*wh*" me fortaleceram enquanto pessoa e pesquisadora.

Aos meus colegas, professores de inglês, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e sem os quais ela não teria sido possível.

À minha família, por todo apoio e incentivo aos meus estudos, compreendendo meus momentos de "reclusão".

Às grandes amigas que fiz na UFG/Regional Catalão, Maria José, por suas "bobagens" que tornavam os momentos difíceis em engraçados, Thaysa, pelas caronas recíprocas, especialmente pelos lanches gostosos.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

Por fim, meu agradecimento mais especial ao Helder, esposo, amigo, meu apoio incondicional. Muitíssimo obrigada por me sustentar nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Dedico esta conquista aos meus mais valiosos tesouros,
Farllen Henrique e João Lucas.

RESUMO

A temática principal desta pesquisa é a identidade docente. É um estudo que busca compreender aspectos identitários de oito professores de inglês da rede pública de educação do estado de Goiás, em Goiânia. Tem como aportes teóricos as teorias culturais de identidade em conjunto com a análise do discurso da Linguística Sistêmico-Funcional, consolidada com o Sistema de Avaliatividade, especificamente, o seu subsistema de Atitude. É importante observar que a Linguística Sistêmico-Funcional considera que não é possível fazer uma análise do discurso sem considerar o contexto de cultura e o contexto de situação. Esses contextos foram imprescindíveis para entender os aspectos identitários desses professores. Assim, nas análises coadunaram as duas teorias citadas. Argumentos que justificam a escolha pela profissão e avaliações sobre a atuação em sala de aula desses professores formaram os *corpora* textuais, que foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e transcritas. A análise do discurso de cada professor baseou-se nessas entrevistas. O esforço das análises foi canalizado para a identificação e compreensão de aspectos significativos, constitutivos das identidades dos docentes ao proferirem seus discursos sobre a escolha da profissão e suas atuações docentes. Após a análise do discurso de cada participante, verificou-se o que havia de comum para entender se os professores pesquisados compartilham alguns aspectos identitários. Dentre os aspectos compartilhados, constatou-se que eles se avaliam preparados para ensinar, mas que este processo não se concretiza por fatores que estão além de seus controles, deixando-os desconfortáveis com o não aprendizado dos alunos. A partir dessa incongruência entre estarem preparados para ensinar e não conseguirem ensinar, interpretaram-se os aspectos identitários dos participantes. O resultado alcançado foi que os aspectos identitários desses professores estão de acordo com a atual configuração da sociedade, ou seja, é uma identidade descentrada, fragmentada, contraditória etc.

Palavras chave: Identidade docente, Professor de inglês, Linguística Sistêmico-Funcional, Avaliatividade, Atitude.

ABSTRACT

The main theme of this research is the teaching identity. It is a study that seeks to understand the identity aspects of eight English teachers of the public education of the state of Goiás in Goiânia. It has as theoretical support the cultural theories of identity with the Systemic-Functional Linguistics discourse analysis of, consolidated with the Appraisal System, specifically, its sub-system of Attitude. It is important to note that Systemic-Functional Linguistics considers that it is not possible to do discourse analysis without considering the context of culture and context of situation. These contexts were essential for understanding teachers' identities. Thus in the analysis both theories were used. The Arguments that justify a choice for the profession and evaluations about teacher's performance in classroom composed the textual corpora, which were generated through semi-structured and transcribed interviews. The discourse analysis of each teacher's speech was based on these interviews. The analysis effort was carried out to search, identify and understand significative aspects, constitutive of the identities of the teachers when uttering their speeches about a choice of the profession and their teaching activities. After the discourse analysis of each participant, it was verified that it had in common in order to understand if the researched teachers shared some identity aspect among the shared ones, it was verified that they evaluate themselves to teach, but that this process is not materialized by factors that are beyond their controls, leaving them uncomfortable with the students' non-learning. From this incongruity between being prepared to teach and not achieved, signing, the participants' identities were interpreted. The result showed that the identity aspects of these teachers are in accordance with the current configuration of society, that is, it is an off-center, fragmented, contradictory identity.

Keywords: Teaching identity, English teacher, Systemic-Functional Linguistics, Appraisal, Attitude.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estratificação da linguagem	42
Figura 2 – Relação entre texto e contexto	44
Figura 3 – As metafunções e seus respectivos sistemas léxico-gramaticais	45
Figura 4 – Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas	49
Figura 5 – O subsistema de Atitude	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação multifuncional dos termos da oração	47
Quadro 2 – Relação entre perguntas de pesquisa e aportes teóricos	54
Quadro 3 – Informações gerais sobre os participantes	56
Quadro 4 – Informações gerais sobre a profissão dos participantes	56
Quadro 5 – Roteiro de perguntas do primeiro ciclo da entrevista	58
Quadro 6 – Roteiro de perguntas do segundo ciclo da entrevista	58
Quadro 7 – Principais motivações para a escolha profissional	105
Quadro 8 – Autoavaliações sobre suas atuações em sala de aula	106

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GSF – Gramática Sistemico-Funcional
IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF – Linguística Sistemico-Funcional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – DELINEANDO IDENTIDADES	21
1.1. Perspectivas gerais sobre o conceito de identidade	21
1.2. A configuração da identidade na modernidade atual	24
1.3. Identidade <i>versus</i> papéis sociais	26
1.4. Identidade linguística	28
1.5. Ensino de línguas estrangeiras: assunto de natureza política	31
1.6. Identidade docente	34
CAPÍTULO II – A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	38
2.1. Panorama geral sobre a Linguística Sistêmico-Funcional	38
2.2. Concepção de linguagem e língua	39
2.3. Concepção de texto e contexto	40
2.4. A Gramática Sistêmico-Funcional	41
2.4.1. Estratificação da linguagem	41
2.4.2. Contexto de cultura e Contexto de situação	43
2.4.3. A Metafunção Interpessoal	45
2.5. Sistema de Avaliatividade	48
2.5.1. O subsistema de Atitude	49
2.5.1.1. O Afeto	50
2.5.1.2. O Julgamento	51
2.5.1.3. A Apreciação	51
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	53
3.1. Características da pesquisa	53
3.2. O <i>corpus</i> e o contexto	55
3.2.1. Os participantes	56
3.2.2. A coleta de dados e a entrevista	57
3.3. Procedimentos de organização e análise dos dados	59
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61

4.1. Contorno teórico-metodológico aplicado às análises dos dados	61
4.2. Discussão sobre os dados de entrevistas utilizados nas análises	63
4.3. Apresentação e análise dos excertos	64
4.3.1. Análise do discurso de P1	65
4.3.2. Análise do discurso de P2	68
4.3.3. Análise do discurso de P3	70
4.3.4. Análise do discurso de P4	76
4.3.5. Análise do discurso de P5	83
4.3.6. Análise do discurso de P6	88
4.3.7. Análise do discurso de P7	93
4.3.8. Análise do discurso de P8	99
4.4. Algumas considerações sobre os discursos dos participantes	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICES	117
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa discutir e compreender a identidade docente de oito professores de inglês da rede pública estadual de Goiás, na cidade de Goiânia. Para tanto, insere-se no campo de teorizações e pesquisas dos Estudos da Linguagem com interesse por questões relativas à identidade. A abordagem para inquirir a identidade está ancorada na linguagem. Entende-se que a identidade é indissociável da linguagem, pois as necessidades humanas de constituir-se, construir e desenvolver o mundo, assim como as concepções identitárias do sujeito, são manifestadas na e pela linguagem (MEY, 2016).

O termo identidade tem gerado muitas discussões em vários âmbitos do pensamento humano. Ecoando o pensamento de identidade cultural na modernidade atual, Hall chama a atenção ao apontar que as identidades “estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (2015, p. 9, grifo do autor).

A teoria de Hall (2015) ajuda a entender que o descentramento das identidades é decorrente de vários fatores. Woodward (2000), por exemplo, aponta que um deles está relacionado à dispersão das pessoas pelo mundo, às mudanças econômicas, sociais e políticas. Em outros termos, a globalização intensifica as transformações identitárias, pois ela conecta praticamente todas as sociedades.

Em virtude das transformações globais e, conseqüentemente, identitárias, é possível pensar em “crise das identidades” (DUBAR, 2005, p. XXV). Esta é pensada como sendo um “[...] desconforto diante das transformações, confusão nas categorias que servem para se definir e para definir os outros...” (DUBAR, 2005, p. XXV).

Paralelamente às transformações identitárias, inquietam-me os problemas relacionados à educação brasileira, sobretudo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Partindo da ideia de que as transformações globais são imprescindíveis, assim como as mudanças empreendidas pelo sistema educacional também o são, penso que a identidade docente, antes estável, centrada etc., tem dado lugar a uma constituição identitária descentrada (HALL, 2015). Esse descentramento advém de outra ideia de que, a partir do momento que o professor de inglês não concretiza sua função restrita, que é ensinar inglês, sua identidade passa a refletir tal crise. Crise é uma forma de dizer que esta identidade passa a ser questionada ou discutida, o que antes não era, pelo menos de maneira explícita.

A função restrita é pensada com base na relação professor-aluno, vinculada diretamente com o processo de ensino-aprendizagem da língua alvo, função que só o professor com habilitação³ na referida língua é capaz de realizar. Essa ideia de pensar em função restrita está baseada nos estudos de Ortiz (2012) sobre identidade nacional brasileira e Cortella (2014) sobre educação e escolarização.

Para Ortiz, toda identidade possui duas dimensões: uma interna e outra externa. A externa é a diferença que o sujeito vê entre ele e o outro. A interna é como o sujeito se autoidentifica e com o que ele se identifica. “Dizer que somos diferentes não basta, é necessário mostrar em que nos identificamos” (ORTIZ, 2012, p. 7). Esta percepção serve para todos os âmbitos, individuais e coletivos. Em Cortella (2014), ao debater sobre as diferenças entre educação e escolarização, lê-se que a educação é um todo maior que engloba a escolarização. Para este autor, a função da escola é escolarizar, ao passo que a função dos pais é educar os filhos. O problema é que hoje a escola assumiu, ou há pressão para assumir, a educação das pessoas (filhos), o que antes era função da família. Nesse sentido, cada vez mais a escola deixa de escolarizar e passa a educar.

Fazendo uma analogia deste raciocínio com a atuação do professor, é possível inferir que a dimensão interna e a escolarização estão para a função restrita, assim como a dimensão externa e a educação estão para as funções amplas. Desse modo, dizer que um sujeito é professor de inglês não basta para lhe garantir uma identidade. É necessário mostrar em que ponto ele se difere de outro professor, por exemplo, o de matemática. A identidade do professor de inglês afirma-se com base na diferença de outro professor. Está certo que ambos são professores, porém a diferença entre eles se dá a partir de suas funções restritas, isto é, o professor de inglês ensina inglês e o professor de matemática ensina matemática.

Já as funções amplas são, também, articuladas considerando a relação professor-aluno, porém o foco recai sobre questões de caráter mais amplo, como valores, interação social voltada para o exercício da cidadania e do trabalho, através de conteúdos escolares denominados de interdisciplinares, conteúdos que não são necessariamente atribuídos ao professor de inglês, mas a outros professores, de maneira geral.

Entende-se que a identidade do docente está constantemente em transformação, assim como suas práticas pedagógicas, considerando que o professor seja “um

³ Entende-se o termo no seu sentido geral, não restringindo-o a apenas portadores de diploma de graduação em Letras/Inglês, mas a todos que possuem conhecimento na referida língua e condições didáticas para exercer a docência.

profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico” (CELANI, 2001, p. 21). É em virtude dessa orientação que esta pesquisa propõe que o professor de inglês seja diferente dos demais professores. É com base em sua função restrita que sua identidade de professor de inglês é marcada, entre seus pares.

Nesse sentido, os professores devem refletir sobre as mudanças que podem ocorrer em seus contextos de trabalho, para possibilitar o incremento de posições importantes e decisivas para a formação de novos professores, pois a docência como profissão assegura uma identidade (MEKSENAS, 2003). Discutir a identidade docente ajuda os futuros professores a entenderem melhor o seu papel no sistema educacional. Obviamente, a identidade docente é apenas mais uma faceta importante nesse processo de formação profissional. Então, o debate sobre a identidade docente não esgota a discussão sobre o sistema educacional como um todo.

Outra motivação que justifica estudar questões identitárias fundamenta-se em minha experiência como professora de língua inglesa da rede pública do estado de Goiás. Por conseguinte, interessa-me investigar e compreender o processo identitário de oito professores de inglês dentro da perspectiva linguística, mais especificamente ocupando-me com a exploração de *corpora* textuais. Interessa-me, também, vincular minhas observações de que os professores sempre reclamam do atual modelo educacional em comparação com tempos passados, como pode ser visto nos excertos analisados no capítulo quatro e nas entrevistas (apêndices). Normalmente as avaliações feitas pelos professores sobre as mudanças no sistema educacional são negativas.

É importante salientar que ter uma identidade minimamente consciente/clara facilita a atuação na vida cotidiana, o que, conseqüentemente, ajuda nas relações sociais, seja em âmbito familiar ou profissional, como é o caso dos professores de inglês. Todavia, não significa dizer que a identidade seja estável, fixa, imutável etc. Até porque, como mostram Hall (2015), Bauman (2005), Giddens (1991), Taylor (2017) e outros mais, na atual modernidade é tendência o sujeito reclamar para si mais de uma identidade.

São vários os autores que pesquisam sobre a identidade docente. Meksenas (2003) afirma que a identidade docente está em crise por vários motivos: baixos salários, pouco reconhecimento social, sentimentos de incerteza e insegurança etc. O autor aponta que a

“crise de identidade do professor significa, portanto, uma crise da maneira de ser na profissão, isto é, uma *crise no ato de professar* e que implica em dificuldades na interação social; descontentamento na realização das suas atividades; descrença no seu papel social; etc.” (MEKSENAS, 2003, p. 1, grifo do autor).

Marcelo (2009) é outro pesquisador que estuda a identidade docente. Este autor considera importante a reflexão sobre a identidade justificando que “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 112). O que Marcelo procura saber com sua investigação é a situação da profissão do docente, como sua identidade se configura na atualidade e como ela se diferencia de outros profissionais. O autor comenta em seu trabalho que

a profissão docente encontra-se em uma encruzilhada que deve resolver dando respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentando em nossos dias. De nada adianta recordar que ‘qualquer tempo passado foi melhor’. O tempo que nos coube viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de uma instituição que, ao longo dos últimos séculos, contribuiu como nenhuma outra para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas (MARCELO, 2009, p. 128).

Paula (2010), por sua vez, discute a relação entre a prática em sala de aula e a identidade cultural e profissional do professor, no âmbito da formação docente. A autora aborda a questão da identidade do professor a partir do prestígio da profissão entre os próprios alunos e a sociedade como um todo. Busca articular a questão da preservação da identidade cultural do aluno-professor nas aulas de língua inglesa. Segundo a autora, muitos alunos ingressam nas licenciaturas, como nos cursos de Letras, sem intenção de atuarem como professores. Isso desprestigia os cursos, pois pressupõe a característica de que os cursos não são valorizados pelo mercado, o que implica “um fator importante na análise da identidade do profissional do ensino” (PAULA, 2010, p. 8).

A autora infere que “o fortalecimento da identidade profissional do professor permeia os diversos aspectos de sua vida cotidiana, o social, o econômico e o cultural” (PAULA, 2010, p. 14). Desse modo, Paula vê a necessidade de que os professores das licenciaturas analisem suas práticas pedagógicas para então fortalecer o eu identitário do futuro professor nas esferas cultural e profissional.

Ainda em termos de estudos sobre identidade docente, Mazza e Alvarez (2011) também discutem a formação de professores de inglês e a sua identidade no contexto do ensino superior. Através de entrevistas, as autoras procuram observar como se dá a constituição identitária dos graduandos em Letras. A pesquisa aponta que o acadêmico

que já atua como professor busca assumir novas teorias para o ensino de inglês, assimilando a ideia de que essas teorias são necessárias para embasar seu desempenho pedagógico. Estas atitudes instauram uma situação conflitante no imaginário do professor/estudante, pois o desejo de dominar novas teorias aliado às dificuldades para desenvolvê-las, na prática, colocam em dúvida sua autoridade e seu saber.

As autoras descrevem esses professores/estudantes como carentes em termos técnicos e profissionais, assim como distantes de perspectivas de produção do saber crítico e reflexivo, pois “a universidade não só não está preparando esses alunos para atuarem no magistério, oferecendo-lhes um ensino repetitivo e de pouco avanço, como também não propicia discussões crítico-reflexivas sobre a prática desses alunos” (MAZZA; ALVAREZ, 2011, p. 197).

Diferentemente das pesquisas apresentadas, este estudo objetiva investigar a identidade docente de oito professores de inglês da rede pública de ensino do estado de Goiás, a partir de como eles expressam, em seus discursos, suas opiniões e avaliações a respeito do processo ensino-aprendizagem de inglês. Este é entendido como a plena competência comunicativa que envolve as quatro habilidades da língua: oralidade, audição, leitura e escrita. Ademais, dentro dos discursos desses professores, me interessa analisar e compreender os elementos léxico-gramaticais que expressam atitudes avaliativas, ao inferirem sobre os motivos pelos quais escolheram esta profissão e ao falarem sobre suas atuações em sala de aula, considerando suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem que refletem-se na configuração de sua identidade de professor de inglês.

A partir destes objetivos, foram elaboradas as perguntas: quais são os aspectos identitários que se apresentam no discurso de oito professores quando estes expressam suas opiniões e avaliações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês? Como os elementos de Atitude podem indicar características da identidade desses professores? Para responder a estas perguntas, foram mobilizados os seguintes aportes teóricos: teorias da identidade, teoria de análise do discurso de Linguística Sistêmico-Funcional e Sistema de Avaliatividade.

Há vários caminhos que podem ser trilhados para investigar a identidade do professor de inglês. Especificamente nesta pesquisa, discute-se esta identidade a partir da articulação entre a função restrita e as funções amplas atribuídas ao docente que atua com a disciplina de língua inglesa. Desse modo, pensar a identidade do professor de inglês, a partir da dialética entre função restrita e funções amplas é uma forma de jogar

luz na busca de uma compreensão mais precisa quando se fala em crise de identidade do professor de inglês (DUBAR, 2005; MEKSENAS, 2003; MARCELO, 2009; PAULA, 2010; MAZZA; ALVAREZ, 2011).

A identidade do professor de inglês pensada a partir de sua função restrita é a que está em crise, pois o que prevalece na vida é a prática e não a teoria. Ou seja, pode até haver inúmeras interpretações de que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o objetivo principal da disciplina de inglês é ensinar valores, respeito às diferentes manifestações culturais etc., porém se o professor estiver focado que sua função é o ensino da língua, haverá sempre um impasse, ou um desconforto se sua meta principal não for atingida. É lógico que o ensino do idioma pode ser através de textos que retratem valores e expressões culturais inerentes ao mesmo, mas esse objetivo não é o principal para os professores, é apenas uma parte.

Considerando as orientações da LDB (Art. 4º, inciso IX) sobre os conteúdos a serem ministrados através das disciplinas, incluindo as línguas estrangeiras, percebe-se que o foco recai sobre o ensino-aprendizagem. O artigo reza: “Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Daí a importância de abordar o tema identidade levando em consideração a dialética entre a função restrita e as funções amplas do professor de inglês.

Como esta pesquisa se insere dentro dos Estudos da Linguagem, buscou compreender essa dialética por meio da análise linguística de *corpus*. Para isso utilizou-se dos preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) como fios condutores para fazer uma análise do discurso das entrevistas realizadas com os oito professores, a fim de verificar quais aspectos identitários podem ser observados em seus discursos.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é importante para a pesquisa, porque é uma teoria e metodologia de análise do discurso que vê as categorias léxico-gramaticais como coadjuvantes do processo analítico discursivo, pois o léxico e a estrutura gramatical da língua produzem significados a partir do contexto onde os textos orais ou escritos são produzidos, desde que em situação real de uso.

A partir da perspectiva da LSF, o Sistema de Avaliatividade é “um sistema que engloba todo o potencial existente no sistema linguístico para procedermos a avaliações em nosso cotidiano” (VIAN JR., 2012, p. 119). Esse sistema é dividido em três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. Este estudo se interessa,

especificamente, no subsistema de Atitude, que é definido por Martin e White (2005) como um recurso que analisa, explora, descreve e explica como a língua é utilizada nos processos avaliativos. Logo, é uma abordagem que se preocupa com o discurso que o sujeito atribui a si, à sua alteridade, às coisas, aos fatos e aos fenômenos naturais, valores ou julgamentos que podem ser tanto positivos quanto negativos.

É com base no contexto avaliativo, observando a função restrita, que o professor de inglês tem sua identidade questionada. Por este viés é que se estabelece a sua crise identitária, pois a sua função restrita está em disputa, já que na sua própria percepção, na de seus alunos e de seus pares, não há a efetivação plena/integral desta função.

No entanto, partindo das funções amplas da disciplina de inglês, não se pode dizer o mesmo, pois a identidade do professor de inglês não é passível de questionamento ou discussão, já que tais funções podem ser desempenhadas em qualquer situação ou por outro professor, independentemente da formação. Dito de outra forma, quanto ao aspecto amplo da disciplina de inglês, o professor não tem sua identidade questionada, uma vez que, por este ângulo, seu objetivo não se restringe ao ensino-aprendizagem da língua em foco.

Mais uma vez saliento que é a partir da análise da identidade docente dos professores de inglês sob esses dois aspectos – função restrita e funções amplas – que sugiro que haja crise de identidade do profissional que ensina inglês. Esse posicionamento é que possibilita a discussão sobre uma identidade descentrada ou ambígua. A expressão ambígua atribuída à identidade é utilizada por entender que o processo de ensinar está diretamente ligado ao processo de aprender e um dos fatores mais expressivos para caracterizar o professor de inglês é justamente ensinar inglês. Se, por algum motivo ele não concretiza essa meta, significa que há algum contratempo (MEKSENAS, 2003). Este raciocínio está baseado na análise do *corpus* que mostra ser baixíssimo o número de alunos que aprendem inglês, na percepção dos professores entrevistados, o que os deixa incomodados.

A organização deste estudo é dividida em quatro capítulos. O capítulo um apresenta os conceitos teóricos fundamentais sobre identidade. De maneira geral, as teorias sobre identidade contribuem para explicar este tema de definição complexa, o que o torna digno de constante revisão. O capítulo dois apresenta uma compilação da Linguística Sistêmico-Funcional e do sistema de Avaliatividade, bases analíticas dos dados. No capítulo três, são apresentados os procedimentos metodológicos. No capítulo quatro, são apresentadas a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO I - DELINEANDO IDENTIDADES

Neste capítulo são apresentadas algumas características que delineiam identidade. Estas características são comuns em todos os âmbitos. Por exemplo, estão presentes tanto numa abordagem sobre identidade nacional quanto numa abordagem sobre identidade pessoal. A ordem em que este capítulo é organizado se justifica pelo fato de que antes de discutir a identidade docente, principal tema da pesquisa, é necessário, primeiro, apresentar um esboço sobre a identidade, de maneira geral, o que é feito na primeira parte. Em seguida, é contextualizado o conceito de identidade na modernidade atual. Com a finalidade de explicar que identidades se diferem de papéis sociais, a terceira parte aborda essa dialógica. A identidade linguística, tema apresentado na quarta parte, se dá por entender que a identidade também reflete aspectos cujas explicações se dão no âmbito linguístico. Na quinta parte, discute-se sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, por ser um assunto de natureza política e envolver diretamente o professor de inglês. Na última parte, a discussão gira em torno da identidade docente e busca compreender, teoricamente, como esta se constitui, uma vez que todas essas características anteriores influenciam em sua formação.

1.1. Perspectivas gerais sobre o conceito de identidade

Identidade é um conceito com definição volátil. Varia de autor para autor e ainda de acordo com o tempo. Mesmo assim, é possível notar algumas características gerais, em comum, dentre os vários autores que abordam o tema identidade no contexto cultural.

Com base no dicionário de filosofia de Abbagnano (2007), ao conceito de identidade são atribuídas três definições: (1) identidade como unidade de substância; (2) identidade como possibilidade de substituição; e (3) identidade como convenção. A primeira definição está mais ligada ao conhecimento filosófico. Na filosofia, a identidade é metafísica, ela é definida pela essência do ser. A tendência filosófica é explicar o que faz com que uma coisa seja o que ela é, sem necessariamente depender da alteridade. Ela se define por si só.

Já a segunda definição, a de identidade como possibilidade de substituição, diz respeito a questões matemáticas, de precisão. Matematicamente falando, a identidade está vinculada à igualdade. Dessa forma, o que se verifica é que a identidade de algo está relacionada a alguma coisa que pode substituir esse algo inicial, sem nenhum

prejuízo, pois significam características iguais. Um exemplo que traduz esse raciocínio é a equação matemática $2 + 2 = 4$, uma vez que o número 4 substitui a soma de $2 + 2$ e vice-versa. Este tipo de identidade também se explica sem se preocupar com a alteridade, pois se algo tem a mesma extensão do inicial, significa que são iguais, não sendo possível, por esse lado, algo ser ele mesmo e outro ao mesmo tempo, pois cai no princípio da contradição lógica.

A terceira definição, a de convenção, articula a identidade como algo que pode ser estabelecido ou reconhecido a partir de qualquer critério convencional. Defende também não ser possível fixar o significado da identidade ou o critério para reconhecê-la, *a priori*, mas é possível definir esse critério dentro de determinado sistema linguístico, em contexto apropriado, *a posteriori*. Em outros termos, só é possível definir o que é a identidade cultural de uma comunidade, por exemplo, após observar que há outra(s) comunidade(s) com traços culturais diferentes.

A percepção de comunidades com traços culturais diferentes começa a aguçar o pensamento sobre identidade a partir do desbravamento da América pelos europeus. Foi nesse período que os colonizadores, ao perceberem tamanha diferença entre eles e os nativos americanos, começam a se interessar pelas diferenças, muito em função do processo colonizador e catequizador empreendido no novo continente. Desse modo, os europeus veem os indígenas como sua alteridade. Alteridade cujas características causaram certo espanto, pois os nativos eram vistos como “demasiadamente exóticos”, diferentes de todos os povos que, até então, os europeus estavam acostumados a verem e terem contato. Os europeus “chegaram até a discutir sobre a condição de seres humanos dos nativos americanos” (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

A partir do momento em que os europeus e indígenas americanos passam a enxergar as diferenças entre si, passam também a reconhecer que há grupos ou sociedades diferentes. Estes eventos marcam os motivos pelos quais a identidade passa a ser um tema com relevância e evidência na modernidade.

No final do século XX, o tema identidade conquista mais espaço nas discussões sociais, culturais e acadêmicas, principalmente na área das humanas. Nestes contextos, a identidade também pode ser vista como uma forma de resistência política das minorias etnoculturais contra as dominações de classes cujos discursos e práticas são excludentes. São vários os exemplos em que o discurso da modernidade impõe modelos e práticas socioculturais, vistos que são cerceadores dos direitos e modos de vida de outras sociedades que se distanciam ou não seguem tais modelos e práticas ditadas como

padrão (CASTELLS, 2010). Atribuir à ciência o posto de principal representante da verdade no mundo moderno é um exemplo que evidencia a dominação e a exclusão ditada pelo discurso da modernidade. Essa dominação e exclusão silenciam outras áreas do conhecimento como a filosofia e a teologia, assim como os saberes e os conhecimentos populares que não são mais aceitos ou considerados (SANTOS, 2010).

Dessa forma, a identidade é, muitas vezes, uma guardiã dessas diferenças como resistência político-cultural (CASTELLS, 2010). Isso tende a essencializar determinados comportamentos ou representações sociais. A identidade é uma das representações com maior incidência em ser essencializada. Dizer que algo é puro, que tem identidade fixa, pronta e acabada, sem interferência de fatores externos a ela, é um fato tido como naturalizador da identidade (SILVA, 2000).

O problema de fixar uma identidade é que ela nunca se altera. Isso pode ser percebido quando se fazem alguns questionamentos sobre a língua, que é um dos principais fatores identitários de uma sociedade. Assim, será que a língua falada numa sociedade há 100 ou 200 anos é a mesma de hoje, mesmo que seu nome seja preservado? Por exemplo, o idioma português falado por Frei José de Santa Rita Durão, no século XVIII, é o mesmo falado atualmente? Ora, obviamente que não, pois se fosse o mesmo, não seria, muitas vezes, necessário “traduzir” e adaptar termos vernáculos para a versão atual da língua, como na expressão “vossa mercê” para “você” e até mesmo “cê”, na variedade não padrão da língua portuguesa (ALCANTARA, s/d).

Portanto, não é possível fixar uma identidade, já que há outra forma de explicá-la, que é a partir de sua alteridade. Em outros termos, é um processo relacional marcado pela diferença. Nesse sentido, é uma explicação que sugere que tanto identidades quanto diferenças sejam produzidas simultaneamente (WOODWARD, 2000).

A identidade nacional é um exemplo em que o entendimento de identidade com base na diferença se concretiza, pois afirmar que somos brasileiros implica dizer que não somos belgas, não somos alemães, dentre outras nacionalidades. Entretanto, para dizer que somos brasileiros nós precisamos sentir que somos, é necessário que nos sintamos dentro de um espectro cultural, de “uma teia de significados” (GEERTZ, 1989), na qual nascemos, crescemos, fomos educados e vivemos. Não é simplesmente uma escolha. Identificamo-nos como brasileiros porque nos sentimos pertencentes a essa teia simbólica que é o Brasil, temos consciência sobre esse pertencimento. Mas só temos consciência desse pertencimento porque temos uma “teia de significados” diferente para comparar.

Esses exemplos dados sobre a produção da identidade e da diferença, especialmente os que envolvem questões de identidade nacional, são apenas didáticos, uma tática para mostrar que o processo identitário é relacional. Porém, para que a identidade e a diferença sejam perceptíveis, em qualquer âmbito, é necessário que haja alguma coisa que expresse essa relação. É nesse ponto que a linguagem entra, pois é ela, por excelência, que possibilita a expressão dessa relação, ou seja, é ela que articula a diferença entre as coisas.

Desse campo teórico sobre identidade nacional, Bauman (2005) ressalta que só foi indagar sobre sua identidade, do ponto de vista da nacionalidade, quando foi oficialmente privado de sua cidadania polonesa⁴. Para ele, a questão da identidade é algo elaborado a partir da ideia de categorias de comunidades. Ele argumenta que essa questão “só surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda categoria – e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a ‘comunidade fundida por ideias’ a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural” (BAUMAN, 2005, p. 17, grifo do autor).

Seguindo esse raciocínio, a tentativa de evocar e manter unida a comunidade induz que haja uma relação entre identidade e pertencimento, que tanto pertencimento quanto identidade não são sólidos, pois são negociáveis. Desse modo, a concepção de que a identidade está ligada à questão do pertencimento se confirma, uma vez que o indivíduo reclama para si uma identidade a partir do momento em que ele se sente pertencente ao grupo, ou à comunidade em que está inserido (BAUMAN, 2005).

Tendo em vista esses contornos teóricos, a terceira definição de identidade, a de convenção (ABBAGNANO, 2007), é que faz sentido para estudar a identidade do professor de inglês, pois os elementos dialógicos como alteridade, representação social, fator relacional e diferença estão imbricados no processo de formação identitária de qualquer profissional, visto que uma profissão não é inata a um indivíduo, pelo contrário, o indivíduo é que se torna profissional de uma área.

1.2. A configuração da identidade na modernidade atual

A identidade que antes da era moderna era vista como as duas primeiras acepções de Abbagnano (2007), agora é questionada, pois “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas

⁴ Bauman é polonês, mas adquiriu a cidadania britânica após seu exílio político na Grã-Bretanha.

identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2015, p. 9).

A propósito, Hall faz desta citação um dos argumentos essenciais para justificar a relevância de estudar identidade na teoria social. Sendo assim, a visão epistemológica e a noção de identidade na qual o sujeito é concebido como totalmente centrado, unificado, cujo eixo essencial do eu é a identidade, o que Hall chama de “concepção muito individualista do sujeito” (2015, p. 11), passa por uma virada significativa na segunda metade do século XX. Essa virada possibilitou outras percepções para o tema identidade. Ituassu (2016) afirma, por exemplo, que Hall compreende a identidade como um processo de “representação”, com características que vão além do fato de ser constituinte da identidade, mas capaz de ser a própria realidade, ou seja, uma “representação política” em que a comunidade, também política, seja representada em suas intenções, interesses, valores, regras e instituições.

A partir do posicionamento de que a identidade do indivíduo pós-moderno é fragmentada, instável, influenciável etc., Hall sugere que existe uma “crise identitária” e que esta crise é “parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2015, p. 9).

Para Taylor, essa crise de identidade manifesta-se como “uma forma aguda de desorientação que as pessoas costumam exprimir em termos de não saber quem são, mas que também pode ser vista como uma incerteza radical acerca da posição em que se colocam” (TAYLOR, 2017, p. 44). Esse processo de mudança da sociedade, que se intensifica nas últimas décadas do século XX, é um dos pilares que dão sustentação para interpretar a mudança identitária do sujeito.

Ao colocar a relevância da mudança identitária do sujeito na transformação da sociedade, constrói-se uma compreensão de que esse processo de interdependência é fluido, ocorre tacitamente na estrutura individual do sujeito e reverbera nas sociais e vice-versa. Os teóricos defensores dessa ideia caracterizam essa mudança identitária, de maneira global, como uma consequência de rupturas nos discursos do conhecimento moderno.

Nesse sentido, Woodward (2000) afirma que o processo de globalização revela o que ela chama de “heterogeneidade da identidade”. Dessa forma, esse momento histórico de transformação da vida econômica, social e cultural está relacionado com a

“crise identitária” do sujeito na modernidade tardia⁵ (GIDDENS, 1991), quando visto no contexto das transformações globais. Essa transformação é um dos fatores que caracterizam a vida contemporânea.

Bauman (2005) observa que em um mundo cada vez mais de contatos globais, de crescente mobilidade social, as identidades têm características relacionadas ao ritmo de vida das pessoas. Quem desejar tê-las bem definidas como forma de se sentir seguro, pode cometer um equívoco, pois “em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, estar ‘fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto” (2005, p. 35). Em suma, as observações/perspectivas feitas por Bauman sobre identidades na modernidade podem proporcionar uma interpretação que confunde identidade com papéis sociais.

1.3. Identidade *versus* papéis sociais

Ao Vincular a identidade com contextos sociais variados infere-se que haja múltiplas identidades para um único indivíduo ou para “um ator coletivo”, porém essa pluralidade pode representar “tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social” (CASTELLS, 2010, p. 22). Dessa feita, é interessante observar que existe diferença entre identidade e papéis sociais, como também em relação aos conjuntos de papéis. Os papéis podem ser variados: o de mãe, o de pai, o de trabalhador, o de vizinho, o de fumante etc., e são determinados por regras estipuladas pelas instituições sociais.

No entanto, algumas identidades “podem também coincidir com papéis sociais, por exemplo, no momento em que ser pai é a mais importante autodefinição do ponto de vista do ator” (CASTELLS, 2010, p. 23). É mais propício caracterizar os papéis como organizadores das funções dos atores, enquanto que às identidades compete mais a organização dos significados (CASTELLS, 2010). As identidades são sempre construídas e

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais ou sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço (CASTELLS, 2010, p. 23).

⁵ Correspondente à segunda metade do século XX.

Na tentativa de abolir esse possível equívoco entre papéis sociais e identidade, é interessante levar em conta a ideia de “solidariedade orgânica” de Durkheim (2013), pois ao falar dessa solidariedade, o autor destaca que cada indivíduo de determinado grupo pode ter um ou mais papéis sociais. É com a junção de todos esses papéis que uma sociedade complexa é gerada. Para se pensar em papéis sociais, é necessário pensar no indivíduo em relação ao todo e que esses papéis sociais, as funções sociais, são imprescindíveis para que uma sociedade funcione na totalidade.

Ao pensar nos professores de inglês, relacionando-os a algo mais amplo como a sociedade nacional brasileira, ser professor de inglês significa um papel social. Agora, ao pensar nesses mesmos professores como membros de um grupo específico, como é o caso desta pesquisa, considerando que esses professores passam por circunstâncias semelhantes, compartilham as mesmas glórias e angústias, têm o mesmo salário etc., isso significa pensar em identidade.

Em suma, quando se fala do professor de inglês em relação a ele mesmo, ou ao grupo de professores de inglês, entende-se essa relação como identidade. Mas, se for em relação à educação no cenário nacional, tem a ver com papel social. Dessa forma, tanto papéis quanto identidades são sempre relativos. É necessário observar, por exemplo, quem fala, sobre o que se fala e em relação a quem ou o que está se falando. É por isso que identidade não é fixa, não é metafísica. Identidade não é essência. Ela é dinâmica e relacional.

Para entender a construção da identidade dos professores de inglês pesquisados neste estudo, essas acepções teóricas são necessárias. Busco extrair, dos seus discursos, elementos que possam dar suporte à interpretação de que, na prática, essa complexa construção identitária se dá a partir de “avaliações fortes” (TAYLOR, 2017, p. 16). Avaliações fortes são uma dimensão/distinção qualitativa, um valor mais elevado, considerado superior, especial; ou seja, é um padrão de referência qualitativa que orienta o que se deve fazer.

Para Taylor, a identidade vai muito além da busca de tentar responder, por exemplo, à pergunta “quem sou eu?”, pois a resposta pode vir na forma de um nome, acompanhada por uma declaração de relação, ou até mesmo por atribuição de um papel social desempenhado pelo agente em questão. A busca pela definição de uma identidade perpassa configurações além da orientação no espaço moral (TAYLOR, 2017). Entram em jogo “avaliações fortes” que proporcionam ao agente humano compreender questões sobre seu horizonte de sentido, bem como onde está e qual é o sentido que as coisas têm

para ele. “A noção de uma identidade definida por alguma preferência meramente *de facto* e não fruto de uma avaliação forte é incoerente” (TAYLOR, 2017, p. 47, grifo do autor).

Como o objeto deste estudo é compreender a identidade que pode ser percebida através do discurso dos professores de inglês, o interessante é analisar a linguagem no âmbito ético e valorativo. Taylor afirma que “uma linguagem só existe e é mantida no âmbito de uma comunidade linguística [...] isso indica outra característica crucial de um *self*. Só se é um *self* no meio de outros. Um *self* nunca pode ser descrito sem referência aos que o cercam” (2017, p. 53, grifo do autor). O raciocínio de Taylor sobre a composição do *self*⁶ é tal qual Woodward (2000) afirma a identidade definida a partir da alteridade.

1.4. Identidade linguística

A linguagem compreende diferentes formas de produção e compartilhamento de conceitos, ideias, traços culturais e formas de interpretar o mundo de modo semelhante entre diferentes pessoas e grupos sociais. Contudo, é necessário que se estabeleça algum critério linguístico para que essa interação aconteça. Tem que haver um código linguístico em comum entre os indivíduos que compõem os grupos sociais, isto é, uma língua. Acredita-se que “o fato de falarem uma mesma língua cria entre as pessoas um forte elo de identidade, que as distingue das pessoas que falam outras línguas” (ILARI, 2013, p. 35).

Esse elo é entendido como um conjunto de características comuns que compõe o modo de expressar dos sujeitos dentro de determinada comunidade. É mais um dos aspectos que faz com que os membros dessa comunidade se identifiquem como tais. Compartilhar uma língua em comum significa criar uma identidade linguística.

O valor atribuído à linguagem, como um dos componentes capazes de formular o processo de identidade linguística, não é aleatório, pois a linguagem é vista como algo muito mais amplo, que transcende a função comunicativa. “A ‘linguagem’ fornece, portanto, um modelo geral do funcionamento da cultura e da representação” (HALL, 2016, p. 26, grifo do autor). Em relação à importância da linguagem, Hjelmslev postula que:

⁶ Entendo um professor de inglês equivalente a um *self*. Logo, vários professores de inglês: *selves*.

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. (HJELMSLEV, 1975, p. 1).

A perspectiva de Hjelmslev sobre a linguagem permite atribuí-la um papel de relevância para a formação das identidades ou até mesmo interpretá-la como sendo a expressão das identidades. O autor usa argumentos que podem traduzir os valores da linguagem tornando-a, por excelência, a expressão do processo identitário dos seres humanos. Corroborando Hjelmslev, Fiorin (2015) entende a linguagem como uma das formas de estabelecer uma identidade social, na qual cada personagem tem sua identidade criada pela linguagem e na linguagem.

Nesse ponto, Hall assevera que “a linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um *sistema representacional*. [...] A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura” (HALL, 2016, p. 18, grifo do autor). Por conseguinte, as práticas linguísticas e comunicativas são referenciais de identidade, pois “a língua, enquanto prática de fala, cria e identifica o pertencimento ao grupo” (JUPP; ROBERTS; COOK-GUMPERTZ, *apud* PENNA, 2016, p. 99).

Há, a partir dessas colocações, a sustentação de que a linguagem é necessária para a cultura e, conseqüentemente, para a identidade, pois sendo um meio de transmissão, a linguagem torna-se quase que uma “guardiã” dos valores e significados culturais das comunidades. Desse modo, a relação entre identidade e linguagem é importante para toda e qualquer comunidade, pois a partir de uma expressão linguística comum a todos os membros dessa comunidade, cria-se uma identidade linguística, em que é possível produzir, expressar, traduzir e comunicar pensamentos e conceitos entre esses membros.

Para Taylor (2017), um *self* não existe por si só. Só pode existir um *self* a partir de uma rede de interlocutores e estes necessitam de um canal que lhes permita compreender seus grupos, assim como compreenderem a si mesmos. Logo, a capacidade de interlocução é que confere sentido ao conceito de identidade, pois, de maneira geral, a compreensão da identidade envolve “não só sua posição em assuntos morais e espirituais como também alguma referência a uma comunidade definitiva” (TAYLOR, 2017, p. 56).

Em se tratando de reflexões sobre as formulações da identidade cultural, reconheço que a língua por si só não é suficiente. As questões de pertencimento também são necessárias (OLIVEIRA, 2013). Considerando que “a inserção de qualquer falante na língua é sempre altamente pessoal, circunstancial, é isso que faz da língua um fator de identificação muito eficaz” (ILARI, 2013, p. 29). Após um questionamento sobre a especificidade da linguagem⁷, Arnheim respondeu que, “embora a linguagem não seja o único meio de que dispomos para pensar, ela é por excelência, o meio que nos permite reduzir o mundo a conceitos” (*apud* ILARI, 2013, p. 43).

Fatores que projetam as identidades são dependentes das transformações históricas, sociais e culturais, assim como a língua, pois

Toda língua historicamente dada, a qualquer momento de sua história, está à procura de meios para expressar experiências que assumiram uma importância nova para o grupo social que a fala. Mas, a todo momento de sua história, a língua é também o registro de um trabalho enorme feito para descrever os mundos em que vivemos. Assumir-se como falante de uma língua significa reconhecer-se como participante desse trabalho coletivo que está sempre em andamento, mas também saber que já existe à nossa disposição um enorme saldo histórico de aquisições. Nas grandes línguas de cultura, esse saldo pode ser tão grande que só um estudo sistemático de longo fôlego nos permite descobri-lo (ILARI, 2013, p. 45).

É necessário pensar que as formulações que dão origem às identidades são carregadas de vivências pessoais, interpessoais, profissionais, individuais e coletivas, por isso é importante associar à língua esses fatores como também determinantes para esse processo.

Como pode ser visto, a identidade linguística é um dos fatores mais significativos para a constituição de uma identidade, seja pessoal ou coletiva. Se não há o compartilhamento de uma língua pelos membros de um grupo ou de uma sociedade, conseqüentemente, quem não compartilha já se identifica e é identificado como o outro. Desse modo, o ensino de língua inglesa na escola pública no Brasil já é, necessariamente, esse outro, o que dificulta ainda mais o ensino desta língua.

É nesse sentido que esta pesquisa vislumbra compreender a identidade do professor de inglês, observando seu discurso acerca de sua profissão e sua atuação em sala de aula, levando em conta o ensino-aprendizagem da língua em pauta.

⁷ Aqui, linguagem é sinônimo de língua.

1.5. Ensino de línguas estrangeiras: assunto de natureza política

As reflexões propostas nesta parte dizem respeito ao ensino de línguas estrangeiras, ao seu trajeto histórico no contexto nacional e às políticas linguísticas adotadas no país. Apresenta, de maneira sucinta, algumas amostras das variações da carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, desde a época em que o Brasil era colônia de Portugal até os dias mais recentes.

Como toda identidade, a identidade docente é construída por meio de vários fatores que se conjugam. Um dos fatores que impactam diretamente na formação da identidade de qualquer profissional dentro de um país, são as leis que regem esse país. Desta feita, entender um pouco da história das leis que regulamentam a profissão e atuação do docente de língua estrangeira no Brasil, ajuda a esclarecer os fatores que influenciam na formação da atual configuração da identidade do professor de inglês.

Em seus estudos críticos sobre políticas linguísticas, Calvet (2007) reconhece que no Brasil, nas últimas décadas, houve a inserção de variedades não-padrão da língua portuguesa no ensino institucionalizado. Porém, essa inserção é relativa e restritiva demais para um país plurilíngue, porque várias línguas foram ignoradas dessa inserção como as indígenas, as quilombolas, as afrodescendentes, as de regiões de fronteiras, as de imigrantes etc. Essas línguas podem ser chamadas de brasileiras porque são faladas por brasileiros (CALVET, 2007).

Nesse ponto, é interessante ressaltar que o ensino-aprendizagem de línguas representa um aspecto no mínimo complicado, ao não contemplar, nos conteúdos escolares, as variantes regionais, por exemplo, da língua portuguesa e por considerar as línguas indígenas brasileiras como estrangeiras (CALVET, 2007). A relação entre o aprendiz de línguas das instituições educacionais com as culturas subjacentes a essas línguas fica comprometida, pois os aprendizes dificilmente têm contato com variantes regionais da língua portuguesa, a não ser as do lugar onde moram, e sequer estudam as línguas indígenas que ainda são faladas no Brasil (CALVET, 2007).

Citando as variedades da língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras como uma parte das culturas do nosso país e que não são contempladas pelo planejamento linguístico, de maneira geral, é possível interpretar que tanto professores quanto aprendizes são cerceados de uma parte significativa do capital cultural disponível no Brasil (BORDIEU, 1999). Ao observar tais fenômenos, depreende-se que o investimento em políticas linguísticas ainda deixa a desejar, pois no Brasil é “tradição” criar leis para que o Estado possa intervir no ensino de línguas. Nas palavras

de Calvet, a lei “é um dos principais instrumentos do planejamento linguístico” (2007, p. 76).

Inicialmente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil começou com as línguas clássicas, ainda no período colonial. O ensino de línguas estrangeiras modernas foi introduzido lentamente a partir de 1808, com a chegada da família real e depois em 1837 com a criação do colégio D. Pedro II (LEFFA, 1999).

Em suas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional, Leffa (1999) faz severa crítica, destacando dois motivos para o declínio do sistema de ensino de línguas no início no período imperial. Um dos motivos era a falta de metodologia adequada, pois para o ensino de línguas “vivas” era adotada a mesma para o ensino de línguas “mortas”. A metodologia resumia-se em tradução de textos e análise gramatical.

Contrariando o pensamento de Leffa, Kumaravadivelu (2001) posiciona-se em defesa de que não existe um método melhor que outro, o que existe, sim, são estratégias de ensino mais eficazes, pontuando que se os professores têm boa formação acadêmica, eles podem contribuir para um ensino com mais qualidade.

O outro motivo apontado por Leffa para o declínio do ensino de línguas é a má administração que ficava a cargo das congregações dos colégios de grande prestígio e poder. Alguns aspectos importantes, como carga horária semanal e escolha das línguas a serem ensinadas, dependiam das decisões dessas congregações que não eram aptas para enfrentar e resolver os problemas complexos que envolviam o ensino de línguas.

Ainda de acordo com os estudos de Leffa (1999), foram várias as alterações da carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras na época do Brasil Império, em que os alunos do ensino secundário estudavam no mínimo quatro línguas, podendo chegar até seis. O autor salienta que no final do Império, o número de línguas a ser ensinado continuava praticamente o mesmo, mas a carga horária semanal destinada a elas diminuiu quase pela metade. Ressalta ainda, que com a reforma de Fernando Lobo⁸, em 1892, a carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas estrangeiras, que chegava a 76 horas semanais/anuais⁹, cai para menos da metade: 29 horas. Mais tarde, com a reforma de 1931, houve muitas mudanças no ensino, dando mais ênfase às línguas modernas a partir da redução da carga horária destinada ao ensino de Latim.

⁸ Foi um político brasileiro do final do Império e da Primeira República.

⁹ Informação que confere com o original.

Outra reforma aconteceu em 1941 e todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol (LEFFA, 1999).

Em 20 de dezembro de 1961 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e, de acordo com Leffa, esta prejudicou ainda mais o ensino de línguas, pois a carga horária “reduziu a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (1999, p. 13).

Após 25 anos da LDB de 1961, no dia 20 de dezembro de 1996, é publicada a LDB tal qual é conhecida hoje: Lei nº 9.394. Nela, o ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio. O Art. 26 § 5º explicita a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Na versão da LDB atualizada em 2015, essa parte da Lei não sofre nenhuma alteração.

Já em 2017, este mesmo ponto da Lei tem alterações em sua redação: “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. As alterações se dão pela substituição da nomenclatura ‘quinta série’ para ‘sexto ano’ e pela indicação específica de ‘língua inglesa’ a ser ensinada que antes ficava ‘a cargo da comunidade escolar’. Especificamente, a partir deste trecho da Lei sobre o ensino de língua inglesa, percebe-se que há ligações diretas entre discursos de autoridades educacionais, condições históricas, políticas e culturais, influenciando as mudanças no sistema educacional.

Na atual versão da LDB (2017) lê-se que é obrigatória a inserção do ensino da língua inglesa no currículo escolar, não havendo a indicação de uma carga horária e de um método de ensino a ser seguido como padrão, pressupondo que há “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (art. 3º inciso III). Portanto, considerando a crítica que Leffa (1999) faz à falta de metodologia adequada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil Império, essa crítica continua válida no sentido de que não há uma padronização nas estratégias de ensino. Cada instituição, ou segmento educacional, implanta métodos de acordo com as suas próprias concepções teóricas e ideológicas.

Ampliando as percepções críticas, é senso comum dizer que em um mundo globalizado é necessário aprender línguas estrangeiras. Desse modo, é comum também observar o prestígio e a dominação da língua inglesa como língua internacional. Junto com essas percepções, também existe a crença de que só é possível aprender uma língua

estrangeira nos cursos de idiomas. De acordo com Paiva (1997) essa crença não é um sentimento compartilhado apenas pelos aprendizes, mas também por professores.

Diante da crença de que os cursos de idiomas são, por excelência, os ambientes que conseguem realmente ensinar línguas estrangeiras, proponho uma reflexão admitindo que a partir do momento em que o professor ou o aprendiz compartilham essa crença, o potencial da escola pública em ensinar fica comprometido. É claro que são muitos os fatores que circundam e fazem minar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação pública nacional. Rajagopalan destaca que “o que falta ainda e de forma bastante acentuada é uma política clara e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil” (2013, p.152). Em suas palavras:

É preciso encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em dado momento histórico. Isso porque a atividade de política linguística é impreterivelmente oriunda da política no sentido mais amplo e não da linguística ou de qualquer outro ramo do saber que venha reivindicar o direito de dar palpites em política linguística. O conhecimento de fatos sobre a natureza da linguagem, ou até mesmo sobre a(s) língua(s) envolvida(s), pode até ser de grande valia, mas as decisões a serem tomadas devem se pautar pelos interesses da nação e do povo. A falta de clareza sobre essa questão vital pode levar a grandes equívocos e a tropeços, com resultados desastrosos. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 161).

O posicionamento crítico do autor, na citação acima, sugere que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e seus complexos problemas devem ser tratados como assuntos de natureza política. O autor faz críticas às decisões que são tomadas para sanar os problemas relacionados à política linguística sem considerar os interesses do povo. Norton defende que os aprendizes, ao optarem por aprender uma segunda língua, “o fazem com o entendimento de que adquirirão uma gama maior de recursos materiais e simbólicos” (2013, p. 92). Partindo dessa defesa, o autor afirma que esses recursos materiais e simbólicos representam o “capital cultural” (BOURDIEU, 1999) e são valores que acentuam a percepção dos aprendizes aumentando também a percepção que estes “têm de si mesmos, suas identidades e suas oportunidades para o futuro são reavaliadas” (NORTON, 2013, p. 92).

1.6. Identidade docente

Em termos semânticos, a palavra professor é muito próxima da palavra profissão, pois

A primeira designa o sujeito que professa, isto é, aquele que diz a verdade publicamente. E a verdade é qualquer fato; fenômeno ou interação em conformidade com o real; significa expor corretamente; representar fielmente por princípios lógicos. Assim, o professor é aquele que torna público – socializa – algum conhecimento. A segunda palavra designa uma ocupação ou atividade especializada e voltada ao ato de professar (MEKSENAS, 2003, p. 1, grifo do autor).

Ao vislumbrar a proximidade de significados entre professor e profissão, Meksenas pontua que, se há uma instabilidade na maneira de ser na profissão, pode haver também uma crise de identidade do professor. Nesse caso, essa instabilidade implica “dificuldades na interação social; descontentamento na realização das suas atividades; descrença no seu papel social; etc.” (MEKSENAS, 2003, p. 1).

A noção de identidade docente é compreendida como “um conjunto de referências, de marcas existenciais que compõem a identidade profissional” (TELLES, 2004, p. 59). Sendo assim, são essas referências e marcas existenciais que sintetizam a maneira como os professores/profissionais se orientam e baseiam seus objetivos e compromissos, aliando suas funções pedagógicas em torno dessa identidade.

Ao abordar a identidade do professor, Nóvoa argumenta que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, apud SOARES, 2010, p. 1).

Por conseguinte, neste estudo, a identidade docente é concebida a partir da junção entre prática pedagógica, especificamente de inglês, com a cultura subjacente, por entender que essa junção pode servir de instrumento capaz de desconstruir a identidade “original” e contribuir para a construção de outra identidade: a docente.

Outro autor que ajuda a pensar a identidade no âmbito profissional é Dubar (2005). Este autor aborda o tema identidade como “formas identitárias”, pois estas são concebidas no decorrer da vida do indivíduo, por meio das relações sociais e de trabalho. Então, o trabalho constitui um espaço em que as identidades são negociadas e que dá origem à identidade profissional.

Em consequência das avaliações negativas feitas pelos professores pesquisados a respeito dos elementos que compõem o cenário educacional, eles são entendidos como interlocutores cujas identidades são complexas e para compreendê-las é necessário articular identidade ao contexto, à alteridade e às formas de representação.

De acordo com Taylor, na modernidade parece existir uma multiplicidade de horizontes de sentido, ou seja, instituições morais profundas. Desse modo, é comum as pessoas acharem que podem escolher um ou outro horizonte de sentido, ou até vários. O autor admite que o horizonte de sentido se transforma. Para exemplificar isso, ele apresenta o horizonte de sentido de várias épocas. Na Grécia Antiga, prevalecia a ética guerreira, o que significa que uma pessoa covarde era muito malvista pela sociedade. Na Idade Média, a ética já era voltada para a salvação via Cristianismo, o que fazia com que uma pessoa não religiosa ou pertencente a outra religião fosse excluída do convívio social. Hoje, Taylor sugere que a ética esteja vinculada ao “conjunto de exigências que reconhecemos como morais [...] o respeito à vida, à integridade, ao bem-estar e mesmo à prosperidade dos outros” (TAYLOR, 2017, p. 17), em linhas gerais, aos direitos humanos.

Uma das características da globalização é a rápida transformação de tudo, inclusive com o surgimento de novos aspectos éticos. O sistema educacional, como está incluso nesse processo, não foge dessa transformação. Porém, o problema é que as pessoas que foram educadas em um determinado horizonte de sentido não acompanham essas transformações na mesma velocidade. No geral, são mais lentas. Em consequência dessa desarmonia, ocorrem vários embates. Assim, a velocidade de transformação dos paradigmas educacionais está em um ritmo, ao passo que a maioria dos professores estão em outro. Nesse descompasso é que pode ocasionar certa crise de identidade docente, pois o que eles almejam para as aulas não é, necessariamente, o que é esperado pelo processo de globalização ou pelos novos paradigmas, uma vez que os professores se orientam pela ética em que foram educados, ou seja, uma ética diferente da preconizada pelo atual sistema político, econômico e sociocultural.

Ainda é perceptível no discurso atual professor de inglês que o ato de ensinar inglês faz parte de seu horizonte de sentido. Ele pode até não ter consciência desse seu objetivo¹⁰, mas está arraigado nele que sua função é ensinar. Foi assim que ele aprendeu e seus antecessores também aprenderam de maneira semelhante. Ele tem isso como seu pano de fundo. Por mais que as diretrizes educacionais sejam reformuladas e adequadas às novas configurações da nossa sociedade, a maioria dos professores, cuja formação se

¹⁰ Pouquíssimas pessoas têm consciência de seus horizontes de sentido, por isso não é possível falar que a escolha destes é consciente. Mesmo as pessoas que têm essa consciência, não escolheram seus horizontes de sentido, pois não escolheram quando, onde, e as circunstâncias em que nasceram.

deu ainda no século XX, tem bem definido que sua função restrita é ensinar. Está estabelecido em sua memória. Isso faz parte de sua ética.

Contudo, de acordo com Taylor (2017), são necessários muitos séculos para mudar uma ética. Isso pode ser visto, por exemplo, quando vários professores, que começaram suas carreiras ainda nos anos 1980, falam que antigamente ensinavam, mas hoje fazem mais trabalhos burocráticos ou qualquer outra coisa do que ensinar.

As mudanças tecnológicas estão bem aceleradas, fazendo com que a configuração de crianças, adolescentes e jovens que compõem as escolas na atualidade seja bem diferente de anos atrás. Porém, a ética, o pano de fundo, dos professores ainda permanece muito semelhante. Trocar essa ética educacional, na prática, não é tão simples, pois a maioria dos professores que atua hoje em dia estudou numa época em que a principal função da escola era ensinar conteúdos vinculados às funções restritas dos professores. Essa ideia se fixou na memória deles, nos costumes, ou seja, foi criada uma comunidade de professores com esse objetivo (CORTELLA, 2014).

Para entender melhor esse aspecto, é interessante apresentar a ideia de paradigma científico de Kuhn (2011). O que existe, para este autor, é uma relação de forças entre as formas do fazer científico. As mudanças acontecem mais em função do rearranjo dessas forças do que o esgotamento de uma forma do fazer científico, isto é, um paradigma científico é substituído por outro não porque o antigo é obsoleto, mas porque as pessoas que fazem pesquisa científica preferem proceder de outro jeito. Assim, o novo paradigma científico é colocado no palco da ciência, na maioria das vezes, quando uma nova geração de pesquisadores que adotam esse modelo começa a controlar a maneira do fazer científico. Trazendo isso para a educação, pode-se falar que somente à medida que as gerações mais antigas de professores forem se aposentando, haverá novamente certo equilíbrio em relação às funções hoje preconizadas pela escola e a ética dos professores mais novos.

Saliento que não estou fazendo juízo de valor sobre o processo educacional. Quero considerar que o que articulo entre teorias sobre identidade e a identidade, na prática, são partes essenciais para tornar explícitos meus argumentos de que a identidade é relacional, é representacional, é constituída na/pela diferença, dentre outros aspectos, cuja base principal é a linguagem. O que proponho articular, no próximo capítulo, é vincular a identidade docente aos elementos discursivos avaliativos dos professores à Linguística Sistêmico-Funcional que torna apropriada a forma como pretendo interpretar a complexa natureza da identidade.

CAPÍTULO II – A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Início este capítulo com um breve esboço sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, pois esta é a base que sustenta o Sistema de Avaliatividade que orientará a análise dos excertos para averiguar aspectos de identidade na análise do discurso dos participantes, uma vez que a LSF considera aspectos socioculturais, experiências interiores e exteriores dos praticantes como imprescindíveis para a atividade analítica.

O capítulo é dividido em cinco partes. Na primeira, apresento um panorama geral sobre a LSF. Na segunda trago a concepção de língua e linguagem. Na terceira, discuto a concepção de texto e contexto relacionando-os à LSF. Na quarta, apresento as considerações teóricas sobre a Gramática Sistêmico-Funcional que entrelaçam a análise do léxico e das estruturas gramaticais do discurso; esta parte divide-se em: estratificação da linguagem, contexto de cultura e contexto de situação e a metafunção interpessoal. Na quinta e última parte, abordo, de maneira sucinta, o sistema de Avaliatividade e suas subdivisões: Atitude, Afeto, Julgamento e Apreciação, recursos semânticos que realizam avaliações que podem ser negativas ou positivas.

2.1. Panorama geral sobre a Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) configura-se, de maneira geral, como um dos horizontes teórico-metodológicos de análise do discurso. Seu fundador, Halliday, dá início à sua proposta teórica em 1961. Porém, a primeira edição de sua obra intitulada *Halliday's introduction to functional grammar* data de 1985. Halliday propõe uma abordagem de ordem sistêmica e enfoca a língua na sua totalidade, de modo que tudo que é dito/escrito sobre qualquer tema não deve ser entendido de maneira isolada do contexto. A LSF é uma teoria cujas raízes principais estão ligadas à antropologia funcionalista de Malinowski (1884-1932), que reconhece a língua como “uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 17).

Uma das peculiaridades analíticas da LSF é considerar a estrutura gramatical em sua análise do discurso, o que não significa dizer que a estrutura gramatical seja a expressão maior na análise sistêmico-funcional. A LSF considera esta estrutura juntamente com outros elementos que operam no evento comunicativo, tais como seus participantes e o contexto imediato.

Os enunciados envolvidos na comunicação podem apresentar sentidos diferentes, dependendo da situação em que são proferidos. Nessa perspectiva, os

elementos estruturais não são suficientes por si mesmos, eles são vistos como forma para se chegar ao significado. Esta percepção se reflete no entendimento de gramática que evolui a partir das necessidades dos falantes de uma sociedade (ALCANTARA, s/d).

Verifica-se, dessa forma, que a LSF se apresenta também como uma teoria da comunicação, cujo enfoque sobre a língua é tomado por uma perspectiva sócio interacionista e funcional. Valoriza, ainda, os aspectos de comunicação que são realizados na língua, aquilo que é feito pelo uso do discurso. O sistema analítico proposto por Halliday está focado no uso que os falantes/escritores fazem da língua, presumindo que estes têm liberdade para depreender, dentro dos valores possíveis da estrutura, aquilo que melhor harmoniza ao contexto, ou entre as estruturas possíveis a que, naquele contexto, vai atender suas necessidades comunicativas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

2.2. Concepção de linguagem e língua

Para a Linguística Sistêmico-Funcional, “a linguagem é sempre teorizada, descrita e analisada dentro de um ambiente de significados” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32). A linguagem é apontada como: (1) texto e como sistema, assegurando que há uma rede de sistemas a seu dispor em que os interlocutores fazem escolhas léxico-gramaticais para comporem seus textos, justificadas pelas necessidades durante as interlocuções; (2) como som (fala) e escrita sendo responsáveis pela produção de texto; (3) como estrutura, o que determina as configurações das partes; e (4) como opções de recursos entre alternativas, a funcionalidade da língua, isto é, o que funciona com o quê, o que pode substituir o quê, e assim por diante, dentro de um determinado contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Em função da composição da linguagem ter caráter de interdependência a um dado contexto, a língua também segue esse mesmo entendimento de relação. Ela é definida como um conjunto finito de signos distintos, os quais se fundem a um conteúdo específico, constituindo-se então como expressão e significado a partir do meio social e do contexto de cultura. A “língua é interpretada fazendo referência a seu habitat semiótico” (2014, p. 32). Ao ser reconhecida como parte de um sistema semiótico e complexo, a língua tem sua abordagem voltada para compreensão da linguagem, concebida em sua totalidade.

A partir dessa perspectiva, Eggins (2004) destaca que a língua é estruturada sob quatro pontos teóricos fundamentais: (1) seu uso é funcional; (2) produz significados, sua função primordial; (3) seus significados são influenciados pela negociação dentro dos contextos social e cultural; (4) o processo de uso da língua é semiótico.

2.3. Concepção de texto e contexto

A experiência comunicativa é explorada pela LSF a partir do texto como unidade semântica. Logo, “texto é o produto de uma seleção contínua em uma vasta rede de sistemas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.23). O que as pessoas interpretam e o que as envolvem no processo comunicativo são textos. Texto é concebido como qualquer instância da linguagem que faça sentido aos participantes do diálogo conhecedores da língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3). Dito de outra forma, texto é o que os interlocutores produzem, é o produto das relações recíprocas que integram qualquer situação comunicativa. No caso desta pesquisa, parto dos textos orais produzidos pelos professores ao referirem-se ao processo de ensino-aprendizagem de inglês. Analiso esses textos no intuito de compreender aspectos identitários a partir das avaliações e opiniões que eles realizam nos seus discursos.

Já o contexto é reconhecido por Halliday e Matthiessen (2014) como um importante princípio para o desenvolvimento da LSF, pois a língua ao ser teorizada, descrita e analisada, precisa estar dentro de um ambiente contextual para construir significados. Por isso, a LSF é diferente da corrente formalista do século XX, visto que esta pensa a língua como sistema e estrutura independentemente do contexto comunicativo.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), o contexto, assim como a linguagem, se estende ao longo de uma linha de instanciação que parte de um âmbito global de uma determinada comunidade para âmbitos mais particulares da mesma, mas que também envolve peculiaridades de interação e troca de significados particulares. Portanto, é diversificado e deve ser considerado para a compreensão e operacionalização da estrutura gramatical dentro do texto, isto é, o contexto vai determinar a tipologia textual produzida na situação real de comunicação.

A partir do constructo de que o contexto é determinante para a adoção de uma determinada estrutura, que, por sua vez, também tem relação intrínseca com dados extralinguísticos para a realização da comunicação, a LSF opera com categorias gramaticais que são trabalhadas não de forma isolada, mas contextualizadas. O contexto abrange muitas informações, dentre elas o destaque vai para aquelas que mais

condicionam a produção da mensagem: o emissor, o destinatário, o tipo de relação existente entre eles, o local e a situação em que a mensagem é proferida. Em síntese, as situações comunicativas têm dependências e relações recíprocas com contextos, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos.

2.4. A Gramática Sistêmico-Funcional

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) é está no escopo da LSF. Ela fornece “instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

A GSF aborda as várias escolhas léxico-gramaticais de determinado fraseado a partir da motivação entre os interlocutores. As variações das escolhas são determinadas pelos diferentes contextos, sempre considerando a língua em seu habitat natural, ou seja, em contexto real de uso. Em termos gerais, a GSF segue os mesmos princípios teóricos da LSF.

Neste estudo, a GSF é importante porque as categorias que ela utiliza atendem às necessidades analíticas da linguagem, o que vai ao encontro do que é analisado aqui. Outro aspecto que justifica a abordagem dentro dos conceitos da GSF diz respeito à estratificação da linguagem em: fonologia, ortografia ou grafologia e gramática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

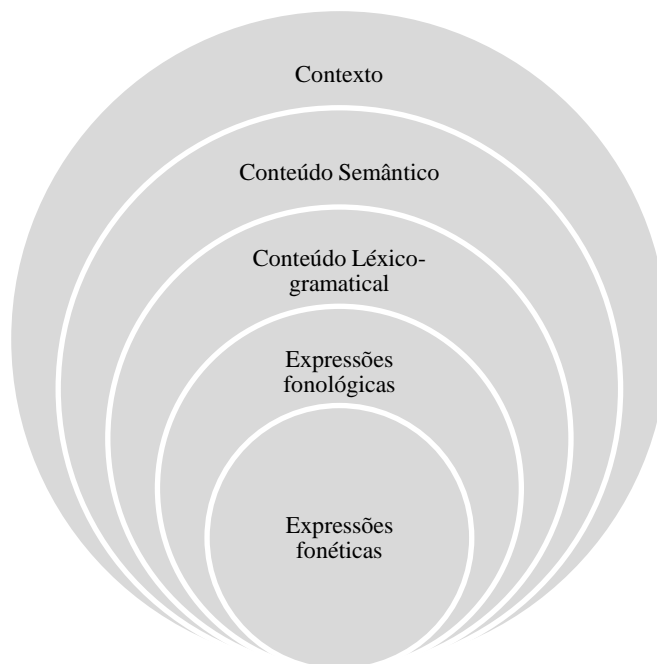
2.4.1. Estratificação da linguagem

A partir do reconhecimento da linguagem como um sistema complexo, Halliday e Matthiessen (2014) reconhecem que ela tem três níveis ou estratos. Essa proposição se assemelha à mesma dos gramáticos tradicionais, cujas gramáticas¹¹ trazem os estudos da linguagem divididos em tópicos específicos: pronúncia, ortografia, morfologia, sintaxe e, por último, um vocabulário. Porém, a GSF faz referência aos sistemas de fonética, fonologia, ortografia e gramática, observando que a gramática e o vocabulário não estão em estratos diferentes, “eles estão em dois polos de um único continuum, a léxico-gramática” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24), o que dá a essa abordagem

¹¹ São consideradas gramáticas tradicionais aquelas utilizadas como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas. Têm origem em uma tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga. As gramáticas tradicionais apresentam uma preocupação normativa, assumindo a incumbência de ditar padrões que refletem o uso ideal da língua (MARTELOTTA, 2015, p. 45-46).

um caráter eminentemente voltado para a compreensão de como a linguagem é concebida em sua totalidade. A Figura 1 mostra uma visão geral de como é o processo de estratificação proposto pela GSF e suas respectivas funções.

Figura 1 – Estratificação da linguagem



Fonte: Adaptada de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26).

Considerando a Figura 1, tem-se a representação visual do texto, que na GSF “é o produto de uma seleção contínua feita com base em uma vasta rede de sistemas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.23). O texto é determinado pelo contexto, esfera maior da figura. Nas duas esferas menores da figura estão as expressões fonéticas e as fonológicas que se fundem como microestruturas representando os sons e unidades gráficas. O conteúdo léxico-gramatical é composto por uma gama de opções do léxico em conjunto com as estruturas gramaticais, responsáveis pelas combinações lógicas dos elementos que compõem o discurso. Cada instanciação deste sistema dependerá das escolhas feitas pelo falante/escritor. Como são elementos interdependentes, ocupam o mesmo estrato. Já o conteúdo semântico faz referência ao significado que os elementos léxicos-gramaticais carregam em conformidade com as intenções e propósitos discursivos do falante/escritor. Este estrato é, portanto, dependente do contexto para gerar significado.

Como sugerem os autores, a ideia de instanciação do sistema linguístico é vista como “forma facilitadora para explicar como a linguagem é organizada e como esta organização se relaciona com a função que desempenha na vida humana” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 27). O que está proposto é que, para cada uma das dimensões, o texto seja visto como produto dessa instanciação, ou seja, a configuração textual de cada instanciação pode ser realizada em um objeto concreto e em um objeto abstrato. Observando os exemplos casa e lar, nota-se que ambos estão na mesma instância semântica, mas casa é a representação concreta de lar, e lar é a abstração para moradia. Isso significa que a configuração textual de cada instanciação representa as escolhas linguísticas feitas pelo falante/escritor, de maneira consciente ou não, dentro de cada um dos estratos: contextual, semântico, léxico-gramatical e fonético/fonológico.

Em se tratando de análise sistêmico-funcional, é necessário que se extrapole o texto, que se adentre ao nível do contexto para então compreender, de maneira mais precisa, como a linguagem é capaz de interpretar a vida humana. Seria pouco proveitoso estabelecer ligações de dependência entre a instanciação e os estratos linguísticos se o contexto e sua importância fossem deixados de fora de seus domínios. Isso é mais uma justificativa de que a LSF é importante para a análise do discurso nesta pesquisa. Ao reconhecer que o contexto é determinante para a compreensão da linguagem, Halliday e Matthiessen (2014) propõem que ele seja dividido em contexto de cultura e contexto de situação.

2.4.2. Contexto de cultura e Contexto de situação

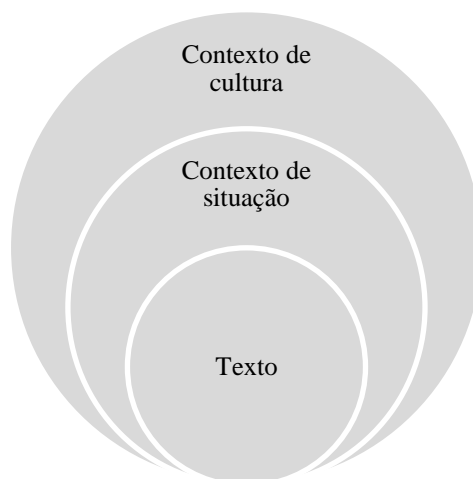
O contexto se afirma como um fator determinante para a realização do texto dentro do modelo de análise linguística postulado pela GSF. Na verdade, são contextos: contexto de cultura e contexto de situação.

O contexto de cultura se estende “como uma linha de instanciação que liga o contexto global de uma comunidade às instâncias contextuais em que pessoas interagem e trocam significados em ocasiões particulares” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32-33). É interpretado como um sistema de significados de nível superior em que vários sistemas semióticos, língua, timbre, gestos, expressões faciais, arte, pintura, enfim, outros sistemas estão envolvidos para a elaboração dos textos ou enunciados.

Já o contexto de situação é caracterizado pelas variáveis: Campo, Relações e Modo. Dentro do texto ou da situação de comunicação, Campo, Relações e Modo são conjuntos de variáveis relacionadas com intervalos de valores contrastantes. Juntos, eles

definem um espaço semiótico multidimensional, o ambiente de significados em que a língua, ou outros sistemas semióticos e o sistema social operam. As combinações de Campo, Relações e Modo avaliam e determinam diferentes usos da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 34). A Figura 2 expõe um panorama geral da divisão do contexto.

Figura 2 – Relação entre texto e contexto



Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p. 26)

Nesta pesquisa, o contexto de cultura é compreendido pelo sistema educacional, pois trata de um contexto mais amplo em que a comunidade de professores está inserida. Já o contexto de situação que compreende as três variáveis em que se dá o discurso, pode ser assim caracterizado: a variável Campo é determinada a partir do fato de todos os participantes envolvidos nesta pesquisa serem professores de inglês; a variável Relações compreende a minha presença como pesquisadora e os possíveis leitores deste estudo; inicialmente a variável Modo configurou-se de forma oral, período das entrevistas que geraram o *corpus* que, posteriormente, foi transcrito. Cada variável que compõe o contexto de situação relaciona-se com uma metafunção.

Sobre as metafunções, Eggins (2004) reconhece que uma das principais contribuições de Halliday para os estudos linguísticos é ter apontado o modo como os significados são realizados na estrutura do enunciado, simultaneamente, pelas três metafunções: Ideacional, Interpessoal e Textual. Antes de propriamente apresentar as metafunções, resalto o motivo da terminologia metafunções ao invés de funções.

Os idealizadores dessa abordagem linguística informam que não poderiam ter chamado os propósitos da linguagem de funções, porque o termo função “significa

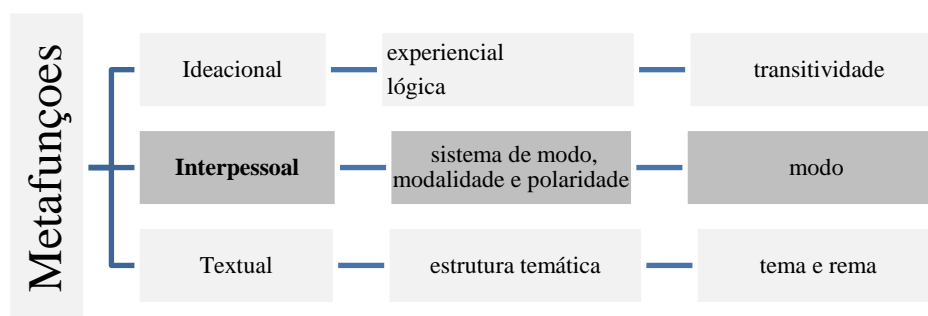
simplesmente propósito ou forma de usar a linguagem, sem significado para análise da própria linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31). Argumentam que

a análise sistêmica mostra que a funcionalidade é intrínseca à linguagem; o que significa dizer que toda a arquitetura da língua é arranjada ao longo de linhas funcionais. A língua é como é por causa das funções em que evolui a espécie humana. O termo “metafunção” foi adotado para sugerir que a função era um componente que integra a teoria geral (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31, grifo dos autores).

Halliday e Matthiessen (2014) orientam que os significados das atividades comunicativas têm a ver com o contexto de situação e suas variáveis estão “posicionadas” em concomitância com as metafunções da linguagem. Nesse caso, o Campo é a representação das nossas experiências e realiza-se pela metafunção Ideacional; as Relações, como o próprio termo sugere, tratam da interrelação com o outro, representado pela metafunção interpessoal; o Modo diz respeito à organização da mensagem no texto e situa-se no domínio da metafunção Textual.

Um panorama geral das metafunções e seus respectivos sistemas léxico-gramaticais são apresentados na Figura 3. A metafunção interpessoal está em destaque porque neste estudo o foco é voltado para esse recurso de significado, portanto ele será explicado com mais detalhe.

Figura 3 – As metafunções e seus respectivos sistemas léxico-gramaticais



Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p. 34).

2.4.3. A Metafunção Interpessoal

Na metafunção interpessoal, “os recursos estão preocupados com negociação de relações sociais: como as pessoas estão interagindo, incluindo os sentimentos que elas tentam compartilhar” (MARTIN; WHITE 2005, p. 7).

Halliday e Matthiessen (2014, p. 30) explicam que na metafunção interpessoal os recursos são carregados de vários propósitos comunicativos. Ao mesmo tempo em que é expressão pessoal, é também interação social. São propósitos através dos quais as pessoas informam, solicitam, oferecem e expressam suas avaliações de Atitude em relação a alguém ou a algo presentes no discurso. Desta feita, na realização da metafunção interpessoal, a sentença não se configura apenas como uma estrutura representando alguns processos como do fazer ou acontecer, do dizer ou sentir, do ser ou ter. Junto com os processos há vários participantes e circunstâncias. A sentença é organizada em dois constituintes: Modo oracional e Resíduo.

O Modo diz respeito ao funcionamento do sistema em conjunto com a estrutura. Esse sistema considera como um falante/escritor estrutura as orações durante uma interlocução. Teoricamente, uma oração se configura como maior ou menor, em *status*. Se maior, tem um predicador em sua estrutura e ela é indicativa ou imperativa. Quando indicativa, tem um Finito e um Sujeito, por conseguinte, ela é declarativa ou interrogativa. Se for declarativa, o Sujeito vem antes do Finito. Na forma interrogativa, pode gerar uma resposta *yes/no*, positiva ou negativa, seguida do Finito posicionado antes do sujeito. Mas pode ser interrogativa cuja resposta gerada pode vir na forma de uma *question word* (*wh*) antes do Finito. Os autores ressaltam que cada sistema, cada escolha contribui para a formação da estrutura, porém eles não sugerem que as escolhas sejam conscientes. Essas escolhas são passos analíticos na interpretação da gramática de significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24).

Em resumo, o Modo é composto por dois elementos: Sujeito e Finito. O Sujeito é responsável pela proposição com função semântica de permitir que o falante/escritor se expresse no evento comunicativo. Essas expressões podem ser de aceitação, negação, afirmação, dúvida, contradição etc. O Finito representa as variáveis temporais e modais dos processos da proposição relacionada à Avaliatividade. Já o Resíduo é composto pelos elementos: predicador, complemento e adjuntos. O predicador é estabelecido por um elemento gramatical do grupo verbal. O complemento é constituído como um elemento com potencial para realizar o sujeito. Os adjuntos são elementos com funções de complementar algum sentido da proposição, não sendo partes essenciais na oração.

Partindo das abordagens teóricas sobre as metafunções, é importante ressaltar que os significados da linguagem operam em contexto, por isso, os mesmos elementos léxico-gramaticais sofrem alterações multifuncionais de acordo com a situação real de comunicação. Para cada situação discursiva há fatores de ordem cognitiva e

sociocultural norteando as mudanças de significado quando se trata de atividade analítica. Apresento um exemplo de como essas situações discursivas podem ser analisadas, ponderando as três metafunções.

Quadro 1 – Representação multifuncional dos termos da oração.

Metafunções	Acidente grave	deixa	feridos	no desfile da Paraíso do Tuiuti. ¹²
Ideacional (transitividade)	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Interpessoal (modo)	Sujeito	Finito	Resíduo	
Textual (estrutura temática)	Tema	Rema		

Fonte: Baseado em Almeida (2010).

Considerando o Quadro 1 vê-se que os elementos léxico-gramaticais que descrevem a oração são multifuncionais. Em cada metafunção, eles são categorizados internamente de formas distintas. O destaque para a metafunção interpessoal se justifica à medida que os dados analisados neste estudo têm como base esta metafunção. No enunciado proposto como exemplo de análise, as expressões ‘Acidente grave deixa’ [Sujeito + Finito] têm funções interdependentes que combinadas constituem o Modo; as expressões ‘feridos no desfile da Paraíso do Tuiuti’ formam o Resíduo. Juntando as funções de Sujeito + Finito e Resíduo, tem-se uma oração que realiza a metafunção interpessoal.

Em decorrência de a metafunção interpessoal ser destaque neste estudo, e ressaltando que os significados interpessoais representam sentimentos e atitudes, a ênfase se volta para o Sistema de Avalitividade, assunto tratado a seguir, pois este Sistema compõe o quadro teórico-metodológico adotado em minhas análises.

¹² Manchete publicada em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/carnaval/2017/noticia/integrantes-caem-do-carro-e-ficam-feridos-no-desfile-da-tuiuti.shtml>. Acessada em 13 Out. 2017.

2.5. Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade prescrito por Martin e White (2005) está diretamente envolvido na análise dos dados presentes no *corpus* que compõe esta pesquisa. É a partir dele, mais especificamente do subsistema de Atitude que a identidade docente dos participantes será interpretada. A forma pelas quais os docentes entrevistados expressam suas avaliações e opiniões indicam aspectos de suas identidades profissionais. Como a avaliação faz parte de nossa cultura, ela é a forma como percebemos as coisas ao nosso redor, por isso, estudar a identidade por esse viés é tão importante e revelador. Assim, o Sistema de Avaliatividade é uma teoria no âmbito da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2014) e outros colaboradores. Esse Sistema se ocupa com abordagens funcionalistas, sendo também de orientação semiótica, voltada para a análise do discurso no contexto comunicativo.

O Sistema de Avaliatividade é entendido como “um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 11). Como a linguagem é o principal canal para expressão das avaliações, a Avaliatividade explica, teoricamente, as interlocuções em que pessoas, fatos, objetos são avaliados tanto negativa quanto positivamente.

Desse modo, para compreender como os professores de língua inglesa entrevistados desta pesquisa expressam suas avaliações sobre si e sobre outros elementos presentes no contexto educacional, é interessante pontuar alguns aspectos dessa teoria.

De maneira geral, a Avaliatividade “é um dos principais recursos semânticos do discurso construindo significado interpessoal (ao lado do envolvimento e da negociação)” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 34-35). Ao proporem investigar o Sistema de Avaliatividade, Martin e White (2005) não só identificam as expressões linguísticas em que são manifestadas as avaliações de falantes/escritores, como também desenvolvem técnicas estruturadas pela GSF possibilitando sua aplicabilidade em textos falados e escritos.

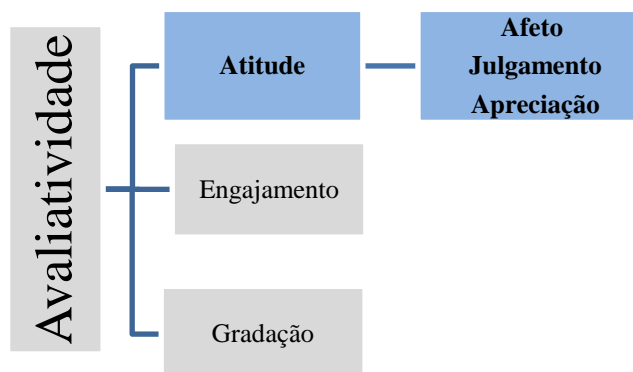
Ativada pela metafunção interpessoal, a Avaliatividade conta com três domínios interagentes: Atitude, Engajamento e Gradação¹³. Segundo Almeida,

¹³ Os domínios Engajamento e Gradação não serão contemplados neste estudo, por conseguinte, não serão discutidos.

É importante esclarecer, que esses três subsistemas estão relacionados entre si, uma vez que um sustenta e explica o outro; isto é, a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou menos das avaliações (ALMEIDA, 2010, p. 39-40).

No subsistema de Atitude estão envolvidas categorias semânticas discursivas relacionadas aos sentimentos que expressam avaliações de Afeto, Julgamento e Apreciação. Para cada uma dessas categorias há, na língua, uma gama de opções léxico-gramaticais que podem ser escolhidas com base no discurso avaliativo, em concordância com as intenções do falante/escritor e com o contexto, culminando numa articulação simultânea entre os sistemas de negociação e envolvimento dos interlocutores, denominada relações, atingindo um nível de abstração em que se realiza a variável de registro. A Figura 4 sintetiza o Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas com realce para a Atitude, subsistema focado analiticamente neste estudo.

Figura 4 – Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas



Fonte: Baseado em Martin e White (2005).

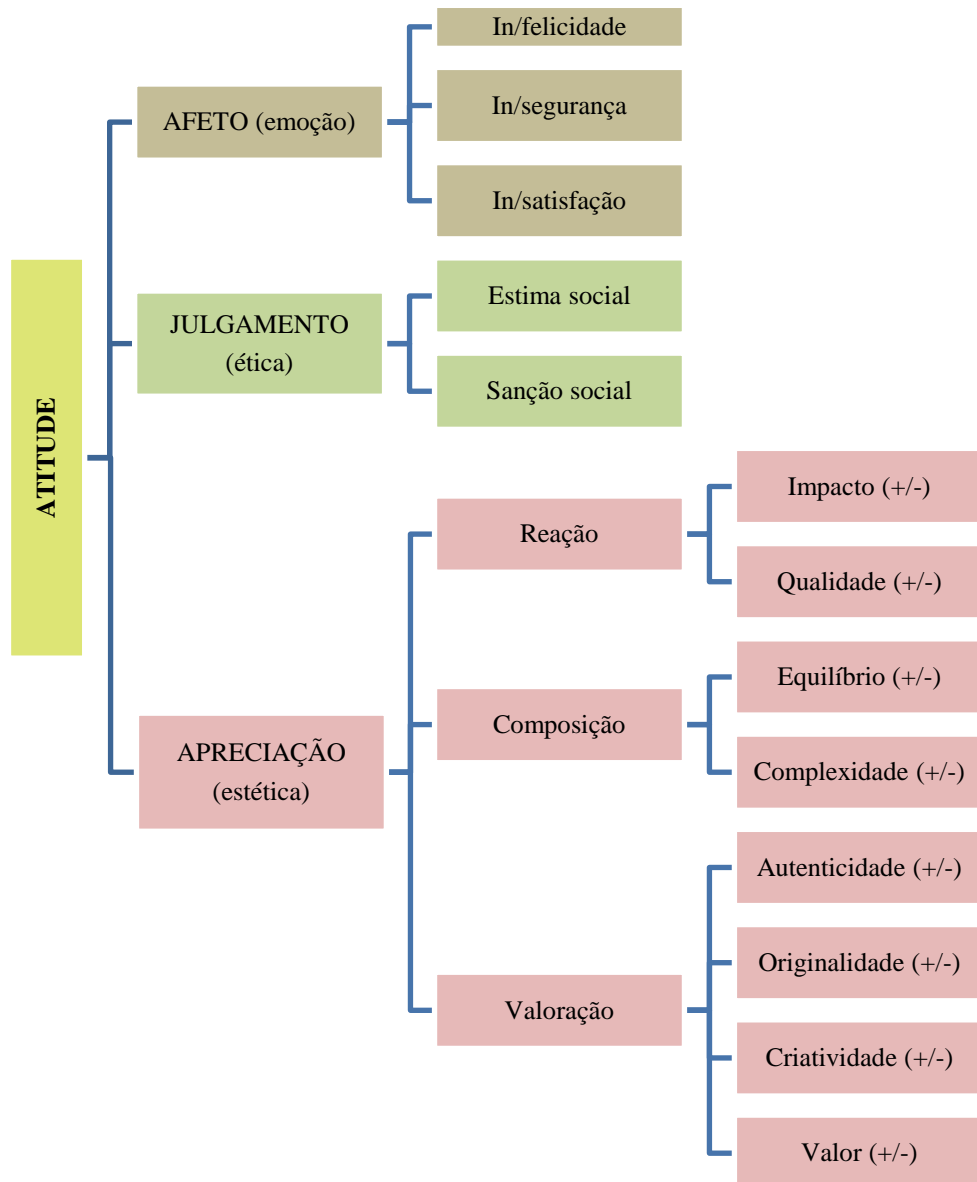
2.5.1. O subsistema de Atitude

O subsistema de Atitude é um recurso semântico do discurso cujas realizações diversificam-se através de uma série de estruturas gramaticais. Martin e White (2005) afirmam que, na teoria hallidayana, essas realizações incluem modificações de participantes e processos – processos mentais de Afeto e processos comportamentais – e adjuntos modais. O subsistema de Atitude envolve três categorias semânticas: Afeto (recurso semântico que expressa sentimento e emoção), Julgamento (recurso semântico

que expressa avaliação ética) e Apreciação (recurso semântico que expressa avaliação estética).

Apresento a Figura 5 para sintetizar o subsistema de Atitude e suas categorias.

Figura 5 – O subsistema de Atitude



Fonte: Baseado em Martin e White (2005).

2.5.1.1. O Afeto

Das três categorias, o Afeto representa a emoção. Como indicam Martin e White, a emoção se ocupa com a expressão de várias formas de sentimento: positivos e negativos. Os autores, ao interpretarem Halliday, afirmam que “a realização do Afeto

compreende a modificação de participantes e processos – mentais e comportamentais – e adjuntos modais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 45-46).

Segundo Almeida, o Afeto é entendido “como um recurso semântico utilizado para realizar as emoções no discurso” (2010, p. 78). O Afeto subdivide-se em: Afeto como qualidade, Afeto como processo e Afeto como adjuntos modais. A qualidade é dividida em epítetos, atributos e adjuntos de circunstâncias. Processo serve para expressar emoções e comportamentos afetivos e os adjuntos modais indicam afeto como comentário (ALMEIDA, 2010).

2.5.1.2. O Julgamento

A categoria Julgamento diz respeito aos significados que interpretam nossa Atitude avaliativa em relação às pessoas e à maneira como elas se comportam. É dividido em estima social e sanção social.

O Julgamento de estima social tem a ver com (1) normalidade – quão usual alguém é; (2) capacidade – quão hábil alguém é; e (3) tenacidade – quão resoluto alguém é. Ressalta-se que esse tipo de julgamento pode ser negativo ou positivo, a depender das regras culturais estabelecidas entre uma comunidade. A estima social tende a ser compartilhada oralmente na cultura oral, através de bate-papos, fofocas, piadas e histórias, muitas vezes com humor, mas desempenhando um papel crítico e fundamental para a formação das redes sociais entre famílias, amigos etc.

Já o Julgamento de sanção social tem a ver com (1) veracidade – quão verdadeiro alguém é e (2) propriedade – quão ético alguém é. Geralmente é mais compartilhado pelo canal escrito na forma de decretos, regras, leis etc. que regulamentam como as pessoas devem se comportar. São regulamentos postulados por instituições sociais que preveem punições e penalidades para quem os desobedecem. São valores fundamentais para sustentar os deveres cívicos e religiosos entre as comunidades (MARTIN; WHITE, 2005).

2.5.1.3. A Apreciação

A Apreciação é um recurso cujos significados têm a ver com as avaliações que são feitas sobre coisas, fatos e fenômenos naturais. Isto é, é voltada para a expressão sentimental em relação ao valor que as coisas têm ou a valores que são atribuídos aos fatos e fenômenos. Pode ser dividida em reação, composição e valoração (ALMEIDA, 2010).

O tipo reação considera o quanto o objeto ou fato chama a atenção ou agrada quem está proferindo a avaliação, por isso se subdivide em reação-impacto e reação-qualidade. O tipo composição faz referência às percepções sobre a proporcionalidade e também ao detalhamento ou à forma como o objeto ou fato é elaborado ou construído. A composição é subdividida em composição-complexidade e composição-equilíbrio. O tipo valoração diz respeito à avaliação social que fazemos sobre o objeto ou fato. É uma apreciação correspondente ao valor que é atribuído às coisas ou aos fatos, a partir dos vários aspectos que os caracterizam. Portanto, é subdividida de acordo com tais características: valoração-autenticidade; valoração-originalidade; valoração-criatividade e valoração-valor (MARTIN; WHITE, 2005). É importante ressaltar que todos os subtipos que compõem a apreciação podem ser interpretados positivamente ou negativamente, dependendo das convenções culturais do contexto vigente.

Martin e White (2005), acatando uma sugestão de Eggins, afirmam que a categoria Apreciação, juntamente com seus tipos, está relacionada aos processos mentais para a formulação de nossos conceitos avaliativos sobre as coisas. A reação tem a ver com nossos sentimentos emotivos; a composição tem a ver com nossa percepção, nossa visão de ordem; e a valoração tem a ver com nossa percepção cognitiva, a partir de nossas opiniões.

Em suma, considerando que Julgamento e Apreciação são categorias que compõem o arcabouço discursivo no tocante às avaliações ligadas aos sentimentos, algumas semelhanças entre elas podem ser vistas. Porém, enquanto o Julgamento tem a ver com ética ou moral, a Apreciação tem a ver com estética, pois avalia a aparência, a forma, a composição e o valor dos objetos e coisas.

As categorias de Atitude – Afeto, Julgamento e Apreciação – são utilizadas para compreender as características de identidade encontradas no *corpus*. Além disso, a Atitude operacionaliza as avaliações na linguagem. Por esses fatores ela é importante, uma vez que esta pesquisa busca, nas avaliações discursivas dos participantes, elementos para identificar a configuração identitária deles.

No próximo capítulo, descrevo os procedimentos adotados para relacionar as teorias da identidade, à LSF e ao Sistema de Avaliatividade apresentadas.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. É dividido em três partes: a primeira aborda as características da pesquisa; a segunda aborda o *corpus* e o contexto, também dividida em duas partes, a primeira, os participantes, a segunda, a coleta de dados e a entrevista. A terceira parte é composta pela apresentação dos procedimentos de organização e análise dos dados.

3.1. Características da pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa com particular interesse por questões relativas à identidade do professor de inglês da rede pública de ensino do estado de Goiás. Esta configuração se dá por algumas razões, dentre as quais são destacadas três situações preconizadas por Lazarsfeld citadas por Haguette:

[...] substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas; [capta] dados psicológicos que são reprimidos ou dificilmente são articulados [...]; [...] [essas] simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta (HAGUETTE, 2005, p. 64).

Deslauriers e Kérisit admitem que “a pesquisa qualitativa não convém a todos os temas de pesquisas possíveis” (2014, p. 129). Os autores, pautados nos estudos de Marshall e Rossman, afirmam que a pesquisa qualitativa configura-se como superior em várias situações, por exemplo, quando se “tem por objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 130).

Considerando a identidade como um exemplo de processo ou fenômeno complexo, cujo caráter fugaz resiste à mensuração, é importante ressaltar que

Afirmar que a pesquisa qualitativa privilegia o vivido dos atores sociais não significa, todavia, que ela se reduziria a uma descrição minuciosa de ações ou de fenômenos observáveis. Nisso, pode-se dizer que o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto ‘vivido’, como do objeto ‘analisado’ (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 131, grifo dos autores).

Dessa feita, este estudo se enquadra nos moldes de uma análise do discurso Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), com foco na identificação, qualificação e

interpretação dos elementos léxico-gramaticais utilizados pelos professores “sujeitos da pesquisa”, pois o universo de significados, percepções, valores e crenças, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, como um todo, são capazes de revelar o objeto analisado, a identidade.

O Subsistema de Atitude (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010, 2011; VIAN JR., 2011) é a principal base de análise dos dados, uma vez que os recursos semântico-discursivos presentes no *corpus* expressam “sentimentos e emoções, julgamentos de caráter e avaliações” (VIAN JR., 2011, p. 19). A Atitude é um subsistema que permite entrever, através do modelo Sistêmico-Funcional da linguagem, uma perspectiva de múltiplos pontos de vista complementares que ajudam analistas a interpretar a língua em uso, proporcionando “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

Esta pesquisa configura-se como um estudo analítico do discurso, dado que analisa as escolhas léxico-gramaticais que os professores entrevistados fazem ao proferirem seus discursos, influenciados pelos significados que essas escolhas permitem à medida que expressem suas ideias, pensamentos sobre os fatos, experiências de vida, assim como a forma como eles percebem o mundo à sua volta. As escolhas semânticas que expressam avaliações são, teoricamente, ativadas pela metafunção interpessoal da linguagem. Essa metafunção é representada semanticamente pelas expressões avaliativas no discurso, ou seja, o Sistema de Avaliatividade. A categoria Atitude que advém desse Sistema se materializa nas avaliações sentimentais, nos julgamentos e nas apreciações que podem ser positivas ou negativas, a depender da percepção dos interlocutores.

Esta forma de abordar analiticamente o discurso é em consequência de tentar responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa. Destarte, apresento um quadro com as perguntas de pesquisa correlacionadas aos principais aportes teóricos que contribuem para respondê-las.

Quadro 2 – Relação entre perguntas de pesquisa e aportes teóricos.

Perguntas	Aportes teóricos	Autores
Quais são os aspectos identitários que se apresentam	Linguística Sistêmico-Funcional	Almeida (2010, 2011); Halliday; Matthiessen (2014); Martin; White

no discurso de oito professores quando estes expressam suas opiniões e avaliações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês?	Sistema de Avaliatividade Teorias de identidade	(2005); Vian Jr. (2010, 2011); Fuzer; Cabral (2014); Hall (2015; 2016); Bauman (2005); Taylor (2017); Dubar (2005); Marcelo (2009); Castells (2010); Woodward (2000); Paula (2010); Rodrigues (2012); Meksenas (2003); Mazza; Alvarez (2011)
Como os elementos de Atitude podem indicar características da identidade desses professores?	Linguística Sistêmico-Funcional Sistema de Avaliatividade	Almeida (2010, 2011); Halliday; Matthiessen (2014); Martin; White (2005); Vian Jr. (2010, 2011); Fuzer; Cabral (2014); Eggins (2004)

3.2. O *corpus* e o contexto

O *corpus* que compõe este estudo é composto por um conjunto de textos em língua portuguesa, gravados no formato áudio, obtidos para servir como base de análise linguística. Este *corpus* foi gerado por meio de entrevistas com foco na linguagem a fim de obter informações que revelassem aspectos do processo identitário dos professores entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com professores de seis escolas públicas. A título de informação, essas escolas são categorizadas da seguinte maneira: duas unidades são militares; duas são de período integral; uma conveniada com a igreja católica e uma convencional (sem convênio e não funciona em período integral).

Antes de convidar os professores a participarem da pesquisa, obtive a autorização da Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia, (Anexo 1). Com essa autorização em mãos, parti para a busca das escolas que contavam com professores que se adequassem aos critérios pré-estabelecidos quanto aos seus perfis. As escolas foram selecionadas a partir do contato com os diretores das mesmas, solicitando informações sobre a existência de professores de inglês concursados atuando nestas unidades, bem como o pedido de autorização para convidar esses professores a participarem como sujeitos do, até então, projeto. Após o conhecimento de quais unidades contavam com esses profissionais e com a assinatura o Termo de Anuência dos diretos (Anexo 2), é que o projeto, juntamente com esses documentos, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG) para apreciação e julgamento. Somente após o parecer consubstanciado pelo CEP (Anexo 4), é que os professores foram convidados a participar da pesquisa.

3.2.1. Os participantes

Os critérios para convidar os participantes para a pesquisa foram: serem professores de inglês concursados com cargo efetivo e atuarem em unidades escolares da rede estadual de Goiás, na cidade de Goiânia, nos segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Com isso, foram convidados dez professores que se encaixavam no perfil requerido, porém dois desistiram de participar no momento da entrevista, portanto, foram contabilizados oito participantes.

Para manter os participantes em anonimato, preservando-os de algum constrangimento envolvendo o que foi dito a respeito de suas identidades e práticas docentes, eles foram identificados com a sigla P (professor), seguida dos números de 1 a 8, que correspondem à ordem em que as entrevistas foram realizadas.

A seguir, apresento algumas informações sobre os participantes.

Quadro 3 – Informações gerais sobre os participantes

Participante	Nacionalidade	Idade	Sexo
P1	Brasileira	32	Feminino
P2	Brasileira	44	Feminino
P3	Brasileira	58	Masculino
P4	Brasileira	49	Feminino
P5	Brasileira	30	Feminino
P6	Brasileira	53	Feminino
P7	Brasileira	51	Feminino
P8	Brasileira	36	Feminino

Fonte: Entrevistas

Quadro 4 – Informações gerais sobre a profissão dos participantes

Participante	Formação acadêmica	Tempo de concurso no estado	Área do concurso	Onde aprendeu inglês	Autoavaliação sobre proficiência
P1	Letras c/ especialização	7 anos	Inglês	Sozinha	Proficiente
P2	Letras c/ especialização	18 anos	Inglês	Curso de Idiomas	Leitura
P3	Letras c/ especialização	32 anos	Inglês	Sozinho	Proficiente
P4	Letras c/ especialização	12 anos	Inglês	Curso de idiomas	Proficiente
P5	Letras c/ especialização	7 anos	Inglês	Curso de idiomas	Intermediário
P6	Letras c/ especialização	19 anos	Inglês	Curso de idiomas	Intermediário
P7	Letras c/ mestrado	18 anos	Português	Faculdade	Leitura

P8	Letras s/ especialização	7 anos	Inglês	Curso de idiomas	Proficiente
----	-----------------------------	--------	--------	---------------------	-------------

Fonte: Entrevistas

3.2.2. A coleta de dados e a entrevista

Para operacionalizar a coleta de dados, foi adotada a entrevista semiestruturada como técnica (THIOLLENT, 1980). No momento das entrevistas, os participantes foram informados sobre os procedimentos legais que os amparavam e, também, amparavam a pesquisa, assim como sobre a importância dos seus resultados. Os participantes também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) sobre suas contribuições para a pesquisa.

Cada entrevista aconteceu após um primeiro contato com o professor participante com o intuito de agendar, previamente, o local, o horário e a data para que esta acontecesse. Foi utilizado o aplicativo de gravação de áudio “gravador de voz fácil” para *android* para registrar as entrevistas que duraram, em média, trinta minutos cada.

De acordo com Haguette, “a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 2005, p. 86). Todavia, a entrevista é uma técnica de coleta de dados sujeita a limitações em si, por vários motivos. Dentre os motivos que podem interferir na qualidade dos dados obtidos com a entrevista, a autora cita alguns relacionados com

motivos ulteriores, ou seja, quando [o entrevistado] pensa que suas respostas podem influenciar positivamente sua situação futura [...]; *quebra de espontaneidade* [...]; *desejo de agradar* o pesquisador [...]; *fatores idiossincráticos* tais como fatos ocorridos no intervalo entre as entrevistas que eventualmente alteram a atitude do entrevistado com relação ao fenômeno observado (HAGUETTE, 2005, p. 89, grifo da autora).

Ressalto que, com o intuito de obter informações com o mínimo possível de interferência externa às percepções dos entrevistados, um roteiro foi elaborado com perguntas que pouco explicitassem a busca por identidade, ou seja, optei por perguntas de caráter subjetivo e interpretativo. O cuidado com este formato de perguntas justificou-se, ainda, para que o entrevistado não confundisse identidade, tal qual é pensada nesta pesquisa (Capítulo 1), com personalidade ou documento de identidade etc. O objetivo era deixar os participantes confiantes e à vontade na situação de entrevista para que suas opiniões, atitudes e valores fluíssem a respeito de si e do contexto educacional (POUPART, 2014). Mesmo com todas essas ressalvas, sou

consciente de que é impossível não haver interferência minha, enquanto pesquisadora, nos discursos dos participantes (HAGUETTE, 2005).

A entrevista foi semiestruturada a partir de um roteiro organizado em dois ciclos de perguntas. O primeiro é voltado para questões objetivas relacionadas a informações pessoais de cada participante.

Quadro 5 – Roteiro de perguntas do primeiro ciclo da entrevista

Primeiro ciclo
1. Sexo?
2. Idade?
3. Nacionalidade?
4. Formação acadêmica (graduação e pós)
5. Tempo de concurso no estado?
6. Onde aprendeu inglês?
7. Já estudou em cursinho de inglês?
8. Já morou fora do Brasil?
9. Já viajou para países falantes de língua inglesa?
10. Onde cursou o ensino básico: em escola pública ou privada?
11. Em que ano concluiu o ensino básico? Em algum momento deixou de frequentar o ensino básico e o retomou mais adiante?
12. Onde você fez a graduação, qual curso foi, quando teve início e quando terminou?
13. Na sua visão, durante sua infância, juventude até concluir a graduação, você e sua família se consideravam pertencentes a qual classe social?
14. É casado (a)? Mora com os pais? Tem filhos etc.?
15. Como é composta sua fonte de renda?

O segundo é composto por questões subjetivas para que os entrevistados pudessem descrever suas experiências relacionadas aos temas propostos: a formação docente, a atuação na escola pública, estrutura curricular, física e pedagógica das unidades escolares, livro didático, enfim, temas relacionados ao contexto educacional, sempre com o foco no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 6 - Roteiro de perguntas do segundo ciclo da entrevista

Segundo ciclo
16. Por que você escolheu ser professor (a)?
17. Qual era sua visão sobre a sua profissão antes de se tornar professor (a)?
18. E qual é sua visão atual sobre ser professor (a)?

19. Você acha que existe diferença entre os professores (as) de diferentes disciplinas? Explique?
20. Quais são seus desafios/ obstáculos enquanto professor (a)?
21. O que você faz para superá-los?
22. Em sua opinião, como é sua proficiência em língua inglesa?
23. Como são suas aulas? Houve mudanças em relação ao início da carreira?
24. Como é organizado o planejamento do conteúdo ao longo das séries? Por exemplo, do sexto ao nono ano? E do primeiro ao terceiro ano?
25. Quais são suas motivações para continuar sua carreira docente?
26. Você gosta de ser professor (a) de inglês? Por quê?
27. Você gostaria de mudar de profissão? Por quê?
28. Você sabe se seus alunos estudam inglês em cursinhos?
29. Em sua opinião os alunos, ao terminarem o ensino básico, saem sabendo inglês?
30. O estado incentiva a qualificação do docente? Como?

Esclareço que, quando se fez necessário, entrevistador e entrevistados puderam sanar dúvidas em relação ao que era proposto e respondido. Ressalto, ainda, que as entrevistas não seguiram, necessariamente, a ordem das perguntas apresentadas no roteiro; tampouco os enunciados seguiram, à risca, a forma como estão expostos, mas mantiveram o mesmo sentido.

3.3. Procedimentos de organização e análise dos dados

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos preservando o padrão oral da língua portuguesa adotado pelos participantes. Manteve-se esse padrão a fim de tentar demonstrar, através da fala, traços de oralidade, ênfases, entonações, pausas, retomadas, ratificações, dúvidas, entre outros aspectos que surgiram no decorrer das entrevistas.

Como o interesse deste estudo é compreender as identidades dos professores entrevistados por meio de suas avaliações, percepções e opiniões acerca de sua escolha pela docência e de sua atuação considerando o processo de ensino-aprendizagem em inglês, fiz um recorte para duas macros categorias, que abrangiam as perguntas da entrevista: (1) motivos que influenciaram na escolha da profissão; (2) autoavaliações sobre a atuação em sala de aula. Esta estratégia foi pensada para que esses profissionais expressassem suas “vivências de realização, afirmação, frustração, colegiabilidade, individualismo, representações, culturas, filosofias dotadas de potencial influenciados não só da configuração da identidade, mas de outras formas identitárias” (ALVES *et al.*, 2007, p. 277). Desse modo, estabeleceu-se uma relação entre o que o professor

reconhece como motivação para sua profissão e sua atuação docente que conduz à configuração de sua identidade profissional.

Para que a análise do discurso fosse atingida e preservada, as análises foram divididas em oito partes, uma para cada participante. Isso foi feito porque o discurso é de cada participante, não havendo um discurso que esteja pairando sobre os professores. Obviamente esses discursos são influenciados por algo que não pertence exclusivamente aos professores, como a cultura, a história etc., uma vez que todos compartilham desses pressupostos. Por isso, a LSF afirma que uma análise linguística só pode ser realizada a partir do momento que a linguagem está em situação real de uso e contextualizada (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Em cada parte, foram analisados os excertos que correspondiam às citadas perguntas de entrevista, ou seja, foram oito análises baseadas nas duas categorias de perguntas. Esse procedimento se deu porque as duas perguntas de pesquisa precisavam ser analisadas concomitantemente, pois são oriundas de um mesmo participante. Caso não fosse feito dessa forma, os discursos dos participantes poderiam ter os seus entendimentos comprometidos.

Os excertos foram ordenados de acordo com a sequência em que as foram respondidas. Aparecem primeiro os que respondem à pergunta (1) e só depois os que respondem à pergunta (2). Não foi estipulado um número exato de excertos para cada participante, pois foram usados quantos se fizeram necessários para responder às perguntas e perceber aspectos identitários dos docentes.

Só depois que os excertos foram analisados pode-se comparar o que havia em comum em cada discurso, para então compreender quais são os aspectos que os professores revelam sobre suas identidades no processo de ensino-aprendizagem. É propício justificar que ao fazer essa comparação, fez-se uma abstração em relação aos discursos dos professores para entender se as funções restritas e amplas se realizam.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento os excertos analisados à luz das teorias que embasam esta pesquisa: Linguística Sistêmico-Funcional e teorias sobre identidade. O capítulo é organizado em quatro partes. Na primeira, discuto os contornos teóricos metodológicos utilizados na análise dos dados. Na segunda, apresento as motivações de escolha das perguntas de entrevista que geraram os excertos analisados. Após isso, foram feitas as análises dos excertos, que são divididas em oito partes correspondentes ao número de participantes. Por fim, teço um comentário geral sobre o que há em comum nos discursos dos participantes em relação às suas identidades.

4.1. Contorno teórico-metodológico aplicado às análises dos dados

Antes de propriamente iniciar a análise dos dados, recapitula-se que o interesse deste estudo é voltado para compreensão da identidade docente de oito professores, a partir dos seus discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, interpretou-se, através do discurso dos docentes, seus processos identitários com base nas funções restritas e amplas relacionadas à disciplina de inglês. Para tanto, o subsistema Atitude foi o fio condutor. Este subsistema é parte do Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005), que postulam a ideia de que as pessoas ao proferirem seus discursos estão constantemente avaliando coisas e fatos. Essas avaliações têm caracteres positivos e negativos a depender das culturas em que estão inseridas, ou seja, a avaliação é relativa, pois está embutida em uma configuração societal específica. O Sistema de Avaliatividade, por sua vez, se realiza na metafunção interpessoal por meio de avaliações atitudinais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Segundo Martin e White (2005), a Atitude é compreendida por três categorias: Afeto, Julgamento e Apreciação. Estas categorias são maneiras de interpretar as avaliações no que tange ao que está sendo avaliado e como é avaliado. As avaliações que expressam sentimentos, incluindo reações emocionais, fazem parte da categoria Afeto; as avaliações que versam sobre o comportamento das pessoas pertencem à categoria Julgamento e as avaliações sobre coisas ou objetos estão dentro da Apreciação (MARTIN; WHITE, 2005). Em suma, o subsistema de Atitude “revela a personalidade humana, descortinando informações sobre a sua ideologia e as crenças” (ALMEIDA, 2010, p. 44-45). Por esses motivos, contribui, teoricamente, para compreender a identidade neste estudo.

Para classificar as estruturas léxico-gramaticais dos excertos analisados, a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2014) foi utilizada. Esta ajuda na interpretação conotativa das expressões discursivas, já que não restringe-se apenas à interpretação denotativa, isto é, o significado das expressões não é estático, tampouco as estruturas são observadas sob o aspecto rígido das normas que padronizam a língua portuguesa.

Ainda em relação às análises, nos excertos foram destacadas as escolhas léxico-gramaticais através das quais o subsistema de Atitude se realiza. São elas: nominalizações (substantivos); processos (verbos); epítetos (adjetivos); atributos (predicativos do sujeito) e adjuntos de circunstâncias.

A análise do discurso reiterou os aspectos identitários considerando os temas abordados nas entrevistas, pois “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

A interpretação dos dados foi baseada na representação da realidade expressa na/pela linguagem, considerando que as identidades são construídas a partir de relações sociais entre pertencimento e alteridade (HALL, 2015; WOODWARD, 2000). Nesse caso, o discurso dos professores configurou-se como mediador constitutivo de suas identidades. Seus discursos foram tomados para perscrutar causas e efeitos, evidenciar disparidades ou convergências, ideologias e valores, consubstanciados pelas teorias sobre identidade.

A partir da problemática desenvolvida e pelas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, os excertos analisados para entender a identidade docente dos participantes foram retirados das respostas obtidas das seguintes perguntas de entrevista: (1) aspectos que motivaram a escolha da profissão, (2) autoavaliações sobre as atuações em sala de aula vinculadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. As outras perguntas de entrevistas serviram para contextualizar e dar coerência ao discurso. Elas não foram analisadas neste estudo porque as duas adotadas foram suficientes para explicar os aspectos da identidade docente dos pesquisados.

4.2. Discussão sobre os dados de entrevistas utilizados nas análises

Refletir sobre os motivos que justificam a opção de ser professor de inglês propicia ao sujeito-professor relacionar o modelo idealizado outrora e a prática de hoje. Isso ajuda-o a “ajustar” sua concepção de identidade sobre si, a partir de sua consciência

sobre suas capacidades físicas, mentais e pessoais, sobre suas afirmações e frustrações no que tange ao seu projeto de carreira docente inicialmente pensado e o que realmente é realizado com o seu fazer pedagógico.

A escolha da profissão docente começa, normalmente, bem antes da atuação em sala de aula. Contudo, na maioria das vezes, os futuros professores não têm uma noção clara do que é a atuação docente, pois antes de atuarem como professores são alunos. Eles veem o docente com o olhar de aluno. Quando passam a atuar como docentes, um primeiro choque de realidade pode acontecer, porque a atuação é diferente de como foi inicialmente imaginada (CORACINI, 2008). Nesse sentido, pistas poderão ser reveladas sobre a afiliação destes profissionais com a docência, pois ao falarem de suas motivações para a escolha da profissão, trazem à tona suas ideologias e experiências sobre a profissão de professor de inglês.

Considerando que a “formação é um estado, é processo, é movimento, é um nunca acabar, é um constante transformar-se. E essa é a vida do professor: ainda que resista, os alunos, sempre outros, sempre diferentes, juventude em mudança, forcem-no, provocam nele o desejo de ser outro, de atualizar-se, de modificar-se” (CORACINI, 2008, p. 11). Assim, com base na teoria de Dubar (2005), a identidade profissional é pautada nas negociações identitárias no ambiente de trabalho. A identidade profissional, que é socialmente construída, também está sujeita a mudanças pela ação do tempo. Portanto, é coerente pensar a identidade docente como diacrônica, com ênfase na carreira profissional e trajetória histórica do sistema de ensino. Dubar (2005) aborda “as formas identitárias” numa perspectiva interacionista simbólica e é nessa vertente que a ideia de acessar a identidade, sob o aspecto da escolha da profissão, é concebida neste estudo.

Já em relação às reflexões sobre atuação docente, são apresentadas as representações discursivas dos professores ao exporem suas avaliações concernentes às experiências em sala de aula, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem. As escolhas linguísticas com significados avaliativos colocam em evidência aspectos constitutivos dos processos identitários, a partir das representações que os participantes fazem sobre suas funções pedagógicas ao considerar as funções restritas da disciplina de inglês e as funções amplas do sistema educacional.

Foi feita uma análise individual de cada professor, uma vez que a intenção é compreender os seus discursos. Se a análise fosse feita a partir de cada pergunta de entrevista, não separando os professores, não seria possível ter uma noção clara do

discurso de cada entrevistado. Ao agrupar os excertos de cada professor, tive uma visão melhor de como eles avaliam a escolha pela profissão e sua atuação docente, a fim de poder retirar aspectos que ajudam a compreender melhor a identidade deles.

Para melhor compreender as análises, marquei as expressões linguísticas que refletem o subsistema de Atitude em torno das motivações que influenciaram na escolha da profissão e na atuação em sala de aula. Tais expressões foram destacadas¹⁴, classificadas¹⁵ e interpretadas à luz das teorias já apresentadas. Em alguns momentos, nos excertos analisados, foram omitidas¹⁶ algumas informações para eliminar qualquer chance de identificação do participante.

Como dito, analiso cada professor de maneira separada. Faço algumas discussões teóricas à medida que se faz necessário. Entretanto, alguns professores externam pontos de vista semelhantes. Desse modo, naqueles professores que têm posições semelhantes, não foram repetidas as discussões teóricas. No final, então, comparei os discursos dos professores para entender o que há de semelhante em suas perspectivas e opiniões que refletem-se em suas identidades de professores de inglês da escola pública.

4.3. Apresentação e análise dos excertos

Os excertos analisados são recortes das falas decorrentes da entrevista. Na transcrição da entrevista, preservou-se traços de oralidade presentes na fala. Nos excertos, retirou-se alguns desses traços como pausas, interjeições, gaguejos, grunhidos etc. Fez-se isso a fim de facilitar a compreensão dos excertos analisados, já que retirar esses traços não compromete o teor do discurso dos entrevistados. Caso surja alguma dúvida, ver as entrevistas transcritas na íntegra (apêndice 1).

4.3.1. Análise do discurso de P1

Excerto (1)

[...] eu acredito por eu **ter** essa **loucura** pela língua, pela cultura americana. Eu coloco como loucura porque é algo de, de paixão mesmo, não é nem amor, é **paixão** mesmo. Porque é **insano**. [P1]

¹⁴As expressões que aparecem em negrito e sublinhado, ao mesmo tempo, são as avaliações. As expressões somente negritadas são coadjuvantes na explicação da avaliação. O que é avaliado será explicitado no texto analítico, abaixo dos excertos.

¹⁵ Conforme categorias léxico-gramaticais da Gramática Sistêmico-Funcional. Aparecem no texto analítico sempre entre aspas simples.

¹⁶ No lugar dessas informações aparecerão os caracteres XXXX entre colchetes: [XXXX].

Excerto (2)

[...] **Mas** quando eu resolvi **optar por fazer Letras**, o que mais pesou é o fato de **eu poder ficar em contato com a língua inglesa constantemente**. [P1]

O argumento que primeiro motivou P1 a optar pela carreira de professora de inglês é o seu sentimento afetivo pela língua. A participante enuncia o Afeto como qualidade a partir da escolha linguística do processo relacional ‘ter’ para atribuir as nominalizações ‘loucura’, ‘paixão’ e ‘insano’ à cultura americana. Semanticamente falando, em alguns contextos, as nominalizações destacadas têm prosódia negativa, contudo, elas foram empregadas de maneira positiva e, neste contexto, são recursos linguísticos que expressam sentimento de felicidade. É neste aspecto que a GSF é útil, pois no excerto (1) as nominalizações são entendidas em seus significados conotativos, uma vez que são analisados em seu contexto de situação.

No excerto (2), a conjunção adversativa ‘mas’ empregada no início no fragmento discursivo mostra que o argumento da participante anteriormente citado em (1) será ressaltado, pois P1 salienta que ‘optar por fazer Letras’ foi uma decisão que implicaria em algo muito prazeroso, que é ‘poder ficar em contato com a língua inglesa constantemente’. Cruzando os dois excertos, percebe-se que as escolhas lexicais, ao longo do discurso, se complementam em defesa de que seus argumentos estão baseados no sentimento afetivo que ela nutre pela língua inglesa; o ensinar inglês é uma consequência desse sentimento.

A perspectiva discursiva que sustenta sua opção pelo curso de Letras e, por conseguinte, pela atividade de ensinar inglês, se dá em decorrência do sentimento de Afeto pela língua e pelo desejo de estar em contato com a mesma e, morando no Brasil, é mais difícil esse contato. Ao ministrar aulas de inglês, esse contato torna-se acessível. O advérbio ‘constantemente’ intensifica essa oportunidade de contato. A representação discursiva de P1 reconstitui com coerência e orienta uma interpretação de que, no contexto avaliativo, a escolha pela profissão está pautada nos sentimentos.

Como podem ser observados nos excertos apresentados de P1, trabalhar como professora de inglês não era o primeiro objetivo da participante, seu primeiro objetivo era estar em contato com a referida língua. Se, como argumenta Dubar (2005), a forma como uma profissão é escolhida impacta diretamente na identidade profissional do indivíduo, se um indivíduo escolheu uma profissão pensando nela como um meio e não um fim, a identidade profissional formada nesse indivíduo estará pautada, também, pela

mesma lógica. No caso, o fim expresso pela participante é o contato constante com a língua, não o ensinar inglês propriamente dito.

Já em relação à sua atuação docente, a participante se autoavalia:

Excerto (3)

[...] Eu me considero, na verdade, uma professora **pesquisadora**. Porque **constantemente eu estou reavaliando as minhas atitudes, as minhas aulas**. [P1]

Em (3), do ponto de vista da participante, sua atuação docente é pautada na avaliação constante que ela faz sobre si. Portanto, os aspectos que ela percebe em si são os de uma profissional que busca encontrar soluções para possíveis impasses no que tange à sua forma de atuar, procurando moldar-se de acordo com as necessidades emergentes. O atributo ‘pesquisadora’ que a docente dá a si mesma parte de sua prática de autoavaliação. Este recurso linguístico adotado é uma tentativa de margear e delinear sua forma de atuação. No entanto, ao empregar a nominalização ‘pesquisadora’, ela também julga que sempre está se capacitando mais na língua inglesa e na prática docente.

O processo mental ‘reavaliando’ flexionado no presente contínuo, implicitamente, mostra que a docente vê necessidade de mudança em sua atuação. O modalizador ‘constantemente’ reforça essa necessidade. Desse modo, a participante põe em evidência impasses para a efetiva concretização de sua função restrita. Há no discurso de P1 a preocupação em reavaliar suas atitudes e suas aulas, uma tentativa de mudar a forma como atua, provavelmente ela está buscando formas para efetivar plenamente, de alguma maneira, sua função restrita, que é ensinar inglês aos seus alunos. Ao ser questionada sobre sua função restrita, a participante responde:

Excerto (4)

[...] Eu me **sinto preparada pra ensinar**. [...] eu **tenho segurança** no que eu faço. [P1]

O excerto (4) reitera a autoavaliação de P1, pois ela faz escolhas linguísticas que possibilitam a coerência com sua autoavaliação do tipo Julgamento de professora pesquisadora feita no excerto anterior. A expressão ‘sinto preparada pra ensinar’ confere-lhe uma característica identitária de profissional confiante. Dessa feita, há uma manifestação de Atitude de Afeto do tipo segurança. Esta manifestação de segurança soa como sendo proveniente das reavaliações de sua atuação, buscando melhorias para suas aulas, excerto (3). A característica de ser autoconfiante lhe confere uma identidade

docente resultante de sua interação com seu fazer pedagógico, em que procura priorizar a gestão da própria sala de aula, avaliando suas atitudes em função de sentir-se preparada para tal.

Em outro trecho da entrevista, P1 julga-se muito ansiosa, relata que busca chamar a atenção dos alunos para que eles ‘peguem’ o conteúdo. Ela deseja muito que eles aprendam, o que é um sonho para ela.

Excerto (5)

[...] Eu sou uma pessoa muito **ansiosa**, eu **quero** resultado, é, e eu penso muito rápido, eu gosto de atenção eu quero que olha pra mim, né? Tenta pegar, porque **eu tenho tanto amor pela língua** que eu **quero demais** que eles **aprendam**. Nossa! **Eu sonho!** [P1]

O excerto (5) mostra a dimensão do conflito que a docente vive enquanto professora, pois observando os excertos em conjunto, nota-se que a avaliação que P1 faz de sua capacidade para ensinar inglês é positiva. A nominalização ‘ansiosa’, neste contexto, significa que ela almeja demasiadamente que seus alunos aprendam, ou seja, é uma autoavaliação do tipo Afeto negativo de segurança, confirmado pelo processo desiderativo ‘quero’. Porém, esse desejo revela algo que chama a atenção em sua atuação, pois se é um desejo, significa que não se realiza, isto é, fica apenas no campo da idealização, conforme ela mesma afirma ‘eu sonho!’.

Partindo da junção dos excertos analisados, em que P1 afirma que sua escolha pela profissão deu-se devido ao sentimento afetivo pela língua, e também sentir-se preparada para ensinar. Percebe-se que há um impasse entre sua habilidade docente e seu fazer, já que sua função restrita, em sua percepção, não se concretiza plenamente. Às vezes, essa não concretização plena do processo ensino-aprendizagem acontece porque P1 transfere o seu amor pela língua para seus alunos. Ao perceber que os alunos não retribuem esse amor na mesma intensidade, a participante coloca em dúvida não a sua atuação e sua capacidade de ensinar, mas a capacidade dos alunos de aprenderem. Esse é um Julgamento implícito muito sutil sobre os alunos.

Observando essas características, percebe-se que a maior identificação de P1 é com a língua inglesa, não necessariamente com o ensino desta. Se ela tivesse condição de ficar em contato com a língua sem ser pelo ensino da mesma, é possível que ela optasse por outra carreira. No excerto (1), a participante diz se identificar com a cultura americana. O que faz com que ela atue como professora é esse afeto. Assim, o seu

horizonte de sentido tem como pano de fundo a cultura americana, a docência de inglês é um meio para manter esse contato e essa identificação.

4.3.2. Análise do discurso de P2

Excerto (6)

[...] eu, **toda vida, gostei** de lidar com pessoas e eu **amo** o que eu faço. Então, eu **gosto** de dar aula. **Eu gosto** de tá lidando com aluno. [P2].

Excerto (7)

[...] É, foi uma escolha. Eu **gosto** de ser professora. Eu **gosto** de tá em contato com pessoas, conversando, ajudando. Eu **gosto**. [P2].

Ao falar de si, relatando como se deu a escolha pela profissão, P2 se vale dos processos mentais ‘gostar’, repetidas vezes, e ‘amar’ para externar seu sentimento sobre sua profissão. O emprego da locução adverbial ‘toda vida’ corrobora incluindo dois tempos, o passado e o presente, ao discurso, revelando que a participante é segura e determinada quanto à sua escolha pela docência. Em (6) e (7), a categoria Afeto realiza-se pelos processos mentais já destacados. Porém, não se pode afirmar o mesmo sobre a docência em inglês, pois quando questionada sobre sua fluência na língua, ela diz não ser proficiente, pois a habilidade que domina é apenas a leitura (Quadro 4). Diferentemente de P1, a participante P2 só cita a língua quando é instigada pelas perguntas.

Nos excertos apresentados, o principal motivo para P2 escolher a profissão de professora é o fato de estar em contato com pessoas, porque ela gosta de lidar com pessoas. Isso pode ser realizado independentemente da disciplina. Como pode ser visto, o que orienta a escolha profissional de P2 são as funções amplas da educação. Desse modo, cabe a seguinte questão: ela escolheu ser professora ou escolheu ser professora de inglês? Só de existir a possibilidade de levantar essa questão, independentemente da resposta, pode-se pensar sobre a sua constituição identitária de professora de inglês. Sua identidade é de docente ou de docente de inglês?

Nos excertos (8) e (9), a participante fala de sua atuação. É um discurso semelhante ao de P1, pautado na autoavaliação de sua prática em sala de aula.

Excerto (8)

[...] Eu **sou muito curiosa**, eu gosto sempre tá **atualizando**. [P2]

Excerto (9)

[...] Olha, **não é fácil**. Porque você tem que **buscar o conhecimento, sozinha**. [...] Assim, **não** é uma **missão muito fácil**. [P2]

No excerto (8), a participante elabora um raciocínio através do qual a autoavaliação do tipo Julgamento de estima social do subtipo tenacidade se realiza. Ela avalia seu comportamento atribuindo-lhe a nominalização ‘curiosa’ por meio do processo relacional ‘sou’, de maneira modificada pelo intensificador ‘muito’. Esta nominalização tem aspecto positivo, uma vez que a curiosidade se dá em busca de capacitação para melhorar sua atuação.

Ao utilizar o processo ‘atualizando’, P2 está reforçando sua característica de professora que pensa sua prática profissional. Gostar de atualizar significa que ela sente necessidade de se preparar melhor para as aulas. É uma autoavaliação do tipo Julgamento, em que manifesta sua preocupação em sentir-se segura, confiante e capaz para exercer melhor sua função docente.

Outro aspecto avaliativo sobre a profissão é percebido no excerto (9). Para P2, ser professora é uma tarefa árdua, em suas palavras: ‘não é fácil’. A participante procura justificar a avaliação que ela faz sobre a profissão citando o isolamento, a falta de coletividade e amparo sobre as questões de capacitação. A nominalização ‘sozinha’ traduz o sentimento de P2 no que tange à busca por conhecimento, ou seja, a busca por capacitação. O fato de estar sozinha revela que o sistema educacional não incentiva um professor a melhorar suas aulas e seu conhecimento sobre a disciplina que é responsável. Se não há incentivo para tal, muitas vezes, os professores deixam de se atualizar ou melhorar. Só faz isso, se houver algo em troca. Em outras palavras, o conhecimento por si só não basta.

Em referência à hipótese de isolamento, Meksenas (2003), citando Fullan e Hargreaves, sugere que a extensa carga horária que o professor acumula torna inviável flexionar os horários para proporcionar esses momentos de trabalho conjunto em busca da melhoria da atuação. Na rede estadual, normalmente, dedica-se um turno, uma vez por mês, para a realização de trabalhos coletivos, porém como a pauta tem muitos assuntos, o planejamento coletivo de atividades interdisciplinares não se realiza. Outro aspecto que inviabiliza o trabalho em conjunto com outros professores é a própria estrutura física das unidades escolares, que não têm salas disponíveis com capacidade para desenvolver tais atividades.

A identidade docente está vinculada à capacitação do docente. Se o docente se vê sozinho na busca, por exemplo, por melhor capacitação, como P2 externaliza em sua fala, dificilmente haverá um compartilhamento identitário, pois uma identidade é constituída à medida que há compartilhamento de alegrias, angústias, convívio, ambiente etc. Além disso, a estagnação na carreira docente faz com que a identidade docente não acompanhe, no mesmo ritmo, as mudanças socioculturais que fazem parte da atual modernidade. Sendo assim, o sentimento de isolamento leva à não capacitação do docente e, ao contrário, essa não capacitação leva o docente a se isolar por vários motivos (MARCELO, 2009). Por isso, P2 afirma que ‘não é uma missão muito fácil’ ser docente, apesar de gostar.

4.3.3. Análise do discurso de P3

Excerto (10)

[...] **minha professora** lá de baixo. Da base, da base mesmo. Ela **falava** que eu **já** tinha **um talento muito grande** pra, pra Letras, que eu era, como se fosse, um **dicionário ambulante**. [P3]

No excerto (10), percebe-se que na memória de P3 ainda manifesta o Julgamento que sua professora fazia sobre ele enquanto aluno. O docente revela esse Julgamento através da nominalização ‘talento’, intensificado pelo adjunto circunstancial ‘muito’ que, por sua vez, também se intensifica com o epíteto ‘grande’.

O processo verbal flexionado no pretérito imperfeito ‘falava’, em conjunto com a expressão adverbial ‘já’, confere a P3 uma representação discursiva de que sua aptidão/vocação para língua inglesa o acompanha desde a época do colégio. Vale ressaltar que a professora o julgava como talentoso, porque ele tinha facilidade em decorar vocabulário, por isso sua professora o comparava a um ‘dicionário ambulante’. Todavia, há, de maneira implícita, no discurso de P3, que esse ‘talento’ atribuído a ele pela professora se reflete até os dias atuais.

Sobre a escolha da profissão, P3 afirma:

Excerto (11)

[...] **Nunca me foi nada imposto**, sempre **gostei** de ser professor. **Desde cedo** eu já via que eu tinha um **talento** pra línguas. [P3]

No excerto (11), P3 argumenta que sua escolha pela profissão se deu de maneira livre, conforme pode ser conferido na expressão ‘nunca me foi nada imposto’. Outra justificativa é porque sempre gostou de ser professor. O processo mental ‘gostei’

externaliza o sentimento de Afeto do tipo satisfação em relação à sua profissão, apesar de P3 não se referir à disciplina de inglês. Ainda, no mesmo excerto, P3 traz para seu discurso a autoavaliação do tipo Julgamento positivo de capacidade, confirmando a percepção de sua professora lá da época da educação básica.

O Julgamento da antiga professora que P3 traz para argumentar sua escolha pela profissão é baseado na ideia de que ter repertório lexical amplo dá a ele condições para se autoavaliar como um portador de aptidão para o ensino de línguas. Nota-se que o adjunto circunstancial ‘desde cedo’ também marca os tempos presente e passado e dá uma ideia de permanência. Neste contexto, esta construção léxico-gramatical adiciona significado à nominalização ‘talento’, um atributo que qualifica P3 de maneira positiva. Isto é, trata-se de uma autoavaliação do tipo Julgamento baseado em outro Julgamento, o de sua professora, conferindo-lhe este atributo outrora e atualmente.

Dos participantes analisados até aqui, P3 é o que se demonstra mais consistente em relação à sua escolha profissional. Desde cedo queria ser professor de línguas, porque tinha um talento especial para aprendê-las. Porém, isso não é o suficiente para averiguar plenamente sua identidade docente de inglês, pois, como postulado no primeiro capítulo, uma identidade só faz sentido em relação à sua alteridade (WOODWARD, 2000). Como exposto, a alteridade por excelência do professor é o aluno. Assim, quando questionado sobre sua atuação em sala de aula, P3 externaliza certo incômodo, como pode ser visto no excerto abaixo:

Excerto (12)

[...] Hoje, **as pessoas não querem mais que os alunos reprovem. O governo não quer que reprove. Só que ele não está dando aula. Eu é que estou lá na sala. Então, a **reprovação** é por parte do quê? **Do aluno não ter alcançado a média.** Aí é a indisciplina, né? Não ter feito as tarefas [...] Então, é uma questão natural. Como **eu estaria logicamente, aprovando, eu estaria reprovando.** [P3]**

No excerto (12), percebe-se que o professor busca primeiramente, de maneira implícita, julgar como a sociedade, ‘as pessoas’ e o ‘governo’ pensam o ensino na atualidade. Nota-se no participante certo desconforto por julgar que nesse assunto quem melhor pode avaliar o aluno é ele, o professor que está em sala de aula. Nesse sentido, P3 faz um Julgamento do tipo estima social, citando o comportamento ético da sociedade representada pelas nominalizações ‘pessoas’ e ‘governo’. O processo ‘querer’ expressa Atitude de Julgamento sobre os participantes: pessoas, governo, aluno e o professor entrevistado. Nesse caso, há o Julgamento de estima social.

Na construção textual de P3, sua atuação docente é um reflexo do que significa a educação, de maneira geral, para a sociedade. Reprovação é vista como um problema para a sociedade e para o governo, o que o leva a não realização de tal prática. A LDB (Art. 24), em certo sentido, permite a interpretação desse pensamento geral, pois procura resguardar o aluno de várias formas para que ele não seja retido: o aluno pode ter progressão para a série seguinte levando paralelamente a(s) disciplina(s) em que não alcançou a média satisfatória, mas não é, necessariamente, reprovado. Essa prática é muito comum no sistema público da educação de Goiás, uma vez que é corriqueiro que os alunos possam ficar de dependência em pelo menos duas disciplinas. A dependência acontece quando o aluno é promovido para a próxima série/ano, mesmo sem ter sido aprovado em todas as disciplinas.

No que se refere à atuação em sala de aula, P3 demonstra que não se sente confortável na forma como atua. Percebe-se que ele se sente “obrigado” a aprovar seu aluno, mesmo sabendo que este não tem condições de ser aprovado. No discurso do professor, é oportuno dizer que sua atuação é, em certo sentido, questionada por ele mesmo, pois coloca a aprovação e reprovação como algo lógico, ou seja, só faz sentido falar de aprovação se tiver reprovação. Caso não seja possível haver uma dessas práticas, a outra também não faz sentido, uma vez que são indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que é indiferente se o aluno aprende ou não, visto que, independentemente das circunstâncias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, ele será aprovado. Como o participante questiona a sua atuação, em consequência, mesmo se não tiver consciência disso, sua identidade é questionada, uma vez que está vinculada à sua atuação.

Para o participante, a reprovação acontece apenas em decorrência das atitudes do seu aluno, por exemplo, não ser disciplinado, não cumprir com os deveres/obrigações escolares e, em função disso, não ‘alcançar a média’, o que implica em reprovação. P3, a partir de sua ética profissional, vê que se o aluno não estuda e não se esforça, ele também não aprende. O discurso desse participante pode ser relacionado ao de Braga (2013), que vê o processo de ensino-aprendizagem como uma conquista e supõe o diálogo com a participação efetiva do aluno, ou seja, a aprendizagem não é algo que pode ser garantido apenas pelo professor e pelas suas estratégias didático-pedagógicas, configurando-se como um processo dialógico-dialético.

Durante a reflexão sobre sua atuação docente, P3 traz para seu discurso sua experiência de vida como aluno. Isso significa que sua ética está baseada nos moldes da educação da época em que ele era estudante.

Excerto (13)

[...] Eu **pensava que a educação...** Porque eu **tive grandes educadores!** Eu me **tornei muito cedo professor** de um colégio **famoso** que é o [XXXX], trabalhei vinte e oito anos lá, até fecharem as portas. Então, e lá **era muito cobrado do professor e do aluno**. Aí, **quando eu passei a ter a visão de estado**, a visão de outros colégios, principalmente, né? A gente era **obrigado**, às vezes, **fazer uma coisa que não tinha que fazer**. [P3]

No excerto (13), as avaliações recaem, implicitamente, sobre a educação, os antigos educadores, um colégio particular e o próprio participante. O processo mental ‘pensava’ em decorrência de estar no pretérito imperfeito, acompanhado das reticências, realiza a Apreciação para a educação. Nesse caso, essa Apreciação só é percebida devido ao contexto de situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O colégio [XXXX] é classificado pelo emprego do epíteto ‘famoso’, juntamente com as expressões ‘era muito cobrado do professor e do aluno’, o que significa, na percepção de P3, que este colégio tinha regras de condutas rigorosas tanto para seus professores quanto para seus alunos.

Em (13), o destaque está no “horizonte de sentido”, tal qual escreve Taylor (2017), pois o participante revela que sua forma de pensar sua atuação docente está alicerçada nos moldes como ele aprendeu. Observe que seu raciocínio não foi concluído ao mencionar a educação. O processo mental ‘pensava’ mostra que em sua memória a educação se manifestava de forma diferente da realidade atual. Ao tomar como modelo os seus antigos professores e julgá-los como ‘grandes educadores’, o participante deixa transparecer que ele não se reconhece como um desses ‘grandes educadores’.

Outro aspecto que pode ser visto no discurso de P3 é a diferença entre um colégio particular e o público. No particular, há o processo ensino-aprendizagem, porque a cobrança é geral para docentes e discentes. No ensino público, em que o participante começou a atuar após o colégio particular, ele deixa a entender que o processo ensino-aprendizagem é, muitas vezes, relegado, porque é obrigado a fazer outras coisas. Essa diferença entre o público e o particular impacta diretamente na sua forma de sentir-se professor. No particular, se é mais professor do que no público.

O que se verifica, dessa forma, é a representação do sujeito pós-moderno de Hall (2015), que é constituído a partir do que ele chama de deslocamento de estruturas e

processos centrais da sociedade moderna, que abala os quadros de referência que costumavam dar ao sujeito uma estabilidade no mundo social, isto é, um sujeito cuja identidade não se completa, pois está sempre sendo constituída com base nas representações sociais do mundo nos tempos de globalização.

Voltando ao excerto (13), é visível essa constituição identitária da qual Hall fala. P3, um sujeito-professor inserido na modernidade atual, reflete o descentramento do sujeito pós-moderno, porque sua forma de atuar na rede pública é, também, descentrada de si, uma vez que sua autonomia é menor, visto que o governo e a sociedade têm grande influência sobre a atuação docente, principalmente em relação a metas estipuladas além do âmbito educacional. Isso é visto, por exemplo, nas exigências que o governo faz ao sistema educacional público para cumprir metas de zerar a evasão escolar e diminuir ao máximo a reprovação para melhorar o IDEB¹⁷ dos estados, a fim de se igualar a índices de países vistos como modelos; e pela transferência da educação não-escolar dos filhos para a escola ou mesmo pelas exigências que muitos pais fazem do conteúdo da escola estar vinculado ao vestibular ou ao ENEM. Por isso, aflora um sujeito-professor também imerso às complexidades do mundo moderno, sendo necessário assumir diferentes identidades e “papéis sociais” (CASTELLS, 2010) que não fazem parte de seu horizonte de sentido, cultural e historicamente falando (TAYLOR, 2017).

Ainda com relação ao excerto (13), observa-se que o participante fala de sua experiência como professor em outra escola que não é pública. Novamente, nota-se que P3 não consegue deixar de lado a comparação de sua forma de atuar lá e cá, seja por questões temporais ou geográficas: passado/presente, ensino público/ensino privado. Logo, revela-se sua complexa constituição identitária que sustenta sua descentralidade, sua instabilidade. Suas escolhas linguísticas constroem um discurso baseado na forma como se sente: um profissional da educação que desempenha trabalhos diferentes, sendo a mesma pessoa, ou seja, seu desempenho docente depende de onde ele está, com quem e como ele está se relacionando.

É importante salientar que em outro trecho da entrevista, P3 informou que a vida toda estudou em escolas públicas¹⁸. Também informou ter mais de 32 anos de atuação no ensino público (Quadro 4). Porém, a escola pública mudou muito de quando foi estudante desta em relação ao iniciou da sua docência. Considerando essa diferença de

¹⁷ Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro.

¹⁸ Conferir nas entrevistas.

tempo, pode-se observar que P3, no mínimo, teve suas primeiras experiências na escola pública há mais de trinta anos, o que implica, em partes, que sua referência sobre a educação pública seja bem diferente da atual, mas essa distância temporal é pouca para que mude sua ética, como afirma Taylor (2017).

Quando P3 era estudante e iniciou sua atividade docente no setor público, a realidade era outra. Isso significa que, nessas épocas, o “pano de fundo” da escola pública era diferente: o processo ensino-aprendizagem era envolto, basicamente, às questões restritas dos professores que ensinavam e dos alunos que aprendiam. Isto é, não estava em jogo aspectos voltados para a substituição dos pais na educação básica não-escolar dos filhos (CORTELLA, 2008, 2014). Portanto, justifica-se sua configuração ética arraigada em si ao se deparar com o ensino público em que, enquanto professor, em determinadas circunstâncias, ele se via ‘obrigado a fazer uma coisa que não tinha que fazer’. Dito de outra forma, a partir do momento que ele passa a fazer parte do sistema público de ensino, implicitamente, começa a ser concebida uma nova identidade, resultante de um processo de interpretação, interação e ressignificação de sua função restrita para as funções amplas.

Em resumo, nos excertos (12) e (13), P3 expõe seu ponto de vista sobre sua forma de atuar em sala de aula, baseando-se em seus argumentos de que hoje em dia não pode reprovar o aluno. Por isso, na visão de P3, proporcionar ao aluno um ensino-aprendizagem em termos restritos é uma atividade que não se consolida.

Outro aspecto que P3 traz para seu discurso, quando fala sobre sua atuação em sala de aula, diz respeito à carga horária da disciplina e aos alunos, conforme mostram os excertos (14), (15) e (16):

Excerto (14)

[...] Mas o professor tem uma aula, **duas no máximo!** Já houve momentos que eu tinha **quatro** aulas e foram caindo, hoje eu tenho uma no ensino médio! Totalmente. **O aluno não aprende. Como é que o aluno vai aprender com uma aula semanal? Não tem a mínima chance!** [P3]

Excerto (15)

[...] **Eu não tenho aula pra isso!** [P3]

Excerto (16)

[...] **Aqui no estado eu não tenho essa condição, não.** [P3]

As avaliações que P3 realiza nos excertos (14), (15) e (16) abarcam, respectivamente, a carga horária, o aluno e o ensino público, este último representado pela nominalização ‘estado’.

Observando separadamente os excertos, em (14) depreende-se que a carga horária destina à disciplina de inglês é apreciada negativamente, por meio dos elementos lexicais ‘duas no máximo’, ou seja, o número de aulas de inglês é reduzido se comparado com o período em que já foram ‘quatro’. Ainda neste mesmo excerto, P3 expressa sua percepção de que o aluno não aprende inglês inserido em um sistema educacional que destina poucas aulas à disciplina. Em seu discurso, P3 julga que a capacidade do aluno em aprender é comprometida a partir do momento em que ele tem apenas uma aula semanal. Ele reforça que, na sua percepção, o aluno ‘não tem a mínima chance’ de aprender. Nesse sentido, o aluno é prejudicado por fatores externos à sua capacidade intelectual de aprender. Há, então, nas escolhas léxico-gramaticais do participante, a realização de Julgamento do tipo capacidade.

Em (15), o participante faz uma autoavaliação do tipo Julgamento dizendo que sua atuação fica comprometida em decorrência do reduzido número de aulas, por meio da expressão ‘não tenho aula pra isso!’ No excerto (16), o participante é categórico e repete que ‘no estado’, ele não tem condição de ensinar inglês. Neste excerto, P3 transfere sua incapacidade de ensinar inglês ao ‘estado’, isto é, a escola pública é avaliada negativamente e, por conseguinte, sua atuação também.

Desses fragmentos analisados, percebe-se que para falar sobre sua atuação docente, P3 se orienta primeiramente em sua função primordial, ensinar inglês. Suas percepções destacam que existem vários obstáculos que contribuem negativamente para o ensino de inglês na escola pública, dando ênfase às influências externas à escola, como a redução do número de aulas destinada ao inglês, o desinteresse do aluno e a subordinação do professor a fazer coisas que não são de sua alçada.

4.3.4. Análise do discurso de P4

Excerto (17)

[...] **não foi escolha, não.** Meu primeiro curso foi ciências econômicas. Aí, eu parei porque eu me casei. Como eu **já tinha uma vivência bastante grande**, eu fui **convidada pelo [XXXX]**. Aí, eu dei aula lá muito tempo. Foi quando, já, **depois de casada, eu resolvi fazer Letras**. E, aí eu acabei, aí **eu prestei concurso e fui dar aula** em colégio. [P4]

No excerto (17), a participante externaliza autoavaliação do tipo Julgamento através da escolha do marcador de polaridade ‘não’, repetido por duas vezes no início de sua fala. Seguindo o raciocínio de P4, ela se tornou professora de inglês porque tinha conhecimento da língua, não porque escolheu ser, conforme suas palavras: ‘não foi escolha, não’.

Outra autoavaliação do tipo Julgamento se realiza por meio da nominalização ‘vivência’ que se intensifica com o emprego do epíteto ‘grande’ precedido da expressão ‘bastante’. Estas escolhas léxico-gramaticais juntas realizam Julgamento do tipo capacidade. Esta avaliação é o argumento mais relevante para a escolha de sua profissão, pois foi esta capacidade que lhe proporcionou o convite para ministrar aulas no curso de idiomas [XXXX].

P4 declara que a decisão de cursar a faculdade de Letras se deu tempos depois de já atuar como professora de um curso de idiomas da rede particular. A partir dessa declaração, percebe-se que a participante primeiro atuou como professora de inglês de curso de idiomas, depois cursou licenciatura em Letras e, posteriormente, foi aprovada no concurso para atuar como professora da rede pública. Desse modo, a construção discursiva sobre a escolha da profissão de P4 se dá, primeiramente, com base em um convite para trabalhar na docência, mas sem almejar tal profissão. Conforme ela mesma afirma, não escolheu a profissão, passou a exercê-la em consequência do convite, único motivo que ela explicita. Após iniciar a carreira, a sua experiência passa a ser pautada pela rede privada de cursos de idiomas.

Excerto (18)

[...] olha, **eu vou te ser bem franca**, como eu pego **só** uma turma aqui, ou **só** sétimo ou **só** oitavo, porque eu pego carga mínima no estado, **só pra não perder o vínculo mesmo**. [P4].

No excerto (18), observa-se uma preocupação em demonstrar sinceridade para responder ao questionamento sobre sua permanência como professora na rede pública, quando ela usa as expressões ‘eu vou te ser bem franca’. A recorrência da expressão ‘só’, por quatro vezes, dá ao discurso de P4 uma característica de Atitude do tipo Apreciação valoração negativa, para reforçar que ser professora da rede pública não foi uma escolha. No que se refere à sua atuação, ela usa o termo ‘só’ para argumentar que sua permanência na rede pública se justifica para não perder o vínculo estadual, por isso

ela assume apenas o número mínimo de aulas no segmento fundamental II, sétimo ou oitavo ano.

De uma forma geral, por meio das escolhas léxico-gramaticais adotadas, realiza-se a Apreciação negativa do tipo reação-impacto. Depreende-se que P4 não tem empolgação pela profissão na rede pública. É apenas um meio seguro para manter-se empregada, é uma necessidade.

Conforme relatado no excerto (17), a participante foi convidada a ministrar aulas de inglês em um curso particular de idiomas, mesmo sem ter nenhuma relação com a docência, apenas por ter vivência com a língua alvo. Em outro trecho da entrevista, P4 afirmou que continua trabalhando como professora de inglês na rede privada de ensino¹⁹. Permanece como professora no ensino público apenas como uma complementação financeira segura. Sua tentativa de demonstrar sinceridade revela que seu principal foco não é o ensino de inglês na rede pública, mas no curso de idiomas da rede privada. Ao ser questionada sobre seu sentimento sobre a profissão, a participante responde:

Excerto (19)

[...] **demais, adoro**. Por que que eu **gosto**? [Pausa]. Eu acho que eu **nasci pra isso**. Sabe? Todas as vezes que eu imagino: vou fazer outra coisa, não flui. Eu **acho** que **a gente** nasce com **certas habilidades**. [P4].

Ao fazer uma avaliação sentimental de sua profissão, P4 usa o processo mental ‘adorar’, que realiza o Afeto do tipo felicidade empregado após o intensificador ‘demais’. Ainda no excerto (19), P4 formula para si mesma a pergunta: ‘por que eu gosto?’ e, em seguida, faz uma pausa. Esta pausa e esse autoquestionamento dão pistas de que ela percebe sua inconsistência discursiva. Se anteriormente ela dizia não ter escolhido ser professora, por que muda e passa a dizer que adora?

Com isso, ao se referir à sua profissão, a participante afirma que gosta, mas voltando ao que ela disse sobre o vínculo com o estado, no excerto (18), pode-se inferir que gosta mais da rede privada do que da pública, uma vez que a primeira é a sua principal referência de docência. Se ela tivesse garantia de estabilidade no curso de idiomas, sem o risco de ser demitida, talvez não atuasse na rede pública. Com base nessa prática discursiva, deduz-se que P4 não tem segurança no que diz, o que reflete-se também em sua configuração identitária, tanto é que ela inicia seu próximo argumento

¹⁹ Conferir nas entrevistas.

usando o processo mental ‘acho’ que, semanticamente neste contexto, expressa dúvida, antes de afirmar que nasceu para ser professora ou, em suas próprias palavras, ‘nasci para isso’.

No restante do excerto (19) prevalecem características de insegurança em seu discurso. A repetição do processo mental ‘acho’ e a substituição do sujeito ‘eu’ pela expressão ‘a gente’, que semanticamente equivale ao pronome ‘nós’, mostram que ela procura compartilhar de forma coletiva sua avaliação sobre a habilidade de ser professora. Ela traz para o seu discurso elementos linguísticos que transformam suas proposições anteriores, de que ser professora não foi uma opção, para o argumento de que as pessoas já nascem com essa predisposição. É como se todos os professores, ‘a gente’, tivessem essa habilidade como predestinação.

A construção discursiva da professora configura-se contraditória. Porém, ao mudar suas escolhas léxico-gramaticais, demonstrando sentimento afetivo pela profissão, ela consegue revelar inconscientemente que se identifica de duas formas: professora do ensino público e professora da rede privada. O sentimento positivo se dá em função de sua atuação docente na rede privada, e não na pública. Essa mudança discursiva evidencia sua heterogeneidade identitária, o que ela julga que inicialmente não foi escolha, depois ela deixa transparecer que nasceu para isso. O nascer para isso não é em relação a ensinar inglês na escola pública, mas em relação à escola de idiomas, onde consegue ensinar. Por isso, a sua avaliação do tipo Afeto positivo felicidade refere-se mais ao curso de idiomas do que ao emprego público.

Ao ser instada a falar sobre sua forma de atuar em sala de aula na rede pública, P4 começa descrevendo que não consegue ministrar suas aulas falando na língua alvo e elenca vários motivos. Vale lembrar que P4 é uma professora que, antes mesmo de ser licenciada em Letras, foi convidada a ministrar aulas de inglês em um curso particular de idiomas.

Excerto (20)

[...] **Ah, meu sonho!** Porque eles **não conseguem acompanhar**. [P4]

Em (20), a participante salienta que não é possível trabalhar os conteúdos de inglês se valendo dessa língua. Observa-se que sua escolha linguística inicial tem uma conotação desiderativa. A nominalização ‘sonho’ expressa esse desejo de trabalhar a habilidade oral. Sendo assim, a avaliação que ela faz sobre sua atuação docente não condiz com o que ela deseja. Por isso ela faz uso da interjeição ‘ah’ em conjunto com a

entonação exclamativa. Neste momento, com a expressão ‘Ah, meu sonho!’, P4 explicita o quanto a situação real de sua sala de aula não lhe permite trabalhar da forma como ela acredita ser melhor e gostaria. O que pauta essa maneira melhor é o curso de idiomas.

A mensagem ‘eles não conseguem acompanhar’ é uma resposta à pergunta “Por que é um sonho?”, feita após a participante demonstrar não ser possível trabalhar a oralidade. O emprego do pronome ‘eles’, escolhido pela locutora na elaboração da justificativa, faz alusão aos seus alunos. Neste momento, ela atribui aos alunos as dificuldades que não lhe permitem ministrar suas aulas verbalizando-se na língua inglesa. Isto é, P4 realiza um Julgamento negativo do tipo capacidade sobre seus alunos.

A seguir, P4 continua argumentando sobre sua atuação docente na escola pública, elencando outros empecilhos sentidos por ela em relação ao ensino-aprendizagem de inglês:

Excerto (21)

[...] **Não dá pra trabalhar**. Primeiro porque a gente tem **grupos heterogêneos**. [P4]

Ainda se referindo às dificuldades de trabalhar as habilidades oral e auditiva em suas aulas, no excerto (21), P4 faz uso da expressão ‘não dá pra trabalhar’, descortinando a relação assimétrica entre sua condição de verbalizar na língua alvo e a de seus alunos não conseguirem acompanhá-la. Dessa forma, ela procura diluir o Julgamento negativo de capacidade que ela faz dos alunos, explicando que suas turmas são formadas de alunos com condições linguísticas de inglês desiguais, isto é, nem todos os alunos são proficientes. Ao afirmar que tem ‘grupos heterogêneos’, pressupõe-se que há alunos com condições e outros não, porém sua forma de atuar privilegia os que não têm facilidade com o idioma em questão.

Essa percepção de grupos heterogêneos se dá muito em função da comparação que ela faz dos dois segmentos em que trabalha. Por ser, também, uma professora de cursos de idiomas e saber que nesse curso os alunos são alocados de acordo com os seus níveis de proficiência em inglês, ela deixa implícito os problemas que a rede pública apresenta para o ensino de línguas. Destarte, P4 realiza avaliação de Apreciação negativa do tipo reação-impacto. No excerto seguinte, P4 demonstra melhor sua avaliação sobre a atuação docente na rede pública:

Excerto (22)

[...] Mas é um **grande desafio**. Turmas **muito lotadas**. **A gente** que trabalhou, por exemplo, em **cursinho**, **você** tem um **número reduzido**, em que **você** pode **trabalhar todas as habilidades**, né? Em uma sala de aula **você** vai trabalhar o quê? **Você** vai trabalhar **mais leitura**. Não dá pra trabalhar as outras três a contento. **Você tenta puxar, pincelar alguma coisa**. [P4]

No excerto (22), a expressão ‘grande desafio’ é um elemento linguístico que P4 utiliza para avaliar sua atuação neste trecho da entrevista. Esta composição linguística realiza avaliação no discurso em que P4 expressa sua percepção sobre as dificuldades que tem em atuar na rede pública. Trata-se da Apreciação do tipo composição-complexidade.

A participante avalia outros elementos como a quantidade de alunos por sala de aula e a possibilidade de trabalhar com todas as habilidades linguísticas. Nesse ponto, novamente, a participante compara a escola pública com o curso de idiomas. Como é de se esperar, a Apreciação positiva recai outra vez sobre a realidade privada. Avaliando estes elementos, P4 encontra sustentação para refletir sobre sua atuação docente. Ela avalia sua atuação docente com a escolha da nominalização ‘desafio’, intensificado pelo epíteto ‘grande’. A sala de aula é avaliada quanto à sua composição, ou seja, a Apreciação se dá através do atributo ‘lotadas’, também intensificado com o adjunto circunstancial ‘muito’.

P4 faz, ainda, uma autoavaliação do tipo Julgamento enquanto professora da esfera privada de ensino. Essa avaliação se dá de forma implícita, podendo ser percebida somente dentro do contexto em que avalia o ensino público (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Desse modo, a configuração da disciplina, juntamente com as salas de aulas com um número elevado de alunos, é um divisor de suas formas de atuar enquanto professora das duas esferas. Esse raciocínio é baseado em suas próprias escolhas linguísticas, pois ela afirma que é complicado garantir a efetivação do ensino-aprendizagem da língua alvo nas aulas ministradas na rede pública de educação, conforme pode ser visto através da expressão ‘mais leitura’. Com a expressão ‘você tenta puxar, pincelar alguma coisa’, P4 se autoavalia como incapaz de trabalhar como ela acredita que é o melhor e gostaria. Ainda dentro dessa última expressão, o conteúdo que ela ministra na escola pública é equiparado a ‘alguma coisa’, ou seja, algo sem muita importância. Nesse caso, é uma autoavaliação do tipo Julgamento negativo do tipo capacidade, considerando os aspectos externos à sua condição docente. Por fim, sobre o processo ensino-aprendizagem ela anuncia:

Excerto (23)

[...] Isso é **bem frustrante**. [P4]

Em relação às salas de aulas da escola pública, P4 descreve-as com o emprego do atributo ‘lotadas’ (excerto 22). Por essa expressão, P4 realiza uma Avaliação negativa da escola pública. Este tipo de avaliação refere-se ao comprometimento da docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, ela desabafa ser ‘bem frustrante’ os resultados alcançados em sua profissão na rede pública.

Como foi dito anteriormente, P4 também atua como professora em um curso de idiomas, por isso é recorrente observá-la fazendo comparação entre sua forma de atuar na rede privada e na rede pública de ensino. Nota-se que P4 expressa avaliação sobre as turmas do ‘cursinho’ que tem um ‘número reduzido’ de alunos, e, ao traçar esse paralelo, argumenta que trabalhar a habilidade oral na sala de aula da rede pública é inviável, e que na escola de idiomas é possível ‘trabalhar todas as habilidades’, nesse caso, ela está falando da oralidade, escrita, audição e leitura.

No que tange à sua forma de atuar em sala de aula, P4 exprime, implicitamente, Avaliação positiva do tipo felicidade quando está trabalhando no curso de idiomas e Avaliação negativa do tipo satisfação na escola pública. A docente almeja mostrar que tem capacidade de ministrar aulas em inglês no ‘cursinho’ e não tem na sala de aula da rede pública, por isso seu sentimento é de insatisfação.

A participante acrescenta, ainda, que na sala de aula da rede pública ela explora ‘mais a leitura’, ela insiste em dizer que tenta fazer diferente, mas não é possível. O que é possível é apenas ‘pincelar alguma coisa’, ou seja, a concretização de sua função restrita, que é ensinar inglês explorando as quatro habilidades linguísticas, não se efetiva.

Sendo assim, no excerto (23), P4 finaliza expressando Afeto do tipo satisfação negativo sobre sua atuação na sala de aula da rede estadual, trazendo à tona sua ideologia e crença sobre o que ela considera ser melhor para o ensino-aprendizagem da língua alvo. A escolha linguística ‘bem frustrante’, indica como ela se sente emocionalmente falando em relação à sua forma de atuar como professora de inglês da rede pública de ensino. O sentimento envolvido de frustração é intensificado pelo adjunto circunstancial ‘bem’.

Em questões identitárias, P4 demonstra que sua identidade docente no que diz respeito ao ensino de inglês tem, no mínimo, duas facetas: uma vinculada à rede pública

e outra à rede privada. Aparentemente, P4 afirma que consegue executar sua função restrita somente no curso de idiomas, ao passo que na rede pública foca apenas a leitura em inglês, deixando em aberto se alcança ou não esse objetivo. Ora, em certo sentido, não é o que Hall (2015) afirma sobre o descentramento, multiplicidade, fragmentação, contradição da identidade do sujeito pós-moderno? Dessa forma, é possível observar que P4 não foge dessa instabilidade da identidade ao fazer essa diferenciação entre a sua prática docente na rede pública e na rede privada.

4.3.5. Análise do discurso de P5

Excerto (24)

[...] **a princípio, eu não escolhi**, assim. [...] **eu fiz Letras na intenção de fazer tradução**. [...] **mas aí apareceu o concurso**, logo em seguida que eu já tinha me formado [...] e **eu fiz com a intenção** [...] de ver a minha, a **minha capacidade, a minha competência** mediante o concurso. [P5]

A construção textual de P5, no excerto (24), sobre sua opção de ser professora de inglês, tem certa semelhança com a de P4, quando ela diz que não foi uma escolha. O processo mental ‘escolher’ acompanhado do marcador de polaridade ‘não’, expressa sua avaliação em relação à escolha pela profissão, ou seja, é uma avaliação negativa de Afeto do tipo segurança, mas sofre uma ressalva pelo adjunto de circunstância ‘a princípio’, que o antecede. Esta ressalva é responsável pela mudança conotativa do sentido da expressão ‘eu não escolhi’, deixando antever uma expectativa de que posteriormente a escolha pela profissão poderia ser uma opção secundária.

A argumentação da participante sobre sua opção pela licenciatura em Letras expressa seu desejo de seguir a carreira de tradutora, conforme pode ser conferido pela oração ‘intenção de fazer tradução’. A nominalização ‘intenção’ expressa apreciação positiva do tipo reação-impacto, pois o curso de Letras é, primeiramente, avaliado como uma possibilidade de carreira profissional que impacta de maneira positiva em sua escolha pela profissão. Porém, essa profissão não é voltada para a docência, mas para outra função que necessariamente exige formação de línguas estrangeiras. Outro tipo de avaliação presente no discurso de P5 tem a ver com o Julgamento que ela faz de si, ou melhor, tem a ver com sua ‘capacidade’ e ‘competência’ que ela gostaria de por à prova através do concurso para professora de inglês. O concurso foi um meio pensado para testar se ela seria capaz, em termos de conhecimento da língua inglesa, de atuar como tradutora, uma vez que se considera em nível intermediário de proficiência (Quadro 4).

Excerto (25)

[...] **durante uns três meses foram bem difíceis mesmo.** Eu pensei em **desistir várias vezes.** [P5]

Excerto (26)

[...] **parece que a profissão me escolheu,** não foi bem eu que escolhi não, aconteceu na minha vida. **Mas aprendi a amar,** sabe? [P5]

Em (25), a participante continua expressando a dúvida de que ser professora de inglês pode ou não ter sido uma escolha, pois ela relata que, inicialmente, sua atuação como professora se deu como uma experiência difícil. A análise avaliativa que P5 faz da profissão é Avaliação negativa do tipo composição-complexidade. Durante um período de três meses, ela percebeu o quão complexa é a docência. A complexidade que relata P5 é intensificada para mais com o emprego do adjunto circunstancial ‘bem’, graduando o epíteto ‘difícil’ e, para enfatizar que a tarefa não é fácil, ela utiliza a expressão ‘mesmo’, ou seja, ela tenta não deixar margem de dúvida quanto à sua avaliação para a atividade docente.

Prosseguindo, no mesmo excerto, percebe-se que a dificuldade de exercer a profissão vai se tornando gradativamente mais intensa, pois ela admite que pensou em desistir por várias vezes. O recurso de gradação é verbalizado pelo adjunto de circunstância ‘várias vezes’.

No excerto (26), P5 afirma que foi a profissão que a escolheu e não ela que escolheu a profissão, pois ela mantém a dúvida inicial ao empregar o processo mental ‘parece’ para explicar como tornou-se professora de inglês. No entanto, esse processo ainda não lhe dá segurança para confirmar sua resposta, pois se trata de um processo que enfraquece a asserção da professora pesquisada. Nota-se que o argumento de que a escolha pela profissão não se deu de forma consciente dilui-se a partir do emprego da conjunção adversativa ‘mas’, introdutora de um argumento mais forte que, inevitavelmente, leva a deduzir que toda a dificuldade enfrentada no início de sua carreira docente transformou-se em amor, já que ela mesma conclui que aprendeu a amar a profissão. Essa atitude representa uma avaliação do tipo Avaliação reação-impacto, pois com o passar do tempo ela supera as dificuldades da profissão e passa a nutrir afeição pela mesma.

Com a externalização de como iniciou-se na carreira docente, P5 deixa claro que ela não tinha como meta ser professora, apesar de sempre querer trabalhar com inglês,

mas como tradutora. Como deixa bem claro que se tornou professora pelas circunstâncias da vida, sua identidade docente de inglês foi construída do mesmo modo, uma vez que ao final do excerto (26) ela ainda põe em dúvida se ama mesmo a profissão ou acostumou-se com ela, como é visto por meio do processo mental ‘aprender’. Ou seja, a sua avaliação de Afeto positivo pela profissão desenvolveu-se à medida que foi se acostumando com a mesma. Isso significa que inicialmente ela não se identificava com a profissão, isto é, não fazia parte de sua identidade profissional. Só posteriormente, com o passar do tempo, ela aprendeu a se identificar com a profissão. Em suma, a profissão docente é avaliada por meio do processo mental ‘amar’, sentimento atitudinal de Afeto do tipo felicidade.

Quanto à sua atuação docente, P5 argumenta que:

Excerto (27)

[...] **Parece que** assim, que **a gente não tem uma... A nossa função é... É... Nós não temos tanta importância** assim, né? Porque os alunos, até os próprios professores acreditam que a **gente não consegue ensinar inglês** na sala de aula da escola pública. [P5]

Em (27), o processo mental perceptivo ‘parece’, juntamente com o pronome relativo ‘que’, é utilizado para expressar a percepção que a participante tem sobre a profissão de professor de inglês. A expressão ‘a gente’ é um recurso que insere outros professores de inglês na avaliação de P5. Isso significa que ela não avalia só a si mesma, mas aos professores de inglês, de maneira geral. Observa-se, também, que o pronome possessivo ‘nossa’ para falar da ‘função’ dos professores e o pronome ‘nós’ reforçam que sua avaliação se estende a outros professores de inglês.

A avaliação da profissão se realiza por meio da nominalização ‘importância’, antecedida da expressão ‘não temos’. Trata-se do registro de sentimento negativo sobre a importância da disciplina e do sujeito-professor. Para reafirmar esse sentimento, P5 usa a estrutura linguística ‘não consegue ensinar inglês’, atribuída aos professores que atuam na sala de aula da escola pública. Nesse caso, não ter ‘tanta importância’ é um sentimento negativo sobre a função do professor de inglês da escola pública.

Ao ser consciente de que muitas pessoas da comunidade escolar, incluindo vários professores de inglês, consideram que a disciplina de inglês não tem tanta importância, o professor de inglês também não tem grande importância quando se fala sobre sua função restrita, pois se não há ensino da língua, para que deve haver o professor específico dessa área? Essa ideia de que a escola pública não é competente

para ensinar inglês é um dos mitos difundidos entre os professores e a comunidade escolar (PAIVA, 1997). Ora, a identidade do professor de inglês, nesse caso, fica abalada, pois se não tem importância, ele começa a se questionar sobre qual é sua função na escola. Contudo, como é concursado, é obrigado a ministrar aulas, como, muitas vezes, concorda com o mito, foca sua atuação nas funções amplas. Isso pode ser corroborado, ainda mais, no próximo excerto.

Excerto (28)

[...] Eu **acho** que os meus alunos **aprendem aquilo que é cobrado no vestibular**, mas inglês, **falar inglês, eles não vão aprender**, né? [P5]

No excerto (28), a participante expressa avaliação em relação à sua atuação, por meio do que ela julga que seus alunos aprendem: conteúdos que são cobrados em processos seletivos para o ensino superior. Outra avaliação é o Julgamento feito aos seus alunos, em dois momentos. O primeiro Julgamento é salientado nas expressões ‘aprendem aquilo que é cobrado no vestibular’. De certa forma, é uma reflexão crítica calcada na sua ação, ao perceber que o conteúdo que ministra não contribui para desenvolver a plena competência comunicativa de seus alunos na língua alvo. Seus alunos são julgados como incapazes de aprender a falar, ou seja, a se comunicar integralmente em língua inglesa. O segundo Julgamento do tipo capacidade é explicitado nas escolhas linguísticas ‘eles não vão aprender’. Nesse sentido, o Julgamento de P5 sobre seus alunos traduz o mito de que na escola pública não se aprende inglês (PAIVA, 1997). Vale ressaltar que esse Julgamento sobre a efetiva aprendizagem de inglês é feito pela professora. Isso não permite afirmar com veemência que seus alunos aprendem ou não, pois eles não foram consultados.

Neste excerto, fica evidente a forma como a participante vê o ensino-aprendizagem de inglês. P5 avalia que sua maneira de atuar como professora de inglês é pautada em sua própria opinião de que conteúdos voltados para processos seletivos de ensino superior são mais passíveis de serem aprendidos pelos alunos. No entanto, por se utilizar do processo mental ‘acho’, ela deixa transparecer que não tem certeza disso, é somente uma opinião. Para ela, o conhecimento da língua não se restringe apenas a ensinar a ler e a interpretar em uma prova de concurso. Ela acredita que o ensino de inglês deve também fornecer subsídios para que os alunos consigam se comunicar numa situação que exija o conhecimento da língua junto ao seu meio social.

Em razão da maneira como ela consegue trabalhar, P5 deixa transparecer certa desilusão com o ensino-aprendizagem de inglês, conforme pode ser visto no excerto abaixo:

Excerto (29)

[...] Eu **tento** fazer o **meu melhor**. Fazer com que eles falam, falem, né? Mas é **complicado porque numa sala de quarenta e três, quarenta e cinco**. [P5]

O processo mental desiderativo ‘tentar’, utilizado no excerto (29), dá a oração uma característica de não ser avaliativa. Porém, a expressão ‘meu melhor’, nesse contexto, constrói um discurso com caráter avaliativo no que se refere às condições de atuação docente da participante. Ao tentar dar o melhor de si, a participante deixa implícito que apenas fica na tentativa, uma vez que considera ‘complicado’ fazer qualquer mudança substancial em sua atuação em uma sala de mais de quarenta alunos. Assim, a sala de aula é o balizador da avaliação de sua atuação. Ela retira de si qualquer responsabilidade sobre o processo ensino-aprendizagem ao falar que tenta ensinar, porém não consegue porque há algo além de sua capacidade de ensinar, no caso, a sala de aula lotada.

No excerto, a seguir a ideia de desilusão em seu trabalho se repete, evidenciando a sua avaliação negativa sobre sua atuação:

Excerto (30)

[...] eu **não** tenho essa **ilusão** de que o aluno vai sair daqui falando inglês, **não**. Os que falam inglês, falam porque... **Não, não**, eu **não** falo que ah... É... Sabe... É por minha causa, **não**. Eles falam é porque **têm interesse, estudam** em casa, **ouvem** música, **assistem** séries, **fazem** curso de inglês, já **viajaram** pra fora. [P5]

O imaginário de P5 novamente se volta à sua forma de atuação de maneira a demonstrar sentimento avaliativo sobre a sua prática. A nominalização ‘ilusão’ é o termo que explana essa avaliação de Afeto positivo, de maneira implícita, sobre sua atuação. Não ter ‘ilusão’ pressupõe que a participante assume esse sentimento na tentativa de administrar, em sua consciência, uma possível contradição entre sua visão de sua função restrita e o que realmente significa, na prática, ser professora de inglês na escola pública.

P5, ao longo do excerto (30), utiliza o marcador de polaridade ‘não’ por seis vezes. Esta escolha reforça a avaliação negativa que a professora tem sobre o rendimento linguístico de seus alunos em relação à proposta pedagógica que ela lhes

apresenta em suas aulas. Neste trecho da entrevista, ela deixa transparecer que não se sente responsável pelo aprendizado dos alunos que falam inglês. O processo relacional ‘têm’; os mentais ‘estudam’, ‘assistem’, somados ao processo material ‘fazem’ que, neste contexto, tem significado ‘mental’, pois fazer cursos de inglês significa estudar, são marcadores avaliativos do tipo Julgamento positivo de capacidade que a professora faz dos alunos.

O processo ‘viajam’, neste contexto, adiciona significado ao Julgamento que recai sobre os alunos, pois esta ação também intensifica a capacidade de os alunos desenvolverem a comunicação oral em inglês. É necessário considerar que a participante não explicitou o lugar para onde os alunos viajam, mas contextualizando sua escolha linguística, é possível inferir que seja para países falantes do idioma em questão. Este processo reforça que P5 avalia seus alunos de maneira positiva, pois o Julgamento positivo de capacidade dos alunos que ‘falam inglês’ se confirma. Neste caso, ela considera que a aprendizagem acontece pelo contato linguístico com outras culturas.

Se P5 não se sente responsável pela aprendizagem dos alunos que sabem falar inglês, ela está se abstendo de sua função restrita. Logo, recai sobre ela apenas as funções amplas. Sua identidade profissional é formada, basicamente, pela sua identidade docente, não sobre sua identidade de professora de inglês, uma vez que não se sente mediadora entre o ensino da língua e a aprendizagem do aluno. A dialética entre função restrita e as funções amplas é apagada, ou no mínimo, ofuscada, pendendo mais para um lado.

Como apresentado em outros momentos na discussão sobre teoria da identidade, é propício dizer que a identidade de P5 não está totalmente clara e distinta em relação às suas alteridades. Na percepção dela, os alunos e os professores de outras disciplinas veem nela uma professora. Contudo, a veem apenas como professora, não professora de inglês, visto que não consegue realizar, plenamente, o processo de ensino-aprendizagem da língua.

4.3.6. Análise do discurso de P6

Excerto (31)

[...] **Sempre eu gostei da língua inglesa, né? Aí eu fiquei um bom tempo sem estudar. Quando eu voltei, eu já voltei com esse objetivo, né? De ser professora de língua inglesa. [P6]**

No excerto (31), P6 revela Afeto positivo do tipo felicidade por meio do processo mental ‘gostar’ flexionado no passado, mas modificado pelo adjunto de circunstância ‘sempre’, que dá ao processo uma característica de permanência, ou seja, esse sentimento se manifestou no passado e permanece no presente.

Outro argumento que também fortalece os laços afetivos da professora com sua profissão é o fato de ter ficado ‘um bom tempo sem estudar’ e, ao retomar os estudos, não teve dúvida sobre a carreira que queria seguir. A oração ‘já voltei com esse objetivo’ mostra o quão segura ela estava no momento de optar pela carreira, com destaque para a expressão ‘já’, que neste contexto intensifica a segurança na decisão de ser professora de língua inglesa. As escolhas léxico-gramaticais que compõem o discurso de P6 expressam o sentimento afetivo que ela diz sentir pela língua inglesa para justificar sua escolha pela carreira docente.

Em questões identitárias, P6 aparenta que a escolha profissional está diretamente ligada ao gostar de inglês e querer ser professora, pois ao ser questionada sobre a sua formação, P6 afirma que fez graduação em Letras com ênfase em português e inglês, mas optou pelo inglês. Porém, esse excerto ainda não revela muito sobre a identidade do professor de inglês dessa participante. É necessário apresentar outros excertos.

Excerto (32)

[...] **qualquer um** pode ser **professor de inglês**. [P6]

Excerto (33)

[...] E **ser professor** é aquele que **dedica**, que vai, **corre atrás**, né? Pra **melhorar, preocupar** com o **aprendizado do aluno**. [P6]

Os excertos (32) e (33) mostram que, para P6, existem diferenças entre ser professor e professor de inglês. Ao explicar essa diferença, a participante usa a expressão ‘qualquer um’ para avaliar como o profissional de inglês pode ser entendido. Porém, é possível abstrair, com ressalva, que a avaliação do professor de inglês é do tipo Julgamento negativo de capacidade, uma contradição difícil de explicar, pois o contexto de situação, as experiências pessoais da participante podem estar determinando sua avaliação. A maneira de interpretar essa avaliação se faz um pouco mais esclarecedora se compararmos o Julgamento que P6 faz do ‘ser professor’ já que o impasse dialético se dá entre este e o professor de inglês.

Para explicar o “ser professor”, a nominalização ‘dedica’, juntamente com os processos mentais ‘melhorar’ e ‘preocupar’, mais a expressão ‘corre atrás’, são

elementos léxico-gramaticais que avaliam o professor de maneira geral, ou seja, independente da disciplina que ministra. Ainda, para avaliar o professor, P6 vincula essa dedicação e busca por melhoria na atuação ao processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A diferença que P6 faz entre ser professor e professor de inglês é clara: é mais importante ser professor do que ser professor de inglês, uma vez que, como ela mesma diz, qualquer um pode ser. Basta saber bem a língua em questão que qualquer um pode se tornar professor de inglês. O foco recai sobre o ser professor, porque ela embute outros atributos na profissão docente, que não seja apenas conhecer bem a língua. Isso mostra o seu grau de consciência em relação à sua participação na entrevista, pois quando foi questionada sobre sua fluência na língua inglesa, ela reconhece que seu grau está no nível intermediário (Quadro 4). Se somente o professor totalmente fluente pudesse ser considerado como professor de inglês, ela estaria excluída do grupo. Logo, sua identidade docente se fundamenta mais sobre as funções amplas do que nas restritas, pois é de extrema importância o aluno aprender, mas não necessariamente o conteúdo específico de uma disciplina, por isso ela, antes de ser professora de inglês, é professora.

A participante P6, ao argumentar sobre sua escolha pela profissão, começa expressando sentimento de Afeto do tipo satisfação (excerto 31). Entretanto, nos excertos (32) e (33), a participante expressa outro tipo de avaliação: Julgamento de estima social capacidade. Destarte, não é apenas pelo Afeto que se pode dissertar sobre a formação identitária do professor de inglês, visto que há outros tipos de avaliação que também podem jogar luz a essa questão. Nesse ponto, quando instada sobre sua atuação em sala de aula, P6 faz uma avaliação negativa.

Excerto (34)

[...] Como que **você vai ensinar um aluno a falar inglês** com uma aula de cinquenta minutos? Com uma turma de quarenta alunos numa sala? **É impossível**, não é? Então o quê que a gente foca? **A gente foca mais a leitura**, no inglês instrumental. A linha que eu trabalho no ensino médio. [P6]

Mais uma vez, o excerto (34) diz respeito às condições que não favorecem o ensino de inglês. Os argumentos, para falar de como a docente atua, giram em torno da Apreciação negativa que ela faz sobre a carga horária da disciplina, em conjunto com o grande número de alunos por sala. Observa-se que P6, ao usar o pronome ‘você’, insere em seu discurso o conjunto de professores de inglês, ou seja, mostra que tanto ela

quanto outros professores de inglês compartilham esse sentimento de incapacidade de possibilitar que os alunos desenvolvam a habilidade de falar inglês.

Percebe-se que a docente reclama para si a responsabilidade de desenvolver a plena competência comunicativa em suas aulas, mas que existem outros fatores que a impedem de atuar da forma como ela acredita. Por isso, ela não acredita ser possível explorar outras habilidades a não ser a leitura. Ao fazer a avaliação de possibilidade de desenvolver outras habilidades, ela usa o processo relacional ‘ser’ na sua forma flexionada ‘é’, acompanhado da expressão ‘impossível’, realizando a Apreciação negativa do tipo reação-qualidade para externar que não dá para fazer além do que ela faz. Esta impossibilidade se justifica pelo número alto de alunos por sala e pelo pouco tempo por aula.

Para completar seu raciocínio avaliativo sobre sua forma de atuar como professora de inglês, a docente ressalta que seu trabalho foca na leitura. As escolhas léxico-gramaticais adotadas em seu discurso realizam a Apreciação negativa para sua atuação docente. O adjunto circunstancial ‘mais’ sinaliza que trabalhar com o foco voltado para a leitura não é uma forma de enriquecer suas aulas.

Ao ser questionada sobre sua capacidade de ministrar aulas verbalizando na língua inglesa, a participante se mostra um tanto quanto confusa em suas escolhas lexicais.

Excerto (35)

[...] **Capacitada? Não sei.** Eu **acho que sim. Claro, claro que sim.** Eu **acho que isso aí é um desafio**, entendeu? É **onde eu procuro melhorar.** [P6]

Considerando o questionamento feito sobre sua condição linguística de ministrar suas aulas usando o idioma inglês, P6 elabora sua resposta de forma imprecisa. Primeiramente, ela repete a palavra ‘capacitada’ na forma interrogativa, pois ela tenta situar seu pensamento para elaborar uma resposta. A partir da sua interrogativa, P6 começa uma sequência de respostas alternadas.

Primeiro, ela responde que não sabe, com a escolha da expressão ‘não sei’, depois muda sua opinião e diz que acha que sim. Essa segunda tentativa de resposta também demonstra incerteza ao utilizar a expressão ‘acho que sim’. Por isso, depreende-se que seu Julgamento de capacidade inicial é impreciso, porque a participante não tem firmeza em dizer que sim.

Na terceira tentativa, P6 muda radicalmente seu Julgamento expresso em um adjunto circunstancial de afirmação, intensificado pela expressão ‘claro’, aliás, duas vezes ela usa a expressão ‘claro’. Neste momento, a participante está tentando elaborar um Julgamento positivo e passa a se considerar, com veemência, capacitada enquanto professora de inglês. Porém, esta atitude de se julgar capacitada volta a ser posta em dúvida por ela mesma, pois, na quarta tentativa, ela repete a mesma escolha lexical que remete dúvidas em seu Julgamento: ‘eu acho’. Além do mais, ela faz um “recorte” sobre seu texto avaliativo, mudando o foco: ela passa a avaliar o que é ser capacitada. Ela escolhe a nominalização ‘desafio’ para expressar a Apreciação do tipo composição-complexidade sobre sua atuação, reconhecendo, ao final, que sente necessidade e busca melhorar seu desempenho nessa habilidade oral.

No excerto (35), a Atitude de Afeto do tipo insegurança prevalece sobre as condições linguísticas da professora em atuar usando a língua alvo para ministrar suas aulas. Esse mecanismo de mudar suas escolhas lexicais que expressam um sentimento de insegurança, em P6, faz com que ela caia em contradição: primeiro não sabe, depois acha que sabe, após isso tem certeza que sabe, por fim, volta a achar que sabe e, por isso, é um desafio. Essa incoerência é explicada por Hall (2015) como um reflexo da identidade que prevalece no mundo moderno atual: fragmentada, contraditória e descentrada. Sua titubeação em firmar seu conhecimento integral da língua inglesa está ligada em não se considerar fluente na mesma e considerar que qualquer um pode ser professor dessa língua (excerto 32), desde que a saiba bem. O que faz dela uma professora não é a língua, mas saber recursos didáticos para ministrar as aulas, enquanto que outras pessoas fluentes em inglês podem não saber. Mas, ela não é simplesmente uma professora, ela é professora de inglês, pois compartilha com outros professores da mesma área essa docência. Assim, a identidade de P6 está, no mínimo, flutuando entre ser professora e ser professora de inglês. Para tentar se diferenciar de qualquer professor de inglês, P6 procura mudar suas estratégias de ensino e incentivar os alunos a correrem em busca de outras maneiras de aprender inglês.

Excerto (36)

[...] E outra coisa, eu incentivo muito **eles**, sabe? **Buscar outras alternativas. Não só ficar na sala de aula.** Ensino estratégias, né? Vamos assistir a um filme, é, sem legenda. Vamos só ouvir. Assiste uma, duas, três vezes. Vamos ouvir mais música inglesa, né? [P6]

No excerto (36), a participante compartilha a mesma Atitude de P5 (excerto 30) que é a consciência de que ‘eles’, os alunos, devem buscar alternativas diversificadas para efetivar a aprendizagem da língua inglesa.

O fraseado ‘buscar outras alternativas’ implica em uma Apreciação do tipo composição-complexidade para sua forma de conduzir suas aulas. A participante assume que aprender inglês apenas com as atividades propostas em sala de aula representa pouco aprendizado, por isso ela incentiva seus alunos a buscarem complemento com outras estratégias. Ao incentivar os alunos a estudarem inglês em outro momento que não seja dentro da sala de aula, P6 considera que está fazendo o papel de uma verdadeira professora, pois se não houver estudo além da escola, aí não importa a disciplina, não há aprendizagem.

4.3.7. Análise do discurso de P7

Excerto (37)

[...] eu **fiquei em dúvida** se eu fazia **Geografia ou Letras**. Porque eu queria um curso que eu **passasse** [...] Aí, **uma professora que me aconselhou** [...] **faça Letras** porque **aí você vai ter duas habilitações e isso vai garantir que você fique mais segura.** [P7]

A construção discursiva de P7 traduz a maneira pela qual se deu sua escolha pela profissão. No excerto (37), a participante revela incerteza sobre sua futura carreira profissional. O processo relacional ‘fiquei’, seguido da nominalização ‘dúvida’, sinaliza que sua incerteza pairava sobre qual área do conhecimento seria seguida, se Geografia ou Letras. Implicitamente, P7 demonstra ter segurança que sua área de atuação profissional seria a educação, já que Geografia e Letras são cursos de licenciatura.

Prosseguindo na análise das escolhas linguísticas, percebe-se que a decisão de cursar Letras se deu por influência de uma professora sua. Observa-se que a professora que aconselha P7 a cursar Letras avalia a área de abrangência do curso como positiva. Uma Apreciação positiva do tipo reação-impacto, inculcada na crença de que o ensino de línguas lhe garantiria uma vaga no mercado de trabalho de maneira mais fácil que Geografia. Em suma, P7 revela que sua opção pela profissão de professora de inglês se deu baseada na oportunidade de emprego e na vontade de ser aprovada no vestibular. A escolha pelo curso de licenciatura em Letras se deu não pelo curso em si, mas pelo que o curso poderia proporcionar a participante após a sua conclusão. Ela deixa implícito que escolheu Letras pela facilidade em ser aprovada, não por realmente desejar muito essa profissão, uma vez que também estava no páreo o curso de Geografia.

Segundo Paula (2010), essa atitude corrobora o desprestígio da profissão diante da sociedade, pois o importante, para muitos acadêmicos de Letras, é ter um curso superior, independentemente se gostam ou não da língua. Outro fator levantado por Paula é que muitos desses acadêmicos fazem Letras como segunda opção no vestibular, porque não conseguiram ser aprovados no que realmente queriam. Como a participante P7 deixa implícito, ela nem cogitou optar para outro curso que não fosse licenciatura, pois não se sentia capacitada para ser aprovada.

É nesse sentido que a crise de identidade que Hall (2015) cita se justifica. Assim, a imagem que P7 cria para o professor de inglês tem avaliação negativa perante a sociedade, ou seja, é pouco valorizada e isso configura uma identidade docente fragmentada, instável e contraditória, (HALL, 2015; PAULA, 2010), em relação à escolha e, por conseguinte, à sua atuação.

Excerto (38)

[...] a minha **missão** como pessoa **é ser professora**. [P7]

Em (38), percebe-se que a participante traz para seu discurso uma autoavaliação em relação à sua escolha profissional. No sentido atitudinal, sua escolha léxico-gramatical realiza a avaliação da categoria Afeto do tipo segurança. A nominalização ‘missão’ é o elemento lexical escolhido pela participante para nomear o sentimento que ela sente pela profissão, ou seja, ‘missão’.

Nota-se também o emprego do processo relacional ‘ser’ flexionado no presente do indicativo, precedido do mesmo processo na sua forma infinitiva. Essa modalização ‘é ser’ enfatiza que a participante se sente segura quanto à escolha pela docência. Essa escolha pela docência não se deu pelo inglês, mas pela docência em si. Nesse sentido, P7 se aproxima de P5 (excerto 26) quando diz que aprendeu a amar. Isto é, P7 justifica para si mesma que sua missão é ser professora para dar sentido à sua atuação, uma vez que queria apenas ser aprovada no vestibular e ter um emprego garantido, o que em certo sentido, a profissão docente, ainda mais no serviço público, pode proporcionar. Aqui, o discurso de P7 é contraditório com a prática, tal qual Rodrigues (2012) argumenta, pois a nominalização ‘missão’ é mais um recurso linguístico do que uma prática, como pode ser visto no próximo excerto.

Excerto (39)

[...] **se eu conseguir** que **meu aluno** pegue um texto e interprete, pra mim, eu tô **satisfeita**. Ele **tem que aprender a ler**. [P7]

Se P7 entende que sua profissão é uma missão, ela se satisfaz com muito pouco. A única preocupação dela é se o aluno tem ou não a capacidade de ler e interpretar um texto, mesmo assim ela deixa transparecer que é muito difícil ao utilizar a expressão ‘se eu conseguir’. Assim, ela expressa autoavaliação positiva de Afeto do tipo satisfação, que parte do princípio de que se ela conseguir fazer com que seu aluno seja capaz de ler e interpretar um texto em inglês, ela já se sentirá ‘satisfeita’. Há na fala da docente um esforço de envolver seu aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua alvo, restrito à habilidade de leitura. Se uma profissão é comparada a uma missão, pressupõe que essa profissão seja um divisor de águas. No caso da docência, esse divisor é a realização integral da sua função restrita que poderá proporcionar ao educando melhores condições de atuar na sua vida posterior como uma maior gama de interação social, maiores e melhores oportunidades de emprego, conhecimento de outras culturas, apresentando diferenças culturais e sociais, que poderão diminuir o seu preconceito, em suma, melhorar seu papel de cidadão (STEIN, 2013). Mas, como se pode observar no discurso de P7, a função restrita não se realiza integralmente, pois o foco dela é apenas uma habilidade da língua.

Explorando um pouco mais o modalizador ‘se’, neste contexto, P7 subordina a capacidade do aluno em aprender à sua capacidade de ensinar. Ou seja, se ela não for capaz de ensinar, o aluno não será capaz de aprender. Esse discurso configura-se como Julgamento de sanção social do tipo capacidade sobre o aluno.

A satisfação de P7 está ligada apenas a reação positiva que o aluno tenha em aprender a ler e interpretar em inglês. Em relação à aprendizagem do aluno, P7 chama para si a responsabilidade de instigá-lo a conquistar seu sucesso, que é tornar-se um leitor na língua alvo. Por meio da modalização ‘tem que aprender a ler’, a docente sinaliza que pelo menos uma habilidade ela precisa desenvolver em seu aluno. Em certo sentido, é manifesto no discurso de P7 o mito de que o aluno não aprende inglês na escola pública (PAIVA, 1997). Sobre o conteúdo ministrado em suas aulas, a participante afirma:

Excerto (40)

[...] É a coisa de **tradução, gramática, leitura, só**, né? **É o meu forte**. [P7]

Excerto (41)

[...] No primeiro ano eu **ainda tento** trabalhar **fala...** [P7]

Os excertos (40) e (41) trazem uma avaliação negativa sobre a atuação da docente. A expressão ‘só’ possibilita o entendimento de que a forma como ela aborda o conteúdo de inglês, com o foco na gramática e na leitura, é vista por ela mesma como inviável para a apropriação do conhecimento voltado para a comunicação plena. Há, nesse caso, a Avaliação negativa do tipo reação-qualidade, isto é, a abordagem focando ‘só’ gramática e leitura não corresponde à qualidade que ela almeja.

Stein (2013) argumenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) privilegiam apenas a leitura como prática destinada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nesse caso, P7 está de acordo com o citado documento. Stein ainda argumenta que os PCN privilegiam apenas essa habilidade devido a questões estruturais da escola e da grande quantidade de alunos que há nas turmas. Porém, ele ainda afirma que os PCN supõem “que os professores de línguas estrangeiras da rede pública de ensino apresentam ‘pouco domínio das habilidades orais’” (STEIN, 2013, p. 3, grifo do autor).

Essa perspectiva de Stein (2013) é melhor vista no excerto (41), quando P7 realiza outra Avaliação negativa do tipo reação-qualidade em relação à sua atuação docente, que está embutida na expressão ‘ainda tento’. O emprego do adjunto ‘ainda’ gradua o processo mental ‘tentar’ para dar ênfase de que a docente se esforça para trabalhar outra habilidade que é a fala, mas seu esforço não surte o efeito desejado. Considerando o Quadro 4, há uma incoerência no discurso de P7, ao falar que tenta desenvolver a habilidade oral nas turmas de primeiro ano de Ensino Médio, com o que ela diz de sua proficiência em inglês. Como o referido Quadro mostra, ela não se considera proficiente em inglês. A única habilidade dominada por ela é a leitura. Assim, a maneira como ela atua em sala de aula, focando apenas a leitura, está diretamente relacionada à habilidade que tem. Ela afirma que não trabalha outras habilidades com os alunos porque a realidade da escola e dos alunos não permite. Mas, até que ponto realmente é um obstáculo estrutural da escola e um desinteresse dos discentes?

Talvez essa ênfase dada à habilidade de leitura em inglês se deve, também, ao fato de que ela não tinha muito interesse pelo inglês durante sua formação. Seu forte era o espanhol, como pode ser visto no próximo excerto:

Excerto (42)

[...] eu **nunca** fui aquela aluna **destaque**, eu fui no **espanhol** **aluna destaque**. [P7]

A nominalização ‘destaque’ realiza a autoavaliação de Julgamento positivo do tipo capacidade mostrando a preferência de P7 em relação ao estudo de línguas estrangeiras, no caso, ao espanhol. Assim, seu foco era na língua espanhola, o que proporcionou a ela ser destaque entre seus colegas. No inglês, ela mesma assume que era uma aluna mediana. Por isso, sua ênfase na habilidade de leitura do inglês, não é apenas uma preferência, é também um reflexo do que ela pode ensinar aos alunos. Mais do que isso, ela tem dificuldade para concretizar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro complicador que P7 apresenta para focar apenas na leitura está baseado no conteúdo a ser ministrado, que é demasiadamente extenso em comparação com a carga horária destinada às aulas de inglês:

Excerto (43)

[...] Mas são **muito conteúdo**, o **tempo é muito pequeno**... **Coisa demais** que acaba **atrapalhando** também as **aulas**, sabe? [P7]

O excerto (43) mostra mais uma vez a Apreciação negativa do tipo composição-equilíbrio para o currículo e para a carga horária da disciplina. O adjunto de circunstância ‘muito’ traz a avaliação para o conteúdo a ser ministrado e o atributo ‘pequeno’ intensificado pelo adjunto ‘muito’ traz a avaliação para o tempo destinado ao ensino da língua. A Apreciação negativa do tipo composição-equilíbrio também é empregada para as ‘aulas’ com a escolha da expressão ‘atrapalhando’. Esta expressão mostra a avaliação que P7 faz sobre as aulas ministradas.

Excerto (44)

[...] então, quando eu comecei como é, é professora, eu tinha, assim, uma, uma certa **ilusão**, né? E a **realidade** mostra pra gente que **a gente tem que saber adaptar**. **Mas eu sempre tenho aquele modelo, que foi ensinado na faculdade como proposta**. [P7]

A escolha da nominalização ‘ilusão’ é o termo que P7 utiliza para descrever seu sentimento em relação à profissão quando começou a atuar como professora. É a manifestação do Afeto negativo do tipo satisfação para sua forma de atuar. A participante passa a ideia de que não era bem esse o jeito que ela pensava a educação na época em que era estudante da universidade.

A nominalização ‘realidade’ é utilizada para referir-se ao sistema de ensino que a docente avalia negativamente, de forma implícita, com o emprego da modalização

‘tem que saber adaptar’. Com esta modalização, realiza-se autojulgamento em resposta à forma como ela avalia sua postura pedagógica, em termos de preparar-se para continuar na carreira.

A partir da conjunção adversativa ‘mas’ no meio do excerto (44), percebe-se que sua forma de atuação tem como horizonte de sentido outro modelo, aquele que ela avalia como bom, aquele que lhe foi ensinado na formação. P7 retoma esse modelo da faculdade para comparar ao modelo que ela é obrigada a adotar em suas aulas. Novamente, percebe-se o reforço para a avaliação negativa sobre sua atuação. Ainda por privilegiar o modelo proposto na universidade, P7 se mostra insatisfeita quanto à realidade da educação pública. Ela gostaria que fosse diferente. Gostaria que a carga horária e o conteúdo fossem equilibrados. Nesse ponto, ela não considera a sua limitação de fluência com a língua alvo, ou seja, se ela tiver tempo para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em inglês, ela esbarraria na citada limitação.

Quando questionada sobre as funções amplas da educação, como ensinar valores, a participante responde que:

Excerto (45)

[...] **Antes** eu usava a língua pra **ensinar valores**, **agora** eu me foco **mais na língua**. **Embora** eu **posso aproveitar** o momento pra **ensinar valores**. [P7]

Em (45), a docente coloca que seu foco inicial era ensinar valores através do conteúdo de inglês. Porém, seu foco atual é ensinar o idioma, justifica-se, então, sua fala no excerto (39) que sua forma de passar o conteúdo de inglês é baseada na leitura e interpretação. Os marcadores de tempo ‘antes’ e ‘agora’ carregam a avaliação de sua atuação, traçando um paralelo entre passado e presente. A conjunção adversativa ‘embora’ reitera que sua mudança na forma de ministrar o conteúdo de inglês foi uma opção própria. Isto significa que ela reavaliou sua prática e mudou sua postura, o que muito provavelmente foi uma adaptação na tentativa de atingir seu objetivo prioritário que é ensinar a ler e interpretar em inglês.

Através das avaliações que P7 faz sobre sua escolha profissional e sua atuação docente, percebe-se que sua identidade como professora de inglês foi sendo construída à medida que ela percebia que era interessante se tornar professora de inglês. Inicialmente, ela escolheu a profissão para ter um emprego garantido. Somente após iniciar sua docência em língua portuguesa, como pode ser conferido no Quadro 4, é que ela percebeu que teria maiores oportunidades de emprego se se especializasse em

alguma língua estrangeira. A primeira especialização em língua estrangeira se deu no espanhol, porque ela já era destaque nessa língua, só depois é que foi para o inglês. É interessante observar que sua identidade começa a se definir com o propósito de garantir um emprego. Somente depois que entendeu que a docência poderia garantir esse emprego, ela começou a se identificar com a profissão. Em relação ao inglês, essa identificação se deu porque conseguiria garantir melhor o emprego. Então, sua identidade se concretiza pela docência em geral, não pela docência em inglês.

4.3.8. Análise do discurso de P8

Excerto (46)

[...] então, a **minha família** meio que tem uma **tradição** de ser professor. Então, eu não **fugi muito** [...] [P8]

Diferentemente dos outros participantes, P8 avalia que sua escolha pela docência se deu por influência de sua família, conforme mostram as nominalizações ‘família’ e ‘tradição’. A nominalização ‘tradição’ se dá porque na família da participante há muitos professores, fato que ela explica em outra parte da entrevista. A maneira como P8 elabora sua justificativa pela escolha da profissão de professora de inglês, no excerto (46), demonstra que ela foi criada em uma família que tinha certa tradição na educação. Dessa forma, sua escolha, pode-se dizer, foi ao mesmo tempo individual e influenciada pelo ambiente em que vivia. A avaliação é expressa pela nominalização ‘tradição’, ou seja, a opção pela profissão se deu por conta dessa tradição de ser professor. Implicitamente, a participante ressalta que seguiu uma regra, a tradição fez com que ela escolhesse ser professora.

Excerto (47)

[...] então, eu **aprendi**, eu fui **vivendo** nesse **meio**. Então, acabou que meio, eu nem fiz opção, **eu já sabia o que eu queria, eu não tive dúvidas**, nem nada. [P8]

No excerto (47), o argumento de P8 é um reforço de que a escolha pela docência se deu de maneira natural, sem imposição. A participante utiliza o processo mental ‘aprender’ e o processo comportamental ‘viver’ para explicar que a relação com seus familiares, o meio em que ele sempre viveu, favoreceu para que ela tomasse gosto pela docência. A expressão ‘eu não tive dúvidas’ é um recurso que a participante usa para avaliar que sua escolha não foi concebida em meio às incertezas, após ter expressado

que aprendeu a ser professora, foi vivendo no meio de outros professores que sua escolha foi gerada. De todos os participantes desta pesquisa, P8 é a que transparece mais certeza em relação à sua profissão. Essa certeza pode demonstrar que sua identidade de professora de inglês é a mais firme, que não tem abalo ou qualquer incerteza em sua escolha.

Quando foi proposto à participante que falasse sobre sua atuação em sala de aula, ela começa justificando que é um processo em andamento, conforme mostra os excertos abaixo:

Excerto (48)

[...] Eu acho que a gente vai **aprendendo** mais a lidar com vários tipos de alunos. Por exemplo, no **estado**, aqui, a gente tem inserção de aluno, **a todo momento**. E **alunos**, cada um **com problema diferente, com ritmo diferente, que precisa de uma atenção diferenciada também**. [P8]

Em (48), P8 opina que sua atuação é um processo em andamento conforme mostra sua opção pelo processo mental de cognição ‘aprender’ flexionado no presente contínuo, ou seja, ‘aprendendo’ para avaliar como é sua prática docente e dizer que esta está em andamento.

P8 realiza implicitamente a Atitude de Apreciação negativa para o ensino público, representado pela nominalização ‘estado’, que ela avalia como responsável pela sua forma de atuar como professora de inglês. Sobre a escola pública, P8 opina que esta recebe aluno ‘a todo momento’, isto é, também tem uma característica de transformação constante, o que acarreta em falta de constância de planejamento pedagógico, pois sempre tem que se adaptar a novos alunos e novas demandas.

Aos alunos cabe a avaliação de Julgamento de que estes apresentam ‘problemas’ e ‘ritmos’ de aprendizagem ‘diferentes’, que necessitam de atenção também diferenciada. Como há muitos alunos diferentes, a heterogeneidade passa a ser um problema para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ainda mais no estado, que recebe alunos ‘a todo momento’ durante o período letivo. Implicitamente, ao se referir diretamente à condição de escola pública ao utilizar da nominalização ‘estado’, ela está falando que em escolas particulares não é assim, o que possibilita ter um planejamento mais bem definido em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Mesmo com a dificuldade em relação à heterogeneidade dos alunos e não podendo fazer um planejamento a longo prazo, P8 entende que melhorou o seu desempenho como professora, como é mostrado no próximo excerto:

Excerto (49)

[...] eu acho que eu **evolui muito**, nesse sentido, pra conseguir atender os **vários tipos de aluno** que eu tenho na sala de aula. Óbvio que eu **não consigo atingir a meta que eu queria**. [P8]

No excerto (49), P8 se julga em constante crescimento. Ela utiliza o processo mental ‘evolui’, intensificado pelo adjunto de circunstância ‘muito’, para externalizar como ela se autoavalia positivamente em relação à profissão docente. Na percepção de P8, sua formação se transforma constantemente para enfrentar os percalços da sala de aula, ou seja, a prática é um sucessivo e constante aprendizado em sua vida profissional. Por isso, ela é mutante, tal qual Bauman (2005) afirma sobre a identidade na modernidade líquida/atuai. P8 primeiramente contextualiza o ensino público, com base em suas experiências, que também estão vinculadas ao ensino particular, para então proceder à avaliação sobre sua atuação docente, tema proposto na pergunta de entrevista. Em sua opinião, ela não atinge os objetivos almejados, em suas palavras, ‘não consigo atingir a meta que eu queria’. Implicitamente está dizendo que o processo ensino-aprendizagem não se realiza da forma como ela gostaria. Ainda dentro dessa temática de atuação, o excerto (50) é esclarecedor sobre os resultados alcançados:

Excerto (50)

[...] É **muito complicado**. Então, tem dia, assim, que **eu desespero**. [P8]

No excerto (50), P8 avalia como ‘muito complicado’ o seu fazer pedagógico. A expressão ‘eu desespero’ é a forma como ela avalia seu sentimento diante do contexto em que se vê inserida, ou seja, em meio a tantas dificuldades, por ela enumeradas. O ‘desespero’ é um sentimento de Afeto negativo do tipo segurança que revela a sua impotência em conseguir concretizar a sua função restrita de docente de inglês. Porém, não é sempre, acontece esporadicamente.

Excerto (51)

[...] **Eu já evolui muito, mas me sinto sozinha**. [P8]

O excerto (51) traz outra autoavaliação de Julgamento positivo do tipo capacidade sobre sua forma de atuar na escola pública. A expressão ‘já evolui muito’ mostra que a participante está tentando se adaptar à realidade da educação pública, uma vez que esta desistiu de trabalhar na rede privada optando para ficar exclusivamente na

rede pública. O atributo ‘sozinha’ externaliza o sentimento que ela tem em relação à sua atuação. A conjunção adversativa ‘mas’, entre as duas orações ‘eu já evolui muito’ e ‘me sinto sozinha’, mostra que sua atuação está sujeita à expectativa de que se houvesse investimento em capacitação ou melhoria do desempenho pedagógico, por parte de outros elementos educacionais, sua atuação poderia ser diferente. Isso também é visto no excerto (9) de P2, tratando-se de uma avaliação de Afeto negativo do tipo segurança realizada no atributo ‘sozinha’.

O sentimento de isolamento vem de várias partes de sua atuação. Nos excertos apresentados até agora de P8, ela deixa transparecer que esse sentimento de trabalho solitário acontece porque ela deve se capacitar ‘sozinha’ para atuar em salas extremamente heterogêneas. Mas não é apenas este obstáculo que P8 aponta em relação à sua atuação docente.

Excerto (52)

[...] falta de recursos, às vezes, recursos que eu falo, didáticos... Mas, **o obstáculo maior que eu vejo é a quantidade de alunos por turma. Esse é que me mata.** E a **quantidade de aulas** que eu tenho também. Uma aula por semana e quarenta/quarenta e dois alunos dentro de uma sala de aula. [P8]

Em (52), a participante traz para seu discurso fatores que ela considera, também, atrapalhar sua atuação docente como recursos didáticos, número excessivo de alunos por sala e a reduzida carga horária destinada ao ensino de inglês. Porém, na opinião de P8, o maior percalço para sua atuação é a quantidade de alunos por turma. Esse fator, segundo a participante, é o pior de todos, em suas palavras, ‘esse é que me mata’. A metáfora ‘me mata’ dá maior expressividade para a avaliação que P8 faz para a escola pública. Por conta dessa avaliação, é que seu rendimento como professora de inglês na rede pública fica ofuscado.

Ao se utilizar da expressão metafórica ‘esse é que me mata’, P8 quer dizer que ela fica revoltada com tal situação. Essa expressão conota a Atitude de Afeto negativo do tipo felicidade que P8 manifesta em relação à quantidade de aluno por turma. Em outras palavras, se o número de alunos por turma fosse reduzido, mesmo que não aumentasse a quantidade de aulas por semana por turma, P8 avalia que seria possível fazer um trabalho melhor do que faz hoje, uma vez que este é o ‘obstáculo maior’ que ela nomeia.

No excerto abaixo, P8 explica como é sua metodologia didática em relação à disciplina de inglês.

Excerto (53)

[...] O foco do ensino médio é **preparar o aluno pra ler e entender**. Tirar informações específicas de um texto, fazer um *skimming, scanning*, que é aquelas coisas que **eles pedem, que é o foco do ENEM, é pura interpretação mesmo**. Então, **eu tento focar nisso hoje**. Porque **eu sei que a oralidade mesmo eu não vou conseguir atingir, é impossível**. [P8]

Em (53), P8 externaliza que o foco de sua atuação como professora de inglês do ensino médio está voltado para uma parte de sua função restrita, no caso, preparar o aluno para ‘ler e entender’ textos. Ela cita que suas estratégias de ensino se baseiam nos moldes do ENEM, pois no fim, é o que os alunos querem. Seu foco está no ENEM não só porque os alunos desejam; há também a pressão externa à escola, representada pela sociedade e pelo estado. Basta observar as propagandas de aprovados nos vestibulares ou no ENEM que as escolas, independentemente do segmento, divulgam. Além disso, foca ainda essa estratégia pedagógica para ter um pouco mais de atenção dos alunos, visto que é o que ‘eles pedem’. Neste excerto, P8 realiza Apreciação negativa do tipo valorização para descrever a forma adotada para ensinar inglês.

A expressão ‘pura interpretação mesmo’ é a maneira como P8 avalia sua forma de atuar. Essa forma se dá em função de que ela não acredita ser possível abordar outras habilidades como a oralidade. É possível perceber no discurso de P8 que ela até tentou proceder diferente, conforme pode ser visto em ‘eu tento focar nisso hoje’. Isto é, teve que se adequar e mudar sua prática por achar que é impossível abordar outras habilidades linguísticas em suas aulas. O discurso da participante releva que ela tem consciência e crê que outros procedimentos são necessários para que o ensino-aprendizagem de inglês aconteça.

É importante ressaltar que o processo de mudança na forma como P8 atua está intrinsecamente ligado às configurações de sua sala de aula, ou seja, é necessário fazer adequações, recuar e até mesmo trabalhar com determinado método, mesmo não acreditando em sua eficácia. P8 deixa transparecer que há muitos fatores externos à sua prática docente que moldam a sua maneira de atuar. Ela não tem muitas escolhas quanto aos recursos pedagógicos, o foco e o conteúdo das aulas etc. Sua identidade é moldada por algo que lhe é exterior, mas esse exterior determina a identidade, também, em sua dimensão interna, o que, a princípio, seria algo exclusivamente do grupo que compartilha essa mesma identidade (ORTIZ, 2012). O exterior que molda a atuação docente é o que Cortella (2014) afirma sobre a escola substituir a escolarização pela

educação, que é responsabilidade dos pais. Essa substituição não é por parte dos professores, mas pela pressão do estado e da sociedade. Por não poder determinar a configuração de sua identidade interna, juntamente com seus pares, às vezes, o que é almejado pelo grupo que compartilha essa identidade, não está de acordo com o que é esperado desse grupo, que, por conseguinte, ocasiona uma identidade instável, descentrada, fragmentada, contraditória (HALL, 2015).

4.4. Algumas considerações sobre os discursos dos participantes

Até agora os discursos dos professores entrevistados foram analisados de maneira separada, algumas ocorrências de cruzamento entres esses discursos foram feitas, mas não de maneira sistemática. O esforço deste item é apresentar o que há em comum nos discursos dos participantes para, então, delinear seus aspectos identitários por meio da comparação de suas autoavaliações em relação à escolha da profissão e à atuação em sala de aula. Em certo sentido, é, então, um esforço de abstração.

O aporte teórico da LSF foi de extrema importância, pois contribuiu para a interpretação dos discursos dos participantes. Essa teoria assegura que a linguagem é explicada a partir do seu uso, isto é, de maneira contextualizada. Para a LSF, a linguagem é dinâmica e atende às necessidades de seus falantes, uma das razões pelas quais Halliday e Matthiessen (2014) explicam sua sistemicidade e funcionalidade. Desse mesmo modo são as identidades na modernidade atual. Elas são dinâmicas e se moldam de acordo com as mudanças socioculturais (HALL, 2015; WOODWARD, 2000; DUBAR, 2005). Destarte, a LSF e as teorias culturais da identidade se coadunam, o que se torna uma rica simbiose

Mesmo que de maneira separada, os discursos dos oito professores já se mostram reveladores de seus posicionamentos, suas percepções ao falarem de suas experiências interpessoais sobre o contexto educacional, revelando algumas de suas características identitárias. Dessa feita, a junção das teorias de identidade e a LSF formam uma abordagem determinante na preparação para a análise dos discursos, com o foco em compreender aspectos identitários dos participantes.

As escolhas léxico-gramaticais que orientaram os discursos dos participantes, revelam que suas percepções avaliativas, envolvendo os argumentos que justificam a escolha pela profissão de professores de inglês, se dão por vários fatores. A seguir estão elencados alguns deles:

Quadro 7 – Principais motivações para a escolha profissional

P1	Estar em contato com a língua inglesa
P2	Gostar de lidar com pessoas
P3	Ter talento para línguas desde muito jovem
P4	Ter proficiência na língua e ser convidada a trabalhar em um curso de idiomas
P5	Desejar atuar como tradutora
P6	Cursar Letras com o objetivo de atuar como professora
P7	Optar pela docência porque vislumbrava um emprego com estabilidade
P8	Seguir a tradição da família

Tomando como base o discurso dos professores entrevistados, em relação aos motivos que os levaram a optar pela carreira docente, estão vinculados a Atitude de Afeto. Seus discursos estão pautados no sentimento positivo que sentem pela língua, ou por ensino de línguas e, principalmente, pela docência em geral. No entanto, o que se pode observar é que a minoria dos professores escolheu essa profissão já com o objetivo de serem professores de inglês. Dois deles (P4 e P5), inclusive, tornaram-se professores não por opção, foi por consequência. Outros professores tinham interesse pela língua, mas não necessariamente pela docência. A docência foi, muitas vezes, um desdobramento de terem afinidade com a língua.

Uma identidade profissional está ligada diretamente à maneira como a profissão é escolhida. Se a escolha de uma profissão foi consciente, a identidade profissional tende a se manifestar mais clara e definida em quem a possui. De modo contrário, se a escolha não teve esse processo, a identidade profissional tende a ser menos coesa e mais obscura. Porém, é totalmente possível que uma identidade profissional seja inicialmente construída de forma definida e torne indefinida ao longo dos anos, assim como o contrário também é possível. Esse dinamismo acontece, porque a identidade profissional, como é construída socialmente, muda à medida que a dinâmica social também muda (DUBAR, 2005).

Corroborando esse dinamismo, entende-se que a identidade profissional é construída em um campo de lutas e conflitos. Nesse campo há várias forças que interferem na configuração interna e externa da construção de uma identidade. Por isso, não se pode falar que uma identidade é adquirida como um produto ou uma propriedade. Ela é o resultado da dinâmica e da maneira como o professor se observa e se entende (NÓVOA, *apud*, SOARES, 2010).

Como a sociedade atual está em um momento de grandes transformações e elas acontecem de maneira muito rápida, a própria sociedade não tem estabilidade. Nos termos de Bauman (2005), é uma modernidade líquida. A liquidez se caracteriza por não ter uma forma determinada, mas por se moldar a qualquer espaço. A sociedade atual segue basicamente esse padrão. Desse modo, ela exige que seus integrantes estejam no mesmo compasso. Justamente pelos professores serem integrantes dessa sociedade, eles devem se moldar de acordo com o espaço e ambiente cultural em que estão inseridos. Por isso, o contexto de cultura e contexto de situação são importantes para esta pesquisa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Contudo, a ética, que é o que rege a conduta de uma pessoa, não se transforma na mesma velocidade (TAYLOR, 2017). O que acaba gerando incongruências entre o agir e o sentir. Essa discrepância pode fazer com que as pessoas fiquem perdidas em relação ao que fazer na realidade, uma vez que recebem pressão de várias instâncias da sociedade. Sendo assim, a identidade segue o mesmo fluxo. A identidade profissional não se isenta dessa configuração. O que deixa muitas pessoas tateando em relação à escolha profissional (RODRIGUES, 2012), como pode ser visto entre alguns dos participantes dessa pesquisa.

No tocante às formas de atuar em sala de aula, os participantes declararam diversas opiniões e percepções autoavaliativas. A seguir estão elencadas algumas delas:

Quadro 8 – Autoavaliações sobre suas atuações em sala de aula

P1	Ser pesquisadora; avaliar constantemente sua prática pedagógica; ter segurança no que faz; desejar muito que seus alunos aprendam
P2	Ser curiosa; gostar de se atualizar; considerar a tarefa difícil
P3	Pensar que não consegue ensinar devido à falta de condições na estrutura da disciplina; pensar a educação de maneira negativa
P4	Avaliar a sala heterogênea e lotada; enfatizar a leitura
P5	Entender que a função de professor é vista sem importância por parte de professores, professores de inglês e alunos; enfatizar o vestibular e a leitura
P6	Considerar impossível o aluno aprender a falar; enfatizar a leitura; duvidar da própria capacidade de ensinar; incentivar os alunos a buscarem outras formas de aprender inglês
P7	Sentir-se satisfeita se o aluno conseguir ler; enfatizar a leitura
P8	Avaliar a sala heterogênea e lotada; enfatizar o vestibular e a leitura; reclamar da estrutura da escola e da carga horária do inglês; não conseguir atingir as metas desejadas

Sobre a atuação em sala de aula, os participantes têm muito mais aspectos em comum em seus discursos. Sobressaem avaliações negativas em relação ao pleno desenvolvimento de suas funções restritas, pois todos os professores afirmam que privilegiam a habilidade de leitura em seus procedimentos didáticos. Argumentam que focam basicamente a leitura e a interpretação de texto, porque é a maneira mais viável de trabalhar com inglês na rede pública de ensino e porque é o que muitos alunos querem, uma vez que os objetivos desses discentes estão voltados para o vestibular. Desse modo, os professores não têm autonomia para desenvolver suas aulas da melhor maneira que entendem. Suas atuações docentes devem contemplar vários aspectos que eles não têm controle, visto que recebem pressões externas ao seu fazer pedagógico.

Outros fatores que levam os professores a privilegiar a leitura e interpretação de textos é a grande quantidade de alunos por sala e a reduzida carga horária destinada à disciplina. Os professores entrevistados avaliam que não é possível desenvolver todas as habilidades da língua na rede pública, porque as salas são lotadas, com uma média de quarenta alunos, e muito heterogêneas, o que ocasiona discentes com diferentes níveis de inglês. Devido as salas serem lotadas, os professores argumentam que não é possível acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos, pois é necessário, para o ensino pleno de línguas estrangeiras, ter momentos de prática de todas as habilidades. Observam, ainda, que a quantidade de conteúdo a ser ministrado entra em choque com a carga horária, pois, como o conteúdo é extenso e a carga horária reduzida, não é possível equilibrar as duas coisas, tendo que passar para outro conteúdo sem que os alunos tenham aprendido o anterior.

Fator preponderante nos discursos dos professores participantes desta pesquisa é o mito de que a escola pública não tem competência para ensinar línguas estrangeiras (PAIVA, 1997). Este fator está implícito no discurso de todos os participantes quando professam que seus alunos não aprendem inglês. Esse mito é reforçado pela própria formação dos professores, uma vez que nenhum deles atribui o seu próprio aprendizado de inglês à escola pública (Quadro 4).

Todas as pessoas tendem a seguir em sua vida adulta o que aprenderam em sua infância e juventude. Sendo assim, se as pessoas aprenderam de um determinado jeito, elas tendem a reproduzir isso ao longo de sua vida. Todavia, as pessoas também são influenciadas pelo meio em que vivem e trabalham. Desse modo, há certa adaptação entre o que foi aprendido nos primeiros anos de vida com a realidade cotidiana que vivem quando adultas (DUBAR, 2005). Partindo desse pressuposto, é possível que

implicitamente esses professores façam o mesmo Julgamento em relação à sua atividade profissional. Ora, se no fundo eles acreditam que não é possível ensinar inglês na escola pública, suas identidades profissionais estão mais ligadas à identidade docente ampla do que a identidade do docente que ensina inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade é um fenômeno complexo, multifacetado e dinâmico. Coincidentemente, a linguagem também apresenta essas mesmas características. A junção destes dois conceitos culmina no foco principal deste estudo, que foi compreender o processo constitutivo da identidade de oito professores de inglês.

Para tanto, fez-se necessário desenvolver uma discussão sobre identidades para dar vazão a algumas concepções teóricas em que estas são concebidas, por exemplo, na linguagem e na docência. Apresentei, de maneira sucinta, como são constituídas as identidades na modernidade atual, considerando o que alguns teóricos preconizam para, então, distingui-las de papéis sociais, uma vez que estes dois conceitos podem apresentar coincidência, influenciada pela intenção de seus atores, quando um desses conceitos é julgado mais importante que outro no momento de interação social.

Em decorrência do estudo ser desenvolvido em consonância com a linguagem, baseei-me, também, no conceito de identidade linguística, sendo este um ponto teórico relevante para discutir o tema identidade docente. As características socioculturais comuns em uma sociedade, na qual os indivíduos compartilham uma língua em comum, criam um elo capaz de fixar uma identidade linguística, haja vista que traços que são comungados entre os participantes dessa sociedade são geralmente compartilhados na/pela linguagem. Destarte, a identidade linguística tem muito a ver com o ensino de línguas.

O ensino de línguas estrangeiras foi discutido, pois tem ligação direta com o professor de inglês. Foi tomado como um assunto de natureza política, uma vez que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira demonstram, em sua trajetória sociocultural, que os paradigmas educacionais decorrem de questões políticas, no sentido mais amplo, e não da linguística, propriamente dita. Por fim, a identidade docente, o principal objeto deste estudo, foi abordada e compreendida como o resultado de uma relação entre marcas socioculturais, pensamento de pertencimento, maneiras pessoais de se sentir na profissão e as referências políticas que regem o ensino público no Brasil.

O percurso teórico-metodológico trilhado neste estudo foi baseado na Linguística Sistêmico-Funcional e no Sistema de Avaliação. Ao relacionar esses pressupostos teórico-metodológicos com as teorias sobre identidade, formou-se uma simbiose que contribuiu para a análise dos discursos de cada participante, o que

possibilitou delinear um perfil identitário desses professores, por meio de elementos que expuseram em suas opiniões e percepções acerca de suas motivações para a escolha da profissão de professores de inglês e a forma como atuam em suas salas de aula. Após analisar os aspectos identitários de cada professor, buscou-se elencar o que havia de comum entre eles.

A análise do discurso com base na LSF teve um papel extremamente importante, uma vez que analisa a linguagem levando em conta aspectos socioculturais e aborda questões linguísticas sob o viés das condições reais da comunicação. Por isso, não deve deixar de fora de uma análise do discurso o contexto de cultura e o contexto de situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Estas análises, baseadas em *corpora* textuais, fundamentaram-se no subsistema de Atitude que é uma parte do Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005). O subsistema de Atitude foi um mecanismo que auxiliou a análise do discurso do ponto de vista de sua realização, considerando os aspectos semânticos de Afeto, Julgamento e Apreciação.

O procedimento de análise dos dados se deu a partir dos conceitos de Avaliatividade em que a construção discursiva é constituída a partir de escolhas léxico-gramaticais que os falantes adotam para externar suas avaliações sobre pessoas, sobre si, sobre objetos e fatos, em geral.

Os discursos dos participantes mostraram que a forma como todos avaliam os motivos que os levaram a optar pela carreira de professores de inglês, estão relacionados com os meios sociais e culturais dos quais estão inseridos. Independente dos argumentos que justificam tal escolha, eles podem se identificar hoje, totalmente, com a profissão. Porém, a escolha da profissão só deu algumas pistas sobre a identidade.

Quando avaliam suas atuações em sala de aula, passam a elencar vários problemas que envolvem o sistema educacional. Essas avaliações contribuíram, também, para delinear aspectos de suas identidades. Ao juntar os dois aspectos, sobre as motivações para a escolha da profissão e avaliações sobre as suas atuações em sala de aula, foi possível enxergar melhor a constituição de suas identidades docentes.

Em síntese, as avaliações que os entrevistados fizeram de si foram positivas. Eles avaliaram de maneira afetiva a profissão, o seu trabalho como professor. Se julgaram competentes para ensinar, mas as adversidades inerentes ao seu ambiente de trabalho é que não lhes permitem efetivar plenamente o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Logo, a avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem é negativa. Em termos gerais, o discurso desses professores mostrou que na dialética entre

função restrita e funções amplas não há um equilíbrio, pendendo a balança para o lado das funções amplas. Esta é uma abstração bastante sutil, perceptível apenas com a atividade analítica do discurso.

A atuação em sala de aula também orienta suas identidades, pois os resultados apontam que os oito professores têm em suas composições identitárias alguns aspectos que se assemelham, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem da língua em foco. Por exemplo, o professor que trabalha tanto na rede privada quanto na pública se sente mais professor naquele ambiente do que neste. Isso se justifica porque ele não desvincula o processo de ensinar do processo de aprender. Isto é, segue a lógica: só se ensina algo quando alguém aprende esse algo. Todos os participantes demonstraram que, em suas perspectivas, é muito baixo o número de alunos que aprendem inglês em suas aulas. Todos os participantes elencaram motivos muitos semelhantes pelos quais o pleno desenvolvimento de suas funções restritas, ensinar inglês, não se concretiza. São eles: estrutura escolar, carga horária da disciplina, excessivo número de alunos nas salas de aulas, o desinteresse do próprio aluno, a pouca importância dada ao ensino do idioma em pauta, falta de autonomia em suas atividades docentes etc. Esses participantes deixaram, ainda, transparecer o mito de que a escola pública não tem competência para ensinar inglês (PAIVA, 1997).

Desse modo, ao vislumbrar o que e como os participantes desta pesquisa avaliaram nas duas questões levantadas, tive indicações de que a identidade docente destes oito professores que contribuíram com esta pesquisa, segue a mesma dinâmica da identidade cultural: múltipla, instável, contraditória, descentrada etc. (HALL, 2015). Contudo, tais características indicam que o sujeito-professor está inserido de maneira coerente com a dinâmica sociocultural da modernidade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** / Nicola Abbagnano. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALCANTARA, Edson. **A evolução da Gramática**. Palestra proferida aos licenciados de Letras da Universidade Federal de Alagoas, em 1977, S/D. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/18887/11981>
Acesso em: 13 nov. 2017.

ALMEIDA, Fabiola Sartin Dutra Parreira Almeida. **A avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos, SP.: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos, SP.: Pedro & João Editores, 2011, p. 99-112.

ALVES, Cristovam da Silva *et al.* **Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa**. Educação & Linguagem, ano 10, nº 15, jan-jun 2007, p. 269-283.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1999.

BRAGA, Omar Rufino. Relação professor-aluno e processo de ensino aprendizagem: um desafio para a ação docente. **Portal EMdiálogo**: 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/relacao-professor-aluno-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem-um-desafio-para-acao-docente>
Acesso em: 29 out. 2017.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 7ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas, RS.: Educat, 2001, p. 21-40.

CORACINI, Maria José R. F. “A-PRESENT-AÇÃO”. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação, Escola e Docência - Novos Tempos, Novas Atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2014, p. 127-153.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Adréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** 2nd ed. London: Continuum International Publishing Group: London, 2004.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística?: Que isso?** São Paulo: Contexto, 2015.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: EDUNESP, 1991.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 13-47. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a01.pdf>
Acesso em: 16 mar. 2016.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 10ª ed. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Cultura e representação.** Organização e revisão técnica: Arthur Itaussu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira: Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Halliday's Introduction to Functional Grammar.** Revised by MATTHIESSEN, Christian M. I. M. 4th. ed. London and New York: Routledge, 2014.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1975.

ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto. (Org.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 17-50.

ITUASSU, Arthur. Hall, comunicação e a política do real. In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

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

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, California, v. 35, n. 4, 2001, p. 537-567.

LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acesso em 22 jun. 2017.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas APLIESP**, nº 4, 1999. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>
Acesso em: 13 jun. 2017.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. **Formação docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. V. 01/ n. 01 ago-dez. 2009 p. 109-131. Disponível em:
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
Acesso em: 25 out. 2017.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de Gramática. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo *et al.* (Orgs.). **Manual de linguística**. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 43-70.

MARTIN, James. R.; WHITE, Peter. R. R. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan, 2005.

MAZZA, Fernanda Thomaz; ALVAREZ, Sonia Maria. A formação e a identidade do professor de língua inglesa. **Portal de Periódicos Científicos Eletrônicos da UFB**. V. 16, ano 35, n. 2, 2011, p. 185-198. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/viewFile/14830/8389>
Acesso em: 10 out. 2017.

MEKSENAS, Paulo. Existe uma origem da *crise de identidade* do professor? **Espaço Acadêmico** nº 31, dez. de 2003. ISSN 15196186. Disponível em:
<https://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>
Acesso em: 07 jun. 2016.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. SIGNORINI, Inês. (Org.). 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2016, p. 69-88.

MOITA LOPES, Luiz Carlos da. **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2003.

NORTON, Bonny. Identidade, Letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In: FIGUEIREDO, Carla Janaína; ANDRADE, Mariana R. Mastrella-de-Andrade. (Orgs.). **Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Práticas de Construção de Identidades. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 32. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, Helder Canal de. **Elomar Figueira Mello e antropologias “periféricas”** identidade crítica à “modernidade”. Dissertação – Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2013.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5ª ed. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, nº 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>
Acesso em: 11 mar. 2016.

PAULA, Luciane Guimarães de. O processo de construção da identidade do professor. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**. V. 2, n. 1. Março de 2010, p. 7-16. Disponível em:
<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2818/1785>
Acesso em: 22 nov. 2017.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. SIGNORINI, Inês. (Org.). 2ª ed. Campinas, SP.: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2016, p. 89-112.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et all (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2014, p. 215-253.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.143-162.

RODRIGUES, Lisandra Rutkoski. A identidade do professor de línguas: uma análise Sistêmico-Funcional. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan/dez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-84.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da idade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes Ltda., 2000, p. 73- 102.

SOARES, Juliana Cristina. **A identidade do professor de creche**. 8ª mostra acadêmica UNIMEP, 26 a 28/10 de 2010. Disponível em:

<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/4/431.pdf>

Acesso em: 22 jun. 2017.

STEIN, Alexandre. Aspectos da identidade do professor de língua estrangeira nos PCN. **Pro-docência – Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL**. Edição nº 3, V. 1, Jan-jun. 2013, p. 1-15. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/ALEXANDRE%20STEIN.pdf>

Acesso em: 21 out. 2017.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

TELLES, João A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004, p. 57-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/04.pdf>

Acesso em: 20 jun. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.

VIAN JR., Orlando. Avaliatividade, engajamento e valoração (Appraisal, engagement and valuation). **D. E. L. T. A.**, vol. 28 n. 1, 2012, p. 105-128.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19503/14457>

Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos, SP.: Pedro & João Editores, 2011, p. 19-30.

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. Introdução. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos, SP.: Pedro & João Editores, 2011, p. 11-15.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes Ltda., 2000, p. 7-72.

APÊNDICES

Entrevista de P1	118
Entrevista de P2	128
Entrevista de P3	137
Entrevista de P4	145
Entrevista de P5	155
Entrevista de P6	163
Entrevista de P7	168
Entrevista de P8	175

Entrevista de P1

Sexo? *feminino*

Idade? 32

Nacionalidade? *Brasileira*

Tempo de concurso no Estado?

No estado são sete anos.

Onde aprendeu Inglês?

*Eu aprendi inglês sozinha, né? Porque desde pequena eu sempre tive paixão pelo... pela cultura americana, então, por essa aproximação né? Por essa aculturação com a nacionalidade lá, como o país, eu adquiri a língua de forma natural, assistindo vídeo, filme, música, seriado... e quando eu percebi eu falava inglês, então assim, eu aprendi, acho que desde os quatorze, sozinha, sem fazer curso, sem apoio de livro, só com filme que eu locava, copiava a legenda, passava pro inglês, eu tinha um dicionário que meu pai me deu... **Autodidata?** Isso, mais pela paixão que eu tenho pela cultura americana.*

Você morou fora do Brasil? *Não, eu fiz curso né? **Mas não morou, residente não, né?** Não, máximo foram trinta dias também. **Ok, então no caso só viagem, né?** Só viagem. Uma, uma... A única que fiz pra país falante de língua inglesa, foram 30 dias, né? Que eu fui pra Londres, que eu fui também fazer um curso de língua inglesa...*

Quais foram os motivos (acho até que você já respondeu), é... que te influenciaram você a iniciar nessa profissão?

*Na profissão, eu acredito por eu ter essa loucura pela língua, pela cultura americana. Eu coloco como loucura porque é algo de, de paixão mesmo, não é nem amor, é paixão mesmo, porque é insano. A necessidade de tudo tá no inglês, celular no inglês, as minhas anotações são em inglês, então... e aí, que que eu pensei, eu acho, eu não lembro muito bem, né? Mas quando eu resolvi optar por fazer Letras, o que mais pesou é o fato de poder ficar em contato com a língua inglesa constantemente. Mesmo não saindo daqui, então eu sempre estou em contato com uma coisa que eu sou louca... **Até porque é uma das, das... do que permite... das condições pra gente ter contato, pois somos todos brasileiros, né?** Uhum...*

Bom, é... quais ou qual né? Era ou eram sua visão sobre sua profissão antes de ser professora? É diferente de hoje, é igual?

Quando eu era aluna eu sempre ach... fui fascinada pelos professores, sempre admirei, sempre busquei carregar livros, sempre busquei contribuir para que a aula acontecesse, porque eu sempre achei uma profissão bonita, né? E eu hoje continuo

admirando e sinto orgulho, sabe... hoje mesmo eu estava conversando com um colega meu e falei que eu gosto muito do que eu faço. Né? Então assim, eu, eu admiro minha profissão, não tenho vergonha de ser professora, seria professora nessa vida ou em outra vida e em quantas eu tivesse, eu seria professora. É, e não assim de inglês, porque eu amo inglês, mas o ato de ser professora, né? De poder contribuir, porque eu acho que minha missão mesmo, na... hoje... depois de muito tempo pensando, é, não é só ensinar inglês, né? Eu tô aqui porque eu tenho a missão de formar pessoas de bem. Né? De trazer valores que meu pai me ensinou sobre respeito, sobre a ...a... amor ao próximo, é... gentileza, né? Então assim eu sempre quando eu dou as minhas aulas, antes de começar o inglês, é, propriamente dito, eu faço aula de valores humanos pra que dentro da minha aula não tenha gente xingando, não tenha gente maltratando, tirando onda com um ou outro, porque eu valorizo essa coisa do respeito ao próximo, né? Se colocar no lugar do outro. Então, é... Eu continuo com a mesma visão, eu admiro minha profissão, é... e acho que, acho não, tenho certeza que a nossa profissão é, é a... a... mais importante pra... de todas.

Agora eu vou fazer duas em uma. O que é ser professor, no caso professora, e o que é ser professor de inglês?

*Nossa! [suspiro]... É... o de professor de inglês, eu vou falar primeiro porque eu li um texto de uma aluna minha de... do Guanabara que... que ela agradeceu assim, o... a... o professor, né? A mim porque eu consegui passar pra ela outra cultura, a fazer com que a mente abra mais, então eu acho que pra mim, o que é ser professor de inglês hoje, não é só ensinar uma língua, né? É... é você trazer um pouco da cultura do outro, mostrar dentro da sala de aula que nós precisamos ser tolerantes à cultura alheia, né? É saber respeitar, e pra mim, eu acho que a aula de inglês é tentar trazer pra um ambiente fechado, um mundo aberto. Eu acho que o que mais define, na minha opinião, né? Trazer um mundo pra dentro de uma sala de aula, porque o mundo inteiro fala inglês, não é só os Estados Unidos, não é só o Canadá, não é só a Irlanda, não é só a Índia... É o mundo inteiro que fala a língua inglesa. Então pra mim é isso, ser professor de inglês é tá em contato com o mundo dentro de um quadrado. **Ok.***

E, ser professor é uma missão, né? Eu, eu sei de todos os percalços que a gente passa, das dificuldades, é, é, mas, é, eu acho que é muito nobre. Pra mim é nobre ser professor, é, é importante, é... e me move. Eu gosto muito mesmo, eu amo, eu acho que na verdade a palavra certa é paixão, porque chega a ser doentio, né? Porque eu não me importo, por exemplo, de planejar aula num domingo, num feriado, numas férias,

porque é algo que eu amo fazer, e eu acho que quando a gente faz o que ama, não é trabalho.

Ok. Como toda profissão, existem os desafios, né? Na sua opinião, quais são os seus desafios enquanto professora? Quais são os seus obstáculos, como você faz para superá-los?

Hilda, é... pra mim o obstáculo é mais estrutural e também a... a questão, às vezes com a gestão da escola, né? Porque eu, eu como gosto muito de trazer coisas diferentes, então eu busco... eu preciso de material, né? Eu preciso de material tecnológico, eu preciso de material que não é tecnológico, é... eu precisava de um ambiente mais agradável, ter uma sala com ar condicionado, né? Pra ter um conforto pro meu aluno e transformar esse quadrado num mundo, né? Pra que eu consiga dar as minhas aulas, então pra mim hoje o que eu, o que eu, o que eu sinto de dificuldade, de obstáculo é conseguir trabalhar da forma que eu acredito. Com o material que preciso, é... com situações, é... por exemplo, com eventos etc. Esse seria um obstáculo, porque por exem... um que eu tinha, mas eu já superei, pelo meu discurso com os alunos, é o material didático, porque os livros que o governo oferece não são bons. Então, eu uso o meu material. Né? Eu monto uma apostila com coisas que eu realmente vou usar em sala de aula, e, e, e os alunos compram a minha ideia porque eu trago pra eles a importância de ter o material durante a minha aula, então isso eu já consegui superar, porque eles adquirem o material que eu vou usar durante a aula, né? Agora, é mais questão estrutural mesmo, uma sala de aula mais adequada, com ar condicionado, com cortina melhor, entendeu? É mais estrutura.

Como você sente em relação à competitividade no trabalho?

Com os professores da mesma área?

No trabalho, no seu trabalho, se existe competitividade, se você [ruído]... Se não existe?

É... Como assim?

Só, só... Esclarecendo mais, é.. por exemplo, é... Número de aulas... Você acha que existe competitividade da carga horária?

Tem...

Do horário, de valorização, algo assim nesse sentido... Isso leva à competitividade, na sua opinião?

Não... acho que não...é... em relação a horário eu acho que não é nem competitividade, é mais, é... é... é algo difícil de agradar todo mundo na escola, né.

Eu digo carga horária, não o horário.

Ah, tem né. Porque sempre tem matéria que quer ter mais aula, por exemplo, a minha são duas por semana no ensino fundamental, no ensino médio é uma. E obviamente eu precisaria mais de uma pra fazer um trabalho bom. No mínimo duas, né? Mas... assim, eu não vejo isso como competição.

No ensino médio, uma aula por semana de... Inglês, de quarenta e cinco, cinquenta minutos. Menos de uma hora, né? Por semana. Menos de uma hora por semana, é muito pouco, mas assim, eu não encaro como competitividade, eu tento, eu sempre peço, né? Mas tem uma grade que é estipulada pelo governo, pela um... uma secretaria que eu acho que eles ainda não perceberam a importância da língua inglesa, ou da língua espanhola, e de outras línguas, hoje no mundo, né? Que não que você ficar aprendendo só matemática ou só português que vai te fazer cidadão do mundo. E hoje a gente precisa formar esses meninos para serem cidadãos do mundo, né? Não dá pra ficar numa caixinha mais. Então os governantes ainda não viram essa importância da língua estrangeira. Outra, uma coisa que em outros países eles crescem aprendendo pelo menos três, mas realmente aprendendo, é três línguas. Pra chegar no high school com fluência em três línguas.

Ok. Agora já falando em fluência, ou proficiência, na sua opinião como é sua proficiência em língua inglesa?

Em língua inglesa?

Na sua opinião, né? Porque tem várias, mas a sua. Como você se avalia?

É... em relação a speaking eu sou, eu me considero proficiente. Em relação a listening também, porque não tem[...] de um filme, no máximo três palavras que eu não consigo pegar, mas que se eu repetir, eu pego. Reading, também eu tenho uma proficiência excelente. Agora o Writing, eu tô como problema, mas é porque e já tenho problema em escrever em português, entendeu? Então eu tô com dificuldade, não porque, por exemplo, em inglês eu sei as palavras, os vocabulários, a estrutura gramatical correta e etc. Eu tô com problema de organizar as ideias e escrever um texto. Entendeu? Então, eu preciso melhorar isso.

Não é um problema estrutural?

Não é um problema da língua inglesa. Então, assim, o domínio das regras da gramática da língua inglesa, eu tenho, é óbvio que eu deveria aprofundar em questões maiores, relacionadas a a... tópicos gramaticais mais, mais, mais profundos, né? Mas assim, eu consigo escrever, só que eu queria escrever melhor. Mas eu tô precisando, eu tô

fazendo até aula de redação pra que eu melhore minha escrita na língua materna. Entendeu? Porque eu acho que conseqüentemente a minha, a minha escrita vai melhorar, em questão de organização de ideia... Pra defender, argumentar, articular na questão oral, tranquilo. Eu consigo organizar as minhas ideias e passar o que eu preciso. Quando eu tenho que ir pro papel, aí a coisa pega, isso na língua materna, né? Então, em questão de vocabulário eu não tenho problema.

Ok. Quando você diz que desde os quatorze você já começou estudando, e estudando por conta própria, é lógico que pra ser professora concursada você teve que passar pelo curso de formação. Então, a gente já sabe que já existia, ou já existe aí um conhecimento adquirido anterior à sua formação, mas a pergunta vai voltar lá na sua formação profissional. Você acha, é na sua opinião, esse conhecimento adquirido, entre aspas, aí durante a sua formação profissional interfere na sua atuação docente?

Peraí, que eu não entendi. Essa formação profissional seria o quê, a faculdade?

A sua formação acadêmica? Na sua atuação. Porque antes de ser graduada em Letras você já gostava, já entendia, já estudava por conta própria, porém tem essa questão da formação. Isso interfere na sua atuação? Hoje, tem alguma coisa que é resquício da sua formação?

Hilda, eu vou ser bem honesta, eu fiz minha graduação numa faculdade particular que não me preparou pra sala de aula de forma alguma. Em 2010 quando eu entrei pela primeira vez em sala de aula, eu dominava o inglês, mas eu não sabia dar aula, né. Então, eu não tinha noção de gerenciamento de sala de aula, eu não tinha noção do que que era didática, eu não sabia lidar com os alunos, então eu entrei com uma expectativa e fui embora frustrada no meu primeiro dia de aula. E, passei seis meses tentando observar como que funciona a escola, como funciona uma sala de aula. Como que os alunos me olhavam, como que eu olhava eles, para que nas férias eu mudasse, né.

Você precisava de um tempo, né?

Eu precisava. Coisa que a faculdade não, não, não me formou pra dar aula. Então, foi muito conteudista, coisas que eu nunca utilizei até hoje, nada do que eu vi na faculdade, a não ser o que o fiz na pós-graduação, que aí eu já fiz na UFG, então eu tive uma base de leitura de autores que eu tinha que ter lido na graduação, mas eu só fui ter acesso na pós-graduação. E, mas eu consegui aprender a ser professora sendo professora, né? Então, aí... Passou esses seis meses, eu percebi que eu precisava criar

regras, eu percebi que eu precisava ter um domínio, uma voz mais forte, mais firme na minha aula, e me impor. E aí aos poucos eu fui me adaptando, tentando criar um diálogo mais, mais, acessível entre eu e eles.

Ou seja, o problema aí não estava no conteúdo em si, na sua proficiência, nada com relação ao conteúdo...

Não... Eu me formei pra ser professora. Não fiz... hoje a UFG tem um projeto que se chama PIBID, que leva os alunos da graduação pra sala de aula antes de se formar. Isso, se eu tivesse feito, eu tenho certeza que o meu primeiro dia de aula seria diferente. Então, a importância do PIBID, eu acho que todos os trabalhos têm que falar da importância desse projeto, porque ajuda o professor a ter um real olhar do que que é uma escola, coisa que eu não tive quando eu me formei, né? Então, assim, em relação ao inglês, eu domino o inglês, dominava na época, sempre desde pequena, só que quando eu entrei na primeira vez na sala de aula, eu não sabia ser professora ali. Eu aprendi ser, eu sabia o conteúdo, mas eu não sabia dar aula.

A didática, a forma de agir foi adquirindo ao longo... E aí em seis meses, brigando com menino, tirando menino de sala, notando como que que é que eu ganhava o menino, quando eu fazia alguma coisa que eu falava, poxa, ele... acreditou no que eu falei aqui. Então eu tenho que fazer assim para pegar o restante. É... e aí eu aprendi. Então em agosto, depois desses seis primeiros meses eu já voltei com outra estratégia. Eu voltei com outros recursos pras minhas aulas, outras aulas planejadas, porque até então eu tava dando aula como eu tive aula, de inglês, né? Porque na faculdade, de uma forma ou de outra eu tive que pegar aula de inglês, eu optei por não eliminar, porque eu gosto de inglês, né? Então, aí eu dava aula como eu tinha aula, só que eu, a gente é, eu não tinha a minha identidade ainda né? Eu tava copiando a minha professora. E aí em seis meses eu consegui me encontrar. São os testes, né? Exatamente, até hoje eu faço isso, né? Então aqui, por exemplo, eu monto a minha sala de um jeito e fico vendo se dá certo. Então, eu vi que não dá certo desse jeito aqui (em círculos) Então, hoje a noite eu já vou organizar pra amanhã de manhã ter uma organização diferente das carteiras, porque eu fiz e não tá dando certo, né? Então assim, constantemente. Eu me considero, na verdade, uma professora pesquisadora. Porque constantemente eu estou reavaliando as minhas atitudes, as minhas aulas. É, a forma como eu lido com eles, a forma que eu avalio, tudo.

OK. É... diante do exposto aí, você disse inicialmente que esse primeiro dia, recém-formada, que assumiu a sala de aula foi meio frustrante. Então, como você mesma

falou, teve uma frustração, mas pelo que eu tô entendendo até agora, você contornou, hoje você não tem essa frustração, pelo contrário, você vê sentido, e... tem como você explicar, existe uma forma de resumir, o motivo, ou através do que você dá sentido, continua na empolgação da sua atuação docente, tem uma explicação?

*Tem porque igual eu falei no início, a minha missão é formar pessoas né? Cidadãos do bem, em primeiro lugar, e segundo lugar porque eu acredito no valor da língua estrangeira. Justamente por ela abrir a mente da pessoa, por exemplo, eu sou uma pessoa muito tolerante, eu aprendi isso porque eu vivenciei culturas diferente, por meio da língua inglesa, que me deu acesso a conversar com pessoas de diversas nacionalidades e com pensamentos diferentes do meu, né? Então assim eu ainda acredito sim, eu acredito que inglês na escola pública funciona sim, né? Depende do que o professor quer fazer. É... eu acredito sim. Eu me perdi agora... **Não, a sua motivação...** A minha motivação primeira é o amor, é a paixão que eu tenho pela língua e pela minha profissão. Admiração pelo que eu faço. Eu admiro meu trabalho. Eu respeito meu trabalho, entendeu? Então isso me faz continuar e eu vou dar aula enquanto eu puder.*

Ok. Sente-se preparada para ensinar e por quê?

Sinto, sinto sim. Eu me sinto preparada pra ensinar é, depois de sete anos de sala de aula, primeiro porque eu descobri a minha missão que é formar pessoas, né? Do bem, formar cidadãos, é com valores, então assim, eu já tenho a minha missão definida em mim e, e, e me sinto preparada porque eu tenho formação adequada pro que eu faço, é eu acredito no trabalho que eu faço. Eu me sinto preparada porque eu me organizo e organizo os materiais que eu utilizo para todas as minhas aulas. Então, eu nunca entrei numa sala sem ter algo planejando, Então seu tudo o que eu vou fazer, eu sei exatamente o tempo que eu gasto em cada atividade, eu não preciso mais, sentar e fazer o plano bem detalhado, eu olho o tópico, eu sei o que eu tenho que fazer em cada situação, que tipo de material que eu vou precisar. Se é flashcard, se é o Datashow, se é um atividade só de speaking, ou uma atividade só de listening, então assim, eu me sinto preparada porque eu tenho o material que eu adquiri com o meu próprio dinheiro, é,, me sinto preparada porque eu tenho curso em cima da área, e não é só um, tenho vários, eu tenho a minha graduação e as minhas pós graduações. Pelo amor de Deus, tenho que passar no mestrado pra continuar as minhas aulas. E tenho essa gana de

estudar de buscar melhor o que eu faço, eu acho, eu tenho certeza que é por isso que eu me sinto... eu tenho segurança no que eu faço. Alegria, né? Total.

É, é meio redundante, né? Você gosta de ser professora de inglês, por quê? Eu mudei o verbo, você gosta?

Amo, eu adoro ser professora de inglês por dois motivos. Primeiro que eu sou louca pela língua, pela cultura, não só a cultura americana, mas a cultura dos países que falam a língua inglesa. É, é... e o som da língua me, me... me move. Eu me emociono quando eu vejo coisas em inglês, coisas relacionadas, principalmente aos Estados Unidos. Eventos de feriados, essas coisas me movem, me emocionam muito, então, eu amo realmente o que eu faço. Eu sou louca pela minha profissão. E segundo, porque eu nasci pra ser professora. Eu realmente gosto do que eu faço, eu tô aqui porque eu gosto.

Você não trocaria de profissão? Nem de disciplina? Deixar de ser professora de Inglês?

Não trocaria. Eu dou aula de espanhol também. Então assim, eu gosto de línguas.

E se fosse dar aula de Português?

*Não, não gosto. Gosto de língua estrangeira. Português eu não gosto, mas eu acho que é porque eu não gosto do Brasil. Eu não gosto de nada da nossa cultura. Ah! Eu não gosto, eu acho que o brasileiro é, na minha opinião, na minha vivência de trinta e dois anos, é um povo que passa o outro pra trás, é... que quer ganhar em cima do outro, é um povo mal educado, entendeu? Eu não consigo, até hoje, tirar uma coisa boa desse país, a não ser a minha família. (pausa) tenso né? Eu não gosto do clima, das ruas daqui, eu não gosto das arquiteturas daqui, né? Então, assim, não me move, eu não me emociono com nada que eu olho aqui, né? Basta eu ver uma... uma... **Provavelmente vai mudar daqui, um dia?** Ah, é tudo que eu peço pra Deus todos os dias, mas um dia vai dar certo.*

Falando em mudanças, gostaria de mudar alguma coisa na sua atuação docente? Se sim, e se não, por quê?

Na forma de atuar, gostaria de ser diferente, ou tá ok, tudo certo?

Eu queria ter mais paciência, porque as vezes eu não tenho muito paciência, porque quando eu vou dar aula, eu não aceito, se eu tiver explicando, conversa. Porque tem momentos que coloco eles pra falarem entre eles, né? Mas quando eu estou explicando o conteúdo que eu sei que é importante pra fazer prova etc., eu não aceito conversa, então assim, a minha paciência é bem curta. Eu chamo a atenção uma vez, na segunda,

eu, eu já tomo atitudes que... que... que é... ou é tirar o menino da sala ou, ou é pedir pra que ele, né? Pra que ele né? trocar ele de lugar, ou chamar ele na mesa e falo olho no olho, falar: olha você está me atrapalhando, você pode fazer isso ou aquilo. Eu acho assim, o que eu mudaria é ter um pouco mais de paciência, mas talvez é da minha natureza, porque eu sou uma pessoa muito ansiosa, eu quero resultado, é, e eu penso muito rápido, eu gosto de atenção eu quero que olha pra mim, né? Tenta pegar, porque eu tenho tanto amor pela língua que eu quero demais que eles aprendam. Nossa! Eu sonho! Quando eu vejo ele falando comigo, pedindo pra ir ao banheiro, fala no grupo do whatsapp comigo, que cada sala tem um grupo, é, eu fico em êxtase! De tanta felicidade quando eu vejo eles falando inglês comigo. Então eu gosto demais, então o que eu mudaria, que eu sempre tento mudar, é ter mais paciência.

Mas isso nem é um defeito. Ser impaciente, nesse caso aí, é querer melhoria.

*Deixa eu ver, assim, porque eu tenho vontade de aprender mais, eu quero fazer um mestrado, eu quero continuar estudando, eu quero sempre trazer coisas novas, né? Então assim, não tenha nada que eu não esteja fazendo pra que eu melhore minha profissão e minha atuação em sala de aula. **Não tem, você não se vê fazendo hoje?** Não eu não tenho nada que eu não faça, porque eu tô buscando muita coisa. Então eu estudo inglês de manhã, toda segunda-feira. Então, ou eu pego um livro faço uma atividade, ou eu pego um livro literário e leio, ou eu pelo uma vídeo aula na internet e assisto durante um tempo. **Então, automaticamente isso vai te proporcionar mudanças, né?** Isso, no meu carro por exemplo eu não ouço música. Eu ouço aulas, né? Eu tenho cds do TOEFEL no carro que eu ouço eles, enquanto eu estou dirigindo eu estou estudando. Então eu busco sempre aprimorar e melhorar minha prática pra que minhas aulas sejam sempre, não a melhor, mas que elas façam sentido pra eles, justamente porque eu mostro pra eles todo tempo a importância da língua estrangeira, não só pra viajar, né? Pra várias outras coisas.*

Ok. As duas últimas. É, já tá claro, mas eu vou perguntar. Você defende a profissão de professor em qualquer situação, em qualquer condição?

Defendo.

Como você defende?

Eu defendo quando, por exemplo, se alguém fala: ah, você é professora? Mas você não faz outra coisa? Eu não, essa é a minha vocação, é o meu emprego, é a minha profissão e o que eu amo fazer. Então, eu sempre defendo que é algo que eu amo fazer, não me é um trabalho, é na verdade uma honra vir aqui e fazer algo que eu amo, amo, amo,

fazer. E eu não gosto que falem mal da minha profissão, eu não gosto que, que... que... desmereça minha profissão, em sentido algum então, eu fico super irritada, quando alguém fala: ah, me dá um desconto porque eu sou professora. Eu não mereço desconto porque eu sou professora. Eu acho que não existe isso, a minha profissão é tão importante quanto a do médico, de um advogado, quanto qualquer outra profissão existente. E outra, é a nossa profissão que forma as outras profissões. Então assim, eu fico injuriada como o Brasil, o governo brasileiro, a sociedade não consegue enxergar a gente como algo, assim, assim, imprescindível para que a sociedade caminhe. Então, você vê exemplo de outros países, Japão, professor, ele é, ovacionado, ele é muito respeitado, onde ele entra as pessoas se levantam, né? Não, não... é outra realidade. Eu fico assim abismada...

Ok. E, só pra finalizar, a docência, né? A sua profissão de professora de inglês é sua única fonte de renda?

Uhum, é minha única fonte de renda, e e vai sempre ser minha única fonte de renda.

Que é o que eu amo fazer.

Ok. Obrigada!

De nada.

Entrevista de P2

Sexo? *Feminino*

Idade? *44 anos*

Nacionalidade? *Brasileira*

Formação Acadêmica? *Letras – Inglês*

Pós-graduação? *Educação inclusiva*

Há quanto tempo é concursada no estado de Goiás? *Desde 1999*

Você tem outro concurso, na prefeitura, ou só o do Estado? *Só o do Estado.*

Você já morou fora do Brasil? *Não.*

Fez cursinho de Inglês? *Fiz [XXXX].*

Aprendeu inglês lá, (no [XXXX]) ou em escola pública ou em escola particular?
Não, foi lá que eu aprendi inglês, mas assim, que eu acredito que eu tenha aprendido mesmo foi na UFG.

No curso de Letras? *Foi no curso de Letras. Sim, o [XXXX] deu uma base, mas não foi tão boa.*

Já viajou pra algum país que fala Língua Inglesa? *Não, pra fora não.*

Não teve essa experiência? *Não, ainda não. Pretendo o ano que vem.*

Onde você cursou o ensino básico? Fundamental, o ensino médio? Em escola pública ou particular? *Toda vida particular.*

Em que ano você concluiu o ensino básico? Em algum momento você parou, depois voltou ou foi direto, sem parar? *Não, eu terminei, se não me engano foi em 90.*

Na idade certinha, sem nunca ter interrompido. Fez o fundamental e médio sem interromper? *Normal.*

E aí teve um prazo pra entrar na faculdade? *Sim, na faculdade foi bem depois, foi em 2006. Terminei em 2006. Fui ter filho primeiro, casar, ter filho, deixar os filhos mais criados pra depois entrar na faculdade. Entrei em 2006 e saí em 2011.*

Então entre o ensino básico e a faculdade que teve um intervalo, só aí? *Só aí.*

A sua graduação foi UFG, em... pública? *Foi pública, federal.*

Também foi no prazo certinho, do início ao fim? *Não, eu estendi mais seis meses porque na hora de matricular, na hora de fazer o cronograma lá, a grade, eu pedi uma colega minha pra fazer minha matrícula, tal, e ela colocou a grade errada e aí ficou faltando uma matéria. Era pra mim ter formado em 2010 eu tive que fazer mais um. Nós só fomos ver no final quando eu fui somar as horas e tava faltando.*

Na sua opinião, na sua visão, assim, na sua infância e juventude, até concluir a graduação, nesse caso você já era casada. Você acha que você e sua família pertenciam a que classe média? Baixa, baixíssima, média, alta? *Baixa.*

Você é casada? Mora com o esposo e filhos? *Sim, esposo, filhos, nora, neta.*

A sua renda familiar é composta com o seu trabalho...? *Eu e meu marido.*

Filhos ainda não trabalham? *Não. Meu filho vai começar trabalhar agora, porque ele tá fazendo faculdade também.*

Por que você escolheu ser professora, tem um motivo especial? *Eu toda vida gostei de lidar com pessoas e eu amo o que eu faço. Então, eu gosto de dar aula. Eu gosto de tá lidando com aluno. Eu sinto até falta quando eu tô de férias, quando demora muito, eu falo: meu Deus, cadê meus alunos? Eu gosto. Foi uma escolha? É, foi uma escolha. Eu gosto de ser professora. Eu gosto de tá em contato com pessoas, conversando, ajudando. Eu gosto.*

Certo. Mudou a sua visão, antes de você ser professora pra hoje, depois de ser professora, mudou alguma coisa, você encarava, você via de uma forma e passou a ver de outra forma?

Sim, assim, porque eu fui, quando eu estudava, porque toda vida eu estudei em colégio particular, então o aluno era muito comportadinho, muito sentadinho no lugar e a escola pública não é bem assim. Então assim, foi um choque um pouquinho de realidade do que era, do que eu vivi, do que eu estudei, né? Pros alunos da época, e hoje ainda tá assim, cada dia que vai passando, cada ano vai passando, os meninos vão ficando mais sem limite ainda. A família, muita falta de família na vida dos alunos.

Então você tinha uma visão parecida com aquela que você via os seus professores, você pensava que seria uma professora daquele jeito, como eram os seus lá na escola particular. E quando você passou no concurso e foi pra sala de aula e viu a diferença?

Isso, eu vi que a realidade é outra. Outra realidade completamente diferente.

Na sua visão atual do ser professor, é... como você vê essa questão de ser professor?

Olha, não é fácil. Porque você tem que buscar o conhecimento sozinha, igual você quer tirar uma licença pra fazer um mestrado ou doutorado, você tem que correr atrás, porque eles não te dão essa licença fácil. Assim, não é uma missão muito fácil. Mas, como diz, eu gosto.

Você aconselharia alguém, algum filho, alguém da família a ser professor? Você não tiraria de ideia, não?

Até pouco tempo eu achava assim que eu tirava de ideia, mas hoje não. Eu falo assim: se a pessoa gosta daquilo que faz, fazendo bem feito, ela vai ser feliz. Acho assim, o que menos me importa hoje é dinheiro. Hoje eu tenho essa cabeça porque antigamente eu não tinha não. Mas hoje a minha visão é essa, se um aluno fala assim: ah, eu quero ser professor, eu falo assim: então beleza, então você tem que ser o melhor.

Se tirassem seu salário, você continuaria dando aula?

Não, sem salário não. Filantropia não.

Você acha que existe diferença entre professores de disciplinas diferentes? Tipo o inglês a escola dá um tratamento, o estado, ou mesmo os alunos, eles olham os professores diferente, de diferentes áreas?

Assim, em outras escolas que eu já trabalhei sim, mas aqui no integral não.

A carga horária é a mesma? A carga horária, 28 aulas pra todo mundo, é igual.

O inglês tem quantas aulas por semana?

*Não, assim não, nessa modalidade não. O inglês para o fundamental são três aulas e o ensino médio são duas. É assim, porque a gente fica na integralidade, eu tenho tempo para estudar aqui, eu tenho tempo pra fazer as minhas coisas na escola. **Preparar aula?** Pra “mim preparar” minhas aulas, eu preparo tudo. Então, eu tenho tempo para estudar, eu tenho tempo pra corrigir provas, eu tenho tempo pra tudo. Então assim, na questão do integral sim. Eu não sei como é que está na escola normal, aí já é diferente.*

Mesmo sabendo que tem essa, essa mobilidade pra você estudar e fazer as coisas, as atividades extras sala de aula aqui na escola, isso é um ponto positivo, mas você tem algum obstáculo, tem alguma coisa que você encontra de desafio, de algo difícil de ser superado? Mesmo sendo integral, escola integral?

Às vezes, o que acho assim, que, por exemplo, quando... eu creio que se o professor tivesse a sala de aula dele, a sala sendo minha, na minha aula, sendo minha a minha sala, aí eu poderia equipar aquela sala, porque o inglês, o espanhol... sala ambiente (temática), eu teria todo o equipamento, igual agora está, porque o ano passado era assim, agora esse ano não, porque não tem sala, porque tem muito aluno na escola, então não teve como eu ter a minha sala ambiente. Então fica muito difícil pra eu montar o Datashow, montar tudo e sair de sala em sala montando, então aí fica difícil.

Você trabalha mais com tecnologia?

Eu gosto de trabalhar com tecnologia, mas assim, esse ano eu estou bem privada de tecnologia.

Então, se você tivesse sua sala temática, pra você deixar seu material didático, seria melhor?

Sim, seria perfeito.

Então isso é um obstáculo eu diria que isso aí é estrutural? Isso, estrutural.

A escola teria condição, é falta de manejo? É, porque não tem como, não tem sala disponível pra todos os professores. Não comporta, são muitos alunos e são trinta e três professores. Então não tem como, não tem trinta e três salas.

Mas você consegue, mesmo assim você dribla essa dificuldade e chega lá?

Chego lá, aí capengando, mas vai.. Inclusive meu material sou eu mesmo que monto. Eu trago a minha impressora, eu tenho a minha impressora, eu monto meu material.

Aqui, a escola tem livros para todos os alunos?

Eu não trabalho com o livro, né? porque o inglês são os gêneros textuais, aí vem os livros, mas aquele gênero, às vezes, ele não é contemplado naquele livro, aí eu tenho que correr atrás. Aí sou eu que monto o meu material. Às vezes, por exemplo, cartão postal, tá lá no livro do primeiro ano do ensino médio, mas não tem no fundamental, aí eu tenho que fazer adaptação. Está no planejamento e eu tenho que cumprir o currículo que o estado manda.

A sua proficiência, como você se considera? Proficiente, mais ou menos...?

Bem mais ou menos, assim pra falar, ouvir eu ouço bem. Eu sou boa pra ouvir, agora pra falar, isso é um bloqueio que eu tenho, uma vergonha que eu tenho, mas assim, como os alunos eu não tenho vergonha não, porque nós temos, eu tenho aluno fluente aqui e a gente conversa numa boa, com os meninos, mas sou um pouquinho travada quando passa a ser com professor, igual eu tenho um grupo de estudo na segunda-feira, com os professores da UFG, são três e vêm, e vêm colegas do município que vêm, eles têm aula aqui na segunda-feira. Essa segunda agora, dia três, que eu falei pra você que não poderia vir, eles vêm. Aí assim, eu tenho um pouco de vergonha, mas eu adoro porque elas falam tudo em inglês, é o momento de eu tá praticando. Eu gosto.

Seus alunos chegam a falar inglês contigo, te motivam? Muito pouco. Eles têm muita vergonha, medo de coleguinhas “rir” deles porque estão falando em inglês. Agora quem já sabe não tem vergonha, adora aparecer que está falando, que sabe, mas assim, os meninos são até bons, não posso reclamar não.

Você acha que eles saem sabendo, terminam o ensino básico sabendo inglês?

Eu acho assim, que muito assim na questão de... textual. A questão daquele inglês bem instrumental, de saber o que que o texto está pedindo, mas falar fluente, ler fluente, não. Escrita, também não.

Você tem conhecimento se algum deles, algum faz cursinho fora, extra escola pública?

*Aqui na escola, não tem não, assim, nenhum não. Eles usam muito hoje... eles quase não são muito de fazer cursinho porque é muito caro. Eles são muito de usar aplicativo no celular. **Você utiliza com eles?** É, não tenho a questão da... não tem internet, né? Nas salas e aí não tem como pegar, não tem. Não tem nem como. A internet não alcança as sala, mas assim... e é proibido também celular em sala, mas eles mostram, né? Professora, eu tô usando esse aplicativo, é bom? Eles pedem sugestão de como ele aprender inglês, quando o aluno tem o interesse. Ele pede. Então eu vou ensinando, oh, assiste filme assim, legendado, eles buscam, assim, quem, quem... mas, assim é poucos, não é muitos que são assim não.*

Em relação ao início da sua carreira, quando você começou e... e hoje. É, tem mudanças, houve muitas mudanças, aprimoramento, desmotivação, motivação?

Já, eu já passei por várias etapas, é... problema familiar que às vezes eu queria sair e não tinha como, assim. Já passei por muitos altos e baixos na profissão. Hoje, no integral, eu tô muito feliz. Só que isso aqui cansa muito. É muito pesado, é muito trabalho. Quando você acha que “cê tá’ a toa aqui, você esqueceu de fazer alguma coisa.

Você fica de segunda à sexta, manhã e tarde?

*Segunda à sexta, das sete e meia até cinco horas, todos os dias e tenho uma hora e vinte pro almoço. **Quem mora perto dá até pra ir almoçar em casa?** É, mas eu moro longe, eu moro pra lá da UFG, [risos] **Nossa, então você tem que almoçar por aqui?***

*Eu já fico aqui, eu e minha filha, (que) estuda aqui também, mas assim, o nível da escola é muito bom. Então assim, até... é tanto que confio que minha filha estuda aqui. Ele fez primeiro, segundo, terceiro, ela saiu da escola particular e veio pra cá. **Que bom.** E tem matérias que ela, lá no colégio particular ela não aprendia e aqui ela aprendeu muito bem, que aqui o professor fica muito em cima. A gente, nós somos muito cobrados na questão do resultado do aluno. Mas não é aqui. É avaliações externas, então, ou seja, assim, a gente é muito cobrado aqui, então assim, o integral não é pra qualquer um.*

O planejamento, é... anual, seriado, como você planeja, por exemplo, do sexto ao nono, do primeiro ao terceiro, você cumpre aquele currículo referência?

É currículo referência. A gente trabalha com ele e tem que ser obedecido ele porque eles pegam o quinzenal, pegam o conteúdo e ainda olham, às vezes no caderno do aluno se você tá seguindo aquilo ou não. Tem toda a vigília. Assim, mas dá pra cumprir, aqui no integral dá pra bem pra cumprir de boa, mas se fosse na escola normal, não. É no caso com três aulas por semana no fundamental e duas no médio, você tá melhor, você tá melhor que outras, né? É, dá bem, aqui é muito bom de trabalhar, não é ruim não.

Pelo que eu tô sentindo você está bastante motivada, né? Pra continuar na carreira, né? Então tem assim uma, uma explicação, uma frase, uma fala, ou um pensamento que você resume a sua motivação de continuar sendo professora, continuar nessa carreira de professora de inglês?

*Eu creio que assim, eu toda vida gostei assim de tudo que é difícil. A gente tem que lutar, eu acho que tudo que é fácil é passageiro. Eu gosto de coisa difícil pra “mim lutar” e conseguir. É eu não gosto de fácil, eu gosto de coisa difícil. **Superação?** É superação, e é prazeroso.*

Você gosta de ser professora de inglês? *Eu amo, eu gosto muito. E quando você vê o resultado do aluno chegar pra você falar assim “professora! Aquilo que você me ensinou caiu no ENEM! Eu consegui fechar a prova”. Ah, é muito gratificante. É muito bom.*

Você acha que é melhor, é... ouvir do aluno, é... que foi bom que aquilo caiu no ENEM, ou alguns professores acham que ele, eles vêm pra gente falar assim, agradecer que aprendeu algo pra vida. Você vê diferença entre ensinar um conteúdo de vestibular, um conteúdo do ENEM, pra você qual seria o mais importante, ah... o conteúdo pra vida...?

Eu pra mim acho que é a mistura dos dois porque não adianta você só, como diz... só a realização, né? De vida, e esquecer da profissional. Acho que tem que ser os dois, é o conjunto dos dois porque, assim, a gente tem muito aqui, aqui no integral, a gente tem muito relato de aluno que vem agradecer a gente pelas aulas que são dadas. “Professora, aquilo que a senhora explicou, olha, me ajudou tanto, nossa, oh, lá na... Cê entendeu? A motivação que a gente dá pro aluno aqui, ela é vista lá na frente. A gente vê o resultado.

E, além do conteúdo da gramática, leitura, você passa conteúdos culturais com relação à língua inglesa, de onde, de países?

É, eu trabalho muito é a visão crítica. Letramento crítico. Inclusive esse que eu tô fazendo no grupo de segunda-feira, a gente faz é letramento crítico. Então assim, tudo eu levo muito pra parte crítica, pra saber o que que o aluno pensa daquilo. Questão de gênero, né? De de... da visão que ele tem de... da diferença cultural, tudo. Então assim, eu trabalho muito a visão crítica. Estrutural... “Ah professora, por que que o espanhol é assim, o inglês é assim” ... Aí eu tento explicar que o inglês é uma das gramáticas mais simples, enxuta, não tem tanta complicação. Aí eu falo da origem, né? Da língua, de onde ela veio. Aí os alunos: “Ah tá, por isso que é difícil pra gente, a gente entende mais de espanhol”. Pra eles começarem a entender, né? E gostar.

Você acaba fazendo um paralelo, um, um estudo comparativo também, né? Isso, comparativo também. Você utiliza, é, língua portuguesa enquanto nas suas aulas, ou você fica só no inglês? É mesclado, porque eu tenho aluno que, é... literalmente analfabeto, não sabe nada. Como eu tenho aluno na sala também que é totalmente fluente.

Você acha que há um equilíbrio assim de quantos por cento de quem sabe ou não inglês? Não, não tem equilíbrio. É mais quem não sabe nada do que quem sabe alguma coisa. Sobressai os, os mais... Os que sabem mais, mas assim. Não entendi. Tem mais aluno adiantado do que atrasado em relação ao conteúdo?

Não. Tem mais atrasado, depois, atééééé o finalzinho do ano, eles vão acostumando, tanto assim, os exercícios... porque eu não gosto de exercício que vem em português. Tudo que eu cobro é inglês, às vezes as respostas, eu até não importo quando é no fundamental não, assim, escrever em português, desde que ele entenda o que que é a pergunta. Ele pode responder em português, ele pode responder inglês, mesclado, do jeito que eu achar... agora quem já é fluente, aí minha cobrança já é diferente, aí ele tem que escrever tudo em inglês, sabe, mas tem essa... O ensino médio, o menino já é mais, um pouquinho mais capaz, mas mesmo assim, você ainda depara com aluno que é praticamente analfabeto.

E, quando você fala assim que é analfabeto, você percebe que ele também tem déficit em, na língua materna, na língua portuguesa?

É, ele escreve, por exemplo caminhada, caminhada, né? Que é walking, the walking, ele escreve caminhada, não tem o “nha”, então, quer dizer, o problema dele já é na língua mãe que transfere pro inglês.

Você tem dificuldade também quando fala das classes gramaticais, verbos, substantivos, essas coisas assim... você percebe que há um déficit na língua portuguesa? Se ele tem dificuldade lá, reflete na língua... Os tempos verbais na língua portuguesa... Tudo. Às vezes ele não sabe que que é presente, que que é passado, que que é futuro. *Você tem que tá voltando, explicando... é o déficit mesmo.*

Você gostaria de mudar de profissão? Não. Por que não? Porque eu daria conta de fazer outra coisa [risos]. Eu não daria conta, hoje não.

Você acha que o estado incentiva a qualificação dos professores de inglês? Não. Não recebe nenhum incentivo? Não. Nenhum convite pra capacitação anual? Não, não recebe, eu mesmo essa porque ela era minha professora, uma colega minha indicou. Esse grupo que você estuda? É, e esse grupo não é do estado, é do município, e eu participo. E eles vêm aqui. Porque a gente ia lá na... no setor universitário, aí eu falei assim “vocês não querem ir lá pra minha escola não, porque é campinas, é um pouco mais centralizado”. Aí eles adoraram, porque ficou perto pra todo mundo e mais fácil.

Tem outros professores do estado que participam? Tem município, do estado só tô eu. Como assim? A gente divulgou, mas divulgou no... no município, só tem do município. Eu achava que era do estado e não é. [trecho confuso] E veio pelo meu e-mail, eu achei interessante. Eu falei, oh, me encontraram! [risos]

Você tá pensando fazer mestrado? Tô. Ano que vem. Eu tô me preparando psicologicamente para estudar [risos] porque vou precisar muito.

Então isso demonstra que você quer aprimorar, quer crescer... Já que o estado não dá esse incentivo, de onde você tira essa motivação, essa vontade de querer melhorar, e por que você acha que precisa?

Eu sou muito curiosa, eu gosto sempre tá atualizando. Assim como por exemplo, eu morro de vergonha às vezes de um aluno vir me perguntar uma coisa e eu não sei. Agora, por exemplo, quando é gíria, eles são estão em contato direto com jogo e eu não, não sei. E eu falo: gente eu fico perdida, eu não sei que que isso. Isso aí não é padrão, eu não sei. Se fosse padrão eu podia até procurar, mas isso aí eu não sei [risos]. Então assim, eu gosto de tá atualizando. Eu não gosto de ficar parada. Por exemplo, eu nunca dou conta de todo ano dar o mesmo texto. Meu caderno é sempre assim... outro dia os meninos, a, os professores ficaram rindo de mim. “[XXXX], outro caderninho? Eu falei gente, eu não dou conta de dar o mesmo. Pra mim, isso aqui, o ano que vem já tá obsoleto. Daqui seis meses já não presta mais.

Então, pra cumprir aquele currículo você pega os tópicos, os gêneros que eles pedem, mas nunca o mesmo texto, nunca a mesma atividade? Nunca, não, não. A temática é uma só? A temática é uma só, os textos são diferentes. Todo ano eu mudo, eu não dou conta de dar a mesma ... o mesmo livro. Igual eles têm que ficar três anos com o mesmo livro!? Eu morro! Não dou conta de jeito nenhum”.

Tem alguma coisa, algum desabafo que você gostaria de falar, por exemplo, de tornar público, mesmo que de forma anônima, mas tem alguma coisa que você gostaria de falar em relação à sua profissão, em relação ao sistema educacional brasileiro, tem alguma crítica, alguma... A única coisa que eu falo é assim: eu acho que tinha que ter um incentivo da... assim, o governo tinha que arrumar um meio, né? dum incentivo, do professor entrar, estudar, que seja um mestrado ou doutorado, ele se especializar, ele estudar, mandar pra fora, igual colégio particular, né? O professor é mandado pra fora pra ele fazer uma especialização, ou pra ele fazer um curso de seis meses pra aperfeiçoar a língua. No estado a gente não vê isso, assim, eu fico decepcionada às vezes...eu tenho um colega que trabalha lá no [XXXX], que é uma escola particular, os professores, por exemplo de matemática, têm um curso lá, top de linha, em São Paulo. Eles mandam o professor pra lá... o estado, eu não vejo isso. E tem condição pra isso. **E você acha que se tivesse, as aulas seriam melhores? Esses alunos sairiam melhor preparados, é, em inglês? É, porque se a nossa formação for melhor, você tá se preparando pra dar uma bo... uma aula melhor pra eles. Eu creio nisso também. Não adianta, as vezes eu tá com aquele conhecimento basicozinho e não passar do básico com eles. Não resolve. Porque se você estudando, você incentiva o seu aluno a estudar e querer mais. Então é basicamente assim: a mesma motivação pra você querer mais, é pra passar algo a mais também para os alunos, né? quanto mais capacitação você tiver... Algo novo, nossa! Os Alunos, quando eles veem uma coisa que eles nunca viram, nossa! Eles gostam! Assim, o aluno de hoje, ao mesmo tempo que ele tem preguiça, mas ele é curioso. Ele precisa de energia, de forças novas, de motivações novas... É, porque televisão, né? celular é colorido, nós não somos, né? [risos]. Tem muitos outros atrativos competindo com a gente, né? Nossa! E muito!**

Entrevista de P3

Sexo? *Masculino*

Idade? *58 anos*

Nacionalidade? *Brasileira*

Formação Acadêmica? *Letras vernáculas – Português/Inglês UFG*

Pós-graduação? *Em Língua inglesa – inglês britânico e americano*

Ano de concurso no estado de Goiás? *Nossa! 1985. 1º de maio! [risos]*

Você aprendeu inglês, aonde? *Sozinho. Não frequentou cursinho? Não. Não precisei disso não.*

Ensino médio, ensino fundamental I e II, fez em escola pública ou particular? *Eu fiz, é... uma parte foi em escola particular, né? A maioria todas, foi mais particulares mesmo, lá no sul, que eu nasci em [XXXX]. Eu fiz no [XXXX] até o sétimo ano. Oitavo ano eu fiz no colégio estadual, lá no [XXXX], uma cidadezinha perto aqui de Goiânia, cento e cinco quilômetros, mais ou menos. E aí eu fiz o primeiro e segundo ano no [XXXX], que era um colégio integrado. E o terceiro ano eu fiz no colégio [XXXX]*

Teve um intervalo, assim intervalo de tempo entre a conclusão do ensino básico e a graduação? Ou já foi direto? *Não. Direto. Terminou o ensino médio, fez vestibular? Não parei. Aí você fez Letras na Federal, estadual?* *Na federal, UFG.*

Então, nunca frequentou cursinho particular de Inglês? *Não. Nunca.*

Já morou fora do Brasil? *Também não.*

Viajou pra algum país falante de inglês? *De inglês, não. Só aqui nas américas. Na América do norte não, do Sul.*

Tá, então o seu ensino básico que é até concluir o ensino médio, foi mesclado, uma parte no particular e uma parte na pública? *É, pública foi só um ano.*

Nunca deixou de frequentar o ensino básico, foi sempre contínuo? *Não, nunca. Sempre foi contínuo, nunca reprovei, nunca fiquei em recuperação.*

Nessa trajetória sua, escolar, até concluir o ensino médio e a graduação em Letras, você considerava a renda familiar, o seu, seu, contexto social, é... se fosse pra classificar em, pra definir uma classe, você diria que seria classe baixa, classe média, classe alta? *O que eu ganhava? Não. Enquanto você estudava, enquanto você era aluno de ensino básico e... Eu sempre tive aquilo que eu queria pra estudar. Nunca me faltou nada. Livros lá, na minha casa, eram prioridades. Nunca me faltou nada. O financeiro não te privou de nada? Não. Desse lado não.*

Você é casado, tem filhos? *Sou casado, tenho dois filhos. É uma garota, né e um garoto, 24 anos e 31 anos.*

Hoje, é enquanto está professor, você tem outra fonte de renda a não ser, ser professor de inglês? *Não, não tenho outra fonte de renda. Você tem outro concurso, além do estado?* *Não. Eu dou aula em colégios particulares. Como professor também. Eu nunca larguei a sala de aula.*

Em relação a ser professor, você acha que foi uma escolha? Assim, consciente? *Foi. Nunca me foi nada imposto, sempre gostei de ser professor. Desde cedo eu já via que eu tinha um talento pra línguas. Pra Letras, tal. Minha professora mesmo me incentivava, falava que eu era um... Sua professora, da graduação?* *Minha professora lá de baixo. Da base, da base mesmo. Ela falava que já tinha um talento muito grande pra, pra Letras, que eu era, como se fosse, um dicionário ambulante. Toda pergunta que ela fazia eu já sabia a resposta. Bem dedicado, né?* *Bem dedicado, eu sempre gostei.*

A sua família também sempre incentivou, seus pais, seus familiares mais próximos também eram estudiosos, ou você era uma exceção? *Sim, meus pais, meu pai, meu irmão não era estudioso. Ele foi estudar depois de casado, mas ele tem hoje dois cursos.*

Mudou, professor, a sua visão, antes de ser professor? Você tinha uma visão do que era ser professor antes de passar no concurso, antes de começar a trabalhar como professor, mudou alguma coisa? *Mudou muito, muito. Você tinha uma visão e hoje tem outra?* *Totalmente. Tem uma explicação, tem uma...?* *Tem uma explicação. Hoje as pessoas não querem mais que os alunos reprovem. O governo não quer que reprove. Só que ele não está dando aula. Eu é que estou lá na sala. Então, a reprovação é por parte do quê?* *Do aluno não ter alcançado a média. Aí é a indisciplina, né?* *Não ter feito as tarefas, as provas serem bem abaixo no nível. Então é uma questão natural. Como eu estaria logicamente, aprovando, eu estaria reprovando. Então, na sua visão, não era isso que você esperava encontrar?* *Nunca na vida. Em hipótese alguma. Eu pensava que a educação... Porque eu tive grandes educadores! Eu me tornei muito cedo professor de um colégio famoso que é o [XXXX], trabalhei vinte e oito anos lá, até fecharem as portas. Então, e lá era muito cobrado do professor e do aluno. Aí, quando eu passei a ter a visão de estado, a visão de outros colégios, principalmente, né?* *A gente era obrigado, às vezes, fazer uma coisa que não tinha que fazer. É, por esse discurso dá a impressão de que, tem uma diferença entre ser*

professor pra ensinar e ser professor pra outra coisa? *Com certeza. É, na sua visão existe assim, é o professor de inglês é diferenciado do professor, só professor? Claro que é, primeiro em relação ao número de aulas que ele tem. Ele quem? O professor de inglês? É, o professor de inglês, vamos colocar assim, de inglês não, vamos colocar só de inglês não. De idiomas. Tanto que eu pensei uma vez em montar, de fazer, uma espécie de sindicato do professor de língua estrangeira, pra acabar com essa discriminação. Há professores, concordo, língua portuguesa, cinco seis aulas, concordo plenamente. Matemática. Mas o professor tem uma aula, duas no máximo! Já houve momentos que eu tinha quatro aulas e foram caindo, hoje eu tenho uma no ensino médio! E isso prejudica o ensino? Totalmente, o aluno não aprende. Como é que o aluno vai aprender com uma aula semanal? Não tem a mínima chance.*

É.. você acha que, no caso você já disse que existe diferença entre diferentes disciplinas... *Total. O olhar que é dado pra uma determinada disciplina... Não é o olhar, eu acho que é a imposição feita através, logicamente que, do próprio estado ou às vezes até da própria União. Agora que a gente vê uma certa, é... vamos dizer assim, diferença, só que eu não vi nada em relação ao número de aulas, não me aumentaram. Estão falando que o inglês agora é prioridade no Brasil. Eu não estou vendo nada disso. Conversa fiada a gente vê toda hora. Eu não vi nada disso. Só que eles têm que fazer mestrado, tem que ter inglês. Doutorado tem que fazer inglês, pós-doutorado tem que fazer inglês. É pós-graduação tem que fazer inglês, então eu não entendo porque que eles jogam inglês... E a base não tá sendo bem feita? De jeito nenhum. Não tem tempo pra isso, tem que cumprir o monte de tarefa e não temo tempo pra isso.*

Você consegue numerar, listar alguns desafios, alguns obstáculos em relação à sua atuação. Enquanto professor têm muitos obstáculos, como você faz para superá-los? *Obstáculos, primeiro é a visão externa de que língua estrangeira não é, logicamente uma matéria importante. Primeiro obstáculo seria esse? Primeiro obstáculo. Eu já consegui com alguns colégios esse avanço, outros ainda continuam com aquela mente retrógrada, né? De que a língua estrangeira não é importante. Eu discordo, não porque eu sou professor de inglês, eu sou professor de português também. Eu conheço os dois vieses dos dois lados, né? Então, por que que se cobra a língua estrangeira pra fazer mestrado, pós-graduação, doutorado e pós-graduação, e pós-doutorado? Se não precisamos disso, então nem cobrem. Isso é uma contradição, não existe, isso é um contrassenso.*

É, estruturalmente falando, é, tem algumas barreiras, alguns obstáculos, por exemplo, em relação a livro didático, material didático...? *Sim. Os livros didáticos brasileiros são muito extensos, né? São muito equivocados, muitos erros, muitos erros, muitas interpretações erradas. A gente vê que é um monte de conteúdo, jogando um monte de textos tirados de vestibular, tirados da BBC de Londres, do New York Times, é... da Reuters, né? De todas as fontes que você possa imaginar, mas só pra preencher páginas, e o professor que se vire pra fazer aquilo. Eles não... A gente não tem direção nenhuma, a gente tem, claro, estratégia que hoje em dia eu não posso pegar um texto da BBC e dar na sala de aula, porque é um texto enorme, gigante. Eu não tenho aula pra isso. Então eu cobro na prova, mas isso eu faço na particular. Aqui no estado eu não tenho essa condição, não.*

Então a sua atuação fica um pouquinho diferente, aqui, do estado é diferente da particular? *Com certeza, não tem como comparar. Até porque o público é diferente? O público é outro. E alunos, que até dizem, confessam que nunca tiveram a língua estrangeira como matéria. Então, é uma criminalidade aí. Por que uma criminalidade? Como que o estado não sabe disso? Se ele veio do colégio estadual, porque eles ficam entre eles, aumentam a matemática, aumentam sei lá, qual outra matéria... Parece-me que não há uma padronização. Tem escola tem espanhol e tem escola que tem inglês... Com certeza que não há e nem fiscalização. Que é o pior de tudo.*

Mudando um pouquinho de assunto, em relação à proficiência, como você se avalia, se considera? *Ah, eu me considero uma pessoa proficiente, eu estudo pra isso até hoje. Eu entrei com quinze anos na sala de aula e tô com cinquenta e oito hoje, quarenta e três no magistério. Então todos os entraves, todos os obstáculos com relação a aprendizagem do aluno, não tem a ver com a sua formação, com a sua capacitação? Não, de jeito nenhum. Outros obstáculos que não esse? Nunca foram obstáculos pra mim, porque eu sempre sobrepeus todos eles. E sempre tentei é, quando eu era... quando eu fazia, por exemplo, eu fui muitas vezes professor que era relator, que, né? De língua estrangeira, é por colégios particulares. Então eu fazia os comentários das provas, coloca no “O Popular”, pra fazer o comentário, mostrava o gabarito, ia comentar também na televisão, na Globo, aqui é no canal dois né? Então, eu sempre tomei frente das coisas, mostrando que é muito importante a gente viver aquilo, vivenciar, defender o aluno no momento certo [trecho inaudível]*

Junto com esse conteúdo pra prova, pra ENEM, preparatório pra concurso, pra qualquer coisa, você acha que necessário, importante, passar algo da cultura

estrangeira, no caso, o inglês? *Claro. Totalmente. A pessoa tem que viver aqui... por isso que eu falo pra ele, você tem que fazer um compromisso comigo, assistir a uma... a um filme, a uma minissérie, em inglês, onde o inglês está envolvido, ou falado, ou legendado, ou em ambos. Ouvir uma música, né? Pra entender o que que está falando, pra que você possa exercitar o seu ouvido aos sons. E quando eu estiver falando você está me entendendo. E você compara a gramática. Por exemplo, o vocabulário, é, inglês e português, nas suas aulas? *Totalmente. Eu faço uma interdisciplinaridade. Total. Eu sempre cobro deles, tanto na minha prova, até no colégio particular como aqui no estadual ambos idiomas, porque são importantes.**

E sempre foram assim as suas aulas, ou ao longo do conhecimento aí, é, da trajetória profissional vem mudando, há mudanças, houve mudanças? *Não. Há mudanças porque o tempo é mínimo e a gente não pode às vezes dar, por exemplo, um filme, por exemplo, passar uma minissérie, um trecho minissérie. Música, ainda, há um certo, né? Há um certo jogo de corpo, a gente consegue passar. Mas o ideal é que seria tudo isso na sala de aula. Mostrar as pessoas falando, só que não há esse tempo todo pra gente poder fazer. Não há também dispositivos audiovisuais pra poder usar. Há uma fila de espera pra isso, então quer dizer, esses obstáculos sempre existiram.*

É, e seu planejamento, conteúdo, para todas as séries, você obedece aquele currículo referência? Ou você faz o seu próprio? *Eu coloco o currículo referência que eu acho ridículo, de passagem ridículo, mal feito, eu até que queria que eles pedissem, pra me chamar pra mostrar o que que é a sala de aula que eles não tem noção, é muitas repetições... Eles, os organizadores que pensaram o tal do currículo? Não sei quem fez, não tenho nem ideia, mas ridículos, são horríveis, não é a realidade da sala de aula. Então aí, o que que eu faço, eu sigo o que está lá e claro que eu recheio com o que está aqui [apontando para a própria cabeça].*

Diante de todas essas dificuldades, onde você busca motivação pra continuar? *Por que eu amo a língua inglesa. Amo a profissão, mas de coração e alma mesmo. Tanto que eu faço hoje, até aqui eu pego textos que estão em inglês aqui eu passo do português pro inglês. Então eu pego o jornal “daqui”, pego “O popular”, pego ‘Isto é’, então eu pego as revistas que eles leem, costumam ler e passo pro inglês, pra ver se eu chego mais perto deles. Entendeu? E são assuntos que são realmente atualizados.*

E isso, essa paixão, esse amor faz com que você não pense em mudar de profissão? *Não. Eu fiz a... essa pós-graduação que eu quero mudar um pouquinho no meu rumo da sala de aula, que eu fiz em tradução, né? Então eu fiz em tradução, e eu quero mexer*

com tradução. *Eu vi que eu já tenho talento, facilidade, nunca me criticaram... Nossa! Mas esse texto tá em inglês, tá muito bom, tal. Só elogiaram, que dizer, estou no caminho certo e quanto eu fui fazer também, foi uma das matérias que tive foi tradução em língua estrangeira e portuguesa, eu vi que eu tinha uma grande facilidade pra isso. E eu nunca tinha feito antes. Fui fazer uma tradução de um conto, nunca tinha feito isso antes, eu fazia com textos pra colocar em prova, aí eu fui mudar, por exemplo, a, o registro linguístico, eles pediram pra colocar, por exemplo: escolha um texto inglês, nativo da língua inglesa e você vai transformar, ao longo do tempo, em um outro texto, em outro tipo de texto. Aí eu peguei Salmo noventa e um. Aí eu transformei em poema, depois eu transformei em música. **Na língua inglesa?** Claro, totalmente. E a minha professora: “Por que você escolheu Salmo noventa e um? É muito difícil”. Exatamente por isso, é um desafio. **Você gosta de desafio?** Gosto. Adoro. Adoro desafios.*

Na sua visão, os alunos, as suas salas, no geral, você tem mais alunos que sabem inglês ou não? A sala é balanceada, tipo 50% sabem inglês? Qual pesa mais? O número de quem sabe inglês é maior do que o número de quem não sabe? Não, muito menor. É ínfimo. Poderia precisar assim um número, por exemplo numa sala de quarenta alunos? Quarenta alunos, dez alunos sabem inglês. Sabem inglês não, tem noção da língua inglesa. Saber é outra conversa.

Você acha, assim, será que esses alunos frequentam cursinho particular? Não, não frequentam, é porque aprendem mesmo. Porque eles gostam ou se inspiram em mim. Querem me agradar e eles começam a estudar mais vezes, né? Fazem as tarefas, então ajuda, assistem a aula, fazem os exercícios, tudo isso progride, né?

No geral, assim, fechando, você diria que os alunos concluem o ensino básico que é até o médio, sabendo inglês na escola pública? Não. Não estão aptos a fazer a prova, falo do estadual não. Do particular sim. Da escola pública? Não, em hipótese alguma. Eles não saem preparados nem pra leitura, nem pra escrita? Não. Leitura e escrita, têm uma noção, agora de uma prova de ENEM, não tem condições, embora eu cobre deles. Por exemplo, se você pega meu simulado, eu cobro deles.

Você acha que o estado dá incentivo pra qualificação docente? Oh, isso aí é uma coisa difícil porque o professor que entra no estado, eu acho que ele entra mais por ele amar o que ele faz, e ter uma segurança no final da vida, uma aposentadoria. Mas essa questão de amar o que faz não é filantropia, você não entende assim não, tipo, se não tiver salário vai continuar fazendo por amor? Não, eu nunca... eu não tenho salário, eu continuei fazendo. Porque eu não considero o que eu tenho hoje de

bagagem, pra mim, né? O meu salário. Pra mim é o... **Mas se tirasse o seu salário você não trabalharia também?** Não, eu nunca fiz greve por causa disso. Nunca. Porque o meu aluno não tem culpa disso, entendeu? A culpa é o governo, ele que paga mal, ele que não reconhece os professores, eu não deixaria de fazer isso.

Jamais você se sentiu culpado, é, pelo, eu diria que “fracasso” do ensino do inglês? Não, porque é o seguinte, não tô falando como professor de inglês, mas como o professor em geral, que ele é o começo de tudo. Sem professor uma nação é nada. É nada. O que a gente vê é, existe um, uma manipulação do conhecimento, certo? E a pessoa que realmente não está enquadrada, eles vão tirando aos poucos, fazendo a panelinha deles, mas eu nunca me senti afetado porque eu não entro, eu não faço parte disso. Não é porque meu diretor vai deixar de me pagar que eu vou deixar de entrar em sala de aula. Nunca fiz isso, nunca vou fazer.

E, ganhando bem, pouco, ou mal, você vai sempre se esforçar? Lógico, eu fiz compromisso com o aluno. **Seu compromisso maior é com o aluno?** Com certeza absoluta. Não estou aqui pra agradar diretor, não tô aqui pra agradar ninguém. É o meu aluno e agradar a mim mesmo, quero dizer... eu termino de dar aula “Nossa, essa aula foi uma droga! Mas também vocês não cooperaram”. “Hoje, essa aula valeu, eles até aplaudem”. Eles veem a diferença. Porque a gente nem sempre vai dar uma excelente aula, claro que não, a plateia é que ajuda, é que dá o norte. Mostra o caminho.

Se você pudesse desabafar, falar alguma coisa, gostaria de publicar alguma angústia, alguma frustração, você gostaria de deixar, assim de falar, que não está aqui no meu roteiro. Com certeza, o meu tempo está passando, eu já estou aposentando, percebestes, né? Então, eu diria o seguinte: valorizar os professores. Sem os professores nós não temos uma nação decente. Nós nunca vamos sair dessa falsa democracia, porque é uma falsa democracia, né? Nós nunca vamos punir as pessoas que estão criminalizando a educação, tornando a educação apenas um meio de dizer que eles estão fazendo alguma coisa, que na realidade não estão. Eles vão colocando as pessoas que estão tentando mudar a vida pras ruas, pra onde o crime está solto. Por que que as pessoas, estão, né? É, fazendo delitos? Porque elas não têm estudo, elas não têm o norte, elas não tem um salário. E só a educação vai dar isso. O presidente tá lá porque ele aprendeu a ler e escrever. Ele passou por um professor na sala de aula. Então, o desabafo meu é o seguinte: Deem mais chances aos educadores de ganhar melhor, ter uma vida mais decente e passar para os seus alunos isso. Pra que eles

possam ter uma vida mais decente. E melhor também. Largar de transformar a educação, né? Numa espécie de empório, é um empório, eu diria até, é uma loja de interesses. Porque o que que o subsecretário tá fazendo lá, o que que o governador tá fazendo lá? Por que que não entra na sala de aula pra ver o que que tá acontecendo. Eu nunca vi. Vejo essas, todas essas, fazendo essas reuniões que não resultam em nada. Nunca mudou, eu estou há 43 anos no magistério eu não vejo mudança. Eu vejo mudança de governo, monte de reunião, monte de atitude, mas não saem do nada. Sempre continua da mesma forma. Não melhora. E quem diz que melhora, não sabe o que é a realidade. Estão sendo enganados ou se enganando a si mesmo.

Sexo? *Feminino*

Idade? *49 anos*

Nacionalidade? *Brasileira*

Tempo de concurso no estado, você lembra quando concursou? *Acho que deve ter uns doze anos. Desde 2005? É, acho que é.*

Você já morou fora do Brasil? *Não.*

E você aprendeu inglês em escola pública, em cursinho ou na faculdade? *Eu aprendi inglês em, na... em cursinho. Cursinho particular?* *Isso, em escola particular também, mas...*

Já viajou para fora do Brasil, país de língua inglesa? *[Risos] com certeza, [risos] foi muito bom. E, estudou durante o tempo que esteve lá ou sou vivência mesmo?* *Não, não, só vivência.*

Durante o seu ensino básico, fundamental I, II e ensino médio, você cursou em escola pública ou particular? *Só particular.*

Você parou durante algum tempo, teve interrupção durante o ensino básico? Paou por um tempo, retornou depois? *Não. Ou seja, você começou e concluiu na idade compatível com a série, né?* *Isso.*

A sua graduação foi em? *Inglês, português. Letras? Aham. Você fez particular, federal ou estadual?* *Fiz particular.*

Na sua visão, durante a sua infância, o tempo que você foi estudante, morando com os pais, você se considerava pertencente a qual classe social? *Média.*

Hoje é casada? Sou. Tem filhos? Tenho. Sua fonte de renda é composta só do seu trabalho ou do seu marido? Como é composta? *[risos] complicado, né? Bom, eu sou casada então é óbvio que tem uma divisão por parte dele, mas a minha, pessoal, é do meu trabalho.*

Foi uma escolha sua ser professora? Foi é, alguém que indicou, que insistiu? Ou o pai, a mãe que sonharam pra você? *[risos] difícil o pai sonhar pro filho ser professor! [risos]. Não, não, não foi escolha, não. Meu primeiro curso foi ciências econômicas. Aí eu parei, porque eu me casei. Como eu já tinha uma vivência bastante grande, eu fui convidada pelo [XXXX]. Aí eu dei aula lá muito tempo. Foi quando já depois de casada eu resolvi fazer Letras. E, aí eu acabei, aí eu prestei concurso e fui dar aula em colégio. Eu trabalho na rede pública no estado, eu já trabalhei na prefeitura, mas pedi exoneração, e trabalho em escola particular.*

Então hoje, além de ser professora aqui na rede pública, você é na particular também? *Eu sou na rede privada.*

Você vê alguma diferença em ser professora, de qualquer disciplina e ser professora de inglês? *Sim. Em que aspecto? Porque nenhuma disciplina mexe tanto com o filtro afetivo do aluno quanto se expressar em uma outra língua, né? Porque se expressar já é difícil, expressar em uma língua estrangeira é muito mais. E hoje a gente tem visto um decréscimo de conhecimentos na língua portuguesa, o que interfere diretamente na assimilação de outras línguas também. Os alunos têm muita dificuldade em entender a estrutura da língua, em ter uma coerência grande, e também as concordâncias verbais, nominais, isso acaba interferindo também na assimilação quando você vai trabalhar estrutura e vocabulário de outra língua.*

E essa, esse, déficit, eu diria déficit, né? Ele é mais acentuado na língua portuguesa e interfere na inglesa ou é o contrário? *Eu acho que nas duas, concomitante, né? Acaba que essa dificuldade leva a... dificuldade interpretativa também, tanto em texto da língua, na mother língua quanto na alvo, a gente tem percebido muita dificuldade nisso. No raciocínio, na interpretação de texto.*

Nas suas aulas, durante as suas aulas, você ministra cem por cento na língua inglesa ou você mescla? *Ah, meu sonho! Por que é sonho, é só um sonho e isso não acontece por quê? Porque eles não conseguem acompanhar. Então eu acho que a partir do momento que [interrupção do pensamento] desculpa, me perdi. Se você trabalha cem por cento na língua inglesa... Ah, tá, tá, isso, não dá pra trabalhar. Primeiro porque a gente tem grupos heterogêneos, né? Você trabalhar cem por cento em língua inglesa, dá? Dá. Em cursinhos que você fez um teste de nível antes e o aluno daquele nível até o José Carlos de Almeida que é o pai do Communicative approach no Brasil fala que em escola abordagem é impossível. Não dá pra falar o tempo todo em inglês, principalmente aqui no fundamental. Eu trabalho em escola particular, ensino médio, consigo ministrar muita coisa em inglês, tanto na explicação da estrutura, quanto em conversação, mas até lá, se eu te falasse que trabalho cem por cento em inglês, seria mentira.*

Mas então, diante dessa resposta sua, dá pra entender que você atua de forma diferente em lugares diferentes, são realidades diferentes. Então você trabalha aqui de uma forma por conta do público seu ser de determinada forma e na privada... *Não, não diria tanto questão do público, eu diria também a questão do segmento. Porque aqui é fundamental, então o ensino fundamental eles têm muito*

pouco vocabulário, é, estão começando estrutura, eles estão amadurecendo, então é muito difícil você entrar assim, até a reação deles, né? Eu tento usar um pouco e é um momento que eles fazem um silêncio profundo, mas também de um espanto profundo de estar ouvindo uma outra língua, né? Um momento legal, mas que não dá pra você levar cem por cento. O que eu te falei foi o seguinte, que até mesmo no ensino médio não dá pra fazer. Eu vim pro fundamental porque aqui na escola a gente tem uma realidade que o ensino médio, eles têm uma aula de inglês por semana. Então eu dava aula no terceiro ano, mas você dar aula, por exemplo, discurso direto e indireto, voz ativa e voz passiva, tendo uma aula por semana, eu pra mim, dentro da minha capacidade eu acho impossível, sabe. Aí eu preferi pegar o fundamental que eu tenho duas aulas por semana. Então é bem diferente, são alunos que ainda estão em amadurecimento, estão tendo aquele primeiro contato com a língua, não dá pra você ter a, o mesmo tipo de orientação que você tem com ensino médio. E sim, é óbvio que a classe interfere, né? Eu tenho alunos que tem uma grande vivência em língua inglesa, no ensino médio, mas os alunos, aqui eu tenho pouquíssimos com essa vivência extra. Ou porque o pai morou lá, ou porque faz um cursinho fora. A maioria é básico do básico.

Na sua opinião existe competitividade entre as disciplinas, eu digo, na carga horária, por exemplo, disciplina x tem mais ou menos aulas que a disciplina de inglês. Isso você acredita que seja competitividade, ou não? Tipo, uma é mais importante que outra, por isso tem mais aulas, uma é menos, uma tá marginalizada outra não. É muito da visão até histórica, né? Se a gente pegar, por exemplo, o início do ensino no Brasil, a escola Don Pedro, eles estudavam seis idiomas, então tinham muito mais aulas de línguas do que de matemática, de geografia. Porque eles priorizam muito, até as línguas mortas eram estudadas naquele tempo. Hoje em dia que a gente na globalização, né? Que o inglês está em todos os cantos que a gente vê, é que um número cada vez mais reduzido, talvez até por questões políticas anteriores, né? Ah, ah, o direcionamento das nossas políticas que dava muito pra uma coisa mais interna, pra mais vizinhos, e agora com esse novo direcionamento a gente tá vendo que o inglês teve um certo acréscimo de importância, né? Até mesmo nesse novo currículo que no primeiro ano é obrigatório. Entrou como língua obrigatória de novo sendo que antes ela estava como uma das duas optativas.

Como, de que forma, ou através do que você dá sentindo, se motiva pra sua atuação docente? Onde você busca motivação? Olha, eu vou te ser bem franca, como eu pego só uma turma aqui, ou só sétimo ou só oitavo, porque eu pego carga mínima no

estado, só pra não perder o vínculo mesmo, às vezes é um pouquinho difícil, mas quando você percebe o aluno estudando, igual eles tentando dominar verbo, tentando expressar, e, na outra escola que eu pego primeiro, segundo e terceiro, e quando você chega lá no terceiro e ano e você vê o aluno conseguindo lidar bem com texto na língua alvo, eu acho que a motivação vem daí.

Então ensinar, em primeiro plano, é sua alavanca, né? É, porque até que na escola particular você tem o reconhecimento, digamos assim, monetário maior. Na escola pública, se você ficar por isso, você é louca, né?

Existem desafios, obstáculos, tanto estruturais quanto, de qualquer natureza, como você supera essas dificuldades? *Eu não sei se elas são superáveis. Talvez elas sejam mais adaptáveis, né? É você tentar fazer o melhor trabalho possível, esquecendo seu pouco reconhecimento por parte dos governantes, esquecendo que muitos alunos não queriam estudar aquilo, tentando conscientizá-los de que o inglês está presente em todos os momentos, que ainda é a língua franca e a tendência que seja por muito tempo, né? Vem a raça amarela aí com tudo, mas vamos ver como é que vai ser, mesmo que tenha essa mudança, vai demorar muito tempo, mas é um grande desafio. Turmas muito lotadas. A gente que trabalhou, por exemplo, em cursinho, você tem um número reduzido, em que você pode trabalhar todas as habilidades, né? Em uma sala de aula você vai trabalhar o quê? Você vai trabalhar mais leitura. Não dá pra trabalhar as outras três a contento. Você tenta puxar, pincelar alguma coisa, mas é a leitura, conseguir ler e entender o texto, que também isso é, é o escopo da vida acadêmica, depois é você tá lá e você pegar um texto e conseguir ler. Poucos vão ter que demonstrar fluência na fala, né? Mas em leitura de texto, grande parte dos cursos hoje você tem que pelo menos conseguir lidar.*

No geral, você diria que consegue atingir esse pouco que você chama, essa única habilidade que descarrega mais atenção, que você puxa mais, que seria a leitura, você vê que consegue atingir até quantos por cento... Olha, frustrante... Numa sala de quarenta alunos, por exemplo, quantos você diria que fica assim, capacitados no tocante a leitura? Não vamos dizer na escrita, na fala, porque você tocou em questões de leitura, né?... Você fala no ensino fundamental? É, onde você atua, né? Aqui na escola pública. Sinceramente? Quinze por cento.

Em relação à suas aulas hoje, a sua atuação de hoje, que já tem mais ou menos doze anos que está no estado, você acha que houve mudança? Você atua de forma diferente de quando você começou? Sim. E você atribui essas mudanças a quê?

*Olha, eu acho que eu era bem mais exigente quando eu comecei. **Exigente contigo ou com os alunos?** Com os alunos. Talvez comigo seja mais hoje [risos], sabe, mas mais exigente, eu queria muito que eles aprendessem. Hoje, não sei se isso é bom ou ruim, mas hoje você vai entrando naquele negócio, quem quer, né?... você tenta puxar os outros, mas você que ter consciência de que nem todos querem e nem todos vão e você não pode se sentir muito frustrada em relação a isso. É você fazer seu papel, tentar auxiliá-los, mas entender que nem todos querem, não tem como forçar. Você tenta estimular, você tenta incentivar, mas quando chega um ponto que você fala: não tem mais o que fazer, infelizmente, por isso eu tô te falando que é frustrante, eu demorei muito, mas tem uns que não querem e não vão mesmo. **Aí você vai se moldando também...** Exatamente. **Além de mudar sua estratégia metodológica....** É, se você jogar pra rede pública, a gente pega uma secretária de educação que acha que o aluno não pode ser retido, que tem que ter uma nota mínima, muitas vezes você sabe que por mais que você esforça, alguns não vão chegar naquele mínimo esperado, mas que você tem que fazer chegar, né? Isso é bem frustrante.*

***Aqui, nesta escola, vocês utilizam o livro didático?** Sim. **E você acha que ele contempla aquele conteúdo que é proposto no currículo referência?** Não. As opções que nós temos são livros que eu acho pesados pra nossa realidade, né? eeeee, eu, eu utilizo o livro, os textos tal, mas tem muitas coi..... meu caderno é muito.... às vezes, eu acho até que é mais usado que o próprio livro.*

***Você tenta, é, seguir orientação do currículo mínimo, do currículo referência ou mais do livro? Ou de outra fonte?** A referência do currículo mínimo é, ela existe, eu cumpro, mas pelo tempo ela te dá muita abertura pras outras coisas também. Não é uma coisa... engessada ela é, mas ela não te exige muita, muito conteúdo, então ela te dá abertura, pra te ser bem franca, eu vou pelo que eu sei que eles vão precisar lá na frente. Então é importante quando você tem a noção do fundamental e do médio. **Do sequenciamento?** Exatamente, porque você sabe, por exemplo, o que que vai precisar lá, então, você sabe da... tem até um estudo que, primeiro a criança começa com verbos, né? Então, e a gente, muitas vezes, na lingua na começa pelos verbos. **Substantivos, talvez...** Isso! Então você ter essa questão dos verbos, tentar colocar isso, tentar fazer com que eles dominem a estrutura, por exemplo, presente e passado quando quer expressar uma ideia, ter essa visão mais global e também por essa visão que eu tenho do que vai ser necessário lá na frente, então o que deve ser trabalhado aqui atrás.*

Então, pelo que eu entendi, se você fosse professora de sexto ao nono, você trabalharia essa sequência mais... *É, mas apesar de eu não ser, por exemplo, eu tenho contato com a [XXXX] e com a [XXXX] que pegam as outras turmas... Então vocês têm que ter essa conversa... Sim, a gente tem. O que que é essencial pra você, né? O que você vai trabalhar o ano que vem, essa matéria aqui não? Não, então a gente vai trabalhar aqui ou não, então a gente deixa pro nono que eu trabalho lá, então tem essa sequência.*

Você gosta de ser professora de inglês, e por quê? *Demais, adoro. Por que que eu gosto? [pausa]. Eu acho que eu nasci pra isso. Sabe? Todas as vezes que eu imagino: vou fazer outra coisa, não flui. Eu acho que a gente nasce com certas habilidades. Você já tentou? Por exemplo, mesmo sendo professora, tentou língua portuguesa porque sua habilitação permite... Ah!!!! Adorava! Só que hoje a gente tem que uma carência muito grande de língua inglesa, né?... eeeee eu já trabalhei língua portuguesa, gostava muito. Não é que é mais fácil, às vezes é um pouco mais produtivo, porque você tá trabalhando com um código que ele conhece mais. Usual, né? Exatamente, então é mais fácil, né? As inferências do que quando você trabalha com inglês, isso é mais, é, restrito. Então é muito bom trabalhar com língua portuguesa. Só que, como eu estudei inglês muito tempo, que, se eu fosse esperar eu dominar o [pensamento vago] depois que eu entrei na faculdade, os meus conhecimentos pra poder tá em uma sala de aula hoje, eu não enfrentaria o ensino médio. Porque eu acho que o que você aprende dentro da faculdade, você já tem que chegar lá com uma boa base. **Eu não entendi. Assim, alguns estão na faculdade sem base e aí saem sem base?** *É muito mais difícil, é muito mais difícil. E aí terminando... Primeiro porque tem um ponto crítico que a gente já estudou, você sabe que a criança desenvolve qualquer habilidade fonética até os doze anos. Então se você começa a estudar uma língua, e os teóricos colocam isso, você vai ser muito boa em gramática, mas você vai ter muita dificuldade em conectar as ideias, é, livremente, tipo assim, você já pensar em inglês, sua tendência vai ser sempre pensar em português, traduzir pro inglês, depois. Eeeee até mesmo na fala, por seu aparelho fonador não ter sido habituado desde novo, você vai ter muito mais dificuldade. Então eu vi na faculdade que as minhas colegas que começaram a estudar inglês, com seriedade, na faculdade, era muito mais difícil pra elas. E elas tinham muito mais é, medo, dificuldade de atuar do que eu que já vinha de uma outra realidade. Que tive, né? Graças a Deus, a oportunidade, desde nova, que eu já tinha dado aula, então eu tinha um pouco mais de facilidade nisso do que quem tava começando a estudar inglês**

lá dentro. Óbvio que tem honrosas exceções, né? Que a pessoa mergulha de cabeça, tenta e tal, e consegue, e chega lá, mas que, eu teria muito maior dificuldade, se eu não tivesse tido essas oportunidades, antes, com certeza.

A formação docente, né? A graduação permite, até certo ponto, uma condição pro aluno se tornar professor. Nesse caso, você acha que, no caso de professor de inglês, você acha que ela deveria ser complementada com cursos extra universidades ou cursos particulares de idiomas pra ele atuar no ensino de língua inglesa? Vai muito do esforço. Resumindo, existe déficit na formação do professor, na sua opinião, ele sai preparado pra dar aula? Com certeza existe déficit. Sabe, é muito legal você pegar os livros, falar, né? Ah, é como que tem que ser, é, direcionada, as aulas mistas e tudo, e aí você vai pras universidades, que é onde deveria te dar uma base pra você conseguir atuar de maneira diferenciada depois com seu aluno de fundamental, é extremamente tradicionalista. Então, quem te cobra e quem escreve, na verdade não cumpre aquilo. Eu vejo essa diferença, essa iniciativa, mais no ensino fundamental e no ensino médio com esses professores do que na verdade nos professores que estão dando aula na universidade. Eu não vejo, pelo menos eu não tenho grandes exemplos, de aulas diferenciadas, de aulas mistas, com os professores, talvez porque eu sou mais antiga, da minha formação. Eu vejo mais com colegas, tentando fazer algo diferente do que quem ensinou a gente a estar em sala de aula depois.

Você tenta inovar com tecnologias as suas aulas pra diferenciar daquilo que você teve durante a sua formação? Sim. Bom, aqui, a gente tem um apoio muito grande da coordenação e tudo, mas, por exemplo, os meninos, aqui são muitos alunos, então você, eu já tentei levar pra sala... pro laboratório de informática, trabalhar um vídeo, tal, só que pelo número exagerado de alunos, é muito difícil. Então você acaba ficando meio enquadrada, modelo de sala de aula. Já com minha outra realidade, a gente tem o quadro digital, então você puxa ali, em tempo real, o que você quiser. Número de alunos menor... Número de alunos menor, então você joga o negócio ali, você tá discutindo uma coisa com os alunos, igual é, diferença do inglês... É você... eu trabalho muito... Olha, inglês não existe só britânico, americano, isso é muito pobreza, né? Você deixa o canadense que é bilíngue, de fora, você deixa o australiano, você deixa o pessoal da África do Sul de fora, então são muitos. Mas vamos lá, vamos trabalhar algumas diferenças inglês britânico e americano! Então você coloca um vídeo e fica

muito mais é, concreto pra eles, e dinâmico, né? Só que pra isso, eu tenho recursos que eu sei que a grande maioria não tem, que eu não tenho também. Então é bem diferente.

Então isso é um obstáculo, se comparar a escola pública com cursinho de idioma, né? Ou escola particular? *Sim, a maior diferença da escola pública com cursinho é, primeiro: seleção. The basic, intermediate, então você tem a diferença. Você não vai pegar um aluno que não sabe nada, colocar com um aluno, que tem, sei lá, três anos de cursinho de inglês pra estudar junto e fazer a mesma prova. Você não precisa disso. Então, aqui, aí você tem nível avançado que você pode ter uma aula cem por cento em inglês que se você não fizer isso, errado é você. Você tem que fazer isso. Então você tem as turmas que não são heterogêneas, como acontece nas escolas e você tem um nível. Assim, na escola particular não é tão heterogênea, não é heterogênea como aqui na pública? Não, nas escolas sim. A pública é muito heterogênea, né? Muito. Aqui, né? Porque se a gente pegar a realidade da maioria das escolas é homogênea, mas no sentido de quase ninguém saber nada, né?*

Você tem conhecimento de alguns alunos seus, aqui do ensino público que frequenta cursinho? *Sim. E você atribui esse frequentar outra forma de aprender a quê? A gostar de inglês...?* *Aos pais que dão importância e colocam os filhos.*

Você acha que o estado incentiva a formação docente? Capacitações? *Não, você já fez a capacitação do estado? Quando começou? Lá em mil novecentos e bolinha... [risos] eu fiz umas três daquelas... é lembra quando começou, aqueles encontros.... o que que você aprendeu lá? Que que melhorou? Sem sequência, né? Aí eles falam tal mês nós vamos ter outro... É, já que a gente tá aqui, não vai contar meu nome, nem... não aprendi nada lá, sabe, o que eu vi lá foi um monte de gente que não sabe o que tá fazendo lá, que preparou algo de última hora e que foi lá falar alguma coisa pra gente. O que eu vi foi isso. A propaganda foi capacitação dos professores. Eu fui muito pouco capacitada ali.*

E, aquele tipo de capacitação ali é um sonho, eles pensam como seria uma sala ideal, como seria um professor ideal, mas a realidade nossa é outra, assim como os livros, né?... *Eu acho que eles pensam aquilo ali pra poder falar que teve, que nem esse negócio da ideal tem, pra falar assim: cumpriu-se tabela, né? A gente, a nossa propaganda é que tem capacitação, então a gente vai fazer alguma coisa pra falar que teve capacitação. Nem esse negócio de ideal eu não vejo, né? Porque se criasse um negócio pro ideal até que vá lá, mas é algo assim, foi, né? Porque agora nem tem mais, algo muito atropelado.*

Você indicaria, se você tivesse condição, é cacife pra isso, você indicaria uma pessoa a ser professora de inglês? Sim. E por quê? Porque eu gosto, porque se você pegar a realidade dos professores da rede particular, não é tão ruim, né? Na, na, na realidade que a gente vive hoje... Mas nesse caso você faz uma classificação. Você indicaria pra que essa pessoa imbricasse a rede privada e deixasse a pública? Eu acho, eu gosto de atuar nas duas. Primeiro porque, às vezes, o aluno daqui precisa muito mais que o aluno de lá. Então, por exemplo, se fosse sua filha ou filho e dissesse assim: mãe, eu quero ser professora de inglês, você não tiraria isso? Não. Se eu colocaria algum obstáculo? É. Não. Não porque meu filho... Então, você defende a profissão? Meu filho é professor. Ele é professor de direito, mora no Pará, mas ele é professor. Então, eu acho assim, que se eu tivesse uma imagem tão negativa, eu teria passado isso pra ele, né? E ele gosta muito de dar aula. Então, eu indicaria sim. E na minha área também. Só que eu falaria o seguinte: procure atuar em mais de um, né? Vá pra rede pública, mas vá também pra rede privada. Por quê? Porque você acomoda. Você acomoda. Se ficar... Exatamente. Se ficar na pública, se ficar na privada... Eu acho que na pública você acomoda mais. E por que você acomoda mais? Porque você é concursado, sabe, você não tem um público diferenciado de aluno tão exigente como você tem na outra.

Sobre a sua visão de proficiência. Você se considera proficiente em língua inglesa? Sim. Óbvio que a gente tem sempre que tentar melhorar, aprender mais, buscar novos caminhos, é, dentro da realidade do professor, mas isso você tem que fazer por conta própria, com leitura, e procurar os seus próprios caminhos, nem sempre dá pra você fazer um mestrado. Você fez? Não, não fiz. O mestrado, vou fazer, mas você tem que, procurar isso, né? Mas... não sei.

Você gostaria de tornar público, alguma coisa, algum desabafo em relação à sua profissão, a sua atuação de professora de inglês da rede pública, a voz do professor de inglês da rede pública? A identidade, a identificação, algo, alguma temática que você gostaria... Se eu pudesse, eu, professora de inglês falaria isso pra governantes, pra sociedade, pra mim, enquanto colega... Tem algum desabafo? Sim, eu acho que é muito pouco valorizado, né? A gente pegar uma língua que ela é... e mais em épocas de internet, que você se comunica com o mundo inteiro, você não ter como dividir uma turma por proficiência, uma turma por níveis, e trabalhar isso melhor com... ter só essas duas aulas por semana, turmas superlotadas, uma coisa que você sabe... Você pode fugir de várias matérias, eu falo isso pros meus alunos, mas você não vai fugir de

inglês. Não vai. Você vai lidar com inglês, todo dia um pouquinho. Você vai ligar o seu computador, você vai ter o inglês ali. Você vai ligar o seu rádio, você vai ter o inglês ali. Você num shopping, se você quiser pronunciar certo o nome das lojas, grande maioria, você vai ter o inglês ali. Dependendo da profissão, os cursos técnicos você tem que saber ler. Todos os trabalhos, é... publicados mundialmente tem que estar em inglês, e parece que ninguém vê isso, né? A importância que em todas as áreas acabam entrando um pouco. É mais ou menos, o português, ele infiltra em toda, mas o inglês tá um pouquinho atrás também, porque nesse mundo globalizado que a gente vive, você tem que ter uma língua. A gente fala em esperanto, esperanto é uma língua de laboratório que nunca vai chegar a se concretizar. A gente sabe que uma língua de laboratório não vai chegar a isso. Então é o inglês e a gente não vê é, como, você não tem pessoas que falam assim: vamos aumentar o número de aulas, vamos dividir assim... até nessa reforma que o governo tá colocando, nem lá você vê essa preocupação. E é uma coisa que é tão importante, sabe, que quase todos os cursos que você vai fazer depois você vai precisar. E ninguém dá importância, sabe, a matemática pro raciocínio lógico é muito bom, português, mas, inglês infiltra também em tudo. E é imperceptível.

Entrevista de P5

Sexo? *feminino*

Idade? *30*

Nacionalidade? *Brasileira*

Formação acadêmica? *Letras, Português/inglês. Universidade Católica (PUC). Pós-graduação em Linguística Aplicada e ensino de línguas.*

Tempo de concurso no estado? *Sete anos. 2010.*

Você já morou fora do Brasil? *Não.*

Onde você aprendeu inglês e como? *Eu comecei aprender, assim, na escola, eu já gostava, mas eu comecei a fazer cursos desde 2002, cursos particulares e o da faculdade, mas o da faculdade eu nem conto muito não. Acho que o total deu sete anos.*

E você fez o ensino fundamental e médio na escola pública? *Não, eu fiz todos na escola particular. E faculdade.*

Você já viajou para fora do Brasil para países falantes de língua inglesa? *Não, ainda não tive a oportunidade.*

Em que ano você concluiu o ensino básico? *Vixe! Acho que em dois mil e... dois mil e quatro. E logo em seguida já entrou na faculdade?* *É, aí eu entrei em 2005.*

Você é casada? *Não, eu fui casada. Eu sou divorciada. Mas não mora com os pais? Não, moro com meu filho, só.*

Na época em que você era estudante, morava com os pais, você se considerava pertencente a qual classe social, nível financeiro? *Uai, eu acho que classe média baixa.*

Como é composta a sua fonte de renda? *Só o meu salário e a pensão do meu filho.*

Você trabalha em outro seguimento? *Não, só na escola pública.*

Por que você escolheu ser professora de inglês? *Bom, na verdade eu acho que a princípio, eu não escolhi, assim, eu fiz o concurso, eu fiz Letras na intenção de fazer tradução, era meu sonho ir pra UNB futuramente, fazer um mestrado lá em tradução, que é o que eu gosto, mas aí apareceu o concurso, logo em seguida que eu já tinha me formado, apareceu o concurso, e eu fiz com a intenção, assim, de ver a minha, a minha capacidade, a minha competência mediante o concurso. Eu já trabalhava, né? Desde 2005 eu já trabalhava, mas não tinha nada a ver com a profissão, né? **Não era professora?** Não. Aí eu, eu passei no concurso aí, e eu ganharia mais, o salário era maior do que aonde eu trabalhava, eu trabalhava das oito às dezoito, e aí, aí eu ia po... se, se, trabalhando meio período, que seria as quarenta horas que eu faço atualmente*

*eu ia ganhar um pouco ma... bem mais, na verdade do que eu ganhava. Aí eu falei ah, eu vou fazer esse teste. [risos] E aí foi assim que começou, mas, aí no começo foi bem difícil a adaptação porque assim não, eu acredito que os estágios não me prepararam realmente pra tá em sala de aula. Eu acho que ninguém é preparado só nos estágios, quando você pega a sua sala de aula é que você, né? **A realidade muda?** A realidade é outra. Aí eu comecei durante uns três meses foram bem difíceis mesmo. Eu pensei em desistir várias vezes, mas aí, eu sempre peguei escola muito boa, sabe. Eu só dei aula em duas, na verdade, que foi [XXXX], conveniada, estrutura excelente, e aqui no militar. Então eu só peguei escola boa. E aí eu fui me adaptando, fui acostumando, e hoje em dia eu falo não, eu não me vejo fazendo outra coisa. **E, escola boa é o quê, na sua opinião?** Uma estrutura, estrutura boa e os nossos coordenadores, superiores, de uma maneira geral, dando suporte e, valorizando, né? Valorizando o profissional. **E os alunos, você acha que também influenciam? Os alunos de uma escola conveniada, como era no [XXXX] e aqui no [XXXX], na sua opinião, você acha que variam, mudam?** Com certeza. Eu já substituí em outras escolas, assim, mais, né? Periféricas, e a diferença é gritante né? Dos alunos. Tanto do interesse, da dedicação, da disciplina, que faz muita diferença na sala de aula. **É, acredito, com certeza, faz uma diferença grande sim.***

Quando você se inscreveu no concurso, você tinha noção, tinha uma visão do que era ser professora e mudou essa visão? *Eu tinha uma noção do que era aquilo que eu era como aluna, né? Não, nem como estudante de, formada em Letras não, mas como aluna mesmo, eu tinha uma visão. E depois eu passei a ter outra visão. **Essa visão que você diz como aluna, é o que você observava como eram os seus professores, aí você imaginava a educação de uma forma através deles, do olhar que você tinha sobre eles, e mudou?** Mudou. Mudou muita coisa, não que eu não tenha carregado muita coisa deles, claro que a gente carrega um pouquinho de cada professor que passa pela vida da gente, mais eu passei a ter uma visão diferente em relação a muitas, muitas coisas, né? Como a disciplina, a questão das notas... **Disciplina, matéria?** Não, disciplina de aluno também. A matéria também, principalmente sendo a, a minha que é língua inglesa, assim, como que ela é vista pelos alunos, isso aí eu só passei mais a enxergar mais depois que eu tava lecionando.*

Você consegue ver uma diferença entre professor de uma área que não seja de língua inglesa, em relação ao professor de inglês, você acha que tem uma distinção? Tanto da parte dos alunos, da sociedade, de você mesma, você consegue

discernir um professor que não seja de língua inglesa e um professor de inglês? Você acha que tem diferença? *Tem, na verdade assim, eu acho que existem dois, dois lados, dois pontos de vista. Existe aquele professor de língua inglesa que dá aula nos cursos de inglês, né? Cursos específicos, cursos específicos de língua inglesa, esses cursos particulares, esses eu acho que tem, existem uma visão melhor deles, assim, eu acho, uma coisa assim, mais bem vistos do que nós que somos das escolas públicas. Parece assim, que a gente não tem uma... A nossa função é... É... Nós não temos tanta importância assim, né? Porque os alunos, até os próprios professores acreditam que a gente não consegue ensinar inglês na sala de aula da escola pública. E você acredita? Não, eu não acredito. Sendo bem sincera, não. Você acha que seus alunos não aprendem?* *Eu acho que os meus alunos aprendem aquilo que é cobrado no vestibular, mas inglês, falar inglês, eles não vão aprender, né? Eu não tenho essa, essa visão não, que eles vão aprender, eu tento, eu faço o máximo, igual eu tenho um projeto com os meus nonos anos que eles têm... eles não têm prova escrita, as provas são orais, eu tento fazer o meu melhor. Fazer com que eles falam, falem, né? Mas é complicado porque numa sala de quarenta e três, quarenta e cinco. Igual quarenta e sete alunos nós já tivemos aqui em salas de aula, então como que eu vou fazer, como que eu vou conseguir avaliar individualmente cada um desses alunos com uma aula por semana, né? Uma aula de no máximo quarenta e cinco minutos?* *Quarenta e cinco minutos é, então eu não tenho essa ilusão de que o aluno vai sair daqui falando inglês, não. Os que falam inglês, falam porque... Não, não, eu não falo que ah... É... Sabe... É por minha causa, não. Eles falam é porque têm interesse, estudam em casa, ouvem música, assistem séries, fazem curso de inglês, já viajaram pra fora. E eu tenho muitos alunos assim, tem alunos, eu já passei por vários alunos que são até americanos, mesmo. E aí eles, claro, né? Tem um, uma convivência com a língua, falam muito bem, mas são esses, agora esses que só têm o conhecimento mesmo da língua da escola, eles não vão sair daqui falando inglês, eu não tenho essa ilusão não.*

Será que eles saem com capacidade pelo menos pra ler, pra resolver uma questão de concurso? *É, é isso que estou falando, que eles saem preparados pra fazer um ENEM, pra fazer um vestibular, pra fazer um concurso, mas não pra fazer, pra viajar, por exemplo.*

Numa sala de quarenta alunos, em média, você acha que tem quantos alunos que sabem inglês e que aprenderam especificamente na escola pública? *Vixe! Eu vou tirar por base assim, por exemplo, os meninos que já estão no nono ano, né? Acho que*

*o número até que não é baixo não, acho que uns dez, quinze alunos conseguem sim, mesmo não sendo alunos que não fazem curso, nem nada, eles conseguem interpretar o texto. **A que você atribui isso, ao aluno, à escola, à família...** Eu acho que a dedicação do aluno, claro, o professor, né? Ao, eu não diria tanto à família não, porque, às vezes os próprios pais assim, tem uma visão de que ah, essas matérias: inglês, espanhol, né? As mais importantes são português, matemática, eles sempre... porque a gente assim, quando tem reunião, nós ficamos lá, a gente fica bem mais ocioso do que os professores de português, matemática, sabe, história, geografia, [risos] eles são mais cobrados, né? Eu que não tanto dos pais não, eu acho que é do aluno mesmo, porque os alunos hoje convivem muito mais, né? Com a língua, aí, por conta da música, dos seriados que eles gostam, dos filmes que eles gostam, do vídeo game.*

Tem alguma explicação pra você “puxar sardinha” pro inglês, você acha que é importante no mundo atual e por quê? Ou fica neutra, a sua opinião não... *Não, eu acho que importante sim, a gente não pode ficar alienado né? Sem saber o que, sabe, assim, a gente tá cercado né? Pela língua inglesa, em diversas, de diversas mídias. Então eu acho que é importante sim, até pra que a gente tenha uma opinião a respeito, pra que a gente não aceite tudo o que vem de fora como se fosse o melhor, mas pra que a gente também tenha embasamento pra, pra lidar com isso, então eu acho que importante conhecer outras línguas, claro que o inglês é a primeira, é a língua mundial, então pra mim é, a mais importante, né? Depois da minha materna.*

Falando em língua materna, no caso a nossa, a língua portuguesa, você acha que o aluno que é bom em português, ele tá bem alfabetizado gramaticalmente falando, é questões de expressar opiniões, tipo visão crítica, quando ele é melhor preparado em língua portuguesa, interfere no ensino de língua inglesa? *Ah, com certeza interfere. É a, isso aí é visível, assim, é gritante a diferença. Porque se o aluno, porque por exemplo, se a gente vai trabalhar, tá trabalhando um texto com um aluno, aí você fala assim ah, é, o verbo tal, o artigo tal, às vezes você não tá nem trabalhando a gramática crua, mas está trabalhando dentro de um texto isso, aí o aluno que tá bem alfabetizado em português ele sabe o que que é isso, o aluno que não está, ele não conhece nem as classes gramaticais, então faz uma diferença sim. Até na expressão, os alunos que, que melhor, os melhores avaliados na oralidade do inglês, são os alunos também que são melhores no português.*

Suas aulas é, você utiliza muita tecnologia, ou você usa mais o básico, o livro didático? O livro, os livros eu quase não utilizo. A escola oferece aos alunos? *Sim, a*

escola oferece, né? É o livro do estado, mas não, eu quase não utilizo porque assim, os livros estão muito além do que o aluno consegue ainda, em muitas coisas, então eu utilizo aquilo que tá dentro da possibilidade dele conseguir fazer, ou levar pra casa e fazer sozinho, porque às vezes o pai ou a mãe não consegue ajudar, então, eu utilizo pouco, mas o livro. Eu utilizo assim, eu agora, atualmente com o ensino fundamental, eu utilizo bem menos tecnologia. Até por conta da estrutura mesmo, porque a gente, aqui não tem o Datashow, não tem tanto Datashow, eu utilizava muito com o ensino médio, aí eu utilizava mais, assim, porque era mais fácil, era lá na outra escola... era no [XXXX], lá tinha mais as, em todas as salas tem Datashow, então é só chegar, já tava pronto, então as minhas aulas eram todas em Datashow. **Aqui o Datashow é itinerante, não tem uma sala...** Não, a gente, o professor é que tem que pegar e ir empurrando o carrinho com o Datashow pras suas salas. É meio, é uma logística complicada, no ano passado eu tentei fazer com os nonos anos um trabalho, eles fizeram VLOGS, os alunos criaram os VLOGS falando em língua inglesa sobre determinados assuntos, só que aí a gente... eu perdia tanto tempo nesse buscar carrinho, pegar carrinho e tem tomada que não funciona, e tem sala de aula que não aguenta o Datashow e o ar condicionado, sabe, coisas bem... e aí você acaba perdendo uma aula naquilo ali e aí você perde seu tempo, eu desisti de usar o Datashow . A última vez que eu usei foi no ano passado, esse ano eu não usei e não vou usar por conta disso. [risos]

E você acha que dificulta, seria mais fácil? Seria mais fácil, porque eu preparava, as minhas aulas rendem mais tendo o uso, por exemplo, do Datashow ou da televisão, rende mais. Porque aí eu consigo, eu não preciso ficar escrevendo no quadro, já tá lá pronto, então eu só falo pro aluno alguma coisinha ou outra pra eles anotarem, não preciso escrever tudo no quadro pra que ele tenha o resumo, já que ele não utiliza o livro, essas coisas.

Aquele currículo referência, do estado, você acha que ele é coerente com o livro didático que vem pra escola? Não, não é coerente. Na verdade... é assim, a gente tem lá um, a gente só tem os... na língua inglesa, a gente só tem que cumprir os gêneros textuais, basicamente, né? A parte de gramática ela nem vem muito especificada, vem bem assim, deixa bem em aberto pra gente colocar o que a gente quiser, mas a parte do gênero textual que, pra mim, é a mais importante, porque é lá dentro que eu vou conseguir trabalhar as outras coisas, eles colocam determinado gênero que. por exemplo, eu tenho o... isso aconteceu nesse ano mesmo, eu tô, eu vou trabalhar um

gênero com o nono ano e ele está no livro do sétimo. Então assim, eu não, os alunos não vão pegar o livro do sétimo, vão pegar o livro no nono, né? Isso acontece frequentemente. Como, por isso que assim, os livros pra mim são, praticamente inúteis, eu quase não utilizo. Os meninos, os alunos recebem, ficam praticamente só em casa, porque eu de vez em... raramente eu peço pra eles trazerem pra usar. Quase não uso.

Em relação à proficiência, como você se considera, em língua inglesa? *Ah, eu acho que tô no nível intermediário, apesar de eu já ter feito até o avançado, mas eu quase não utilizo, né? Quase não utilizo, porque na sala de aula a gente usa nem, o básico, o básico né? Ma... e eu nunca saí pra fora e aí a última ve... o... eu terminei o curso do avançado, já tem uns, uns quatro anos e aí eu também não parei, parei de estudar, não tô estud... fazendo mais curso e aí não tem a oportunidade assim de gastar. [risos] **De gastar o inglês? É.** [risos]*

Você, diante de obstáculos estruturais e físicos, você se considera motivada pra continuar na profissão? *Sim, ainda sim. **Onde você busca motivação?** Nos alunos. **Nos alunos?** Nos alunos, pra mim assim, a coisa que mais me motiva é o aluno chegar em mim falar: nossa, professora! Olha essa nota aqui que eu tirei, eu tô tão feliz! Eu nunca tinha aprendido isso, sabe, isso assim, é diariamente assim, claro que não é todo dia né? Que a gente recebe essas coisas, mas os alunos, dos alunos, eles chegam e falam: professora, eu tô feliz! Nossa! Eu saio, depois de muitos anos, mandam recado pra mim, no Facebook, no Instagram: nossa, professora! Você foi a melhor professora de inglês que eu já tive! Eu aprendi tanto com você! Isso pra mim é a melhor motivação. A maior.*

Eu já ouvi de alguns professores que a motivação é o amor, que a docência é uma missão eu que se tivessem mais não sei quantas vidas, em todas eles seriam professores. O que você me diz dessa declaração, que eu já estou te adiantando que outros dizem? Você complementa? *Não, eu acho que assim, eu não diria que, que é assim, que a gente faz só por amor, né? Eu acho que isso aí é hipocrisia, falar isso, mas assim, eu faço não só por isso, eu aprendi a amar essa profissão, sabe? Parece que a profissão me escolheu, não foi bem eu que escolhi não, aconteceu na minha vida. Mas aprendi a amar, sabe? O contato com os alunos e tudo mais, mas assim, não acredito que seja... assim, hoje em dia eu não me vejo fazendo outras coisas, não me vejo mesmo, assim falando, fazendo outro... agora a gente tem colegas meus que já fizeram outros cursos, fizeram curso de direito, administração e tudo pra tentar sair da área. E eu não me vejo, eu vejo fazendo mestrado, dando continuidade na minha área, sabe, na*

minha área, não me vejo fazendo outra coisa, mas eu não acho que não é, não, né? A gente não faz só por amor não. A gente faz também por conta do... dos benefícios da profissão que existem sim, a gente às vezes é, só reclama, mas existem muitos benefícios e por conta de tudo isso eu continuaria na minha profissão, né? Mas, não sei, em outras vidas assim. [risos]

Seu salário te motiva? *Olha, eu acho que eu estaria mentindo se eu dissesse que não. Eu, eu, me motiva sim, por quê? Sem ele eu não susteria minha casa e meu filho. Mas, e trabalharia sem ele? Não, não trabalharia sem ele. Não faria filantropia? Não, não faria, não vou ser mentirosa não. [risos] eu poderia até ensinar, igual eu já ensinei pessoas assim, dei aula particular, mas não uma sala, né? Quarenta alunos, já ensinei algumas pessoas, mas o meu salário me motiva sim, até porque eu conheço pessoas que são engenheiras, pessoas que são farmacêuticas, né? Enfermeiras, amigas próximas que não ganham o que eu ganho, e trabalham o dia inteiro. E eu trabalho meio período. Claro que eu levo trabalho pra casa, mas sabendo administrar isso, eu não preciso trabalhar final de semana, por exemplo, mas eu tenho que administrar. Mas então, eu sou assim, eu sou, é claro que eu poderia, poderia ser muito melhor, porque eu acho que a gente é a base de tudo, “mais” eu sou motivada sim pelo meu salário, nesse sentido.*

Hoje você trabalha com o fundamental II, vou insistir, você acha que ao terminar o ensino fundamental eles estão preparados pro médio, em língua inglesa? Tem a base? *Eles têm tido dificuldade. Eu acho que mais é... eu não sei, é assim, porque quando chega no ensino médio, assim parece que há uma mudança assim muito grande pra eles. Mas acredito que a base, eles têm sim. Eu acredito que tenham.*

Em relação à qualificação docente, os professores no estado de Goiás, de maneira geral, você vê ou consegue enxergar que há incentivo por parte da secretaria de educação para a qualificação continuada? *Não, não tem mesmo né? Porque o que eu mais vejo aqui são, nós temos muitos mestres aqui e mestrandos, e a maioria do que tá tentando uma, uma licença pro mestrado, por exemplo, é uma dificuldade. É ministério público, passa um tempão, então, não existe um incentivo. Se eu não posso sair de sala de aula pra estudar, pra voltar melhor e oferecer o melhor pro meu aluno, não tem incentivo.*

E aquelas capacitações que a secretaria oferecia no início do ano letivo, ainda acontecem? *Não, esse ano não teve e o ano passado também não. Quando aconteciam, você acha que elas eram proveitosas?*

Não tinham utilidade pra mim, não tinham. Eu achava que aquilo lá era uma perda de tempo mesmo, era pra constar, sabe, porque aquilo que realmente que eu queria aprender, que eu precisava aprender, que acho que seria importante, né? Já que tinha ali só pessoas da minha área, a gente não aprendia. A prática mesmo, sabe, não, pra mim, ainda bem que acabou. [risos]

Você gosta de ser professora de inglês? *Gosto, gosto. Você se sente preparada pra ensinar inglês?* *Sim.*

Tem alguma observação que, algum relato que você gostaria de registrar, algum desabafo, algum tema que eu não toquei, que você gostaria de, porque de maneira geral, eu vou citar pelo menos algumas nuances de identidade que eu percebo nos professores entrevistados. Assim, de alguma forma eu deixei de perguntar alguma coisa que você gostaria de falar, um desabafo ou um elogio, uma crítica, em relação à profissão de professora de inglês da escola pública? *Não, eu acho que assim, não sei se a gente mencionou sobre isso, mas a gente chega muito despreparado na escola, de maneira geral, né? E isso se deve a quê? Ao concurso ou a formação?* *A formação mesmo, a formação docente. É por que se eu não tivesse buscando em outras fontes como um curso, né? Eu estaria, eu chegaria na sala de muito despreparada, só pela faculdade. Eu acho que os cursos, as faculdades é que precisam ser reavaliadas.*

Você disse que aprendeu inglês em cursinhos particulares, mas e aprendeu a ser professora onde? *Na faculdade, mas assim, eu acho que aprendi algumas coisas... alguns detalhes, eu acho que mais burocráticos, sabe, a fazer um plano, essas coisas, mas a sala de aula, eu aprendi sozinha, eu e a sala de aula, sabe. Eu e as minhas lembranças, as minhas visões dos professores que eu tive, sabe, eu acho que é isso.*

Aqueles ensinamentos que foram passados lá na graduação, eles interferem, eles vêm à tona durante a sua atuação, hoje? *Sim, é, ainda vêm, mas mais assim como uma forma, não sei, pelo menos na época que eu fiz, foi meio, eu meio que decepcionei quando eu entrei em sala de aula, sabe, era bem mais difícil do que me foi ensinado.*

E você superou essas dificuldades ou ainda está no processo? *Não, superei, superei, aí, aí já passou, acho que uns seis meses assim, eu já tava tranquila. [risos]*

Já se sente preparada, hoje? *[risos] hoje eu tô tranquila, hoje. Tá dominado. [risos]*

Entrevista de P6

Sexo? *Feminino*

Idade? *53*

Nacionalidade? *Brasileira*

Tempo de concurso no estado? *dezenove anos. Dois anos de contrato, desde 1997. E 1999 o concurso, mas eu entrei atuando desde 1997.*

Você aprendeu inglês aonde? *É, no meu tempo de ensino médio, né? Fiz um curso particular, mas aí eu fui pra faculdade, Universidade Federal de Goiás, onde eu fiz Letras, licenciatura em inglês e português.*

Esse aprender inglês, você atribui a maior parte a escola pública ou a cursinho? *Não. À universidade.*

E antes da universidade, você fez cursinho particular de inglês? *Sim, cursinho particular.*

E seu ensino médio foi na escola pública? *Foi. Ensino fundamental e médio foi na escola pública.*

Tem pós? *Tenho em método de ensino. Métodos e técnicas de ensino.*

Já morou fora do Brasil? Não. Já viajou pra países que falam língua inglesa? *Eu fui aos Estados Unidos, duas vezes.*

Durante o tempo que você estudou o ensino básico, fundamental e médio, você considera que sua família era de que classe social, financeiramente falando? *Média baixa.*

Em relação à proficiência, o que você diz sobre a sua proficiência? *Bom, com esse tempo, né? Essa experiência que eu tenho, sempre fiquei com inglês, eu acho que já dá pra, assim, desenvolver bem, né? Falar, comunicar... Tipo intermediário, avançado, o que você diz ou se classifica?* *Eu considero intermediete, né?*

Por que você escolheu ser professora de inglês? *É, é uma boa pergunta. Por quê? Sempre eu gostei da língua inglesa, né? Aí eu fiquei um bom tempo sem estudar. Quando eu voltei, eu já voltei com esse objetivo, né? De ser professora de língua inglesa.*

Antes de ser professora de língua inglesa você foi de outra disciplina? *Eu fiz português e inglês, mas eu optei por inglês.*

A sua fonte de renda, ela é composta como? *Do esposo.*

Além do concurso do estado você tem outro? *Município. Então são dois concursos públicos, o estadual e o municipal, todos como professora de inglês? É.*

Qual a sua visão sobre ser professora antes de ser professora de inglês e hoje? Tem diferença? *A minha visão? Não, assim, por que, quando você está na, na, na universidade, parece que o foco é pra aquilo, né? Pra língua, né? E quando você entra numa sala pública, igual eu entrei, fiz o estágio, é, é bem diferente. É uma turma maior, não é? Com poucos recursos. Então na universidade o foco fica no ensino de língua e na escola pública... Desfocado. E, você acha que isso é devido ao quê? Estrutura física, comportamental dos alunos, qual é sua visão?* *É um todo, é um todo, tanto na crítica do aluno né? Que ele não sabe o que que ele está fazendo ali. Não tem assim, aquela visão de uma língua estrangeira, que ela é importante na vida dele, né? Na vida pessoal, na vida é, no mercado de trabalho, então assim, são poucos que têm essa visão, quase não tem, e a questão estrutural mesmo, como que você vai ensinar um aluno a falar inglês, com uma aula de cinquenta minutos? Com uma turma de quarenta alunos numa sala? É impossível, não é? Então o quê que a gente foca? A gente foca mais a leitura, no inglês instrumental. A linha que eu trabalho no ensino médio.*

Quando você diz da importância da língua inglesa, você acha que existe é, uma visão da sociedade, ou mesmo dos alunos, ou dos colegas de que tem uma disciplina mais ou menos importante que língua inglesa? *Claro que sim. Aliás, o próprio sistema, eles focam o quê? Português e matemática, né? Não dão tanto valor e não é só no inglês, mas nas outras disciplinas também.*

Você consegue enumerar alguns obstáculos, dificuldades, é, pra sua atuação? A sua atuação de ensinar, ela se dá ou não se dá, e, a partir do quê? Não atinge ou atinge seu objetivo? *É a questão, é realmente é o recurso, o recurso que são poucos, e, hoje eles já têm o livro que, didático, mas eu não fico presa em livro, né? Porque a gente tem que ver mais o quê? Atualidades, né? A questão da tecnologia, o que eles gostam, gostam de música, gostam de, de coisas diferentes. Então eu não fico presa, então esse livro, ele veio mesmo pra, assim, pra ajudar partes, né? Mas não é o essencial. Tudo bem. Eles recebem. É, não tem o hábito de usar um dicionário pra descobrir novas palavras, então, também é o desinteresse do aluno, questão da língua, e eu acho, assim, também, estrutural, né? Porque deveríamos ter uma sala temática pra línguas, aaaa na escola, eu acho que é interessante, mas não temos, não temos espaço pra isso, né? E só. O professor tem, de inglês, que se virar, sozinho.*

Quando você falou no livro didático, eu me lembro do currículo referência. Existe alguma relação entre o livro didático e o currículo referência? Você segue o currículo referência aproveitando o livro didático? *Uhum, sim, eu vou, escolho, por*

exemplo, vamos trabalhar é, filmes, né? Se no livro tiver um texto, se tiver alguma atividade sobre filmes, vamos trabalhar ele.

No currículo referência tem os gêneros textuais a serem trabalhados. Você acha que o livro didático contempla esse currículo? Algumas partes. Um capítulo ou outro, né?

Nesse caso, trata-se de um obstáculo, de uma dificuldade, como você faz pra driblar isso, pra contornar essa situação? Eu organizo textos, né? Em casa, trago, ou mando por e-mail, é, a coordenação providencia cópias e eu trabalho assim com eles. Com cópias.

De quando você começou a trabalhar pra hoje, houve mudanças na sua atuação? Muita, muita, muita. E você acha que isso é por quê? Muito, contribui. É igual eu falo, a exigência hoje, do jovem, é diferente, né? Eles querem coisas atuais, eles querem é, por exemplo, igual o terceiro ano, o ENEM. Eu tenho que ir atrás do ENEM, buscar, né? Textos. Eu preciso preparar ele pra ele ir preparado pra uma prova no ENEM. Então é aonde que eu entro com o inglês instrumental.

Quais são as suas motivações pra continuar sendo professora de inglês? Minhas motivações? Primeiro é porque eu gosto, né? Eu gosto mesmo, sempre gostei, sempre procuro me atualizar, é, os recursos, nas universidades sempre oferecem, eu tô lá dentro, né? Então, uma dessas motivações é essa. E outra é porque, como se diz, minha opção foi essa, trabalhar no estado. [risos]

Você defende a profissão de professora? Se eu defendo? Defendo. Você acha ela importante? Claro, ela é, ainda é importante. Se tiver alguém se interessando por esse caminho, por essa profissão, você incentiva? Bom, ééé, aí é que tá, né? [risos] Eu vou falar, bom, na minha assim, eu posso tá falando pra essa pessoa as dificuldades. Aí cabe a ela resolver se quer ou não, entendeu? Eu não vou: ah, cê não faz isso não! Né?

Você acredita que alguns professores dizem que estão dando aula porque amam. Você acredita nisso, que é por amor? Não. É um pouco de acomodação, né? Você passa no concurso público, e vai ficando ali com suas, cinco anos, dez anos, né? E você pensa: poxa! Eu tenho dez anos que eu tô no estado, por que que eu vou sair? Né? Aí quer dizer, ou você vai, você fica e vai aperfeiçoar, ou sai pra sempre. [risos]

Você gostaria de mudar de profissão? Não, atualmente não. Se tirassem o seu salário você continuaria dando aula, por amor? Particular, sim. [risos] não, aí você iria receber particular [risos], mas de graça? Não, nunca.

Você tem conhecimento se alguns dos seus alunos frequentam cursinho particular de inglês? *Tenho. Tem muitos.*

Na sua opinião, os seus alunos do ensino médio saem sabendo inglês? *Não. A não ser aqueles que fazem um cursinho paralelo. Mas eu incentivo eles muito a fazer um curso ou, assistir séries, entendeu? Procurar outra forma, outra estratégia pra poder, pra aprender. Mas eu tenho muitos alunos bons aqui. Esses bons são os que normalmente frequentam o cursinho?* *Exatamente. Não, não é só o cursinho, tem uns que são assim, autodidatas mesmo.*

No geral, você acha que está preparada pra ensinar? *Capacitada?* *Não sei. Eu acho que sim. Você estando preparada e eles não atingindo esse propósito seu, que é ensinar, gera alguma frustração?* *Claro, claro que sim. E isso te desmotiva ou te motiva a melhorar?* *Eu acho que isso aí é um desafio, entendeu? É onde eu procuro melhorar.*

Você acha que o estado de Goiás, a secretaria dão incentivo para os professores se capacitarem, atualizar em forma de conhecimento? *Às vezes. Algumas vezes sim.*

Você já teve alguma capacitação que foi mediada pelo estado? *Sim, em 2013. De lá pra cá... De lá pra cá surgiu uma pela universidade né? Que essa foi pela universidade, né? Uma professora que inclusive foi minha professora, e tá tendo encontro de, quinzenalmente, mas eu não tive a oportunidade de ir, tá, pelo motivo de tempo mesmo.*

Quando você participa você acha que melhora, que tem... *Claro, dá ideias boas né? Trabalhar com temas, né?*

Tem alguma coisa que você gostaria de falar de desabafar, lógico que vai ficar no anonimato, ninguém vai saber que é você... *Não, o que eu gostaria assim, de desabafar o seguinte: inglês é uma matéria importante? Sim. Claro que é, né? Então o Estado deveria pensar que o aluno precisa disso, a vida dele hoje, hoje a língua inglesa é como, vai até mudar o termo, que é uma língua adicional na vida dele. Então pra dar mais, é, olhar pra esse, essa questão de dar oportunidade pro aluno, mais aulas por semana, né? Éééé, mais recurso pro professor de línguas, né? E assim...*

Numa sala de quarenta alunos, você acha que quantos, em média, saem do ensino médio capacitado pra ler, escrever, ou mesmo fazer uma prova de concurso, com sucesso? Quantos, na média? *De três a cinco, às vezes nem isso. Então a maioria não consegue atingir... Só realmente aqueles que tem, são interessados mesmo, tem um objetivo na vida dele. E outra coisa, eu incentivo muito eles, sabe? Buscar outras alternativas. Não só ficar na sala de aula. Ensino estratégias, né? Vamos assistir a um*

filme, éééé, sem legenda, vamos só ouvir, assiste uma, duas, três vezes, vamos ouvir mais música inglesa, né? E assim.

Existe diferença entre ser professor e ser professor de inglês? *Ser professor e ser professor de inglês? Claro que existe. Qualquer um pode ser professor de inglês. E ser professor? E ser professor é aquele que dedica, que vai, corre atrás, né? Pra melhorar, preocupar com o aprendizado do aluno. Eu acho que é assim. Porque assim, você faz um cursinho fora, ah! Eu sei falar inglês! Eu vou pra sala, vou dar aula de inglês, mas será que ele tem uma didática, uma metodologia? E ser professor, você aprende a ser professor, não é.*

Falando em aprender a ser professor, tem alguma coisa que você traz, que é resquício da sua formação docente? *Claro. Dê um exemplo: Uma brincadeirainha, ou outra, entendeu? Um jogo de palavras, uma, uma, uma dinâmica.*

O curso de Letras te preparou pra ser professora de inglês? *Sim.*

O Estado, o processo seletivo, pro concurso, você acha que ele realmente seleciona? *Sim. Não, eu já tenho muito tempo, nem lembro como foi a prova, sabe. Eu só lembro o seguinte, que eu respondi tudo em inglês aí a hora que eu voltei e li, era pra responder em português [risos]. Não sei nem como que eu passei [risos]. Isso eu lembrei porque ficou na minha memória.*

Você acredita na escola pública, no ensino público? *Acredito. Eu acho que tem que ir melhorando né? A cada dia, e ver mais, focar mais o que o aluno hoje ele precisa. Hoje essas salas, as salas de aula já tá, né? Saturada, já tá alguém, a gente tem que pensar noutras coisas, outras escolas, né? Não é só você levar um Datashow pra sala de aula, e o tanto que cê demora organizar uma sala de aula com Datashow, pra você dar uma aula diferente, né? Você teria que ter um ambiente pra isso, já chega e já tá prontinho, não é, a gente tinha que ter essa, essa ajuda aí nesses recursos.*

Sexo? *Feminino*

Idade? *51*

Nacionalidade? *Brasileira*

Tempo de concurso no estado? *1999. Mas eu trabalho há mais tempo, antes eu era contrato.*

Além do concurso da rede pública estadual você tem outro concurso? *Tenho, do município de Goiânia, mas nele eu fui readaptada já, não trabalho na sala de aula mais. E, escola particular?* *Eu tive experiência, mas eu, não é o meu perfil. Mas hoje não, hoje você atua como professora de inglês no estado... E português e espanhol. Agora esse ano, o ano passado eu ainda estava de espanhol. Esse ano eu fiquei só com português e inglês.*

Mas o seu concurso é pra língua inglesa? *Não. Português. Então eu pensei: se eu fizer uma língua me garante mais espaço, e tem garantido e, e também porque eu gosto. E tava precisando porque não tinha professor de espanhol.*

E no caso do inglês, onde você aprendeu inglês? *Eu aprendi na faculdade, na UFG.*

O ensino médio você fez em escola particular ou pública? *Eu fiz, eu estudei nas duas situações. O ensino fundamental foi? Pública. Médio? Foi público e particular.*

E você fez cursinho específico de inglês? *Eu até comecei, mas não fiquei nem um mês.*

E você aprimorou a questão da língua inglesa na universidade? *Não, eu aprendi lá. Eu tinha esquecido tudo, até o que eu tinha aprendido, que eu fiquei muito tempo sem estudar, eu tinha aprendido no ensino médio, eu tinha uma certa facilidade, eu sempre tive pra, pra tradução, sabe, eu tenho muita facilidade pra tradução.*

Como você se avalia em relação à proficiência? *Eu sou pouco motivada a falar, então a habilidade que eu tenho melhor é voltada pra leitura, né? Você já viajou pra país falante de língua inglesa?* *Não, de inglês não. Só de espanhol.*

Então você nunca “testou” seu inglês fora do Brasil? *Já com parentes que falam inglês, mas eu não me sinto muito segura não, pelo, pela pouca motivação pra conversar, mas eu sou assim também em português, não gosto de conversar.*

Quais foram os motivos que influenciaram você a iniciar na profissão de professora de inglês? *Quando criança, eu acho queeeee eu assistia muito filmes com, como que a gente chama aqueles filmes? Na época tinha muito filmes musicais, então eu gostava de imitar, de cantar. Depois éééé isso ficou um pouco, desapareceu na minha vida, mas sempre tive atração por língua, sabe. Então música, meu pai ouvia*

muita música estrangeira, eu acho que isso que colaborou. E quando eu fui fazer... eu fui aluna dessa escola, e eu fiquei em dúvida se eu fazia Geografia ou Letras. Porque eu queria um curso que eu passasse, não queria ficar, eu já tava atrasada, aí uma professora que me aconselhou, a professora de História, Sônia, falou não: faça Letras porque aí você vai ter duas habilitações e isso vai garantir que você fique mais segura.

Sua visão de antes de ser professora é a mesma de hoje? Aquela visão que você tinha do professor de inglês era diferente da de hoje? Antes de atuar? Minha visão... não sei... Tipo, pensava que era uma coisa e é outra. A minha experiência com ensino, no ensino de inglês foi muito tradicional, né? A sua experiência enquanto aluna? Como aluna do ensino fundamental e médio. Quando eu fui pra faculdade, eu senti assim, eu sempre fiquei aquém eu nunca fui aquela aluna destaque, eu fui no espanhol aluna destaque, “mais” pelo fato de já ter passado por uma língua o espanhol foi mais fácil.

O que você chama de tradicional? É a coisa de tradução, gramática, leitura, só, né? E isso você evita nas suas aulas? Não, é o meu forte. Então eu trabalho, outra porque é o perfil dos alunos. Eles fizeram um levantamento dos alunos, inclusive ontem eu tava ajudando a digitar. O aluno quer vestibular e a habilidade que é cobrada é essa. No primeiro ano eu ainda tento trabalhar fala, você pode ver os cartazes aí eu peço pra eles falarem, mas a audição tá com problema sério porque entraram ladrão aqui e roubaram o aparelho de som eu tento falar, ééé eu falo, mas às vezes a indisciplina me obriga a falar em português. Éééé, eu trabalho a escrita redação, com com os que estão começando, mas são muito conteúdo, o tempo é muito pequeno e essa proposta de escola de tempo integral, por exemplo, eu tinha aula hoje, fui aplicar prova. Então tem prova demais, coisa demais que acaba atrapalhando também as aulas, sabe? Então, eu tento seguir a proposta comunicativa, mas eu tenho jogo de cintura, eeee o que eu conseguir... Só que eu tô mais exigente, por quê? Porque quando eu entrei o ensino de inglês não reprovava.... Então quando eu comecei como é, é professora, eu tinha assim uma, uma certa ilusão né? E a realidade mostra pra gente que a gente tem que saber adaptar. Mas eu sempre tenho aquele modelo, que foi ensinado na faculdade como proposta.

No seu ponto de vista, a que classe social sua família pertencia durante o seu tempo de ensino básico? Classe média. Classe média e baixa, eu tive, oscilei entre essas duas situações.

Hoje você defende a profissão de professora de inglês? *Eu acho importante. Eu falo pros meus alunos: não tem como fugir do inglês. O inglês vai encontrar vocês, não tem como. Se você quer é, é, prosseguir na carreira acadêmica, você tem que ter o domínio do inglês, em qualquer momento você precisa do inglês, e isso vai abrir portas, se você sabe, então eu, eu, eu acredito, eu acredito.*

E quando você fala na formação acadêmica, você fez mestrado? *Eu fiz curso de especialização em ensino e aprendizagem de língua inglesa, primeira turma da UFG. E eu tenho mestrado em Letras e Linguística e... voltado pro inglês. Foi aqui na UFG.*

Enquanto professora que encontra vários obstáculos, como você age, atua, tentando driblar esses obstáculos, tentando encontrar motivação? *Às vezes a gente tem que ééé', se alimentar um pouco de teorias, de ééé, no sentido assim, a rotina te envolve então eu achei bom ficar um bom tempo sem ensinar inglês. Eu tô voltando agora. Então, eu tô bastante motivada, primeiro porque eu tava percebendo que eu tava esquecendo o inglês, então eu acho que é bom nesse sentido. Porque eu não tava ensinando inglês, só espanhol e português. Então, assim, ééé eu gosto de desafios então, sempre, isso de alguma maneira eu sempre tento buscar um desafio novo, algo novo. Só que eu não sou, não a... não sou muito assim acessível a tecnologias não, isso é um problema que eu tenho. Então eu sou mais é, livro, dinâmicas, ou coisas assim, né? **Não com a tecnologia de ponta, né?** Não, eu tenho resistência, porque o... sempre dá tanto trabalho fazer isso na escola, que aí eu trabalho com a máxima assim, aproveitar o máx... o, o todo momento eu não gosto de ficar enrolando na sala, eu sempre ponho: vamo rápido, vamo mais isso, mais aquilo, e a tecnologia, até cê ir montar acontece algo, atrapalha não dá aquele rendimento, então eu fico meio grilada com isso.*

Existe diferença entre ser professora de espanhol, português, inglês, ou você... *Tem diferença, português tem mais status pro aluno. O aluno leva mais a sério. O espanhol, eles são mais receptivos. Eles têm mais barreira com o inglês.*

Você acha que o déficit em relação à aprendizagem de língua inglesa, você atribui a quê? *Eu acho que é falta de compromisso mais do professor. Por exemplo, eu tô pegando os meninos do primeiro ano muito fraquinhos. Se eles tiveram quatro anos de inglês e não aprenderam nada! Sabe, eu não acho que é só culpa do aluno ou da estrutura, eu acho que é o professor que não tá levando a sério o seu compromisso. E, eu vejo alunos de terceiro ano que já têm um bom desenvolvimento, mas também há tantas barreiras, por exemplo, nós tivemos a professora de inglês antes que “deu”*

derrame, que ficou muito limitada, readaptou, então os alunos tiveram que conviver com isso. Depois faltava professor, quem vinha é uma pessoa que não tinha formação na língua, então tudo isso colabora, né?

Na sua visão, os alunos concluem o ensino básico que é o fundamental e médio sabendo, tendo noção de inglês? Bom, o ensino fundamental, muito pouco sabe, o médio, eles conseguem ter um domínio de, de, de estratégias de leitura, já o domínio de vocabulário, eu acho que se conseguir trabalhar a habilidade de leitura, que é o que vai precisar, que eles vão precisar pro ENEM, eu já... e pra maioria do que eles vão fazer, já é um passo, e até pra motivar, avançar, né?

Suas aulas, elas permanecem da mesma forma de quando você iniciou? Não, não. Quando eu comecei eu mal sabia inglês, eu comecei dar aula, eu aprendi mais porque eu tive que dar aula, então eu tava aprendendo inglês e ao mesmo tempo ensinando.

O livro didático, os alunos recebem e usam? Usam. Eles têm ali e eles levam pra casa um também.

E coincide o conteúdo do livro didático, por exemplo, o volume um do primeiro ano, com a proposta que vem no currículo referência? Não, não. **E como você faz?** Eu sigo o livro porque eu acho assim: escola pública não tem material suficiente, se tem o livro eu não vou usar?! Então o que ele tem é o que eu uso. Quando posso, mas o livro é a, a, o meu ponto de partida.

E o planejamento tem que se enquadrar com o livro e não o livro com o planejamento? Na verdade o planejamento é feito pelo SIAP eu s... eu não vou mentir, eu faço o que pede lá no SIAP, como eu não tenho tempo, eu sou uma pessoa com pouco tempo, eu não faço o meu planejamento igual tinha uma, a colega que se preocupava em por lá o que ela ia realmente ensinar na sala, eu até tentei, mas leva TANTO TEMPO pra fazer isso, que são muitas aulas e, e, aí que que eu faço? Eu lanço lá, mais ou menos o que eu pretendo e aqui eu faço o que eu tenho que fazer sabe, não fico presa em, em nisso não.

Qual é sua preocupação maior enquanto professora de inglês? Se eu conseguir que meu aluno pegue um texto e interprete, pra mim, eu tô satisfeita. Ele tem que aprender a ler.

Você ocupa seu tempo aqui na escola com outras atividades que não ensinar inglês? Com atividades que não estão propriamente ligadas ao ensino de inglês? Aqui na escola? Isso, dentro da sala de aula. O seu tempo é gasto só ensinando inglês ou com outras...? Não. Por um bom tempo eu defendi o uso do inglês pra

ensinar valores, a propósito, aí conforme eu fui assim, foi passando os anos, eu me deparei com algumas situações assim, que me angustiava ver a realidade do jovem, e eu me vi fragilizada, por exemplo, “cê” ia discutir drogas aí você ouvia demais sobre droga. E aquilo me doía. Se ensinar valores familiares aí você sabia de coisas, e, e, diante dessa realidade, eu comecei a me distanciar. Agora com essa proposta atual da escola de tempo integral, eu tenho que retomar, mas hoje o meu enfoque não é tanto valores, é mais a língua mesmo. Antes eu usava a língua pra ensinar valores, agora eu me foco mais na língua. Embora eu posso aproveitar o momento pra ensinar valores.

Na sua opinião o Estado incentiva a qualificação docente?

*Não. Não voltada pro inglês eu acho assim de modo geral, por exemplo, agora a proposta é escola tempo integral, então, voltada pra atender essa proposta, então tem essa qualificação, né? Mas voltada para o inglês, não. Mas ééé eu acho também é que falta um pouco “deu” estar atendida, entre aspas, porque eu sei de pessoas que trabalharam no estado e conseguiram até viagem pro exterior pra fazer formação lá, então falte eu estar mais envolvida. E a, a minha bandeira não é a bandeira que alguns jovens, porque eu já não sou jovem tem, como essa moça que viajou é, a língua inglesa ela se veste disso e não é o meu comportamento, eu gosto, mas não é a minha bandeira, não é o meu, o meu baluarte então, eu não me envolvo tanto. **Culturalmente falando?** Não, eu digo assim, ela é uma professora de centro de línguas de, da, do estado, então ela vive o inglês, eu não, não vivo, cê entende? Eu sou professora que ensina inglês, eu não vivo para o inglês.*

Enquanto professora de inglês, você tem alguma angústia que gostaria de tornar pública? *Eu sou tão otimista, eu não me guio pelo pessimismo porque ele contamina. Então eu, como eu fui aluna eu acho que a escola evoluiu, eu comparo a minha experiência aqui antes, comparo os vinte e um anos que eu dou aula aqui e percebo evolução, então eu sou otimista. **Evolução é diferente de mudança. O senso comum percebe evolução como erguer, melhorar, você percebe que a escola tem melhorado?** Eu sim, melhorou, melhorou, tanto aí, olha a sala então, tem condições de melhorar? Tem. **Essa é sua realidade, né?** Eu acredito que em todo lugar, eu quando comecei aqui não tinha livro, só quadro, hoje tem livro, então ééé, os pais depois compravam um ou outro comprava, então eu acho que melhorou.*

Aqui, qual é o número, a média de alunos por sala? *Agora porque está com um número menor uns vinte e cinco, vinte e oito. **Numa sala de vinte e cinco, você acha que quantos terminam o ensino médio com bom aprendizado em língua inglesa?***

Ah, abaixo de cinquenta por cento. Porque muito têm dificuldades básicas mesmo, às vezes de uma reflexão, de uma observ... de observar, por exemplo, uma estrutura, eles não são capazes de fazer, e às vezes precisava de uma assistência mais próxima. E como a gente se envolve com tanta coisa que você tem que dar atenção praquela que sabe mais, então por exemplo, esses dias eu passei um exercício simples e eu vi que eles tinham muita dificuldade, uma coisa básica e aí você carrega, você tem a falsa ilusão de que estão aprendendo porque quem sabe, revela. E aí ele domina e quem não sabe, se encolhe e aí você, se você não de carteira em carteira, não por situações pra detectar isso, passa despercebido, mas eu acho que muitos é, eu acho que menos de cinquenta por cento.

Você acha que por ser uma escola de tempo integral, o aluno tem mais chance pra aprender? *Eu tô um pouco decepcionada com isso por quê? Porque na verdade, a quantidade de aula continua a mesma e eles só têm dois dias de estudo orientado. E muitos não querem fazer tarefa em casa. Então, perdeu nisso. **O que é estudo orientado?** É quando eles têm que fazer tarefa aqui, mas são dois dias pra fazer todas as tarefas. Então os primeiros anos não querem fazer tarefa em casa e nem final de semana. Se aumentou o horário, eu penso que tinha que ter mais aulas não é, mas não tem porque colocaram tantas outras coisas é protagonismo juvenil, clube, igual tá tendo agora o protagonismo juvenil que é o clube é, é, eletiva, então é eu acho que tinha que, que, é aquela mania de abandonar o antigo, mas não abandona de verdade, porque continua sendo cobrado, aí acrescenta algo novo e esse novo é, é, ele acrescenta? Ele é bom? Tudo... mas não avançou nas questões pessoais. O inglês continua tendo duas aulas, o inglês continua sendo tratado do mesmo jeito. Então eu acho que.... e nisso eu me sinto decepcionada porque o aluno, ele ainda não incorporou que ele precisa estudar em casa, e muitos deles passam o dia aqui e chega e fala: mas a noite é, eu não, não vou estudar em casa, eu não vou querer estudar no final de semana. Então eles ainda estão com esse comportamento.*

Ser professora de inglês pra você é... O que te move como professora de inglês? *Eu fico pensando se eles sentem a mesma coisa que eu sinto com a língua. **Eles?** Os alunos. Se eu pensar, por exemplo, que a língua me fascina, que a língua abre portas, que a língua me faz sentir... saber uma língua me faz sentir, de alguma maneira especial, de alguma maneira superior, né? Ou que portas se abrem, ou que um universo diferente se descortina, se eles isso, o que eu sinto, então eu acho que vale a pena ensinar.*

Se tirassem o seu salário, você viria aqui trabalhar? *Mas eu já estive aqui como assim, por exemplo, teve dias que faltava professor eu entrava na sala sem receber. Eu já operei, dois dias de operada eu vim dar aula pros alunos não ficarem sozinhos. Eu vejo éééé que o salário ele não é pra que, eu até vi isso, não sei se quem, foi um pensador que falou e eu concordo. O salário eu não vejo como remuneração pelo meu trabalho, é uma forma “deu” sobreviver. A minha missão como pessoa é ser professora. Então uma coisa é separada da outra, eu vejo assim, então eu sou muito de trabalho colaborativo, eu cooperativo, se precisar de mim qualquer momento eu tô pronta, eu não sou aquela professora: “ah, já dei minhas aulas, não vou lá”. Não. Precisa? Eu vou, sabe. “Ah, a turma tá precisando, eu vou”. Eu já tive aqui pra dar aula dia de sábado pros alunos. Não foi pra frente porque eles não querem estudar. Eu já substituí professor quando não tinha professor, então não tem, eu já comprei livros pra escola, eu já comprei material do meu bolso, eu já paguei xerox, faço xerox por minha conta, porque eu acredito que o professor, ele muda a sociedade. Professor é aquele que tem condições de mudar destinos. E eu que há alunos que percebem isso e valorizam, sabe, eu já, pelo meu trajeto eu já vi alunos fazerem isso. Eu já dei aula de muleta, podia ter pego licença, mas eu pensei [...]eu adoeci, fiquei dez meses sem andar, três eu fiquei de licença, depois eu fui dar aula até eu poder pisar porque eu quase perdi o pé. Eu vinha de muleta, eu ia embora de muleta, então eu andava por outro setor de muleta, então não tem isso comigo não, eu, trabalho pra mim é benção, não é coisa ruim. Eu não vejo[...] salário é ruim? É, mas eu não olho pra isso. Eu olho que meu chamado, é esse a minha existência, a minha essência é essa. Se eu for falar assim: quem sou eu? A coisa que me mais caracteriza é ser professora. E, quando eu readaptei no município, me doeu muito eu perder esse status. Deixar de ser professora, embora me chamem de professora ainda lá, que eu trabalho na escola aqui na frente, mas não é a mesma coisa, então ser professora pra mim é minha maior característica, e eu vivo isso. Às vezes, eu preciso me lembrar de não ser professora em outros momentos, porque as pessoas não gostam de você ficar de você ficar ensinando o tempo todo. Então, hoje, fora daqui eu me policio pra não ser professora, senão, todo tempo eu tô querendo ensinar, todo tempo eu tô querendo dizer o que é certo o que é errado, como fazer, deixar de fazer, isso me incomoda, né? É isso aí,*

Entrevista de P8

Sexo? *Feminino*

Idade? *36 anos*

Nacionalidade? *Brasileira*

Formação acadêmica? *Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas.*

Particular ou Pública? *Faculdade Privada [XXXX]*

Pós-graduação? *Não, não tenho pós.*

Há quanto tempo está no estado, como concursada? *No estado? Desde 2010, o último concurso que teve.*

E você cursou o ensino médio, fundamental I, II e ensino médio, em escola pública ou privada? *Inicialmente, o básico mesmo, ali até a quarta série foi em escola privada. Depois tudo pública, municipal e estadual. E aí eu fiz magistério no ensino médio.*

Você já morou fora do Brasil? *Morar, não.*

Mas já passeou? *Já.*

Você foi fazer curso, ou só passear? *Passear.*

E esse país que você foi passear é de língua inglesa? *Sim, eu já estive nos Estados Unidos e estive em alguns lugares na Europa.*

E onde aprendeu inglês? *Então, eu fiz curso. Eu fiz acho que uns sete/oito anos de curso. E estudava sozinha. E na faculdade mesmo eu era liberada das aulas de inglês. Porque... era eu e mais algumas colegas. A gente fazia uma prova todo semestre, aí se a gente tirasse uma nota lá, acima... acho que era sete, acima da média aí a gente era liberada de assistir as aulas de inglês da faculdade. A gente sempre tinha um dia da semana que ficava vago. Aí a gente podia puxar outras matérias, fazer outras coisas.*

Durante o seu ensino fundamental I e II, é, ensino médio você parou alguma vez, teve interrupção? *Não, não. Nunca.*

E depois que concluiu o ensino médio, você já entrou direto pra faculdade? *Entre direto.*

E nesse intervalo do ensino médio é que você cursava, que você fazia cursinho de inglês, ou foi depois? *No ensino médio mesmo, no segundo grau.*

Então você fazia inglês na escola e fora da escola? *E paralelo. E estudava muito sozinha.*

Na sua visão, durante a sua infância quando você morava com seus pais, você acha que vocês pertenciam a qual classe social, financeiramente falando? *A gente teve épocas e épocas, mas a maior parte eu posso falar que foi baixa.*

Hoje você é casada? *Sou.*

A sua renda familiar é composta como? *Com o meu salário e do meu esposo.*

Você é professora só da rede pública? *Hoje sim, eu optei por ficar só na rede pública.*

E como que foi essa escolha para ser professora, e professora de inglês, ainda?

Então, a minha família meio que tem uma tradição de ser professor. Então eu não fugi muito às regras porque eu morei muito tempo com minha vó e minha vó é professora.

E, ela dá aula particular em casa, ela tá com 84/85 anos e ela continua dando aula em casa. Então eu aprendi, eu fui vivendo nesse meio. Então, acabou que meio, eu nem fiz opção, eu já sabia o que eu queria, eu não tive dúvidas, nem nada. Eu comecei a dar aulas eu tinha doze anos, junto com ela, era aula particular e desde então nunca parei.

E nem tive outras opções também, eu fui meio que encaminhada pra aquilo.

Naturalmente, não foi forçada, mas também... *Não tinha outra opção.*

E você tem uma visão diferente de quando você começou na profissão pra hoje?

Nossa, mudou muito. Porque primeiro que antes eu dava aula particular que era em casa, bem tranquilo. Depois eu fui pra escolas particulares, também, com pouquinho aluno e em 2010 foi que eu tive o choque de realidade, quando entrei pro estado. Eu nunca tinha pego uma sala de aula com quarenta alunos. Então, eu posso falar assim que de 2010 pra hoje, eu cresci muito, nesse ponto, pra esse perfil de professor.

Essa mudança, você acha que ela se dá mais, por quais... quais são as justificativas por você ter mudado, você ter crescido, quais são os aspectos que influenciaram essa mudança?

*Eu acho que a gente vai aprendendo mais a lidar com vários tipos de alunos. Por exemplo, no estado, aqui, a gente tem inserção de aluno a todo momento. E alunos, cada um com problema diferente, com ritmo diferente, que precisa de uma atenção diferenciada também. E a gente não é muito.... na verdade, não é que a gente não é muito, a gente não é preparado pra tanto, né? Igual aqui na escola, por exemplo é uma escola [XXXX] e tal, mas a gente recebe aluno com down, autista, como tudo quanto é problema. E, naquela época eu não tinha noção do que que era isso. Então, eu fu... aluno cego, com baixa visão, então você acaba que... eu acho que eu evolui muito nesse sentido, pra conseguir atender os vários tipos de aluno que eu tenho na sala de aula. Óbvio que eu não consigo atingir a meta que eu queria, por exemplo, hoje eu tenho um aluno que ele é totalmente cego, não é baixa visão. O CEBRAV passa todo o material dele pra.... como é que chama? **BRAILE**. Braile, mas o de inglês não. Então eu sofro com isso porque, o que que eu faço como ele na sala de aula? Eu trabalho o livro, ele não tem o livro dele em braile. **Audição e fala, né?** É, só que ele não tem uma*

fluência pra conseguir me entender, em inglês. Ele tá no primeiro ano do ensino médio, então é muito complicado. As provas dele não podem ser passadas pra braile, porque o CEBRAV não passa pra braile, entendeu? É muito complicado. Então, tem dia, assim, que eu desespero, mas aí eu já penso, oh, quando eu entrei aqui em 2010, que eu não sabia nada, que eu não tinha noção do que que era um cego, um autista, trabalhando hoje, eu já evoluí muito, mas me sinto sozinha.

Quando você disse assim que não estava preparada, a gente não é preparada, você acha que: o concurso não seleciona bem ou a graduação não forma bem? Graduação. *O concurso em si, ele não te exige nada disso também, né? O concurso, ele te exige o que a graduação te exige. E na graduação a gente, em momento nenhum você passa, mesmo que você faça os estágios e tudo, mas você tá ali como uma mera expectadora, você tá só observando, né? O dia que você tem que dar uma aula, tem um professor ali na sala de aula, que querendo ou não, ele te ajuda a controlar, então você não cê não tem muito aquela realidade mesmo. Ao não ser que seja alguém que já esteja fazendo a faculdade e trabalhando, né? Que não era o meu caso porque o meu caso era fazer a faculdade, mas eu dava aula em escola de idiomas, o que é bem diferente. E na graduação eu não fui preparada em momento nenhum pra trabalhar com vários tipos de alunos.*

Aquele tipo de aula que você recebeu, na graduação, serve de inspiração, te inspira, é algum modelo, ou você faz algo... *Não, eu não posso reclamar muito não, assim, a minha faculdade ela só não foi melhor porque, como é interior, o nível das pessoas, assim, o intelecto e tal, a questão de oportunidade, então a gente tinha... as turmas assim, eram bem fraquinhas. Tinha gente que tinha feito o segundo grau pelo telecurso que, pra ler, ele decodificava lá as sílabas, ele sabia fazer aquela decodificação, mas se mandasse ler um parágrafo e comentar o parágrafo, eles não conseguiam, então, os professores, às vezes tinham que dar uma nivelada, dar uma parada, não podiam exigir demais também, porque senão bombava todo mundo, na faculdade. Então, eu não posso falar que a minha faculdade foi ruim não porque os meus professores eram todos da UFU, sabe? Tudo que a gente queria, que se a gente corresse atrás eles ajudavam, qualquer coisa que eles não iam além ali, naquele momento, a gente podia procurar depois. Então, da faculdade eu não tenho posso reclamar não.*

Esse modelo de educação, né? De formação, é... tem como traçar um paralelo entre esse tipo de... de manejo, (não é manejo), que o “jogo de cintura” que o professor

utilizava por conta da sala ter diversos... Humhum... você acha que isso, você adota isso na sua sala de aula porque... Eu tento... Como você mesma disse que tem alunos com síndrome de down... É, eu tento... com baixa visão, aí você faz essa... A gente tem alunos aqui, que são os que a gente fala de analfabetos funcionais, né? A gente tem aqui, não adianta falar que não tem porque tem. E, eu sempre tento fazer isso, por exemplo, igual, as minhas aulas, no início, eu tinha aquele, aquela questão de perfeccionismo, de querer dar as minhas aulas todas em inglês, no início ao fim, e eu agradava a quem? O aluno que tava fazendo inglês fora, porque ele eu agradava, porque ele conseguia me entender. E quem era o aluno que faz inglês fora? Era o aluno de renda social mais alta, que os pais têm condição de pagar. Os que os pais não tinha condições de pagar, que nunca tinham visto inglês na vida, e que não teve professor que fazia isso antes de mim, simplesmente eles ficavam perdidos. Perdidos, perdidos, então foi aí que eu comecei a ver que eu ia ter que mesclar, então aí, hoje eu já faço isso, eu meio de faço minha aula meio a meio, é, eu cobro, eu cobro muito deles, mas eu cobro aquilo que eles conseguem me dar. Eu não vou muito além disso.

Enquanto professora de inglês, o que você nomeia como obstáculos? Hoje, falta de recursos, às vezes, recursos que eu falo, didáticos. É, falta de uma sala que, meu sonho, é que aqui, nessa escola, era ter uma sala temática pra gente conduzir os alunos na aula de inglês praquele lugar, pra gente não ficar no mesmo ambiente. Mas, o obstáculo maior que eu vejo é a quantidade de alunos por turma. Esse é que me mata. Porque... E a quantidade de aulas que eu tenho também. Uma aula por semana e quarenta/quarenta e dois alunos dentro de uma sala de aula.

Você está no ensino médio? Só ensino médio, eu optei por ficar só no médio. E só uma aula por semana. Por exemplo, mês de maio, tem várias turmas que eu não vou ver eles. Porque a gente vai ficar duas semanas sem aulas e aí vai ter prova e muitas turmas vão coincidir provas no dia que seria minha aula. Então, mês de maio tem turma que eu não vou ver nenhuma única vez. **Um mês sem aula?** É, é a realidade. Então isso aí é o mais chocante. Nessa escola aqui, eu não posso falar muito a questão de recursos, a gente tem alguns Datashow, estão implementando em todas as salas, vai dar uma melhorada, só que, por exemplo, é aquele caso que você marca trabalho de apresentação, alguma coisa, você vai pegar o equipamento, o equipamento não funciona, troca um cabo e aí até que você vai, volta, nó, é um rolo. **Gasta muito tempo com essa organização, né?** É, pra quem tem só uma aula.

E aí, qual é sua válvula de escape pra fugir desses obstáculos, com relação ao material didático? *Então, hoje eu uso o livro didático que é um livro, se eu não me engano é da McMillan, que é um livro que eu gosto muito, até, ele foi cedido pelo MEC. Antes eu tinha a opção dos meninos comprarem o material, só que aí ficava aquela história: metade da sala tem material, metade não tem porque o pai não pode comprar, aí vira aquele rolo, aí eu preferi optar pelos que dentro dos que o MEC oferece, eu vou lá observo e escolho o que eu acho que é melhor. Então eu trabalho com o livro didático, e quaaaando dá tempo de eu dar o conteúdo bonitinho, aí eu trabalho com música e vídeo. Esse ano eu não consegui trabalhar uma música ainda inteira com eles. De falar assim, a gente vai fazer uma aula, só com musica, com atividades, não deu ainda. Com esse tanto de feriado, eu praticamente tô assim no osso pra cumprir o currículo.*

E o livro que você escolheu, você acha que ele contempla o currículo referência? *O que eu escolhi é o que mais contempla, porque, você sabe que esse currículo aí é nosso, né? Só do estado de Goiás, é diferenciado. Eu sempre brinco e falo pros meninos, Goiás é mais, tem até um currículo diferenciado. E até então a gente não tinha nenhum livro que contemplasse o currículo de forma tranquila, assim, que a gente pudesse confiar mesmo. Você tinha que pegar num, pegar no outro, ficar elaborando, montando apostila, essas coisas. Aí esse que eu escolhi agora, ele contempla mais. Mesmo que, por exemplo, às vezes é... o conteúdo do primeiro ano, eu vou achar no livro do terceiro, mas eu acho e consigo fazer, eu organizo.*

Na sua opinião, qual é o mais completo, é o conteúdo programado pelo currículo, que está previsto no currículo ou aquele programado no livro didático? [...] Qual contempla mais a necessidade do aluno? *Eu sou suspeita pra te responder porque eu não gosto muito do currículo do estado. Ele foi elaborado pela UFG, eu sei direitinho, já vi, mas assim é... O que que é o currículo hoje? Por exemplo, no primeiro bimestre, primeiro ano, poemas, vamos supor, aí eu vou trabalhar, uma suposição mesmo, porque eu não lembro se era poemas, acho que nem era. Aí eu vou trabalhar um bimestre inteiro só com poemas, entendeu? Fica muito cansativo, satura, satura pra caramba. Então, eu já prefiro o livro didático porque ele vem com atividades diversificadas e tem uma sequência lógica. O currículo do estado já não tem assim, por exemplo, gramaticalmente ele já não tem uma sequência lógica. Tem algumas sugestões, mas eu preferia o livro didático pra seguir.*

Na sua opinião, o que é ser proficiente em inglês? *Complicado, né?! Na verdade, hoje eu vejo como proficiente aquela pessoa que realmente fala e entende. Porque é muito difícil a gente encontrar na rede pública.*

Falar e entender pra ser proficiente, e se a gente só decorar um texto, igual a maioria dos diálogos, alguns alunos conseguem, aí você já considera isso fluência? *Não, aí é o que eu falo a questão da oralidade. É você saber falar, é você conseguir entender, é você ouvir, e conseguir tirar informação, então é isso aí. **A oralidade, o diálogo fluir bem? É.***

Você se considera uma pessoa fluente em língua inglesa? *Me considero.*

Se a nossa entrevista estivesse sendo em língua inglesa.... *Eu me sentiria confortável.*

Suas aulas, você já disse, são mescladas... É, dependendo da situação, às vezes, com a falta de tempo que eu tenho, às vezes eu opto até pela explicação em português, pra poder deixar eles mais tranquilos em relação... porque, qual que é a preocupação deles hoje? Prova.

ENEM? *Falando em ENEM, até outro ponto que eu queria ter mencionado e esqueci. O foco do ensino médio é preparar o aluno pra ler e entender. Tirar informações específicas de um texto, fazer um skimming, scanning, que é aquelas coisas que eles pedem, que é o foco do ENEM, é pura interpretação mesmo. Então eu tento focar nisso hoje. Porque eu sei que a oralidade mesmo eu não conseguir atingir, é impossível.*

E, por quê? *Porque quem vai aprender inglês, com uma aula por semana de quarenta e cinco minutos, que não são quarenta e cinco minutos, porque até que eu saio de uma sala, me desloco, vou pra outra, se eu tiver que trocar o material, ou pegar equipamento diferente de uma turma pra outra, é surreal. Até que eu chego na sala, gente aqui tem apresentação do aluno pro professor, da turma. Até que eles se organizem, entendeu? É complicado. Muito complicado. Agora assim, eu penso que se a gente tivesse, igual tem essas escolas integrais aí, se tudo funcionasse como fosse, a gente tivesse aqui o inglês no contra turno, numa salinha arrumadinha, com vinte alunos, no máximo, seria lindo. Duas vezes na semana, não precisava mais. Porque aí o aluno que quer, com duas aulas na semana e um professor que ajuda, ele consegue.*

Diante desses obstáculos, dessas dificuldades, onde você busca motivação pra continuar professora da rede estadual? *Em mim mesma. Eu lembro quando eu era adolescente o quanto eu tinha vontade de aprender e eu tive alguns professores que puderam me propiciar isso. Então eu penso nisso, se eu conseguir atingir, sei lá, dez*

alunos numa turma de quarenta, eu tô feliz. Porque eu sei que vou fazer diferença praqueles dez.

O que você diz de ser professora de inglês? Você defende? Se alguém viesse conversar contigo e falasse: ah, eu quero ser professora de inglês, o que você falaria? *Eu defendo a causa, eu defendo a causa [risos] porque eu sou suspeita[risos] eu gosto muito de inglês e gosto muito de dar aula. Eu gosto de línguas. Então eu defenderia a causa, tranquilamente. Então você não gostaria de mudar de profissão? Hoje não.*

Dos seus alunos do ensino médio, você tem conhecimento se eles frequentam cursinho? *Boa parte. Aí você percebe a diferença deles na sala.... Aqui na nossa escola, a gente tem um público bem misto. Eu tenho alunos que foram alfabetizados fora do Brasil, cuja primeira língua é praticamente o inglês. Eu tenho alunos que moraram um tempo fora e vieram embora, são fluentes, bem fluentes. Tenho alunos que fazem curso fora e tenho que aluno que não sabe falar: eu bebo água. Então, é bem.... E tudo numa sala de aula só, junto. Então é bem misturado.*

No geral, quando termina o ensino médio, você acha que eles sabem, que eles estão capacitados? *Então, aí depende pra quê. Se for pra ler textos, tirar informação específica, eu diria que boa parte estaria. Agora, se a gente for pensar na proficiência da língua, não.*

O estado de Goiás incentiva a formação, a qualificação docente? *Não. Inclusive assim, é até feio a gente falar isso, mas é a verdade. Sempre no início do ano foi uns três anos seguidos tinha um curso de formação de professores e aí dividiam a gente por disciplinas. Os cursos de inglês nunca foram dados em inglês. Os planos de aulas que os professores que estavam nos treinando eram das áreas de biologia, de outras áreas, mas eles não mostravam o modelo de inglês. A maioria não é fluente, então eles foram escolhidos pra dar aquele curso, mas não são fluentes no inglês. E hoje nem tem mais, né?* *Hoje nem tem mais, eu acho que o ano passado e esse ano não teve.*

ANEXOS

1 – Termo de anuência da Subsecretaria Metropolitana de Educação	183
2 – Termo de anuência dos diretores das escolas participantes	184
3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185
4 – Parecer Consubstanciado do CEP	189
5 – Termo de compromisso das responsáveis pela pesquisa	193

TERMO DE ANUÊNCIA

A **Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **A identidade do professor de Inglês na educação básica: um estudo sistêmico-funcional**, coordenado pela pesquisadora **Hilda Braz Silva Sousa**, na **Universidade Federal de Goiás – Catalão**.

A **Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de março

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 01 de junho de 2016.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

TERMO DE ANUÊNCIA

O/A (*nome da instituição*) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado (*nome do projeto*), coordenado pelo(a) pesquisador(a) (*nome do pesquisador responsável*), desenvolvido em conjunto com o pesquisador (*nome do(s) pesquisador participante, se for o caso*) na **Universidade Federal de Goiás**.

O/A (*nome da instituição*) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de (*mês e ano*) até (*mês e ano*).

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, de de 201.....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A identidade do professor de Inglês na educação básica: um estudo sistêmico-funcional”. Meu nome é Hilda Braz Silva Sousa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino de Língua Inglesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail hzss_02@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)93942 1151. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)93521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 O projeto intitulado “A identidade do professor de Inglês na educação básica: um estudo sistêmico-funcional” se justifica porque dentre as várias formas de abordar a questão identitária: questões nacionais, sociais, culturais, familiares etc. Neste estudo o foco será a linguagem, por entender que a maneira como interpelamos a identidade está intimamente ligada à mesma. Sob esse viés, a identidade do professor de inglês está relacionada ao que ele sente sobre si e ao que dizem sobre ele.

A partir dessas considerações, justificamos que a temática é importante porque trará ao debate conceitos e fenômenos linguísticos relacionados à identidade docente ainda pouco discutida entre os linguistas. O estudo é interessante porque busca fazer uma contribuição para o estudo do processo de ensino/aprendizagem

de Língua Inglesa na educação básica no Estado de Goiás, bem como estabelecer relações entre o fazer pedagógico na sala de aula e a interferência identitária do docente. A relevância da identidade do professor de língua inglesa da rede pública de ensino em Goiás deve se principalmente ao propósito fundamental deste que é ensinar.

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é contribuir para os estudos de formação de professores de línguas por meio de uma pesquisa investigativa sobre a identidade do professor de inglês da rede pública de ensino no estado de Goiás, a fim de compreender de que forma esse professor se autoidentifica e autodenomina a partir de autoavaliações.

- 1.2 Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa percorrerão as seguintes etapas: entrevistas com cópias gravadas da conversa que serão utilizadas para análise, cujo uso necessitará da autorização do participante. No segundo momento, as conversas gravadas serão transcritas para o texto (dissertação final) e passarão por uma análise que será fundamentada seguindo os pressupostos da teoria Sistêmico-funcional (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2004) que fornece as devidas ferramentas como suporte para olhar os dados a partir do contexto na sua relação com a materialidade linguística. Das três metafunções da Linguística Sistêmico-funcional: interpessoal, ideacional e textual será utilizada apenas a interpessoal. A título de esclarecimento, convém aqui explicar que na metafunção interpessoal, a construção de significados entre os interlocutores durante a ação comunicativa se dá a partir dos “papéis” que esses interlocutores assumem materializando-os na forma de “oferecer” e “pedir”, sendo que “oferecer” torna o outro “convidado a receber” e “pedir” coloca o ouvinte na posição de “obrigado a dar”.
- 1.3 Para a presente pesquisa é possível antever alguns riscos de pouca relevância, mas que devem ser mencionados. Por se tratar de análise de textos produzidos pelos participantes, há a possibilidade de algum constrangimento envolvendo o confronto entre o que for dito pelo participante a respeito de sua identidade e sua prática docente. Em contrapartida, as entrevistas buscam nos relatos de vida dos participantes, informações capazes de possibilitar um adensamento dos próprios no momento em que narram suas experiências pessoais, bem como, repensarem suas práticas docentes como fatores de composição de suas identidades.
- 1.4 Não estão previstas despesas, pois pretende-se ir até o entrevistado, no seu estabelecimento ou noutro ambiente, todas as vezes que for necessário levantar informações necessárias para agregar à pesquisa. Assim, o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

1.5 Em relação à garantia do sigilo que assegura a privacidade e o anonimato dos/as participante/s, faz-se imprescindível esclarecer que não haverá a divulgação do/a participante.

1.6 Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

1.7 Fica também garantida a expressa liberdade de o Sr (a) se recusar a responder às possíveis questões que lhe causem constrangimento durante a entrevista.

1.8 Sobre o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), decorrentes da participação na pesquisa, o Sr (a) tem a garantia prevista em lei.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

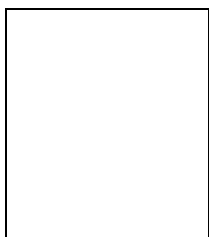
Eu,.....
....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A identidade do professor de Inglês na educação básica: um estudo sistêmico-funcional”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Hilda Braz Silva Sousa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A identidade do professor de Inglês na educação básica: um estudo sistêmico-funcional

Pesquisador: Hilda Braz Silva Sousa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57293116.0.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do parecer: 1.647.769

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, submetido por Hilda Braz Silva Souza, está sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (mestrado) - Departamento de Letras da UFG/Catalão - sob a orientação da Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida. O objeto do projeto é um estudo Sistêmico-Funcional da identidade do professor de Inglês que atua na Rede Estadual e particular de Ensino na cidade de Goiânia. A pesquisa será feita com dez professores de diferentes escolas de ensino médio. A questão central da pesquisa será a coleta sistemática de textos orais ou escritos. Intenciona-se que estes textos sejam autênticos, sem a preocupação de estarem sendo produzidos apenas porque servirão a uma pesquisa, e ambiciona-se que os mesmos representem a identidade do professor de inglês a partir da fala desse profissional e da linguagem utilizada, bem como essa identidade reflete em sua prática docente. Em outras palavras, fazer uma análise linguística do discurso com os professores entrevistados. Como salienta Woodward (2000) toda identidade é formada por meio de alteridades. No caso, a alteridade por excelência desse professor são os alunos. Por esse ponto de vista, o professor de Língua Inglesa tem sua identidade atrelada à sua atuação docente, isto é, ao mesmo tempo em que ensina aos alunos ele tem sua identidade revelada. Destarte, a dificuldade que o professor de inglês tem para ensinar pode estar relacionada à falta de identificação com o seu fazer, acarretando uma identidade inconstante, fazendo com que o mesmo não se

sinta motivado para as aulas. A base de análise de dados deste projeto se fundamenta seguindo os pressupostos da teoria Sistêmico-Funcional (HALLYDAY: 2014), que fornece ferramentas para olhar os dados a partir do contexto na sua relação com a materialidade linguística.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir para os estudos de formação de professores de línguas por meio de uma pesquisa sobre a investigação da identidade do professor de inglês da rede pública de ensino no estado de Goiás, a fim de compreender de que forma esse professor de auto-identifica e autodenomina a partir de auto-avaliações.

Objetivo Secundário:

Investigar as indagações que possibilitam definir a identidade do professor de inglês da rede pública de ensino; Identificar os elementos léxicogramaticais relacionados á identidade na fala dos participantes; Identificar os elementos avaliativos referentes à definição da identidade; Identificar as categorias de atitude presentes no discurso dos participantes; Investigar de que forma os participantes se auto-identificam; Identificar fatores que contribuem para a construção da identidade do professor de inglês.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para a presente pesquisa é possível antever alguns riscos de pouca relevância, mas que devem ser mencionados. Por se tratar de análise de discursos produzidos pelos participantes, há a possibilidade de algum constrangimento envolvendo o confronto entre o que for dito pelo participante a respeito de sua identidade e sua prática docente.

Benefícios:

As entrevistas buscam nos relatos de vida dos participantes, informações capazes de possibilitar um adensamento dos próprios no momento em que narram suas experiências pessoais, bem como, repensarem suas práticas docentes como fatores de composição de suas identidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto contará com 10 participantes que serão submetidos à uma entrevista. Com orçamento próprio a pesquisa terá um gasto de R\$ 7.500,00.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados e esta versão:

1. Informações Básicas do Projeto
2. TCLE

Não foi anexado o Termo de Compromisso em substituição ao anterior que trata de pesquisas realizadas em Palmas - TO e Catalão - GO.

Recomendações:

Enviar por meio de Notificação o Termo de Compromisso assinado pelos pesquisadores com o título do projeto apresentado ao CEP - A identidade do professor de Inglês na educação básica: um estudo sistêmico -funcional - a ser realizado em escolas de ensino formal na cidade de Goiânia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências elencadas na primeira versão foram parcialmente resolvidas. As inadequações encontradas no TCLE foram atendidas, no entanto, o Termo de Compromisso solicitado não foi anexado. Verificou-se que o Termo anexado anteriormente trata de pesquisa a ser realizada em Palmas - TO e Catalão - GO. Recomenda-se que o Termo de Compromisso assinado pelos pesquisadores seja enviado por meio de Notificação.

Conclui-se que o protocolo de pesquisa foi aprovado com Recomendação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFMG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para junho de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_720034.pdf	22/07/2016 10:22:32		Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_21Jul.doc	22/07/2016	Hilda Braz Silva	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_21Jul.doc	10:19:31	Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	17/06/2016 08:35:27	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	17/06/2016 08:35:13	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Hilda.docx	17/06/2016 08:31:57	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_Apresentacao.pdf	17/06/2016 08:31:15	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	17/06/2016 08:30:11	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_anuencia.pdf	17/06/2016 08:29:37	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	17/06/2016 08:21:00	Hilda Braz Silva Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 25 de Julho de 2016

**Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)**



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “**A identidade do professor de inglês na educação básica: um estudo sistêmico-funcional**”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 21/07/2016

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura</i>
1. Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida	
2. Hilda Braz Silva Sousa	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1,
Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com