

O ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo sobre identidades docentes

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Lara Kelly Anjos

Dores Couto

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre as representações dos professores de língua inglesa da rede pública de duas cidades da Região dos Inconfidentes no que tange à aprendizagem dessa disciplina em escolas públicas. Torna-se relevante trazer à baila algumas considerações sobre a (des)construção das identidades subjetivas e sobre pontos de singularidade na formação desses professores, bem como os desdobramentos desse processo para os contextos de formação docente. A trajetória teórico-metodológica ancora-se no atravessamento das perspectivas dos estudos sobre motivação (MASTRELLA e NORTON, 2011) e das representações sobre o ensino e a aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) - LE (SÓL e NEVES, 2012). Vinte e nove professores participaram do estudo; para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas. Foi realizada a análise quantitativa e qualitativa dos dados em duas etapas. Os resultados mostraram que, nos discursos dos professores, ecoam representações dos alunos como desmotivados, seja pela falta de referencial familiar ou por questões externas ao ensino da LE como um todo. Além disso, grande parte desses professores se mostrou desamparados pelos setores públicos de educação, alegando que não suprem suas expectativas e/ou necessidades. Concluindo, o presente estudo subsidia reflexões para o ensino e a aprendizagem de inglês ao investir na escuta dos professores, levantando questões inquietantes sobre a (des)construção identitária dos docentes.

Palavras-Chave: Representações, Identidades, Formação de professores.

Introdução

Inúmeros estudos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada (doravante LA) ao ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) revelam o abismo que ainda existe entre a universidade e a escola (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; GIMENEZ, 2013, dentre outros).

¹ Couto. Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. Graduanda do curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa. la-rakadc@gmail.com.

² Sol. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Professora Doutora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP. vanderlice.sol@ufop.edu.br.

Tais estudos apontam para a necessidade de refletir sobre a formação docente para além da visão pessimista, negativa, desesperançosa, que tende a responsabilizar os professores pelos problemas e fragilidades do sistema educacional (TELLES, 2002). Assim sendo, julga-se necessário uma discussão mais profunda no que diz respeito aos modos como os professores vêm sendo formados no contexto brasileiro.

Dessa forma, apresentamos, brevemente, a noção de crença, posteriormente focaremos nas noções de representações e identidade, que são construtos imprescindíveis para se discutir o ensino e a aprendizagem de língua Inglesa (LI) na perspectiva deste estudo. O termo crença é definido por Barcelos (2004, p. 75), como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

No intuito de desenvolver o enfoque deste estudo apresentamos, a noção de representações, que transcende as noções ancoradas nos estudos socioculturais que abordam questões de identidade. As representações:

[...] constituem o imaginário do sujeito e são de natureza inconsciente. Nesse sentido, temos a definição de sujeito como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, assim, a identidade é entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes (SÓL e NEVES, 2012, p. 207).

Segundo SÓL (2014, p. 37), “a identidade se constitui no contato e no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação”. Nesta perspectiva, a constituição identitária é formada a partir do conjunto de representações que o sujeito possui. Assim, a noção de sujeito é de grande relevância para este estudo de caso, e é apresentada por Sól e Neves (2012, p. 206) como:

[...] o sujeito da falta sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle. Desse modo, o sujeito-professor, marcado pela falta e pelo desejo, é visto como sujeito sócio histórico, constituído na e pela linguagem, não possuindo, nessa perspectiva, controle sobre seu discurso e prática, o seu dizer será sempre afetado pelo inconsciente. (SÓL & NEVES, 2012, p. 206)

É partindo dessa noção de sujeito da incompletude, evanescente e heterogêneo, aquele que se constitui a partir da relação com o outro, que este estudo busca investigar as questões identitárias e as representações dos professores de LI de duas cidades da Região dos Inconfidentes, localizada no estado de Minas Gerais.

Considerando as reflexões sobre formação inicial e continuada de docentes em LE, no campo da LA (LEFFA, 2011; SÓL, 2014; KALVA; FERREIRA, 2011), faz-se relevante trazer à tona algumas considerações sobre a (des)construção identitária na formação docente em LI e os desdobramentos disso para os contextos de formação de professores, como por exemplo, os cursos de Letras, projetos de extensão universitária, etc. Assim, este estudo tem como objetivo subsidiar reflexões para o ensino e a aprendizagem de inglês, investindo na escuta dos professores em serviço. Nessa perspectiva, este artigo segue o paradigma qualitativo-interpretativista e a modalidade de ir-e-vir *corpus*-teoria, para apresentar os gestos de interpretação empreendidos. Investindo nos mecanismos de escuta ao corpus e de produção de sentido percebendo as marcas que estabelecem a relação do dizer com o que é dito. (SILVEIRA, 2011).

Trajatória teórico-metodológica do estudo

Vale ressaltar que o presente estudo ancora-se em autores que investigam a constituição identitária do professor de línguas e sobre formação docente (CORACINI, 2011; SÓL, 2014, 2015) e investigações que traçam um percurso histórico da formação docente (GIMENEZ, 2013; DINIZ PEREIRA, 2013).

Esta investigação configura-se como uma pesquisa quali-quantitativa, dividida em dois momentos: pesquisa de levantamento e pesquisa interpretativista¹. A primeira fase teve como objetivo realizar um levantamento do tipo *survey*, pesquisa de geração de dados ou informações sobre as características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicados como representantes de uma população-alvo por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um ou mais questionários com o objetivo de mapear o perfil dos professores de LI.

No que diz respeito ao paradigma de pesquisa qualitativa, cabe ressaltar a relevância que esta tem para a pesquisa interpretativista, sendo praticada em diferentes contextos institucionais (POUPART *et. al.*, 2010). Sendo assim, a pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais da sua gestão (POUPART *et. al.*, 2010). Vale destacar que a mesclagem das abordagens qualitativa e quantitativa possibilitou empreender os gestos de interpretação dos dizeres que ecoam nos discursos dos participantes, conforme será apresentado na seção de análise.

Na primeira fase do estudo foi realizado o levantamento de informações pessoais e profissionais junto aos professores, por meio de questionários fechados e semiestruturados. No decorrer da pesquisa, após ligações telefônicas e encontros presenciais com professores, diretores e funcionários das escolas foram quantificados em um universo de 29 professores de LI. Os docentes atuam nas redes municipais e estaduais, das duas cidades envolvidas no estudo. Um total de 16 professores responderam ao questionário semiestruturado, com perguntas específicas sobre a LI e suas representações como docentes.

Após a realização do mapeamento desses professores, partimos para a fase da análise qualitativa dos dizeres das participantes focais Barbosa, Bete, Carol, Lucília, Fabi, Flor de Liz, Guti, Josh, Kica, Kaká, Luiza, Nêssa, Nice, Sara, Simplício e Sônia. Para nortear a análise do corpus gerado, foi dada a atenção aos modos de dizer e de se dizer, agrupando os

¹ Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de Iniciação Científica PIBIC, intitulada “Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas de Ouro Preto e Mariana: um estudo sobre identidades docentes”, desenvolvida em 2018, na Universidade Federal de Ouro Preto.

dizeres dos participantes nas seguintes áreas temáticas: representações sobre ensino e aprendizagem de LI e identidade docente.

Análise quantitativa: mapeando os (não)dizeres

Quanto aos participantes, na análise dos questionários, nota-se que, em sua maioria, os docentes são representados por mulheres, com idade entre 30 e 50 anos, cuja participação temporalmente em sala de aula é de, pelo menos, oito anos, atuando como professores/as para uma média de 15 turmas, compostas por pelo menos 20 alunos por sala de aula. Tais informações podem ser revistas conforme explicitado na tabela de perfil dos participantes abaixo. (Anexo 1)

Resumo das informações gerais dos participantes do estudo	
Gênero	Fem. : 15 masc.: 01
Tipo de licenciatura	Em Língua Inglesa: 16
Ano de graduação	De 1990 a 2011
Tempo de experiência em sala	De 08 a 26 anos
Carga horária semanal	De 08 a 34h/ semanais
Número de turmas que leciona	De 10 a 15 turmas
Número de alunos por turma	De 20 a 40 alunos por turma

Fonte: Tabela referente à junção das informações pessoais de cada um dos participantes da presente pesquisa.

Segmentando as questões do questionário, quando perguntados sobre a qualidade do curso de Letras no qual se graduou, a maioria das respostas ficou entre “ótimo” e “muito bom”. Analisando as respostas individuais, e levando em consideração as informações sobre cada participante, é possível inferir que, para aqueles cuja resposta foi “bom”, não apresentavam sinais de perspectivas de continuação com a carreira por muito tempo, além de apresentarem um baixo índice de realização pessoal no curso para o qual se graduou.

De acordo com a investigação realizada, tal análise corrobora outro estudo sobre o tema (MIRANDA, 2012), o qual leva em conta, ainda, o fato de que os professores são, muitas vezes, desmotivados devido aos baixos salários e à falta de apoio (material e pedagógico) que recebem nas redes públicas. Outro fator que interfere relevantemente nessa discussão apresentada, é o fato de que muitos professores de LI da rede pública são, em uma considerável quantidade, formados em outras áreas, sejam elas Letras para Língua Portuguesa ou até mesmo Pedagogia.

Em relação à prática docente, 88,2% (anexo 1, ao final do artigo) dos professores dizem se apoiar nos livros didáticos, não apenas para trabalhar itens gramaticais, mas também temas ligados ao desenvolvimento da criticidade dos alunos.

As discussões acerca do uso de material didático em sala de aula para o ensino da LI vêm sendo pertinentes nos últimos tempos. Isso devido ao fato de que não há um consenso na área de LA sobre tal temática, sendo necessário esclarecer termos e conceituações sobre essa questão. De acordo com Tomlinson (2011, p. 204) o material didático é definido como “qualquer material que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”² e é isso o que mais chama a atenção dos pesquisadores, afinal, o uso do livro didático em sala vem em prol de estabelecer um melhor aproveitamento do ensino para o aprendiz de LE, ou para facilitar o seu ensino. “Dessa forma, é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor” (VILAÇA, 2009, p. 10).

Vale ressaltar que, no âmbito desta pesquisa, a maioria dos professores (88,2%) diz fazer uso do livro didático ou material didático de forma crítica. Nesta perspectiva, o papel do leitor será o de reconstrutor de sentidos. Ele não apenas decodifica o que lê, mas se reinscreve no mundo por meio das relações entre ele o texto e o autor, considerando a comunidade cultural e as relações de poder existentes.

[...] embora o ensino de línguas deva preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, argumentamos em favor do compromisso da educação em preparar cidadãos por meio da construção de letramentos, aqui entendidos como práticas sociais plurais e situadas, em que

² Nossa tradução para: “[...] anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language.”

oralidade e escrita são combinadas diferentemente e cujos efeitos resultam dos tipos e finalidades específicas dessas práticas (ROCHA, 2008, p. 439).

Este estudo mostra que a maioria dos professores da região estudada, busca empreender o ensino, ainda que haja dificuldades, sejam elas financeiras, materiais, ou motivacionais, e vêm desempenhando um papel relevante ao utilizar de forma crítica os materiais didáticos dispostos, complementando e expandindo as discussões e propostas do livro didático. Neste sentido, Vilaça (2009, p. 8) ressalta a importância desse olhar crítico para o livro didático, uma vez que,

[...] todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos. Dessa forma, professores e alunos não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido do livro didático. Em termos práticos, isto significa que o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas. (VILAÇA, 2009, p. 8)

Quando indagados sobre o nível de importância que teria um projeto de educação continuada (doravante EC), a maioria dos professores aponta que seria relevante haver espaços de EC. Apesar dos professores acreditarem na importância da EC, 33% (vide anexo 1) ainda defendem que talvez tal função não seja tão relevante como esperado. Vale refletir e investigar futuramente sobre as expectativas para com a licenciatura, o nível de investimento e a implicação do professor durante a sua carreira docente.

Os projetos de EC tem o potencial para investir na escuta aos professores,

[...] considerando as possibilidades que este contexto apresenta para instaurar novos olhares para a própria prática, não apenas dos professores, mas de todos os envolvidos na empreitada da E. Ela está para além do suprimento de soluções para as possíveis falhas do professor, pois que se ancora na tomada de responsabilidade por parte dos envolvidos. (SÓL, 2015, p. 165).

Considerando as tonalidades desta investigação, a EC se apresenta como uma possibilidade para fomentar a (des)construção identitária do professor, pois é por meio das trocas colaborativas de experiências oportunizadas pela EC que o professor terá chances de vislum-

brar deslocamentos identitários, que poderão levá-lo à instaurar novos modos de ser-estar em sua prática docente.

Conforme ressalta Sól (2014), embora muitos sejam os esforços por parte de algumas instituições ao ofertar projetos de EC, essa ainda é vista como uma realidade distante para muitos professores. Vale destacar a importância das oportunidades desses espaços de formação para a (des)construção identitária do professor. Sobre esta questão, Sól (2014, p. 56) enfatiza que:

Cada instituição que oferece projetos/cursos de educação continuada adota ações que melhor se aplicam à sua realidade. [...] Independentemente do formato adotado, é relevante destacar os desafios e as contribuições de cursos dessa natureza, entre as quais cito a questão da (des) construção da identidade do professor e a forma como esse processo afeta suas ações. [...]. Destaca-se, também: o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento linguístico pedagógico dos professores de inglês; a melhoria do ensino de inglês; as tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola; a interação entre professores de diferentes escolas; o desenvolvimento dos professores em formação (alunos de graduação), e, também, o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. No que tange aos desafios, resalto as dificuldades que alguns cursos/projetos de EC encontram em lidar com questões relacionadas ao deslocamento das representações que constituem os sujeitos-professores e seus formadores. (SÓL, 2014, P. 56)

Faz-se relevante ressaltar a necessidade de políticas públicas que invistam na EC para os professores de LI. 90% (vide anexo 1) dos professores entrevistados concordam com tal afirmação, pode-se inferir que perseguir as mudanças educacionais, sejam elas tecnológicas ou até mesmo curriculares, só será possível a partir do momento que o professor tiver direito a um espaço para continuar se desenvolvendo. Sól (2014) aponta, ainda, que o contexto educacional brasileiro no tocante ao ensino de LI conta apenas com iniciativas isoladas de projetos de EC desenvolvidos por algumas universidades (EDUCONLE, CONCOL - UFMG, NAP-UEL; PUC-SP, PECPISC-UFSC e PECPLI-UFV, dentre outros). Considerando a escassez de oportunidades de EC, ainda há muitos professores que se sentem desamparados e enfrentam desafios frente à grande heterogeneidade dos contextos da sala de aula, ou até mesmo com suas próprias frustrações como professores de LI, no que tange ao ensino e à aprendizagem.

Quando perguntados sobre o grau de satisfação quanto à profissão, numa escala de zero à dez, (0= relativamente insatisfeito e 10= muito satisfeito), um grau de satisfação “de 05 a 08”, as respostas obtidas foram em maioria (84%, ver anexo 1), mostrando que os professores ainda não se sentem realizados com a profissão por completo. Esses dados sugerem que, para muitos professores, o curso/profissão pode não ser exatamente o qual pretendiam se formar desde o princípio. Porém, houve, também, em segundo lugar, aqueles professores que alegaram estar satisfeitos com a profissão com a qual trabalham (67%, ver anexo 1), o que nos leva a pensar sobre o que há de diferente na visão desses professores.

Ainda sobre o fator “insatisfação com a profissão”, apenas uma das professoras participantes, Carol, se vê completamente insatisfeita. Conforme seus dizeres no questionário, foi possível depreender que, apesar de ter dito que se sente muito realizada como profissional de LI, a professora não parece ter muito espaço para lecionar, uma vez que alegou que a disciplina de LI já foi substituída por outras. Além disso, alegou também que trabalha por um período exacerbado, com turmas acima de 20 alunos e não demonstra ter muitas perspectivas para com a licenciatura em LI, haja visto que diz querer atuar por um período de 03 a 05 anos. Mesmo com todos os aspectos descritos sobre a natureza desta insatisfação, essa análise requer um estudo mais aprofundado em relação à desmotivação dessa professora, conforme resalta Miranda (2012, p. 104),

[...] Existem outros fatores que estão na origem da desmotivação dos professores relacionados com o desinteresse e alheamento dos alunos, sendo necessário um esforço para os convencer da importância e da utilidade das aprendizagens que lhe são propostas, existindo a preocupação do cumprimento de um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos, conduzindo a práticas mais rotineiras, centrando-se nas questões metodológicas, de avaliação e de vigilância disciplinar dos alunos, à medida que a indisciplina aumenta e ainda problemas de comunicação com os alunos. [...]. Há falta de serviços de apoio educativo, pois cada vez há mais alunos com dificuldades de aprendizagem e não existem professores suficientes, limitando-se à existência dos professores do ensino especial.
(MIRANDA, 2012, p. 104)

Considerando a análise do questionário, torna-se relevante ressaltar que, como já citado, são muitos os fatores que podem levar o professor a se desencantar com a profissão

que exerce. Uma vez que, a profissão docente é constituída por idiosincrasias diversas e não é valorizada como deveria ser, o que leva a inúmeros casos de insatisfação como o de Carol, conforme descrito acima. Nessa perspectiva, cabe às políticas públicas investir mais na EC para os professores, a fim de criar oportunidades para problematizar o ensino e a aprendizagem de línguas e a identidade docente (SÓL, 2014).

Ao final do questionário, quando perguntados sobre o grau de satisfação de seus alunos de LI, 74% (rever anexo 1) dos professores responderam que seus alunos estão satisfeitos. Porém, dois professores, Barbosa e Fabi, marcaram como resposta, respectivamente, “pouco satisfeitos” e “muito satisfeitos”. Analisando esses dois casos, a resposta de Barbosa, revela que o inglês na escola onde leciona é, muitas vezes, substituído por outras disciplinas, perdendo o espaço que o ensino de LI requer. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LI “o número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido [...]; a carga horária total, [...], também é reduzida a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados, etc.” (BRASIL, 1998, p.13).

No decorrer dos meses de abril e maio de 2017 foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os dezesseis professores que responderam ao questionário. Dentre este universo de dezesseis entrevistados, doze eram residentes da cidade de Mariana, e destes, cinco atuavam entre Mariana e, restando então, quatro participantes mulheres da cidade de Ouro Preto. No que diz respeito às entrevistas, elas ocorreram, em sua maioria, nas casas dos próprios professores, bem como em seus locais de trabalho.

Considerando o escopo e o tempo para realizar o estudo, foram sorteados, aleatoriamente, quatro professores para análise de seus dizeres em profundidade, no universo de dezesseis entrevistados nesta fase. Apresentamos na seção a seguir os gestos de interpretação dos dizeres desses sujeitos. Serão utilizados recortes discursivos (RD) das quatro professoras, com o objetivo de empreender os gestos de interpretação.

Análises dos (não) dizeres dos docentes

Somando-se à análise quantitativa, foram realizadas análises discursivas de quatro participantes, sendo elas as professoras Guti, Luiza, Nêssa e Nice. Para empreender os gestos

de interpretação apresentados nesta seção foram utilizados os procedimentos da análise do discurso, alertando para um dizer que muitas vezes culmina naquilo que não é dito, ou seja, naquilo o que o sujeito diz sem querer dizer, sem se controlar, sem se monitorar, já que:

A Análise do Discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. (ORLANDI, 2005, p. 26).

Desse modo, é possível depreender que, de acordo com aquilo que ecoa nos dizeres dos professores aqui analisados, o que dizem ou repetem é, também, se não principalmente, tudo aquilo o que eles não dizem, o que lhes escapa, fruto de processos ideológicos e de natureza inconsciente. Por isso, é válido ressaltar que muitos dos discursos que aqui serão apresentados estão inteiramente relacionados à visão que aquele professor tem de si mesmo, sua identidade e tudo aquilo o que ele acredita ser por si próprio, diante de suas experiências, suas dúvidas e seus esclarecimentos. Nesse processo, os professores tiveram a oportunidade de (se) dizer, por meio de narrativas.

Levando em consideração os fatores citados, como identidade profissional, representação e os dizeres que envolvem todos eles, pode-se depreender que muitos dos professores, se não, a maioria, se vê sozinho no seu âmbito profissional como um todo, uma vez que muitos citaram a relevância que teria um curso de EC, a falta de estrutura escolar - seja ela de dentro ou de fora da sala de aula-, a falta de acompanhamento dos alunos, seja esse acompanhamento familiar ou da própria escola enquanto responsável por esses alunos, e, principalmente, se encontra o fator do descaso público, a falta de investimento por parte do governo, por parte dos altos cargos e o fracasso das políticas públicas.

Quando convidadas a falar sobre seus alunos, quatro das professoras os representam como desamparados pela educação e, muitas vezes, pela família. Ecoam dizeres de que muitos alunos, desprovidos de referencial familiar, ou seja, alguém para orientá-los no ambiente escolar ou no ambiente social. Tal realidade pode ser depreendida nos dizeres de Nêssa e, logo após, de Nice:

(RD- 01) [NÊSSA][...] **Eu / sinceramente eu tenho enxergado com um pouco de desesperança assim, porque eu tenho visto as coisas piorarem muito, principalmente, em questão de de:: de constituição familiar mesmo, sabe?! A gente tem tido muito problema de:: de meninos, é :: é que chegam à beira da negligência familiar MESMO. [...] Então eu tenho visto com :: com muito pouca esperança, assim, com uma certa desesperança mesmo, porque me preocupa mu::ito esses meninos, é, é:: saindo daqui pro mercado de traba::lho, pra continuar estuda::ndo, e eles não tem é:: é base familiar, na escola a gente tem conseguido fazer muito pouco porque é/ eu entendo que é um parceria, família, esco::la/ então, se alguém não cumpre o seu papel nessa história aí, o outro não dá conta de cumprir o dele também, porque um trabalho depende do outro (Nêssa- entrevista).**

Nêssa é professora efetiva de uma escola pública estadual e também leciona inglês em escola privada na região. É possível notar que, Nêssa se sente desesperançosa com a falta de estrutura familiar de seus alunos, o que para ela é importante para a processo de ensino e de aprendizagem.

Também como relatado por Nice, professora concursada e atuante em duas escolas de distrito da região, há uma inserção de alunos pouco autônomos em sala de aula, que não se implicam e se responsabilizam pela própria aprendizagem, como se pode inferir no RD a seguir:

(RD- 02) [NICE] Bom, os alunos de hoje, eu não acho só os alunos de rede pública não, os da rede particular também, **são alunos muito dependentes, muito descompromissados, e a maioria assim, sem base nenhuma pras séries seguintes. Eles estão chegando, por exemplo, passa pelo primeiro ano, sem saber ler, vai pro segundo, continua sem saber ler e::e:: isso vai né, chegando até as::as / o fundamental dois, enfim, você tem alunos que não sabem interpretar um:: um enunciado de um exercício, ou seja, estão muito despreparados. E:: sempre com a justificativa de que o aluno tem problema, a família não acompanha, ok, isso realmente é um problema, mas não é uma desculpa pra não se cobrar do aluno o que ele deve produzir em sala de aula, né.(...)** (Nice - entrevista).

Ressaltando a semelhança entre escolas públicas ou particulares, Nice argumenta que nos dois contextos há falta de autonomia por parte do aprendiz e participação dos pais no processo de educação escolar formal é mínima, levando-nos a compreender que, para aquele aluno dependente, a função educadora passe a ser exclusividade do professor ou da sociedade escolar como um todo, como ressalta o dizer de Nêssa:

(RD- 03)[NÊSSA] **Que eu tô / eu tenho visto que eu tenho assumido é :: muito mais do que:: a minha função, sabe?! Eu vejo assim, a gente acaba virando muitas vezes, referência, de:: até às vezes, materna pros meninos, referência de:: então assim / não que seja consciente mas, não sei, acho que o fato de eu ainda / me considero iniciando na profissão assim, então o fato de eu tá no começo, faz com que eu acabe assumindo esses papéis, meio que inconscientemente, na ânsia de poder fazer alguma coisa: “nossa, tá tudo avacalhado, tá tudo errado (...)”**(Nêssa -entrevista).

Esse modo de dizer da professora Nêssa (RD- 03) deflagra o conflito em que a ela se encontra, ao perceber que está assumindo um papel que transcende seu objeto de conhecimento (a língua inglesa), o papel materno e que o faz inconscientemente para não falhar no fazer docente. O uso dessa metáfora aponta para a responsabilização da docente, que se vê refém de uma estrutura que a convoca a agir para além de suas condições. Ao enunciar que “tá tudo avacalhado, tá tudo errado”, percebe-se certo desespero em sua função docente, por não saber como e até que ponto agir em prol dos alunos.

Além disso, outro ponto relevante da fala de Nice (RD- 03) diz respeito às questões que envolvem a escola e a família ou vice-versa, e aos papéis desses sujeitos ou núcleos dentro da esfera educacional. De acordo com Patto (1992), por exemplo, há na sociedade, aqueles que acreditam que a escola é a única responsável por educar para a vida em sociedade, e que acreditam que a escola deve ensinar para o mercado de trabalho e a família deve ensinar para a vida. É importante que a educação se dê de maneira colaborativa e dialógica entre a escola e a família. Conforme ressalta o pesquisador (PATTO, 1992, p. 48):

[...] o papel dos profissionais da escola é de romper com a relação de poder absoluta e arbitrária que muitas vezes se instala entre escola e família e, chamar esta relação para uma parceria. Respeitando as peculiaridades de cada grupo familiar, buscando entender o contexto em que está instalada esta família e, com isso, trazer para perto estes importantes atores no desenvolvimento dos alunos. (PATTO, 1992, p. 48)

Desse modo e mais ainda nos dias atuais, pode-se dizer que a sociedade como um todo deve ter cuidado para que não se reduza a educação à escolarização, de modo que não se confunda o papel paterno/materno com o papel docente e vice-versa, pois a educação escolar tem o papel fundamental de continuar a educação familiar, sendo, desse modo, uma relação de

vínculo entre escola e família, cada qual com sua participação, mas nunca de forma arbitrária ou independente, para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Quanto ao nível de satisfação dos professores de LI para com suas profissões, além de muitas falas que demonstravam desmotivação em relação à profissão docente, havia aqueles que buscavam sempre oferecer o melhor para seus alunos. A fala da professora Guti chamou a atenção, uma vez que seu dizer foi ao encontro daquilo que abordamos na presente pesquisa, as “representações”. Quando questionada sobre seu nível de satisfação como professora de língua inglesa, a mesma ressaltou que buscava ir além de suas capacidades atuais, e que se sentia em falta com a profissão, uma vez que ainda não havia tido a experiência de viajar para o exterior e viver uma imersão na língua que leciona:

(RD 07) [GUTI] Não, eu não eu não me arrependo. Eu gosto de trabalhar eu só sinto assim, que eu estou ainda é :: **em débito com a profissão. Porque eu quero ir para fora, eu quero ter domínio da língua no geral, né, porque eu vejo que assim, a gente domina a gramática, a gente domina a metodologia de ensino, mas falta a vivência eu quero ter VIVÊNCIA eu quero ter como contar para eles “Olha você não pode falar determinada coisa porque vai ofender” ou então, sabe?! O cultural assim, porque por mais que a gente puxe, não é a mesma coisa que a gente :: eu acho assim, é o que eu quero, preciso muito ir para fora!**(Entrevista Guti)

Reverbera na materialidade linguística do dizer de Guti representações atravessadas pelo discurso corrente de que parece haver uma maior confiabilidade no método de ensino ou nos conhecimentos didáticos daquele professor que já viajou ou já morou em um país de língua inglesa, se comparado ao conhecimento e aos métodos utilizados pela própria professora. Tal fator é bastante relevante, uma vez que essa é uma representação que muitos professores de LI têm com relação a sua formação, bem como para os alunos que, muitas vezes, tem uma maior confiança naquele professor que já passou por tal experiência.

A identidade da professora Guti é marcada pelo desejo de ter a experiência em um país de LI, uma vez que se sente “em débito com a profissão”, barrada pela incompletude (“falta a vivência eu quero ter VIVÊNCIA”, preciso muito ir para fora”). Conforme resalta Sól (2014, p. 33), o professor de línguas se apresenta como sujeito da falta, sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle.

Kumaravadivelu (2006) chama esse processo de americanização, no qual o sujeito acredita que não basta apenas ‘dominar’ o idioma e conseguir comunicar-se por meio dele; o falante precisa falar como o nativo, ou seja, deve buscar ser o mais próximo possível do que o nativo é no uso a língua. A questão que se levanta a partir de tal temática é: até que ponto o professor que já teve a experiência de ir para um país de LI, realmente, sabe mais do que aquele que não viveu esse momento?

Desse modo, é possível depreender que, apesar da LI ser vista como uma língua franca e ter grande relevância para o mundo, o fato de a professora Gutí não ter perpassado pela experiência de conviver com a língua em seu país de origem corrobora aquilo no que ela mesma parece acreditar, que somente com essa experiência seu ensino vai ter confiabilidade ou se tornar relevante e seguro. Este tipo de representação deflagrada no modo de dizer de Gutí pode ser fruto de dizeres que foram se constituindo ao longo da história de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. Tal desvaloriza o docente que, embora não tenha tido esse momento, possui formação acadêmica necessária para atuar como professor de LI.

De maneira geral, ressoa nos dizeres das outras professoras o estar em falta para com a profissão, seja com relação a suas especificidades, seja em relação aos métodos de ensino com os quais trabalham, com seus alunos. Vale ressaltar que, “é a falta que funda o sujeito, e este desconhece o “objeto a” (objeto que causa o desejo no sujeito) (SÓL, 2014, p. 30). Assim, vale considerar a linguagem de forma articulada com o discurso, as representações, que constituem a identidade do sujeito professor.

O RD 08 apresenta a contradição no discurso da professora Nice, que ao mesmo tempo diz se orgulhar da profissão, ao enunciar “eu me orgulho” (na primeira pessoa do singular), falando em seu próprio nome. No entanto, mais adiante ela diz “a gente” (incluindo uma classe de professores, “hoje, não é uma profissão da qual a gente tem que se orgulhar não”).

(RD - 08) [NICE] Bom / **eu me orgulho muito** do fato de eu ter me formado no que eu gosto que é Língua Inglesa, não necessariamente ser professora. **Porque no Brasil, ser professor não é:: hoje, não é uma profissão da qual a gente tem que se orgulhar** não, aliás, a gente deveria se orgulhar, mas não é assim que acontece. Infelizmente a gente é tratado como o pior dos profissionais, **você é desrespeita::do e você tá sempre sujeito a agressões** de famílias de alunos, dos próprios alunos, né, e **você não tem às vezes o suporte** do:: ministério da educação, da secretaria de edu-

cação, as vezes isso é falho, né / como sempre, **você fica à mercê**, do:: da:: situação porque o aluno é assim, assim assado. Agora / **ado::ro a Língua Inglesa**, gosto de outras línguas, e queria até aprender outras línguas (Nice – entrevista).

É possível inferir que, de acordo com o ecoar do dizer da professora Nice, há uma satisfação em ser formada na área de LI, embora não pareça haver a mesma satisfação no que diz respeito a sua profissão, uma vez que há um desrespeito em sala de aula, além da falta de apoio por parte do poder público. O dizer de Nice traz uma denúncia de algo que não vai bem na profissão do docente de LI. Percebe-se a escolha e a repetição do pronome de tratamento “você” ao invés de usar “somos”, para dizer do desrespeito que o professor enfrenta na educação na contemporaneidade (“você é desrespeita:: do e você tá sempre sujeito a agressões; você não tem às vezes o suporte do:: ministério da educação, da secretaria de educação; você fica à mercê...”). Esse modo de dizer parece possibilitar à ela um distanciamento da situação para poder suportar aquilo que causa sofrimento. A professora desliza de “a gente”, no qual ela se inclui, para “você”, criando esse distanciamento. Conforme afirma Authier-Revuz (1990), o sujeito falante apresenta diferentes modos de enunciar e se dizer, expressando a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. O dizer de Nice aponta para o seu incômodo em relação à desvalorização e precarização da docência. Assim, a enunciativa, apesar de “adorar a LI, se vê a mercê” da situação e se sente desmotivada diante dos aspectos da indisciplina e desvalorização do profissional em sala de aula.

Sobre essa aparente “desmotivação” em sua fala e no que diz respeito à profissão docente, é possível depreender que esse fazer comporta aspectos específicos que convém analisar para compreender a motivação para a profissão docente na atualidade, pois, a análise do contexto social em que o professor exerce a sua atividade é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo de ensino e de aprendizagem (ESTEVE, 1992).

Nos dizeres das entrevistas ecoaram queixas considerados pelas professoras como desafiadores em sala de aula de LI, a saber: a quantidade de alunos por sala, seus níveis de aprendizado e a forma como ela lida com essas questões. Para a professora Luíza, dar aula para 30, 40 alunos por sala, no 4ª ano do Ensino Fundamental, divididos entre alunos de 10 a 14 anos, por exemplo, com níveis de conhecimentos distintos apresenta-se como um grande desafio, como se pode notar no seguinte RD:

(RD 09) [LUIZA] Eu não sei se vai caber na sua pesquisa, mas um dos **desafios que já até :: a gente tem, é as salas muito cheias**. Ensinar uma língua estrangeira pra **35 crianças**, porque eu dou aula desde o primeiro ano, até o nono. Então põe lá, **você tem 30 até 35 crianças numa mesma sala isso é um desafio, muito grande, né?! Porque se você tem ali 10 desinteressados, parece pouco né, em 30, mas dispersa a turma inte::ira. Então assim, sem contar que não se classifica por níveis. Eu por exemplo, eu tenho um nono ano que tem dois alunos que FALAM inglês, e :: o restante é / tá ainda no básico, no MUITO básico. E :: é uma discrepância!** Ai você vai falar alguma coisa, eles já querem responder, e os outros não acompanham e esses não dão oportunidade pros outros acompanharem. E :: eu tenho essa dificuldade, porque eu não posso cortar, porque, como que eu corto aquele aluno que quer participar?! Mas também eu já fico assim, eles participam na frente, não deixam os outros participarem / é muito complicado! Então, **quando você consegue colocar por níveis, né?! Separar os alunos por níveis, o trabalho fica bem melhor e muito mais resultado** (Luiza – entrevista).

Entendemos que são legítimas as queixas da professora, quanto à situação do ensino de LE. Todavia, é imprescindível problematizar o conjunto de representações expresso no RD 09, não é viável aderir a esse discurso sem a devida reflexão. As queixas de Luiza sobre as características das salas de aula de LI (cheias, com alunos de níveis diversos, alunos desinteressados) ecoam Brasil afora, quando se trata de ensino e aprendizagem de LI, sobretudo no contexto de escola pública. Conforme aponta Leffa (2011, p. 31), o próprio professor vira bode expiatório ao repetir tais discursos sem se dar conta de que a questão é muito mais complexa e que “há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é por a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno [...]”. Assim sendo, é relevante que o professor de línguas esteja atento às representações que constituem sua identidade e que os discursos sobre o ensino e a aprendizagem de LE foram constituídos ao longo de anos, por meio de processos sócio histórico ideológicos.

Considerações finais

Diante de todas as perspectivas analisadas e investigadas, o presente estudo buscou mapear as identidades e as representações de alguns professores de Língua Inglesa, enfatizando a visão de tais docentes no que diz respeito à constituição de suas subjetividades.

Mediante as análises dos (não) dizeres dos participantes, foi possível depreender que muitos dos professores, senão a maioria, se vê lidando com uma realidade cada vez mais desafiadora na contemporaneidade, revelando um desamparo das políticas públicas e da esfera familiar. Os professores-enunciadores se queixam da falta de estrutura familiar desses alunos, além da falta de apoio governamental para os profissionais; e que muitas vezes se vêm desamparados devido aos seus baixos índices econômico, cultural e, conseqüentemente social. Essas queixas incidem sobre a constituição identitária dos professores, afetando seus modos de ser e de (se) dizer.

Desse modo, torna-se relevante ressaltar que, embora muito já se tenha feito pela LA de LE, ainda há muito o que desenvolver na área. É preciso levar em consideração a realidade dos alunos das escolas públicas de todo o Brasil, embora o estudo tenha sido realizado apenas com participantes de duas cidades da Região dos Inconfidentes. Além disso, é de extrema relevância que o governo passe a investir consideravelmente na EC dos docentes, uma vez que, historicamente, existe uma precarização do trabalho docente, se comparada à outras profissões. Para tanto, a título de conclusão, torna-se relevante ressaltar ainda a importância que teria para esses professores a criação (e continuação) de um programa de governo que visasse à implementação de cursos/projetos de EC nas cidades analisadas, visto que os projetos mais próximos se encontram a aproximadamente 100 km de distância, o que dificulta a participação dos professores que residem nessas cidades.

Para além do contexto histórico-social no qual a escola está inserida, cabe ressaltar também a relevância que tiveram para esse estudo os discursos dos participantes da pesquisa, uma vez que demonstraram de forma única o que se entende por ensinar uma LE, o que se depreende do lugar que tal ensino ocupa (ou não ocupa) dentro do espaço escolar, a relevância que o ensino tem, de modo a justificar a necessidade de um olhar voltado para aqueles que têm o prazer de ensinar, mas muitas vezes se veem barrados diante da situação em que se encontra o ambiente escolar como um todo. O estudo revelou que os discursos dos professores ecoam representações sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola pública, que parecem nortear as ações desses docentes na sala de aula e na carreira. Por fim, é preciso defender o ensino de LI como um direito fundamental que auxilia não só no desenvolvimento de um país, mas também de cada sujeito. As tomadas de posições e ações dos professores são atravessadas

pelas dimensões sócio-históricas, ideológicas e de natureza inconsciente. Evidenciando que o sujeito não pode ser visto como uma entidade homogênea, ele é constituído pela falta. Como diz o poeta Manoel de Barros, “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul. /dez., 1990.

BARCELOS, A. M. F. A importância das crenças na aprendizagem e ensino de línguas. *Gláuks* (UFV), v. 5, p. 79-85, Viçosa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília, 1998.

ESTEVE, J. M. O Mal-Estar docente. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992

CORACINI, J. M. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, jun. 2015. ISSN 1982-9949.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes, p. 41-54, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores*. Revista FAEEBA, v. 22, p. 127-136, 2013.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. *Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores*. *Revista travessias*, v. 5, n. 1, p.709-727, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*, São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.

MASTRELLA-DE-ANDRADE M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE M. R. (Org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*, p. 89-114. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MIRANDA, M. R. A. C. *O impacto da desmotivação no desempenho dos professores*. 2012. Tese de Doutorado.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas - São Paulo: Papirus, 2002.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: *histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1992.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. Por uma análise automática do discurso (*Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*). Campinas: Pontes, 1990.

POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: *ensaio teórico e metodológico*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

ROCHA, C. H. *O ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Lingüística Aplicada*. In: XIII Seminário de Dissertações em Andamento, v. 2, 2008. Anais do Seta, Campinas: UNICAMP, p. 435-440. Disponível em: < <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327> > Acesso em Julho, 2017.

SILVEIRA, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. S. Representações de Professores de Inglês da Escola Pública: *o olhar sobre o aluno e o espaço escolar*. *Gláuks*, v. 12 n. 1, 2012.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: *identidades em (des)construção*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed. 2011.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, Jul.-Set 2009

ANEXO I

QUESTIONÁRIO ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTE

Caro (a) professor (a),

Este questionário tem por objetivo obter informação sobre as identidades de docentes de Língua inglesa e suas representações sobre ensinar e aprender esse idioma em escolas públicas. Sendo assim, solicitamos que responda ao questionário e ao roteiro de informações em anexo para que você possa nos ajudar a saber mais sobre o tema em questão. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Perguntas norteadoras

1. Para quantas turmas você leciona por semana?

- a) 1-5 b) 5-10 c) 10-15 d) 15- mais

2. Qual a quantidade de alunos por sala em média?

- a) 10 b) 10-15 c) 15- 20 d) 20- MAIS

3. Qual relevância você daria para o curso para o qual se graduou?

- a) Razoável b) Bom c) Muito bom d) Ótimo

4. No que diz respeito as representações da língua estrangeira, como você concorda que é o ensino da mesma em escolas públicas?

- a) É tratado com a mesma equivalência que as outras matérias como português e matemática;
b) É visto como uma disciplina de valor, mas sem muito espaço na carga horária, por exemplo.
c) Não é levado em consideração, haja visto que já aconteceram momentos como a substituição da disciplina de inglês por outras como português e/ou matemática.
d) Não sou capaz de opinar.

5. Em relação às aulas que você leciona, você SE vê como um docente:

- a) Que busca empreender o inglês de forma dinâmica, usando como base o que é proposto pelo material didático.

- b) Que busca aplicar em sala de aula o que é proposto no material didático, focando no ensino da gramática normativa da língua.

6. Em uma escala quantitativa, qual o nível de importância que teria para você um curso de formação continuada, visando uma continuação da sua formação?

- a) De 0 a 3. b) De 3 a 5. c) De 5 a 8. d) De 8 a 10.

7. Em uma escala qualitativa, o quão realizado (a) com a sua formação/profissão você se sente atualmente?

- a) De 0 a 3. b) De 3 a 5. c) De 5 a 8. d) De 8 a 10

Roteiro de informações sobre participante

Nome: _____ Pseudônimo (escolher um nome fictício): _____

Idade: Estado Civil: Naturalidade: _____

Ano de Graduação: Instituição: _____ Tipo de Licenciatura: _____

Tempo de experiência como professor (a) Inglês: _____

Nome (s) e endereço (s) da(s) escola (s) onde leciona atualmente: _____

Endereço para correspondência: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Carga horária de trabalho sem anal: horas/aula. _____

Teaching and learning english in public schools: a study on teachers' identities

Abstract: The purpose of this article is to present reflections on the representations of teachers of the public school system in the state of Minas Gerais in relation to English language learning in public schools. It is relevant to bring to light some considerations about the identities (de)construction, subjectivities and points of singularity in the English- teacher education and the consequences of this process for contexts of teacher education. The theoretical-methodological trajectory is anchored in the perspective of the studies on motivation (MASTRELLA and NORTON, 2011) and representations on teaching and learning of foreign language(s) - FL (SÓL and NEVES, 2012). The participants of the study were 29 teachers from the public school system from the State of Minas Gerais. The instruments of data collection were questionnaires and interviews. A quantitative and qualitative data analysis was performed. The results showed that teachers' discourses echoed the students' representations as unmotivated, either by family issues or by other matters outside the teaching of FL as a whole. In addition, many of the teachers have shown themselves abandoned by the public education sectors, claiming that these institutions do not meet their expectations and / or needs. In conclusion, the present study subsidizes reflections on teaching and learning English, investing in listening to teachers, and problematizing their identity (de)construction.

Keywords: Representations, Identities, teacher education.