

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ISABELA NOGUEIRA NASCIMENTO

**“UMA HISTÓRIA DE SI PARA MELHOR SE COMPREENDER”:
ANÁLISE DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO UM MODELO DE INTEGRAÇÃO
FORMATIVA**

João Pessoa

2022

ISABELA NOGUEIRA NASCIMENTO

“UMA HISTÓRIA DE SI PARA MELHOR SE COMPREENDER”: ANÁLISE DE RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO UM
MODELO DE INTEGRAÇÃO FORMATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba
como requisito à obtenção do título de Mestre em
Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Teorias Linguísticas e Métodos

Orientação: Prof^ª Dra. Mariana Lins Escarpinete

João Pessoa

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244u Nascimento, Isabela Nogueira.

"Uma história de si para melhor se compreender" :
análise de relatos autobiográficos de professores de
línguas estrangeiras como um modelo de integração
formativa / Isabela Nogueira Nascimento. - João Pessoa,
2022.

101 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua estrangeira - Professores. 2. Professores
- Relatos autobiográficos. 3. Linguística aplicada. I.
Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'243(043)

ISABELA NOGUEIRA NASCIMENTO

“UMA HISTÓRIA DE SI PARA MELHOR SE COMPREENDER”: ANÁLISE DE
RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS COMO UM MODELO DE INTEGRAÇÃO FORMATIVA

Dissertação de mestrado defendida no dia 04/11/2022, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, avaliada pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

Profa. Dra. Francieli Freudenberger
Martiny

Prof. Suplente Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Emitido em 04/11/2022

FOLHA Nº 3145057/2022 - MPLE (11.01.15.59)

(Nº do Documento: 3145057)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 24/03/2023 11:48)

MONICA MANO TRINDADE FERRAZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

1344825

(Assinado digitalmente em 27/03/2023 10:17)

FRANCIELI FREUDENBERGER MARTINY

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

2657242

(Assinado digitalmente em 27/03/2023 08:19)

MARIANA LINS ESCARPINETE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

3145057

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número:

3145057, ano: 2022, documento (espécie): FOLHA, data de emissão: 24/03/2023 e o código de verificação:

3d152a07fd

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos os que colaboraram com este trabalho:

À minha mãe, Fátima, por ter me ensinado desde sempre que a educação é o melhor espaço para formar seres humanos, pelo amor incondicional e que felizmente posso dizer ser recíproco, pelos sacrifícios que ela fez pensando na minha educação e também por todo o apoio e dedicação dado a mim desde o meu nascimento.

A meu pai e meus irmãos Kezia, Mariane e Guy e à minha cunhada Thayanne, por me apoiarem e me motivarem durante o último ano. E, principalmente, ao meu irmão que elaborou um infográfico importante para este trabalho, pois trouxe um brilho especeial à minha pesquisa.

Aos meus amigos que proporcionaram o uso de seus relatos autobiográficos, tornando possível a realização desta pesquisa. Obrigada também pelo carinho, paciência e atenção que tiveram comigo durante o período (pós) pandêmico. Vocês são os melhores!

À professora Mariana, agradeço pela sua orientação, pelo carinho e pelas palavras que me ajudaram a seguir adiante no processo de construção deste trabalho tão significativo.

À minha nova amizade concebida nesse período, Elielma. Essa dissertação é o resultado de uma construção de conhecimento na temporada em que estivemos juntas. Obrigada também por escutar e compreender a série de relatos dramáticos e felizes que rosnaram em nossos ouvidos durante o semestre. Que nossa amizade dure por muito tempo!

E, finalmente, agradeço a todos que me ajudaram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada!

“Escrever não é vida, mas acho que às vezes pode ser um caminho de volta à vida.”

Stephen King

RESUMO

Hoje são diversos os estudos sobre identidades na área de Linguística Aplicada e, especificamente, de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira – LE. Esse último é parte integrante de amplo decurso de redefinição de identidades (RAJAGOPALAN, 2003). Nesse sentido, este trabalho visa investigar a reflexão sobre o fazer docente de professores de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), a partir de relatos autobiográficos elaborados por eles, por consistir em prática discursiva importante no curso de formação de professores. Assim, a finalidade desta pesquisa é legitimar a prática da autoavaliação, de modo integrado, como forma de delinear a identidade do professor. Para isso, nos sustentamos nas discussões a respeito do ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica, fundamentando-se principalmente na *Lei de Diretrizes e Bases 4.024* (1961), na formação docente, alicerçados às concepções de Lima, Gomes (2002) e Medrado (2011), bem como na construção da identidade do educador, com base em Rajagopalan (2003); no agir docente (TARDIFF; LESSARD, 2009) e nos relatos autobiográficos como instrumento de comunicação à luz de Bakhtin (2003) e Signorini (2006). Para tal propósito, nosso *corpus foi* coletado através de um questionário disponibilizado por meio de formulários *Google*, visando a construção dos relatos autobiográficos durante o contexto pandêmico que impossibilitou quaisquer ações presenciais de realização. Com isso, as análises qualitativas exploratórias dos quatro dados evidenciaram as seguintes representações nos relatos autobiográficos dos professores: o processo contínuo de redefinição de identidades, as concepções de língua/linguagem, o objetivo de aprender uma língua estrangeira, o professor no processo de ensino-aprendizagem e a apropriação da LE.

Palavras-chave: Relatos autobiográficos. Professor. Língua estrangeira.

RESUMEN

Hoy en día, existen varios estudios sobre identidades en el área de Lingüística Aplicada y, específicamente, en la enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera – LE. Este último es parte integral de un amplio proceso de redefinición identitaria (RAJAGOPALAN, 2003). En ese sentido, este trabajo tiene como objetivo indagar la reflexión sobre la práctica docente de profesores de lenguas extranjeras (inglés y español), a partir de relatos autobiográficos elaborados por ellos, por constituir una importante práctica discursiva en el curso de formación docente. Así, el propósito de esta investigación es legitimar la práctica de la autoevaluación, de forma integrada, como forma de perfilar la identidad del docente. Para ello, nos apoyamos en las discusiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera en la Educación Básica, fundamentadas principalmente en la Ley de Directrices y Bases 4.024 (1961), sobre la formación docente, a partir de los conceptos de Lima, Gomes (2002) y Medrado (2011), así como en la construcción de la identidad del educador, a partir de Rajagopalan (2003); en la docencia (TARDIFF; LESSARD, 2009) y en los informes autobiográficos como herramienta de comunicación a la luz de Bakhtin (2003) y Signorini (2006). Para ello, nuestro corpus fue recolectado a través de un cuestionario disponible a través de formularios de Google, con el objetivo de construir relatos autobiográficos durante el contexto de la pandemia que imposibilitó cualquier acción presencial. Con eso, los análisis cualitativos exploratorios de los cuatro datos evidenciaron las siguientes representaciones en los relatos autobiográficos de los profesores: el proceso continuo de redefinición de identidades, las concepciones de lengua/lenguas, el objetivo de aprender una lengua extranjera, el profesor en el enseñanza-aprendizaje y apropiación de la LE.

Palabras clave: Relatos autobiográficos. Docente. Lengua extranjera.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Vinculação por bloco.....	39
FIGURA 2 – Vinculação 01 E01.....	45
FIGURA 3 – Vinculação 02 E01.....	48
FIGURA 4 – Vinculação 03 E01.....	49
FIGURA 5 – Vinculação 01 E02.....	57
FIGURA 6 – Vinculação 02 E02.....	59
FIGURA 7 – Vinculação 01 E03.....	71
FIGURA 8 – Vinculação 02 E03.....	75
FIGURA 9 – Vinculação 01 E04.....	81
FIGURA 10 – Vinculação 02 E04.....	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questões.....	36
QUADRO 2 – Síntese da vinculação.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE	16
1.1 O ensino de Língua Estrangeira na Educação básica	17
1.2 Formação docente em Língua Estrangeira	20
2. DISCURSO E IDENTIDADE	25
2.1 Teoria e Prática.....	26
2.2 O agir docente	27
2.3 Os relatos autobiográficos	29
3. METODOLOGIA	32
3.1 Natureza e contexto da pesquisa	33
3.2 Participantes	33
3.3 Instrumentos para coleta de dados – questionário autoavaliativo	34
3.4 A vinculação como forma de representar, através de questões inquietantes, os sujeitos identitários na composição do docente.....	37
3.5 Procedimentos de análise	42
4. ANÁLISE E PROPOSTA	43
4.1 Entrevistado 01 (E01).....	44
4.2 Entrevistado 02 (E02).....	51
4.3 Entrevistado 03 (E03).....	63
4.4 Entrevistado 4 (E04).....	75
4.5 A entrevista e a integração dos sujeitos.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES	96
ANEXOS.....	99

INTRODUÇÃO

Hoje são diversos os estudos sobre identidade na área de Linguística Aplicada e especificamente de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), pois sabemos que, geralmente no período da graduação, pode ocorrer um “descompasso entre verbalização e prática” (FERNÁNDEZ, 2005) em relação a teoria aprendida no decorrer do curso e a ação de lecionar propriamente dita. Nos transformamos a partir de nossas experiências diárias – a formação continuada de professores sendo uma delas –, de modo que reconhecemos a nossa identidade como múltipla e contraditória, tendo em vista os conhecimentos adquiridos durante o período de atuação profissional interferirem na maneira de agir e pensar. Assim, esta pesquisa aborda as representações identitárias presentes em relatos autobiográficos de professores de língua estrangeira de Ensino Fundamental e Médio, pois devemos entender o processo de ensino-aprendizagem de uma LE como parte integrante de um amplo decurso de redefinição de identidades, conforme ressalta Rajagopalan (2003).

Ao aprendermos uma língua e ao utilizarmos a linguagem nos diversos contextos que a permeiam, por exemplo, estamos nos “redefinindo como pessoas” (RAJAGOPALAN, 2003). É nesse sentido que entendemos o processo de redefinição de identidades, considerando sermos multifacetados, em constante mudança e evolução.

A respeito da formação continuada de professores, os cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento oferecidos pelas instituições de ensino têm o intuito de aproximar o professor da teoria e da prática propostas pela grade curricular. É fato que o período dos cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento proporciona um maior autoconhecimento e, principalmente, – por intermédio das experiências permutadas com os companheiros de classe –, ajudam na construção de nossos discursos e pensamentos sobre determinados temas.

Partindo dos conceitos de identidade e formação continuada, podemos dizer que para aproximar o professor à realidade da prática docente almejada, o uso de relatos autobiográficos proporciona a interação entre o conhecimento teórico e a prática, ajudando na construção do seu desempenho profissional, conforme Romero (2010). Pelo simples fato de dar vida à lembrança, o maior interesse desse tipo de relato “não está na revelação de uma verdade oculta ou desconhecida, e sim na criação de um espaço de experimentação e subjetivação de interesse para a formação do professor” (SIGNORINI, 2006, p. 69).

Nesse sentido, os relatos autobiográficos constituirão o objeto deste estudo, pois proporcionam maior entendimento acerca do “eu profissional” e do “fazer docente” (ROMERO, 2010), por consistir em prática discursiva importante no processo de formação de

professores.

É nesse documento que o educador apresenta as vivências dos educadores da sua infância, da adolescência e da universidade, mencionando como acolheu as experiências vividas e como se relaciona emocionalmente com elas. Ademais, expõe sobre as práticas utilizadas em sala de aula, as avaliações, os conteúdos aplicados e as metodologias, além de comentar acerca dos sentimentos despertados durante esse período e das dificuldades encontradas ao realizar a docência. Assim, o relato “É uma descrição objetiva dos fatos observados e das atividades desenvolvidas, seguidas de uma análise crítica e conclusiva, em que, além de relatar sua experiência” (RODRIGUES, 2011), é possível dar voz aos professores, proporcionando-lhes a autorreflexão acerca dos seus múltiplos “eus”: o “eu, discente”, o “eu, ressignificador” e o “eu, docente”. É por meio dessa que o professor se apropria ainda mais de sua identidade.

Nessa perspectiva, os relatos autobiográficos proporcionados pela pesquisadora são documentos analisados de forma instrumentada e relevante, pois mostra o olhar do sujeito e sua perspectiva enquanto professor. De acordo com Bronckart e Machado (2004), a compreensão das ações do professor e de suas representações, expressas em seus textos, os movem ao entendimento do trabalho docente.

A análise desses relatos nos permite melhor entender sobre o agir do professor a respeito dos discursos desenvolvidos durante o período de experiências profissionais e das representações construídas sobre esse exercer nos textos. Tais representações devem ser estudadas, uma vez que se tornarão “uma espécie de guias para as suas futuras ações” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

No processo de formação continuada de professores de línguas, são vários os sentimentos despertados neles; é comum, por exemplo, haver apreensão, preocupação e tensão causados pela própria prática docente. Tais emoções são capazes de gerar desinteresse e desmotivação nos educadores, uma vez que esses podem não estabelecer relação entre a teoria e a prática, devido às diversas realidades existentes nas escolas. Nesse sentido, o trabalho com relatos torna possível a reflexão de tais profissionais sobre o conhecimento teórico relacionado ao seu exercício. Além disso, para proporcionar interesse e motivação aos professores, é necessário eles saberem que falar de si é importante para a construção do seu desempenho profissional, assim os relatos autobiográficos dão voz, desencadeando processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades construídas pelo narrador para si mesmo (SIGNORINI, 2006).

Desse modo, investigar a construção da identidade é fundamental para os professores refletirem a respeito das práticas sociais experimentadas enquanto alunos e virem quais delas

serão adicionadas às suas vivências. Assim se justifica ser relevante a análise da relação que professores fazem entre teoria e prática, já que ela interfere nas suas identidades docentes, visto que o conhecimento adquirido durante o curso de graduação/pós faz parte da construção do planejamento na profissão escolhida. É nesse sentido que se configura a tríade essencial a todo professor: *teoria - vivência - prática*, ou seja, o docente como aluno receptor (vida educacional pré-acadêmica), aluno ressignificador (vida acadêmica) e, finalmente, enquanto professor (a concretização da prática).

Partindo desses pressupostos, nesta pesquisa, a análise dos relatos autobiográficos apresentará excertos das produções em sua forma original, levando em consideração as representações feitas pelos professores enquanto aprendizes de língua estrangeira sobre o seu “eu” – **Sujeito iniciado**; as representações no processo de ensino-aprendizagem de LE – **Sujeito licenciado**; e as representações de suas práticas docentes – **Sujeito docente**.

Esses termos foram elaborados pela pesquisadora e é essa tríade que sustenta a formação/ação do professor, permeando toda a presente pesquisa, na qual vemos o professor enquanto aluno durante o processo de aprendizagem na infância/adolescência. Depois, enfatizamos a aprendizagem no período de graduação e, por fim, o percurso de ensino da língua estrangeira, as vivências e reflexões dos participantes desse período de atuação.

A integração completa do indivíduo acontece quando existe a presença dos três sujeitos que compõem a sua identidade docente: o sujeito iniciado (aprendizagem na infância/adolescência), o licenciado (aprendizagem durante a graduação) e o sujeito docente (prática atual). Com os relatos autobiográficos, é possível verificar as conexões estabelecidas pelo educador durante seu discurso e perceber como o processo de ensino-aprendizagem e as nossas experiências e vivências enquanto discente e docente nos “redefine[m] como pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003).

Fundamentados nessas concepções e com a preocupação de entendermos as representações identitárias (perfil docente) que professores de língua estrangeira do Ensino Fundamental e Médio têm, objetivamos responder às seguintes perguntas norteadoras que nos levaram a desenvolver este trabalho:

- É possível perceber de que maneira os professores de línguas estrangeiras estabelecem uma relação entre o conhecimento teórico adquirido no curso de Graduação/Pós-graduação e a prática docente?
- É possível identificar como os professores representam suas experiências em relatos autobiográficos, a partir da materialização linguística que o gênero solicitado/escolhido para levantamento do *corpus* oportuniza?

- A (re)definição de identidades interfere na representação das experiências em sala de aula dos professores em formação continuada?

Dessa forma, buscamos atingir o objetivo do trabalho: identificar as conexões estabelecidas pelo docente por meio da integração da identidade construída ao longo de sua vida formativa, reforçando a prática da autoavaliação. Assim, nosso objetivo geral se divide em quatro específicos:

- Analisar como os professores estabelecem uma relação entre o seu primeiro acesso à LE e a sua prática docente, primeira etapa formativa;
- Investigar as redefinições identitárias de professores sobre si mesmos, a partir dos conhecimentos adquiridos no período do curso de Graduação/Pós-graduação, segunda etapa formativa;
- Traçar um quadro de definição identitária relevante de ser observado em práticas autoavaliativas;
- Elaborar um modelo de autorreflexão docente a partir do questionário utilizado na análise dos relatos autobiográficos que funcione como diagnóstico do agir do professor de língua estrangeira do ensino fundamental e médio.

Percebendo a importância da abordagem (auto)biográfica, situamos nessa perspectiva o presente trabalho, visando investigar as representações ocorridas em relatos autobiográficos de professores de língua estrangeira, mais especificamente inglesa e espanhola. Para tanto, desenvolvemos a dissertação da seguinte maneira: o primeiro capítulo, “Trabalho e Formação Docente”, consiste na fundamentação teórico-metodológica, em que se salienta a importância desta pesquisa para o estudo de questões que envolvem o ensino de LE na Educação Básica, fundamentando-se principalmente na Lei de Diretrizes e Bases 4.024 (1961), nos estudos de Procópio e Rezende (2021) e na formação docente alicerçada nas concepções de Lima, Gomes (2002) e Medrado (2011). No segundo capítulo, “Discurso e Identidade”, abordamos a construção da identidade do professor, com base em Rajagopalan (2003), e o agir docente fundamentado nos conceitos de Tardiff e Lessard (2009), apresentando os relatos autobiográficos enquanto instrumento de comunicação à luz de autores como Bakhtin (2003) e Signorini (2006).

No terceiro capítulo, metodológico, são apresentados o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os participantes. Já no último aparecem os dados analisados, coletados com base nas teorias discutidas no capítulo da fundamentação teórico-metodológica. Por fim, a conclusão de as nossas hipóteses se confirmarem pode ser vista no último capítulo, já que pudemos observar o processo contínuo de redefinição de identidades, as concepções de

língua/linguagem, o objetivo de aprender uma língua estrangeira, o professor no processo de ensino-aprendizagem e a apropriação da LE verificada mais a fundo no capítulo referente à análise e também nas considerações finais.

1. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Inúmeras são as pesquisas sobre o trabalho do professor na área da Linguística Aplicada – LE. É importante enfatizar que o trabalho docente, além de ensinar um determinado conteúdo e ajudar o aluno a desenvolver as suas habilidades comunicativas e sociais, também se dá por meio do “uso de instrumentos na interação com o outro” (MACHADO, 2007 p. 93). Devido a esses fatos, a utilização de relatos autobiográficos no processo de formação de professores é considerado um processo ativo e construtivo, pelo qual podemos compreender como o educador constrói as suas representações na prática.

Isso acontece porque o uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico, como afirma Moita Lopes (2003). Cada ser humano tem a sua forma de pensar, de agir e de falar que o torna único. Sendo assim, “quando qualquer ser humano age e interage em um dado contexto, outros reconhecem aquela pessoa como agindo e interagindo como um ‘certo tipo de pessoa’ ou mesmo com diversos ‘tipos’ diferentes ao mesmo tempo” (GEE, 2001, p. 99). Diante dessa concepção, a temática das identidades surge na área de estudos linguísticos, trazendo à tona a multiplicidade do ser humano.

Assim, os relatos autobiográficos podem ser utilizados como forma de organização do discurso do professor, tornando possível a construção do mundo ao seu redor, além de proporcionar ao docente de língua estrangeira uma releitura do seu “eu”, pois, ao participar de um processo de ensino-aprendizagem de LE, esse “eu” torna-se ainda mais múltiplo. Ora, as autobiografias são alicerçadas pelas memórias do autor, porém levam em consideração a sua dimensão social, o fato de o sujeito estar sempre em transformação (ROMERO, 2010).

Nesse sentido, trabalhar com autobiografias na formação de educadores dá voz a esses profissionais, fazendo-os refletir acerca de sua formação e os tornando mais engajados para entender a sua identidade (ROMERO, 2010). De acordo com Kleiman (2006, p. 90), “a representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional”, nesse sentido surge a noção de escola como agência de letramento e a do professor como agente de letramento, ainda que existam muitas outras agências de letramento, como família, igreja, e afins.

Este trabalho se propõe, portanto, a fazer essa (entre outras) investigação no contexto dos professores de línguas estrangeiras. Justamente por essa característica, faz-se necessário abordar temas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras a seguir.

1.1 O ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica

Não podemos falar de ensino de LE no Brasil sem citar e compreender o principal documento que o rege: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Várias alterações foram feitas desde o ano de 1961, no qual ocorreu a sua primeira sanção. Inicialmente, a LDB 4.024 (1961) determinava que os conselhos estaduais fossem responsáveis por deliberar qual das línguas estrangeiras seria ensinada em suas instituições.

Já no ano de 1996, a LDB n.º 9.394 foi promulgada e nela estabelecida a organização da educação básica em dois ciclos: Fundamental e Médio, determinando-se, segundo o § 5º do artigo 26, que "na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, doravante LE, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" e que no Ensino Médio "será incluída uma LE moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (art. 36, inciso III).

Em 2005, durante o governo Lula, a lei 11.161 foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada em agosto do mesmo ano pelo presidente. Essa lei determinava, de acordo com o Art. 1º, "o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno" a ser implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. Considerando a extensão territorial do Brasil e as regiões fronteiriças com países de Língua Espanhola (LEsp), bem como a nossa participação no Mercosul (desde 1991), torna-se imprescindível que tenhamos mais de uma língua estrangeira a ser estudada nas escolas públicas e privadas.

No entanto, em 2017 durante o governo de Michel Temer, tal lei foi alterada juntamente com o art. 26 – § 5º da LDB de 1996, o qual determinava que a escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades que a instituição possuía e, dessa forma, foi instituída a obrigatoriedade do Inglês no currículo a partir do Ensino Fundamental II, tornando optativa a oferta do ensino de Espanhol. Ficou deliberado que "§ 5º [n]o currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (BRASIL, 2017). Já para o ensino médio:

§ 4º Os currículos (...) incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Após essas alterações na LDB, foi publicada no final de 2017 a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), após duas versões anteriores. A BNCC é um documento normativo para as redes de ensino brasileiras, tanto públicas quanto privadas, referência obrigatória para o desenvolvimento e a elaboração dos currículos escolares, propostas pedagógicas e conhecimentos, bem como das competências e habilidades que se esperam desenvolver ao longo da escolaridade básica. De acordo com a Base, é no Ensino Médio que os jovens podem intensificar o conhecimento sobre seus interesses e capacidades intelectuais ou expressivas, podendo criar vínculos sociais e afetivos permeados pelos mais diversos contextos socioculturais. No entanto, a BNCC não contempla o ensino de língua espanhola.

Porém, é indispensável citarmos o Programa de Escola Cidadã Integral que foi implantado no estado da Paraíba em 2016, tendo como foco a formação dos jovens por meio de um currículo diferenciado que engloba também o projeto de vida dos estudantes. Tal currículo conta com as disciplinas obrigatórias da BNCC, quais sejam: Língua Portuguesa (LP), Língua Estrangeira Moderna – compreendendo aqui as línguas inglesa e espanhola –, Arte e Educação Física (área de Linguagens e Códigos); História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Ciências Humanas); Física, Química e Biologia (Ciências da Natureza) e Matemática. Além dessas, temos os componentes integradores, nos quais se incluem Projeto de Vida, Estudo Orientado e Vivências em Protagonismo Juvenil. Atualmente¹, são 302 escolas integrais, das quais 124 oferecem cursos técnicos no estado da Paraíba.

Quando pensamos na expansão territorial brasileira e observamos as distintas realidades escolares presentes no país, nos questionamos sobre a abrangência e potencialidade que o ensino poderia ter. Atualmente, a remuneração salarial dos professores brasileiros é baixa, as escolas possuem uma infraestrutura debilitada e, em sua maioria, o acesso à tecnologia e às condições básicas de desenvolvimento escolar é precário. Tudo isso nos leva a uma insuficiência de potencialização do ensino.

Os fatores supracitados abrangem o ensino em todas as áreas e inclusive nas aulas de línguas estrangeiras. Se tomamos como base Silva (2001, p. 22 apud PROCÓPIO; REZENDE, 2021), podemos elencar vários motivos pelos quais o ensino de uma LE não atinge sua completa potencialidade: a) o número limitado de aulas – para as aulas de língua inglesa, são dois encontros semanais e as de língua espanhola apenas um com 50 minutos cada. Geralmente essas aulas focam mais nas estruturas gramaticais, nas regras das línguas, muitas vezes não levando o aluno a utilizá-las de forma contextualizada como cidadãos do mundo; b) um grande número

¹ Dados retirados do site do Governo do Estado da Paraíba no ano de 2022.

de alunos por turma; c) o menosprezo com os professores de LE; d) a indiferença pelos estudos por parte dos alunos; e) a proficiência linguística insuficiente e a formação deficiente que alguns professores trazem para a prática profissional; f) a predominância do livro didático nas aulas; g) as insuficiências estruturais e organizacionais das escolas; h) a política de ensino de línguas que não é consistente e o disparate de medidas por meio da legislação oficial.

Diante de todo o exposto, a descrença no ensino de LE na educação básica é feroz e muitas vezes enfatiza a ideia de que nas redes de ensino, principalmente na escola pública, não se aprende LE, e apenas em cursos de idiomas é que se adquire a aprendizagem efetiva. Esse pensamento é arraigado desde que se passou a ensinar LE nas escolas, pois por muito tempo a língua estrangeira foi encarada como sendo a expressão de sua literatura, como tradução ou como um código estruturado. É só por volta da década de 70 que surge a preocupação com a imanência do código linguístico para o estudo sobre o uso efetivo da língua, passando o estudante a ser reconhecido como ativo, como um usuário desenvolvendo novas habilidades e capacidades. Nessa percepção, as atividades propostas no ensino de LE devem levar em consideração o universo cultural do aluno, partindo de seus conhecimentos prévios, a fim de o ensino de línguas estrangeiras não se tornar um componente marginalizado em relação às outras disciplinas, não levando em consideração a escola como um ambiente propício ao aprendizado (PROCÓPIO; REZENDE, 2021).

Nessa perspectiva, é importante discutir as dificuldades desse novo cenário – ensino remoto –, que nos convida a refletir sobre as práticas em sala de aula e como os professores puderam ou conseguiram se reinventar nesse contexto, tornando a sua casa um novo ambiente de trabalho. Como já dito, o ensino presencial se mostrava permeado por inúmeras dificuldades: o material didático, tempo das aulas, número de estudantes por turma, entre outros. Somaram-se a essas características novas especificidades, como as questões de direito de imagem, microfones, câmeras abertas/fechadas, o acesso à internet ou problemas com aparelhos, entre tantas outras que seriam, até pouco tempo, inimagináveis para alguns professores.

Nesse novo contexto de ensino, todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional foram afetados: pais, professores, alunos etc. Consequentemente, de acordo com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 08), “quando a escola entra na sala da casa, dissolvem-se os muros e os professores ficam expostos ao olhar das famílias”, o que nos leva a enfatizar Amigues (2004), pois, segundo ele, as formas de fazer dos professores sofrem “julgamentos externos” e em um cenário atípico, como o do ensino remoto emergencial, isso não seria diferente.

Destarte, para Paiva (2020, p. 69),

as crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram. Mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente. É possível afirmar que a internet tornou-se uma necessidade pública e que o acesso precisa ser dado a todos.

Por meio desse discurso, podemos perceber que o uso da tecnologia está atrelado ao futuro das práticas educacionais. É um novo caminho para o ensino, onde as ferramentas online descobertas nesse período se tornarão presentes no chão da escola. Dessa maneira, faz-se necessário direcionarmos nosso olhar para a formação dos professores de LE, para esse novo contexto e para os letramentos que permeiam essa discussão, como veremos a seguir.

1.2 Formação docente em Língua Estrangeira

O trabalho docente vem sendo um grande objeto de pesquisa, principalmente na Linguística Aplicada. As pesquisas nesse campo são vastas e amplas e, em sua maioria, difundem a ideia de que o trabalho docente vai além da sala de aula ou de técnicas de ensino. Diversos são os estudos também relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de LE e, no que diz respeito ao contexto educacional, Lima e Gomes (2002, p.163) ressaltam que “vivemos, hoje, momentos de grandes incertezas que se traduzem de variadas maneiras na vida humana em geral e, em particular, nas instituições educacionais”.

Seguindo essa linha de raciocínio, vale dizer de que “todo agir é orientado por valores e regras sociais” (MEDRADO, 2011); assim, o agir docente pode ser analisado de diversas formas, pois o professor sempre é posto em contexto de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário mencionar três dimensões fundamentais, as quais se integram e se complementam na ação docente: conhecimento, prática e engajamento profissional. Desse modo, podemos aludir à Resolução nº 29/2020 do CONSEPE, que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Tal ressalva é importante, pois essas normativas podem impactar as práticas durante a formação dos cursos, podendo também nos auxiliar na interpretação das experiências formativas.

Esse documento “tem por finalidade consolidar a normatização acadêmica” (Art. 1º) dos cursos de graduação da referida universidade. De acordo com o regulamento, os cursos podem ser de bacharelado, licenciatura ou superiores de tecnologia. Por licenciatura compreende-se no § 2º como “um curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como docente na educação básica, com o grau de licenciado”.

Um dos principais aspectos dos cursos é a base curricular. Sendo assim,

Art. 31 A Base Curricular para os Cursos de Licenciatura é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino fundamentados nos eixos curriculares explicitados no § 1º do Art. 33 deste regulamento devem ser oferecidos ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada (PARAÍBA, 2015).

A Base Curricular, de acordo com esse documento, possui o total de 825 (oitocentas e vinte e cinco) horas-aula correspondentes a 55 créditos distribuídos entre a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino. “[C]onceitua-se a Prática Curricular como o conjunto de atividades curriculares teóricas e práticas que tem como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica” (Art. 32). Tal prática dispõe de uma carga horária mínima de 28 créditos, que correspondem a 420 horas-aula a serem distribuídas em componentes curriculares obrigatórios e optativos ao longo do curso.

Para dispor os conteúdos curriculares, o § 1º delibera que totalizem “20 créditos, equivalentes a 300 horas-aula, resulta[dos] de conteúdos distribuídos em eixos temáticos definidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG)” e, nesse sentido, deve haver uma portaria específica para este fim. Os eixos temáticos expostos pelo regulamento são especificados abaixo:

I - Eixo I: Pressupostos Antropo-filosóficos, Sócio-históricos e Psicológicos - 12 créditos, correspondendo a 180 horas-aula; II -Eixo II: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos - 04 créditos, correspondendo a 60 horas-aula; III - Eixo III: Pressupostos Didático-metodológicos e Sócio-educativos - 04 créditos, correspondendo a 60 horas-aula (PARAÍBA, 2015).

Vale evidenciar que nos conteúdos básicos profissionais devem ser incluídas as práticas de Estágio Supervisionado e dos componentes curriculares referentes à Prática Curricular que se constituem em duas etapas, sendo elas: a observação e interlocução com a realidade profissional; e a iniciação e intervenção para o exercício profissional. Na modalidade Licenciatura, os conteúdos curriculares referentes à Prática Curricular possuem a duração mínima de 420 (quatrocentas e vinte) horas e os Estágios Supervisionados 405 (quatrocentas e cinco) horas, devendo ser ofertados ao longo do curso.

O Estágio Supervisionado de Ensino é um componente curricular obrigatório nos cursos de graduação. De acordo com o Art. 35,

o Estágio Supervisionado de Ensino será desenvolvido em parceria entre as instâncias acadêmicas responsáveis pela formação pedagógica no campus no qual se localizam o referido curso e o Departamento responsável pela parcela majoritária da formação específica da mencionada licenciatura, devendo ter seu funcionamento regulamentado pelo Colegiado do respectivo curso (PARAÍBA, 2015).

Considerando o parágrafo único em relação ao Estágio Supervisionado, seguem os conteúdos curriculares que devem ser contemplados: os fundamentos teórico-metodológicos avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e à investigação no ambiente escolar; as experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da Educação Básica.

Além disso, considerando o artigo 37, o estágio supervisionado “deve enfatizar a formação docente vivenciada no ambiente concreto de trabalho, não assegurando vínculo empregatício ao discente junto à empresa ou à instituição onde essa atividade é realizada, podendo, no entanto, ser remunerado”. É de extrema importância enfatizarmos que o estágio supervisionado tem como um dos princípios a integração entre teoria e prática.

Dessa maneira, os principais objetivos desse componente são:

I - Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado; II - Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional; III - Promover a integração entre a universidade e a sociedade (PARAÍBA, 2015).

Sendo assim, a relevância do estágio supervisionado, durante o período do curso de graduação, proporciona aos discentes uma vivência em um ambiente escolar onde a teoria sai do papel e passa a ser prática, fornecendo uma experiência em sala de aula que, ainda que por curto prazo de tempo, traz grandes contribuições para o agir docente de futuros professores.

À vista disso, a Portaria do INEP nº 505, publicada no Diário Oficial de 8 de junho de 2017, dispõe sobre conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, as habilidades e competências para atuação profissional e os conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas avaliadas durante o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esse documento tem como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras. Sendo assim, o ENADE visa abranger características específicas relacionadas ao curso.

De acordo com o Art 5º, o discente concluinte do curso de letras deve ser:

I - comunicativo em diferentes contextos socioculturais; II. ciente da linguagem como fenômeno social, ideológico, político, histórico, cognitivo, educacional, cultural e intercultural; III. crítico e investigativo sobre as línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas e metodologias de ensino; IV. consciente das variedades linguísticas e culturais e de suas implicações no processo de ensino e aprendizagem; V. consciente das diferenças socioculturais, a fim de contribuir para a superação de preconceitos linguísticos e de exclusões sociais e culturais: étnico-raciais, religiosas, gêneros, classes, diversidades sexuais, faixas geracionais e pessoas com necessidades especiais; VI. comprometido com a formação dos estudantes nos diferentes contextos de atuação, a partir de uma concepção crítica de ensino e dos processos de aprendizagem; VII. responsável pela sua formação profissional como processo

contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho e das inovações tecnológicas (BRASIL, 2017).

Dando continuidade à avaliação, discorre-se no Art. 6º sobre o processo de formação, almejando verificar se o discente adquiriu competências para

I. usar as línguas portuguesa e espanhola em diferentes situações de comunicação; II. analisar diferentes linguagens, em especial a verbal, nas modalidades oral e escrita; III. analisar produtos de manifestações culturais e artísticas, especialmente as literárias; IV. interpretar e produzir textos, em língua portuguesa e espanhola, em diferentes modalidades e situações sociolinguísticas; V. reconhecer e analisar aspectos linguístico-discursivos que atuam na construção de sentidos no texto; VI. identificar diferentes processos de compreensão leitora e aplicá-los na prática docente; VII. aplicar conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários na prática docente; VIII. aplicar, nas análises textuais, as teorias linguísticas e literárias; IX. empregar tecnologias da informação e da comunicação a serviço do ensino de língua portuguesa e língua espanhola; X. aplicar, na prática docente, metodologias de ensino de línguas e de literaturas adequadas aos diferentes contextos educacionais; XI. contrastar aspectos linguísticos da língua portuguesa e espanhola; XII. comparar aspectos da cultura brasileira, hispano-americana e espanhola (BRASIL, 2017).

Tanto a Resolução nº 16/2015 do CONSEPE quanto a Portaria nº 505 do INEP são documentos essenciais para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Com a breve explanação desses documentos, pudemos observar pontos muito importantes na base curricular e na obrigatoriedade de conteúdos e disciplinas para formar professores. Os conteúdos que permeiam os cursos não apenas enfatizam a aprendizagem linguística (em caso de cursos de graduação de LE), análises linguísticas e literárias, conhecimento acerca de metodologias de ensino, mas também visam auxiliar na aproximação entre a teoria e a prática.

Ao observar todos os pontos elencados sobre esses documentos, vemos que a base curricular dos cursos de licenciatura devem abranger diversos elementos importantes para o exercício da profissão que vão além dos conhecimentos teóricos, a exemplo do estágio supervisionado, que pretende aproximar o discente da prática docente.

Diante do exposto, podemos aludir à Pimenta (1998), pois ressalta que ninguém nasce professor, torna-se a partir das experiências, dos modelos de educadores que tivemos, dos espaços formativos onde participamos, entre outros aspectos permeadores.

Ao iniciarmos um curso de graduação, já temos uma bagagem de crenças e concepções, trazemos junto a isso a nossa trajetória de vida e também a trajetória escolar. Tudo faz parte da nossa construção, da identidade, seja ela pessoal ou profissional. Em outras palavras, ser professor decorre de uma formação histórica, social e cultural em oposição a uma concepção inata e sacerdotal da profissão em que vincula o exercício a um conjunto de habilidades natas ou de uma perspectiva missionária (PASSOS, 2011 apud BALADELI, 2015).

Quando estamos na condição de alunos, vivenciamos diferentes práticas pedagógicas, desde a escola até a graduação (ou pós). É nessa perspectiva que o professor se constrói e nunca é sozinho, mas na interrelação com o sistema educacional, com as políticas públicas e com o lugar social que ocupa.

Bronckart e Machado (2004) enfatiza que o docente deve estar atento aos diversos contextos nos quais o seu fazer está inserido, desde o sistema didático adotado pela instituição até o contexto sociohistórico particular do qual a instituição faz parte, pois “o trabalho do professor nem sempre depende dele mesmo para sua realização, mas somam-se outras dimensões que também são constituintes de seu trabalho” (BRONCKART, op. cit., p. 207).

Considerando a formação e o trabalho do professor, e levando em conta o contexto da pandemia de Covid-19, vemos que o trabalho docente possui diversos matizes. Desde 2020, o profissional da educação vem se reinventando e buscando soluções para o ensino remoto, tendo em vista que isso não é visto nos cursos de graduação, muito menos avaliado no ENADE. Por isso, faz-se necessário ampliar o currículo para atender a esse novo aspecto do trabalho docente.

Partindo desses conceitos, além de todo o conhecimento teórico que um professor deve possuir, ele deve saber gerir a aula, considerando diversos enfoques, como os seus objetivos, as características e as reações dos alunos.

2. DISCURSO E IDENTIDADE

Não é de hoje que a área de estudos linguísticos traz à tona a multiplicidade da constituição do ser humano, mostrando não haver identidades homogêneas. São vários caminhos que os estudos identitários permeiam nas pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Se considerarmos a globalização ocorrendo há muito tempo, podemos enfatizar ser a nossa identidade cada vez mais percebida como “precária e mutável, suscetível à renegociação constante” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

É nesse sentido que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras resulta em um longo caminho de “redefinição de identidades”, isso porque durante o percurso ao aprender uma LE, estamos nos “redefinindo como pessoas”, pois a língua não é apenas uma estrutura de signos, tal qual afirmam os estudos de Saussure, ou algo usado apenas para a comunicação, é a expressão da identidade de quem dela se apropria (RAJAGOPALAN, 2003).

Considerando o uso da linguagem envolver ação humana em relação a alguém em contexto interativo, cada sujeito tem as suas formas de pensar, de agir e de falar que o tornam único. Assim, podemos ressaltar que, não obstante a nossa sociedade estimar por sermos homogêneos e verdadeiros com as outras pessoas, temos consciência de que “a identidade não é homogênea, ela se transforma” (ORLANDI, 2006, p.204).

A nossa identidade está em constante transformação, é por isso que muitas vezes revelá-la para o outro pode ser algo “assustador”, e isso se torna ainda mais difícil quando acontece em língua estrangeira e com pessoas que ainda não fazem parte do nosso convívio; por essa razão, “inicialmente” criamos um disfarce para preservar a nós mesmos ante a sociedade².

Nessa perspectiva, Moita Lopes sugere que

os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como estas afetam os significados que construímos na sociedade (MOITA LOPES, 1998, p. 326).

Desse modo, somos seres multifacetados. Dia após dias, nós mudamos de opinião, passamos por situações diversas e em cada uma delas atuamos de forma diferente. Nós somos reformulados à medida que entendemos a vida ao nosso redor.

² Esse conceito é melhor explicado na Teoria da Polidez, por isso recomendamos a leitura do capítulo intitulado *Motivações pragmáticas*, publicado em Martelotta (2010).

Podemos observar a nossa multiplicidade identitária a partir das trocas de conhecimentos, opiniões e discursos. E é escutando o outro que podemos (trans)formar o nosso próprio discurso, pois acabamos por nos apropriar de suas palavras (BAKHTIN, 1981 apud MOITA LOPES, 1998). Dessa maneira, podemos enxergar a alteridade proposta por Bakhtin, na qual é possível identificar ao menos duas vozes centrais: a voz do *eu* e a voz do *outro*, de acordo com Moita Lopes (1998).

Essa orientação da palavra em relação ao interlocutor é muito importante. Na verdade, toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como pelo fato de que é direcionada a alguém. É o produto da interação entre o falante e o ouvinte (BAKHTIN, 1981, p. 113 apud MOITA LOPES, op. cit., p. 305).

Destarte, verificamos que, para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem, o ser se reflete no outro. Ora, com as nossas interações, troca de palavras, é que nos transformamos. Desse modo, o indivíduo se altera à medida que vai se constituindo. Isso nos leva a refletir sobre o processo de construção da identidade docente e do seu agir. Vejamos a seguir.

2.1 Teoria e Prática

Um dos maiores pressupostos relacionados aos cursos de licenciatura é o fato de, além de produzir conhecimentos, essa modalidade formar professores, isso em alguns momentos enfatizando mais a teoria ou trazendo-a como solucionadora de todos os problemas, de acordo com Bertoldo (2003). Esse autor ressalta que, em algumas disciplinas do curso de graduação, os pressupostos teóricos trabalhados em sala afirmam ser a prática docente almejada a teoricamente embasada. Dessa forma, há um descompasso entre teoria e prática em algumas práticas educativas.

As competências exigidas pelo exercício didático são muitas e nos levam a refletir sobre o que pode ser mudado no contexto de formação de professores. Nesse sentido, Schön (2000), na sua teoria acerca da reflexão sobre a prática e na prática profissional, ressalta a importância da inserção do ensino prático reflexivo com a presença de um tutor experiente. Nessa sugestão, os alunos devem ser colocados em situações conflituosas do cotidiano para que possam refletir sobre as suas ações e, assim, agir e superar os obstáculos. Um dos objetivos dessa teoria é de que os alunos adquiram as habilidades de resolução de conflitos antes de ingressar no mercado de trabalho.

No contexto de formação de professores de línguas estrangeiras, a reflexão deve guiar desde o planejamento de aulas até a prática docente em si. Dessa maneira, a escolha e aplicação

da abordagem de ensino representam os principais aspectos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, direcionando todas as ações do professor aos objetivos pretendidos. O que seria, então, ser um professor reflexivo?

Conforme Alarcão (1996), a responsabilidade do professor reflexivo é de construir o seu próprio saber, com base em suas experiências, e estimular a mesma construção nos alunos, valorizando a metacognição como forma de reflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem e a metacomunicação como maneira de avaliar a capacidade interativa.

Segundo Schön (2000), no que diz respeito à prática, algumas ações aprendidas ficam automatizadas e mecânicas com o passar do tempo durante a formação profissional. No início da carreira, certas atividades são complexas e, à medida que ganhamos experiência, elas se tornam mais fáceis de serem resolvidas. Para o autor, essas ações espontâneas e automáticas são definidas com a expressão *conhecer-na-ação*, visto que por meio delas se demonstra o conhecimento adquirido apenas na execução do ato, impossibilitando o detalhamento verbal desta ação e a reflexão sobre os atos realizados.

Schön (op. cit.) também aborda algumas soluções para esse tipo de situação, sendo uma delas a “reflexão sobre a ação”, que consiste em pensar em determinadas situações, como reagimos a elas e quais os resultados gerados pelos nossos atos. Outra solução é a “reflexão na ação” por meio de uma mudança de comportamento de forma automática, sem que haja a necessidade de uma pausa, apenas embasadas nas suas vivências e experiências.

Quando o docente compreende e percebe a função social de sua profissão e a autonomia que possui para escolher os caminhos que quer seguir no seu desenvolvimento profissional, essa é uma característica do profissional reflexivo proposto por Schön (op. cit.).

Nesse sentido, a relação entre a reflexão e o caminho percorrido pelo professor é imprescindível, já que apenas conseguiremos aprimorar nossas práticas e obter resultados satisfatórios se soubermos identificar e explicar como desenvolvemos nossos objetivos. Dessa forma, é possível iniciar um caminho reflexivo que poderá levar o professor a mudar suas perspectivas e concepções, sendo os relatos autobiográficos os auxiliares desse processo, como veremos na sequência.

2.2 O agir docente

Como já foi mencionado anteriormente no início deste capítulo, não é de hoje que o trabalho do professor vem sendo um grande objeto de pesquisa, principalmente na Linguística Aplicada. Esse tema tem um campo vasto de pesquisas e, em sua maioria, difundem a ideia de

que o trabalho docente vai além de planejar, ministrar aulas e da relação professor-aluno.

No tocante ao contexto educacional, Lima e Gomes (2002, p. 163) ressaltam que “vivemos, hoje, momentos de grandes incertezas que se traduzem de variadas maneiras na vida humana em geral e, em particular, nas instituições educacionais”. Isso é observado no ensino de línguas estrangeiras, no qual o trabalho do professor sempre está em “análise”.

Alicerçados à ressignificação do processo de ensino-aprendizagem pelo qual os docentes passam diariamente, podemos afirmar que ensinar é “*agir*” (TARDIFF; LESSARD, 2009), é apropriar-se de tudo o que constitui o ambiente escolar: documentos oficiais, projetos políticos pedagógicos, planos de aula, planos de curso, contexto dos alunos, seus gostos e interesses, entre outros.

De acordo com essas observações, a formação de professores vem conduzindo esses profissionais a uma reflexão crítica, a fim de que adquiram conhecimentos teóricos sobre a prática e que possam, “ao descrevê-la, compreendê-la e, ao transformá-la, transformar-se” (MEDRADO, 2008, p. 89). Em relação ao ensino-aprendizagem, é importante enfatizar o trabalho docente definido por Machado (2007, p. 93) como sendo

uma mobilização, pelo professor, de seu ser, em diferentes situações objetivando criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem dos conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de suas capacidades a estes conteúdos, orientando-se pelo projeto prescrito com o uso de instrumentos na interação com o outro.

Dessa maneira, percebemos que o professor trabalha para além da sala de aula e da relação professor-aluno. Se considerarmos o contexto da pandemia da Covid-19, podemos enxergar diversas nuances no trabalho docente, pois o profissional passou a ter uma “sala de aula” em sua própria casa e os aplicativos de celular e os *sites* se tornaram salas de reuniões, espaço para recebimento e correção de atividades, atendimento aos pais e alunos, por exemplo. Por isso, houve necessidade de se reinventar. Ora, o professor que dava aula de forma presencial e trabalhava com dinâmicas em sala de aula passou a ser um professor que busca por ferramentas que pudessem tornar as suas aulas dinâmicas ainda que sejam no universo online.

Segundo Paiva (2020, p. 69),

Nesse processo, alguns professores estão se comportando no ensino on-line de forma muito semelhante ao que faziam em sala de aula: ministrando aulas expositivas, se apoiando em slides, propondo discussões e solicitando textos escritos e aplicando provas. Outros estão aprendendo a fazer vídeos, se valendo da grande quantidade de ferramentas digitais e perdendo o medo de usar a tecnologia.

Sendo assim, entendemos que cada professor buscará uma forma de se adaptar à situação em que se encontram, uns buscando ferramentas mais tradicionais e confortáveis para eles e outros desafios e inovação.

Seguindo essas considerações, vale frisar que o agir docente pode ser visto como uma prática *situada*, pois sofre influências de contextos específicos; *interpessoal*, envolvendo interações com outros indivíduos; e *dialética*, uma vez ser "fonte para aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidade do trabalhador" (MACHADO, 2007, p. 91-92).

Considerando essas concepções e o contexto do professor de línguas estrangeiras, os relatos autobiográficos se constituem como um *gênero catalisador* (SIGNORINI, 2006) que conduz a uma reflexão sobre o trabalho docente, promovendo uma análise de confronto pessoal e levando ao desenvolvimento profissional.

Assim, falaremos agora sobre os relatos autobiográficos que fazem parte desta pesquisa e nos levam a estabelecer reflexão sobre o ensino-aprendizagem do professor de LE.

2.3 Os relatos autobiográficos

Os relatos autobiográficos consistem em uma narração feita por uma pessoa ou várias sobre sua história de vida, experiências, sonhos etc. Esse gênero textual pressupõe uma volta ao passado que nos leva a uma reflexão sobre o tema abordado, neste caso, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ele pode ser estruturado – seguindo determinações de quem o solicitou –, ou não estruturado, ou seja, sem instruções e o autor relata de forma livre e espontânea as suas experiências. Sendo assim, o pesquisador pode facilitar esse processo e guiar a escrita, fazendo perguntas sobre o que é necessário saber.

Um dos principais objetivos do relato autobiográfico é conduzir a participante a uma jornada de autoconhecimento acerca de sua vida, levando-o a um aprofundamento sobre o seu interior. Para Bakhtin (2003, p. 139), “o valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida”.

Nessa perspectiva, segundo Bakhtin (2003, p. 140), o autor de biografia

[...] é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência, [...].

Desse modo, em um relato autobiográfico, ao mesmo tempo em que a vida e as suas experiências são narradas, elas são compreendidas e construídas como uma possível contação

que se faz para os outros: “a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação de minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 141).

O processo de escrita de um relato autobiográfico leva o narrador a uma autorreflexão sobre os momentos vividos, as ações, a forma que essas ações serão contadas e ao mesmo tempo as transforma. Em uma de suas pesquisas sobre relatos escritos, Inês Signorini enfatiza que

ação e intencionalidade individuais são (re)construídas pelo narrador à luz de normas e práticas prescritivas que lhe são ditadas pela tradição cultural na qual está inserido, inclusive as normas e práticas que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado. E esse é também um trabalho de gerenciamento de tensões e conflitos não só no mundo da estória, como na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais (SIGNORINI, 2006 p. 218).

Ou seja, o estudo dos relatos de docentes tem como foco principal a construção dos relatos e não a veracidade dos fatos ali mencionados. De acordo com Serrano (1994, p. 41), o relato biográfico não pretende que ele seja representativo para obter exemplos do tipo ideal, mas tenta descobrir em que bases construiu sua história social e individual. É importante ressaltar que a visão retrospectiva, uma das características específicas da autobiografia, não é um elemento que distorce os fatos, no entanto, a partir dela é possível verificar a distribuição de significado que o indivíduo atribui à sua vida. Nessa perspectiva, o relato autobiográfico auxilia na revelação de acontecimentos, afetos, frustrações que marcam a trajetória de vida do sujeito e, à medida em que o faz, possibilita, por meio da linguagem, a construção ou reconstrução do sentido dessa trajetória.

Como vimos no começo desta seção, as identidades se transformam constantemente. À medida em que temos contato com o discurso do outro e com o outro propriamente dito, os modos como falamos de nossas experiências e de nossa vida também são afetados por esse meio.

Conforme demonstra Signorini (2006), do ponto de vista linguístico-discursivo, o relato é orientado por duas linhas de força que estabelecem a multiplicidade identitária do narrador, quais sejam: a pretensão à verdade na narração e descrição dos fatos – a qual tem o acontecimento como elemento estruturador, e o cálculo das motivações e expectativas do interlocutor, que é interacionalmente compartilhável.

Explicando melhor essas duas linhas que “regulam o processo de reconfigurações de posições, papéis e identidades do “eu” narrador no fio de seu discurso” (SIGNORINI, 2006, p. 61), na primeira, observamos o uso de nomes próprios e de determinantes na localização espaço-temporal, e na segunda podemos ver a expressividade e a pertinência moral, ética ou

científica do ponto de vista do narrador/autor.

Nos últimos anos, as pesquisas envolvendo métodos autobiográficos cresceram muito, especificamente na área da educação/formação de professores, como dito anteriormente, por ser considerado um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006) nos leva a uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem.

Segundo Faïta (2004), os gêneros são responsáveis por orientar as ações docentes, agregar os seus gestos em um conjunto coerente e dar sentido à sua atividade. Dessa maneira, os professores sempre recorrem a determinados gêneros em algum momento no seu agir docente. Como menciona Signorini,

o relato favorece a configuração de um processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidades e programas de ação emergentes. E esses programas de ação emergentes escapam sempre de alguma forma ao que previa ou desejava o formador em seus planos de trabalho, programas e avaliações. Mas essa já é uma outra estória (SIGNORINI, 2006, p. 69).

Com a análise de textos elaborados por professores de línguas estrangeiras, como é o caso do relato autobiográfico nesta pesquisa, podemos ter acesso a variadas formas de agir docente por meio das representações desse trabalho marcadas linguisticamente nos textos. Vale frisar que este é um gênero importante, já que pretende diminuir a distância entre teoria e prática. Por isso, podemos dizer que é relevante analisar o ensino-aprendizagem de docentes de LE por meio dos relatos autobiográficos, um documento repleto de experiências reais e que também leva à autorreflexão sobre a atuação profissional.

No processo de ensino-aprendizagem existem diversas inquietações. Quando somos alunos, algumas experiências boas e/ou ruins são vivenciadas de maneira solitária, podendo gerar alguns traumas, a depender. No momento em que os aprendizes se tornam educadores, essas vivências são rememoradas e, de certa forma, podem afetar o agir docente; portanto, uma investigação sobre tal temática faz-se relevante para que as suas posteriores reflexão e análise possam trazer melhorias no desenvolvimento da prática pedagógica.

3. METODOLOGIA

Os procedimentos de geração e análise de dados, utilizados durante a pesquisa, organizaram-se em quatro partes: a natureza e o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise.

Para o desenvolvimento desta dissertação, foram analisados relatos autobiográficos elaborados por docentes de línguas estrangeiras, pós-graduados e atuantes em diversas esferas da educação. Para a elaboração desses relatos, foi utilizado o Google Formulário (Apêndice), com perguntas norteadoras para que os professores respondessem. Pedimos autorização para o uso nesta pesquisa e todos os participantes permitiram, a partir da entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (em Anexo).

A escolha pelo agrupamento das perguntas do questionário é uma escolha pessoal compreendida como uma possibilidade de correlação das informações que delineiam o perfil docente. Vale salientar que todos os procedimentos apresentados foram feitos virtualmente por conta da Covid-19, seguindo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para evitar o contágio.

Encontramos nos textos dos participantes as representações sobre o trabalho docente dos pós-graduados e sobre as observações de professores que são fatos de importância para este estudo, por focalizar as representações de práticas docentes por professores.

As etapas para este trabalho foram construídas tendo como ponto central os sujeitos colaboradores, configurando-se como qualitativas exploratórias de pesquisa, por não se preocupar apenas com números, mas visando produzir novas informações, já que

[se] preocupa(...), portanto, com aspectos da realidade que não podem ser [apenas] quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Como ressalta Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Por fim, a característica exploratória se dá pelo fato de que esta pesquisa envolve aspectos essenciais como levantamento bibliográfico, relatos com pessoas que tiveram/tem experiência com o problema pesquisado e a análise desses dados, proporcionando maior familiaridade com o problema e trazendo também melhor compreensão sobre ele.

As entrevistas foram organizadas e desenvolvidas a partir de três etapas: lembranças da aprendizagem (infância/adolescência), lembranças da graduação e lembranças da prática docente. Esses passos foram construídos com a intenção de buscar, nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, a sua integração (elo entre as etapas) e, além disso, manter a estrutura de uma escrita autobiográfica com base no passado e no presente.

A entrevista estruturada, seguindo a estrutura de um relato autobiográfico, permite “uma análise da formação e conformação, do gosto e da própria percepção do mundo e da história produzidos em espaços sociais determinados e em momentos históricos dados” (BITTENCOUT, 2004, p. 548). Dessa maneira, é possível que no momento da escrita, a memória seja acessada e que assim ocorram reflexões sobre os momentos vivenciados e como eles influenciam o momento atual. Essas reflexões podem contribuir com processos de transformações à medida que acontecimentos, fatos e vivências são postos em evidência durante a escrita da participante, visto que

[s]ó uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA LOPES, 1998 p. 116).

Neste trabalho, a análise desses relatos autobiográficos demandou o estabelecimento de termos próprios, criados pela pesquisadora, que abrangem a autoavaliação docente e servem como mecanismo diagnóstico. Para dar conta disso, assumimos que o indivíduo envolve três outros sujeitos, quais sejam: iniciado (aprendiz de LE), licenciado (graduando em LE) e docente (prática docente em LE). Quando esses sujeitos se conectam, definimos haver uma integração completa que abarca o processo de ensino-aprendizagem da LE. Vale ressaltar que toda a explicação pormenorizada de tais termos será retomada na análise.

3.1 Participantes

Tivemos como sujeitos participantes desta pesquisa 8 (oito) professores de línguas estrangeiras, sendo 2 (dois) de língua espanhola e 6 (seis) de língua inglesa. No entanto, apenas 4 (quatro) foram selecionados, pois são professores de Ensino Fundamental e Médio; os demais eram 2 (dois) docentes de universidade pública, 1 (um) professor de aulas particulares e 1 (um) de escola de idiomas. Todos esses possuem contato direto com a pesquisadora, sendo alguns seus professores durante a graduação e outros colegas de trabalho em instituições públicas ou privadas.

É importante considerar o contexto pandêmico no qual este trabalho se desenvolveu, sendo essa forma de escolha dos participantes a mais eficaz para o desenvolvimento. No que diz respeito ao campo de atuação dos participantes, 100% estão em atividade, temos: 4 (quatro) professores de escolas públicas nos quais 1 (um) deles também leciona em escola particular. Existem também professores que atuam em outras esferas, como tradutor freelancer e professor da área do direito.

Já a formação desses sujeitos é variada: 1 (um) possui mestrado, 2 (dois) pós-graduação, enquanto 1(um) participante estava com a pós-graduação em andamento durante a escrita do relato. A idade varia entre 26 e 38 anos e o tempo de serviço em sala de aula de LE de 5 a 15 anos.

Os participantes dessa pesquisa são professores atuantes de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) com pós-graduação na área, visto que este trabalho busca também analisar a interferência das teorias aprendidas nos cursos de qualquer nível de escolarização do sujeita participante e se são postas em prática por eles.

Com a participação nesta pesquisa, os participantes foram expostos a alguns desconfortos como o acesso (próprio/mental) ao seu passado, no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, o que poderia ocasionar em alguns momentos "gatilhos"³ caso a experiência tenha sido desconfortável. Se isso chegasse a ocorrer, seria necessário um contato imediato com um(a) psicólogo(a) sob a responsabilidade da participante da pesquisa. Porém, não houve casos relatados ou percebidos.

Precisamos levar em conta todos esses dados porque esta pesquisa tem como benefícios o entendimento mais assertivo da evolução da aprendizagem dos participantes em relação à língua estrangeira, bem como a interação entre o conhecimento teórico e a prática, ajudando na construção do seu desempenho profissional.

3.3 Instrumentos para coleta de dados – questionário autoavaliativo

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário elaborado durante o segundo semestre letivo de 2021, divulgado por e-mail para os participantes. Ele foi criado para direcionar a reflexão sobre o perfil do docente em língua estrangeira, com o objetivo de identificar como os professores representam as experiências em sala de aula enquanto alunos (pré) acadêmicos, a interferência da redefinição de identidades nessas experiências e em que

³ Gatilho mental é um agente externo capaz de provocar uma reação no cérebro para nos tirar de uma zona de conforto. De modo geral, quando o gatilho mental é ativado, ele pode provocar um sentimento favorável ou desfavorável.

medida se articulam informações que demonstram um perfil reflexivo. O questionário conta com o total de 27 perguntas, sendo:

- BLOCO A - Escrita Autobiográfica: 9 perguntas
- BLOCO B - Lembranças das Práticas Docentes: 8 perguntas
- BLOCO C - Atuação: 10 perguntas

Ao somarmos todas as perguntas (27) e multiplicarmos o número de entrevistados (4), temos um total de 108 respostas. Os três blocos foram pensados e organizados para que pudessem auxiliar não só a escrita autobiográfica dos participantes, mas também a reflexão e sua análise. Desse modo, as perguntas norteadoras desta pesquisa foram a base para a elaboração do questionário, quais sejam: de que maneira estes professores representam as experiências em sala de aula em relatos autobiográficos?; qual a imagem de língua e de professor de língua construída em formação continuada, a partir das próprias experiências docentes e discentes?; em que medida a redefinição de identidades (RAJAGOPALAN, 2003) interfere nas experiências dos docentes de Ensino Fundamental e Médio?.

Dessa maneira, o questionário aplicado nos possibilita a percepção da relação entre o conhecimento teórico adquirido no curso de Graduação/Pós-graduação e a prática docente que os professores de línguas estrangeiras possuem, a compreensão de como os professores representam suas experiências em relatos autobiográficos a partir da materialização linguística, além de ampliar a capacidade de compreensão das formações identitárias presentes em relatos autobiográficos feitos por professores de Ensino Fundamental e Médio. Em cada um desses blocos, é possível trabalhar os seguintes aspectos:

- *Bloco A*: nesse primeiro bloco foi trabalhado o conteúdo de aprendizagem da infância/adolescência do professor de língua estrangeira. Vamos relacionar esse primeiro bloco de questões ao Sujeito Iniciado (doravante SI), ou seja, aqui veremos todo o apanhado relacionado aos primeiros contatos com a LE;
- *Bloco B*: aqui abrangemos os conteúdos referentes à aprendizagem durante o período de graduação. Nesse segundo bloco de questões, a ênfase está no Sujeito Licenciando (doravante SL);
- *Bloco C*: foi trabalhada a experiência nesse processo de ensino da língua estrangeira, as vivências e as reflexões dos participantes desse período de atuação. O terceiro bloco de questões compreende o Sujeito Docente (doravante SD).

Por fim, após a aplicação desse questionário, criamos o Quadro 1 com as questões presentes no formulário, para melhor visualização. Com essas perguntas, podemos ver as conexões existentes entre um bloco e outro, com o objetivo de delinear o perfil docente em LE, o qual faz parte da “redefinição de identidades” (RAJAGOPALAN, 2003). Segue ao quadro:

QUADRO 1 – QUESTÕES

	BLOCO A - Escrita Autobiográfica (COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE O SI)	BLOCO B - Lembranças das Práticas Docentes (COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE O SL)	BLOCO C - Atuação (COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE O SD)
01	a. A aprendizagem de Língua Estrangeira se deu por meio de uma escola de idiomas de ensino regular? Com qual idade se deu início à aprendizagem de Língua Estrangeira? Qual foi a Língua?	a. Em qual nível de ensino você atua? (Fundamental? Médio? Superior? Idiomas - em qual estágio?)	a. A aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute de alguma forma na sua atuação?
02	b. Escreva sobre as expectativas em relação a essa aprendizagem de Língua Estrangeira na escola formal/de idiomas (o que você, enquanto aluno, esperava do(a) professor(a), dos colegas, das aulas e da escola como um todo).	b. Como você avalia a sua atuação docente?	b. Que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em suas turmas?
03	c. Como se deu a escolha pelo curso de graduação? A sua vivência em Língua Estrangeira na Educação Básica influenciou de alguma forma essa escolha? Explique.	c. Você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?	c. Você conhece métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira? Quais você conhece e com quais deles você já trabalhou?
04	d. Escreva sobre a metodologia de trabalho dos professores no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem.	d. Você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento.	d. O que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?

05	e. Que características os professores(as) de línguas na Graduação tinham que marcaram suas lembranças?	e. No caso de uma metodologia não se enquadrar em uma determinada turma, qual o seu procedimento?	e. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?
06	f. Que tipo de trabalho o(a) professor(a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?	f. Você compartilha conhecimentos com outros colegas de profissão? Explique.	f. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?
07	g. O(a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da LE em foco? Caso sim, como era essa abordagem?	g. Você tem conhecimento dos regimentos internos da escola (PPP, Programa escolar)? Você se apoia neles para o desenvolvimento de suas aulas?	g. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos?
08	h. Com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua/linguagem em evidência no ensino desse profissional.	h. Existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor(a) de LE na escola onde você atua? Havendo, de que forma essa interferência repercute (ou não) na sua prática docente ou ainda na sua autoconfiança profissional?	h. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?
09	i. Você percebe alguma influência desses(as) professores(as) na sua atuação profissional?	_____	i. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?
10	_____	_____	j. Você gostaria de relatar algum outro aspecto sobre a correlação formação-prática que considere importante?

Fonte: Elaboração própria.

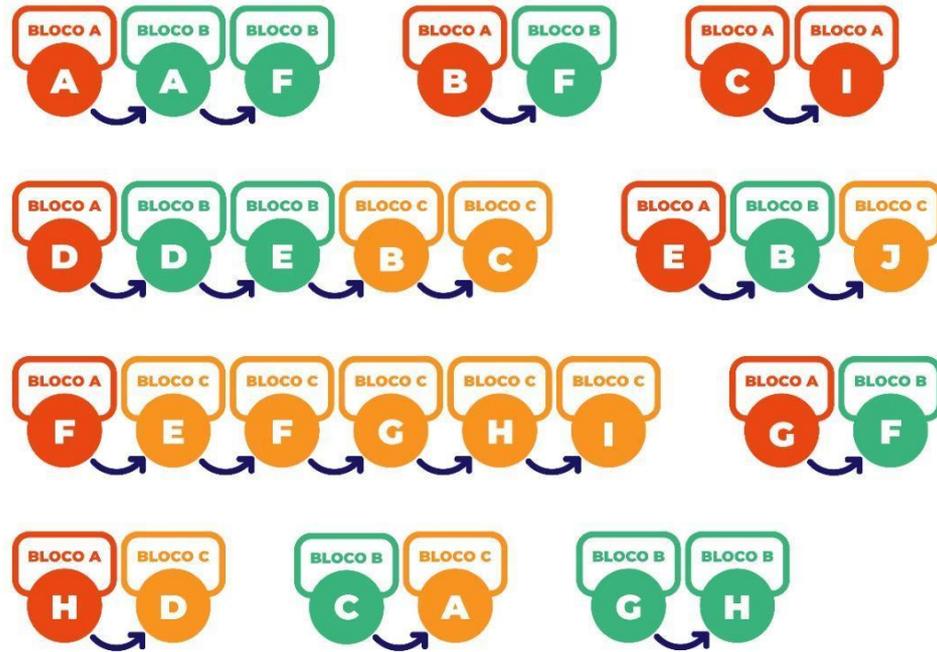
3.4 A vinculação como forma de representar, através de questões inquietantes, os sujeitos identitários na composição do docente

Como já discutido, este questionário foi pensado e organizado de tal forma que pudesse auxiliar os professores tanto na sua escrita autobiográfica quanto na reflexão e na análise, elementos essenciais para esta pesquisa. Os três blocos de perguntas, estruturados para melhor compreensão dos Sujeitos Iniciado, Licenciando e Docente, formam parte de uma identidade

múltipla, conforme ressalta Moita Lopes (2003). Dessa maneira, as perguntas do questionário se conectam entre si, como podemos ver a seguir:

FIGURA 1 – VINCULAÇÃO POR BLOCO

Vinculação



Fonte: Elaboração própria.

A nossa primeira vinculação é intitulada de “aprendizagem de LE”. Como é possível observar, existe uma conexão entre as questões A do Bloco A: “a aprendizagem de Língua Estrangeira se deu por meio de uma escola de idiomas ou escola de ensino regular? Com qual idade se deu início a aprendizagem de Língua Estrangeira? Qual foi a língua Estrangeira?”; A do Bloco B: “em qual nível você atua? (Fundamental Médio? Superior? Idiomas - qual estágio?”; e a questão F do Bloco B: “você compartilha conhecimentos com outros colegas de profissão? Explique”, pois abordam o ensino aprendizagem de LE, tanto do sujeito enquanto aprendiz quanto como docente e se há troca de conhecimento entre os colegas de profissão, visto que todos foram estudantes em algum momento.

Nas questões B do Bloco A: “escreva sobre as expectativas em relação a essa aprendizagem de Língua Estrangeira na escola formal/ de idiomas (o que você, enquanto aluno, esperava do(a) professor(a), dos colegas, das aulas e da escola como um todo)?”; e na F do Bloco B: “você compartilha conhecimentos com outros colegas de profissão? Explique” vemos a conexão por se tratar de expectativas de alunos e professores. Trocar conhecimento com os colegas de trabalho é essencial para que possamos entender os anseios dos alunos sobre nós

professores, compreendendo também as nossas expectativas para com eles. Por isso, a conexão entre essas perguntas é de grande valia, pois podemos verificar se há aqui uma “redefinição de identidades” (RAJAGOPALAN, 2003), visto que essas expectativas se convertem em algo maior durante a docência. Essa vinculação foi denominada de “expectativas de alunos e professores”.

No que diz respeito à vinculação intitulada de “afetividade no ensino-aprendizagem de LE”, podemos ver nas questões a seguir se há alguma influência dessa relação afetiva do processo de aprendizagem que os sujeitos docentes levam para as suas práticas atuais, como nas questões C do Bloco A: “como se deu a escolha pelo curso de graduação? A sua vivência em Língua Estrangeira na Educação Básica influenciou de alguma forma essa escolha? Explique” e a questão I do Bloco A: “você percebe alguma influência desses(as) professores(as) na sua atuação profissional?”.

Já sobre a vinculação denominada de “abordagem metodológica”, que trata não só desse tema, como de planejamento e referenciais teóricos, elementos essenciais para qualquer docente de LE, as seguintes questões se conectam e abrangem esses assuntos: D do Bloco A: “escreva sobre a metodologia de trabalho dos professores no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem”; D do Bloco B: “você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento.”; E do Bloco B: “No caso de uma metodologia não se enquadrar em uma determinada turma, qual o seu procedimento?”; a questão B do Bloco C: “que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em suas turmas?”; e a C do Bloco C: “Você conhece métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira? Quais você conhece e com quais deles você já trabalhou?”.

As perguntas E do Bloco A: “Que características os professores(as) de línguas na Graduação tinham que marcaram suas lembranças?”; B do Bloco B: “como você avalia sua atuação docente?” e a J do Bloco C: “Você gostaria de relatar algum outro aspecto sobre a correlação formação-prática que considere importante?” abrangem o mesmo tema: a atuação. Não se trata apenas do docente participante desta pesquisa, mas das lembranças que eles possuem sobre as atuações dos professores que tiveram. Intitulamos essa vinculação de “atuação docente”.

Para discutirmos a vinculação intitulada “a aquisição da linguagem”, que abrange leitura, escrita, compreensões auditiva, oral e também a parte normativa da LE, as perguntas a

seguir são relacionadas a esse tema: a F do Bloco A: “que tipo de trabalho o(a) professor(a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”; a E do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?”; a F do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?”; a G do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUITA) dos alunos?”; a questão H do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?”; e a I do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?”.

As questões G do Bloco A: “o(a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da LE em foco? Caso sim, como era essa abordagem?” e a F do Bloco B: “você compartilha conhecimentos com outros colegas de profissão? Explique”, permitem maior reflexão sobre o tema de variedades linguísticas, já que o compartilhamento entre os colegas de profissão pode auxiliar nesse sentido, principalmente no que concerne às variações trabalhadas em sala e às atividades utilizadas para focar um pouco desse tema durante as aulas. Essa vinculação foi denominada “variedades linguísticas”.

No que diz respeito à vinculação intitulada “concepções de língua e linguagem”, as questões H do Bloco A: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional” e a questão D do Bloco C: “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?” contemplam esse assunto em diferentes momentos das vidas dos participantes da pesquisa, já que a primeira está posta no primeiro bloco de questões, cujo foco é a aprendizagem e a segunda focaliza a atuação do professor.

Denominamos essa vinculação de “conhecimento teórico e a sua aplicação na prática docente”. Nela as seguintes questões contemplam esse assunto: C do Bloco B: “você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?” e A do Bloco C: “a aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute de alguma forma na sua atuação?”. É importante trazer a tona esse assunto, pois há o achismo de que muito do que se vê na graduação “não serve para nada” ou “não ajuda na hora do planejamento”, então trazer isso pode iluminar a percepção da relação que os docentes participantes desta pesquisa estabelecem entre teoria e prática.

Por fim, a vinculação intitulada “documentos e interferências na prática docente” se

refere às questões G do Bloco B: “você tem conhecimento dos regimentos internos da escola (PPP, Programa escolar)? Você se apoia neles para o desenvolvimento de suas aulas?” e a H do Bloco B: “existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor(a) de LE na escola onde você atua? Havendo, de que forma essa interferência repercute (ou não) na sua prática docente ou ainda na sua autoconfiança profissional?”. Em alguns espaços, os documentos são essenciais para “regrar” a forma de como o professor deve ensinar, por isso elas se complementam, pois pode haver algo que interfira na docência do professor, o que poderá ser melhor observado a partir desse questionário.

Essa vinculação das questões nos mostra que esse questionário possui uma conexão real entre passado e presente essencial para a “redefinição de identidades” (RAJAGOPALAN, 2003). É nesse sentido que podemos aprofundar, analisar e compreender as relações estabelecidas entre teoria e prática e como isso integra a identidade do docente de LE.

Como dito, ao todo foram 108 respostas que foram analisadas conforme a seção que segue.

3.5 Procedimentos de análise

Procederemos à análise no capítulo seguinte, em que serão apresentados excertos dos relatos reproduzidos na sua forma original, e para manter a identidade dos participantes, eles serão chamados de entrevistados. Para isso, levaremos em consideração os seguintes aspectos:

- As representações feitas pelos professores enquanto aprendizes de língua estrangeira sobre o seu “eu” – **Sujeito iniciado**;
- As representações no processo de ensino-aprendizagem de LE – **Sujeito licenciado**;
- As representações de suas práticas docentes – **Sujeito docente**.

De maneira geral, esses aspectos buscam identificar e compreender os pontos relevantes para a construção das múltiplas identidades dos alunos de língua espanhola, notadas em seus relatos autobiográficos.

4. ANÁLISE E PROPOSTA

Não somos seres homogêneos, somos múltiplos e é por isso que nesta pesquisa enfatizamos a integração do sujeito e o seu perfil identitário como docente de LE. Para identificar tal perfil, tomamos por base o professor enquanto três sujeitos: o Sujeito Iniciado (SI), o Sujeito Licenciado (SL) e o Sujeito Docente (SD). Isso não significa dizer que sejam três pessoas diferentes, mas uma única que é mutável e se reinventa a cada fase e experiência.

É normal que durante a nossa aprendizagem de LE sintamos certo receio em falar um novo idioma, já que o novo assusta. E falar uma língua diferente da sua na frente de outros sujeitos pode soar desconfortável. Além desse fato, devemos lembrar que em uma aula de LE em contexto interacional, mostrar-se, revelar-se, apresentar a sua identidade para o outro pode ser algo “assustador” tanto em língua materna quanto em estrangeira, por isso que nessa fase inicial (SI) é comum criarmos um disfarce para nos preservar.

À medida que crescemos, evoluímos como pessoas e, durante a graduação – aqui o sujeito licenciado –, nossas expectativas mudam. Apresentamos vasta carga de experiências, sentimentos, vontades, opiniões que, por vezes, geram preocupação, visto entendermos que as palavras podem aproximar ou afastar as pessoas. Porém, atrelado a esse momento de aprendizagem (ou aprofundamento, caso já tenha conhecimento) da língua estrangeira, há o sentimento de querer ser um bom profissional, envolvendo diversas questões, como conseguir expressar-se em LE com o nível de fluência que um falante nativo possui, saber explicar assuntos gramaticais ou não de forma que os alunos compreendam, entre outros aspectos.

Esse é um fator muito presente no período de graduação, durante este período são “alimentadas” expectativas que perpassam durante o período de curso e, ao percorrermos esse processo, muita coisa ocorre e o tempo de convivência com os colegas e professores, além das experiências adquiridas durante os estágios, auxiliam nesse percurso trazendo um conforto.

Após a nossa formação, nossas expectativas, receios e objetivos também se modificam – aqui o sujeito docente, que passou e segue no eterno processo de “redefinição de identidades” (RAJAGOPALAN, 2003). Durante o percurso feito ao aprender uma LE, e nos graduarmos em um curso que tem como objetivo nos levar a ensinar essa LE, estamos nos redefinindo, nos transformando (ORLANDI, 2006).

Sendo assim, faz-se necessário nesta pesquisa que um dos critérios de análise seja a integração dos sujeitos: iniciado (primeiro contato com a LE), licenciado (período de graduação) e docente (professor de LE). Essa união pode ser completa ou parcial dos seguintes modos:

- Integração SI-SL-SD completa: a participante da pesquisa possui um perfil identitário que nos leva a ver todos os caminhos percorridos, desde a sua infância/adolescência até a fase atual como docente, interligados entre si.
- Integração SI-SL parcial: apenas a infância/adolescência e o período de graduação estão interligados, deixando que a sua prática docente não esteja vinculada a nenhum desses momentos de aprendizagem.
- Integração SI-SD parcial: somente o período de aprendizagem inicial (infância/adolescência) e o período de prática docente se conectam; a graduação é vista como algo à parte que não tem vínculo com os outros períodos de sua vida.
- Integração SL-SD parcial: unicamente o período de graduação e prática docente se conectam, não havendo relação com o período de aprendizagem da LE na infância/adolescência.

A integração dos sujeitos participantes desta pesquisa nos encaminha para atingir os nossos objetivos de ampliar a capacidade de compreensão das formações identitárias presentes em relatos autobiográficos feitos por professores de Ensino Fundamental e Médio, além de elaborar um modelo de autorreflexão docente a partir dos relatos analisados. Nas subseções a seguir, essa integração poderá ser vista de forma mais aprofundada.

4.1 Entrevistada 01 (E01)

Esta é uma participante docente de escola pública de Ensino Médio; a sua pós-graduação estava em andamento no período em que ela participou da pesquisa. Ela é um sujeito que apresenta integração parcial. É uma docente de Língua Espanhola e atua nessa profissão há cinco anos. O seu primeiro contato com a língua foi na universidade, ou seja, durante o período de graduação, aos 25 anos de idade. Após esse contato, procurou um curso de línguas para auxiliar na aquisição das habilidades necessárias ao seu desenvolvimento na graduação em Letras.

Nesse caso, a educação básica não influenciou na sua escolha do curso de graduação, nem foi mencionada a aprendizagem dessa ou de outra língua estrangeira durante o período da infância/adolescência. O que pode nos levar a algumas observações, como: as experiências na educação básica não foram boas ou o sujeito não teve contato com nenhuma língua estrangeira nesse período. Com isso, a vinculação “aprendizagem de LE” abaixo não se conecta, tendo em vista esses pontos mencionados. As perguntas que envolvem esse tema são: “a aprendizagem de Língua Estrangeira se deu por meio de uma escola de idiomas ou de ensino regular? Com qual idade se deu início a aprendizagem de Língua Estrangeira? Qual foi a língua Estrangeira?”;

"em qual nível você atua? (Fundamental? Médio? Superior? Idiomas? – qual estágio?)" e "você compartilha conhecimentos com outros colegas de profissão? Explique". Como a aprendizagem da LE ocorreu já na fase adulta, o sujeito iniciado desse docente parecem não contemplar as representações enquanto aprendizes de língua estrangeira sobre o seu "eu" .

FIGURA 2 – VINCULAÇÃO 01 E01



Fonte: Elaboração própria.

Ao mencionar a metodologia de trabalho de professores da graduação, é destacada em sua escrita apenas uma professora, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 01

[Pergunta D do Bloco A: “escreva sobre a metodologia de trabalho da(o) (s) professora(s) no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem”]

Na graduação tive vários professores que marcaram meu processo de aprendizagem. Apenas destacarei um deles. A professora possuía um método próprio de ensino baseado na aprendizagem através do uso da língua a partir de contextos que aconteciam durante a aula, íamos construindo e adquirindo competências comunicativas através do uso. Cabe ressaltar que a professora mencionada não utilizava material didático. Era uma professora bastante rígida.

É importante frisar que, apesar da rigidez da professora, não há menção de traumas, nem de algum fato ruim. Quando perguntado sobre as características que os professores de línguas na graduação tinham que marcaram suas lembranças, a entrevistada dá a ênfase de duas como sendo principais:

Excerto 02

[Pergunta E do Bloco A: “Que características os professores(as) de línguas na Graduação tinham que marcaram suas lembranças?”]

Depende muito do professor. As características variam entre deixar o aluno tenso a demonstrar carinho e atenção respeitando o desenvolvimento na aprendizagem individualizada.

De certa forma, são aspectos que podem afetar a aprendizagem de forma negativa, mas em momento algum a participante mencionou esses fatos. Apenas ao responder à questão sobre a influência desses professores na sua atuação profissional, o docente escreve:

Excerto 03

[Pergunta I do Bloco A: “você percebe alguma influência desses (as) professores (as) na sua atuação profissional?”]

[...]o que me ajudou na metodologia foi as disciplinas de linguísticas e didática.

Sendo assim, essas experiências (boas ou ruins), segundo a entrevistada, não influenciam a sua prática docente atual, o suporte maior está nas metodologias e visão de língua. Ao responder à questão sobre tal ótica, a participante afirma ser ela interacionista⁴. Isso porque os professores na graduação focavam na língua em uso, o que influencia também a maneira como se entende o ensino de língua, pois passa-se da preocupação com a imanência do código linguístico para o estudo sobre o seu uso efetivo. Assim, o aprendiz da LE deixa de ser considerado passivo para ser ativo, como um usuário desenvolvendo novas habilidades e capacidades. Nessa percepção, as atividades propostas no ensino de LE devem levar em consideração o universo cultural do aluno, partindo de seus conhecimentos prévios. Já a visão que ele possui da língua é:

⁴ Interacionismo é a vertente pedagógica a qual acredita que a interação das pessoas com o meio e os objetos é preponderante para a aprendizagem.

Excerto 04

[Pergunta questão D do Bloco C: “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”]

A língua é um sistemas de signos enquanto que a linguagem são sinais que fazem parte da comunicação, que pode ser de forma verbal e não verbal. Conceitos que não interferem ao ensinar a língua.

Ao compreender a língua como um sistema de signos, compreendemos as regras que fazem parte da língua como algo importante para esse participante. A ideia de língua como um sistema sempre esteve presente para Saussure, pois, segundo ele “A língua representa um sistema interiormente ordenado em todas as suas partes” (FEHR, 2004, p. 101).

Há uma contradição nessa resposta, visto que a visão que se tem de língua influencia a maneira como se ensina e aprende essa língua e as representações sobre o modo como o aprendiz se relaciona com esse novo conhecimento. Esse fato não contempla a vinculação de “concepções de língua e linguagem” abaixo, já que não há conexão entre as respostas em relação à sua aprendizagem e à atuação do professor participante da pesquisa. Essa vinculação contempla as seguintes perguntas: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional”; e “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”.

FIGURA 3 – VINCULAÇÃO 02 E01

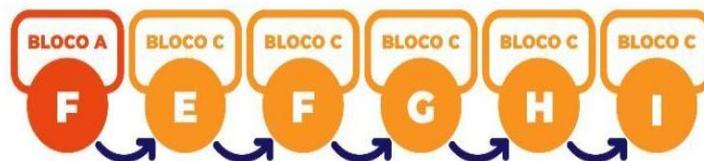


Fonte: Elaboração própria.

No entanto, a participante da pesquisa afirma que tais conceitos não interferem ao ensinar a língua. Percorrendo esse caminho de aprendizagem e ensino, outra vinculação importante é a “aquisição da linguagem”, com perguntas que abrangem leitura, escrita,

compreensão auditiva, compreensão oral e também a parte normativa da LE. As questões a seguir são relacionadas a esse tema: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”; “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?”; “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?”; “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos?”; “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?”; e “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?”.

FIGURA 4 – VINCULAÇÃO 03 E01



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito às atividades que os professores desenvolviam em sala de aula para práticas de leitura e escrita, a entrevistada enfatiza:

Excerto 05

[Pergunta F do Bloco A: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”]

Com relação a [sic] leitura: leitura individualizada e discussão em sala. Com relação a [sic] escrita: era realizada enquanto utilizávamos a língua, ou seja, a [sic] medida que o contexto comunicativo ia surgindo, tínhamos um momento para fazer a prática de escrita.

Dessa maneira, podemos perceber que o foco nas aulas de graduação é a língua em uso, usada em contextos interacionistas. Já as aulas da docente participante da pesquisa partem de um ensino de regras e estruturas para que depois sejam utilizadas em um contexto interacional guiado, como vemos no trecho abaixo:

Excerto 06

[Pergunta E do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?”]

Geralmente trabalho estratégias comunicativas, como por exemplo: comunicação inicial em língua espanhola (*presentaciones, saludos y despedidas*), ensino todas as estruturas e depois peço para os estudantes construïrem um diálogo a partir do que foi explicado.

Em relação às atividades para as práticas: orais, auditivas, leitoras e gramaticais a entrevistada enfatiza as seguintes atividades:

Excerto 07

[Nesse excerto encontram-se as respostas das seguintes perguntas: a questão F do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?”; a questão G do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos?”; a questão H do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?”; e a questão I do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?”.]

Depois da trabalhar a parte teórica, elaboro fichas temáticas para comunicação oral [...]Trabalho com áudios e vídeos e a medida [sic] que eles vão ouvindo vão respondendo questões[...]. Apresento leituras integrais de algumas obras dependendo do nível do estudante. [...] Aqui nesse momento trabalho com jogos inicialmente, ou parto do texto para ensinar uma estrutura gramatical. Sempre contextualizado!

É perceptível nesse trecho que as suas práticas estão ligadas à sua visão de língua e linguagem, apesar de enfatizar em outro momento que a abordagem metodológica para o ensino de línguas é a comunicativa, já que menciona o uso de ferramentas para a comunicação oral em suas aulas. Se entendermos competência como uma capacidade intrínseca ao ser humano de produzir, reconhecer e compreender a estrutura da língua, também podemos observar que a contradição mostrada anteriormente permanece nas falas desta entrevistada.

No que se refere à evidência das diversas variedades da LE em foco por parte dos seus professores (Pergunta G do Bloco A: “o (a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da LE em foco? Caso sim, como era essa abordagem?”), a entrevistada afirma que apenas as variedades da Espanha e da Argentina eram trabalhadas. Mas, como não temos nenhum aprofundamento na resposta, não podemos dizer se eram inseridas durante as aulas.

Em relação ao uso de metodologias e no caso de uma metodologia não se enquadrar em uma turma, a participante afirma:

Excerto 08

[Pergunta E do Bloco B: “No caso de uma metodologia não se enquadrar em uma determinada turma, qual o seu procedimento?”]

O procedimento inicial é mudar a metodologia, mas para isso o professor precisa conhecer o perfil dos estudantes.

E também enfatiza que:

Excerto 09

[Pergunta D do Bloco B: “você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento.”]

Até podemos aplicar uma mesma aula [em] turmas diferentes, depende do assunto e da abordagem.

É importante tocarmos nesse tema, pois professores de língua espanhola em escolas públicas do Ensino Médio geralmente dão aulas para todas as turmas da escola, já que a carga horária da disciplina corresponde a 1h semanal. Por ser uma carga horária exaustiva, em muitos momentos os educadores repetem as aulas em todas as turmas, por isso é necessário considerar que cada uma possui as suas peculiaridades, além de buscar adaptar as aulas para cada nível diferente.

Outro fator importante é o acesso às documentações da gestão escolar durante os planejamentos (programa de ação, por exemplo), que acabam guiando de alguma forma a prática do professor em sala de aula para que determinados objetivos sejam atingidos no decorrer do ano letivo, tais como: aprovação, acompanhamento e desistência dos alunos. São fatos relevantes, mas que não tiram a autonomia na prática docente, como mencionado pela entrevistada. No mais, ao responder como ela avalia a sua atuação docente atual, ela a classifica como satisfatória.

Nesta análise, apresentamos algumas vinculações: “aprendizagem de LE”, “concepções de língua e linguagem” e “aquisição da linguagem”. Conforme vimos anteriormente, a aprendizagem de LE dessa docente ocorreu já na fase adulta, o que não contempla a integração entre os *sujeito iniciado-sujeito licenciado-sujeito docente*, pois a participante apenas menciona a sua aprendizagem durante o período de graduação, não apresentando em seu discurso as representações enquanto aprendizes de língua estrangeira durante a infância/adolescência. Já as representações no processo de ensino-aprendizagem de LE estão presentes, o que dá ênfase ao sujeito licenciado dessa professora. As representações de suas práticas docentes também formam parte desse relato trazendo algumas contradições e pontos importantes. Os pontos de contradição estão presentes em relação à visão que se tem de língua e que tal conceito não afeta a maneira que essa língua é ensinada.

Destarte, podemos destacar que o perfil identitário dessa docente é caracterizado pela integração parcial, visto que apenas o período de graduação e prática docente se conectam, não tendo relação com o período de aprendizagem da LE na infância/adolescência, não sendo assim uma integração completa.

4.2 Entrevistada 02 (E02)

Essa entrevistada é uma docente de escola pública do Ensino Fundamental que possui pós-graduação e também um exemplo de integração completa. Ela ministra aulas de Língua

Inglesa e atua na profissão há dez anos. O seu primeiro contato com a língua ocorreu quando ela tinha quinze anos, por meio de um curso de idiomas. As suas aulas são interdisciplinares e utilizam metodologias ativas, com o intuito de tornar a escola bilíngue no terceiro ano de atuação do Programa com aulas de língua inglesa. O foco principal é proporcionar aos alunos estímulos que ampliem e diversifiquem o repertório cultural de autoconhecimento e do mundo onde vivem. Nesse caso, o aprofundamento entre teoria e prática é fundamental para a rotina de trabalho dessa docente. Ao falar de sua experiência com a aprendizagem da língua, a participante relata:

Excerto 10

[Pergunta B do Bloco A: “escreva sobre as expectativas em relação a essa aprendizagem de Língua Estrangeira na escola formal/de idiomas (o que você, enquanto aluno, esperava do(a) professor(a), dos colegas, das aulas e da escola como um todo)”]

Na escola eu nunca criei muitas expectativas com a disciplina de Língua Inglesa. Acredito que os meus colegas também não, [pois] era nítido que os professores não estavam preparados para as aulas, faltavam bastante. Isso quando tinha professor. Só fui despertar o interesse pela Língua Inglesa quando iniciei no curso em uma escola particular da minha cidade. Foi aí que criei grandes expectativas em relação as [sic] aulas, a [sic] interação com os colegas e principalmente com a professora. E essas expectativas, normalmente, eram atendidas. Pois as aulas eram muito proveitosas, os colegas interagiam bastante e a professora era muito criativa, buscava sempre inovar nas atividades de conversação.

Podemos observar, neste excerto, que uma visão interacionista de ensino de LE torna possível em sala de aula maior capacidade de conhecer-se ao conhecer o outro, e também a percepção de que os nossos discursos estão recheados de palavras, pensamentos dos outros. É possível realizar a interação em sala de aula de níveis básicos de LE, mesmo que seja com pouco domínio do idioma. Isso, além de aprimorar o vocabulário, diminui o fator “inibição” que muitos alunos sentem ao serem postos numa situação onde devem expor as suas opiniões, os seus sentimentos e afins em outra língua. É dessa forma que vamos nos conhecendo e nos constituindo como seres humanos ativos.

Tendo como base essas experiências vividas pela entrevistada durante a sua aprendizagem de LE na educação básica, outra vinculação ocorre aqui, a da escolha da sua profissão, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 11

[Pergunta C do Bloco A: “como se deu a escolha pelo curso de graduação? A sua vivência em Língua Estrangeira na Educação Básica influenciou de alguma forma essa escolha?]

Escolhi a graduação em Letras-Inglês por ter me apaixonado pelo idioma. E minha vivência na educação básica influenciou no sentido de me despertar a vontade de fazer algo diferente do que vivi, ser uma professora que de fato agregasse na formação dos alunos.

Vemos nesse momento que a escolha de sua profissão foi pelo fato de querer mudar a realidade vivida no período da educação básica. Nesse caso, o seu “agir docente” se caracteriza pelas experiências com os professores. No que diz respeito à metodologia de trabalho dos educadores no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem, a entrevistada afirma que:

Excerto 12

[Pergunta D do Bloco A: “escreva sobre a metodologia de trabalho da(o) (s) professora(s) no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem”]

Alguns professores eram bem tradicionais (o que foi uma surpresa pra mim) eles chegavam nas aulas e só falavam e falavam. Existia pouca troca (o que foi algo negativo). No entanto, uns poucos professores trabalhavam com outras metodologias, alguns utilizavam metodologias ativas como sala

de aula invertida e compartilhada. Outros apostavam no communicative approach criando situação "reais" para interagirmos em sala de aula (que posso citar como um fator muito positivo). A maioria dos livros que utilizavam eu não me lembro (lembro apenas de uma gramática: Grammar in use e do livro English file. Um ponto de destaque foi a amizade que alguns professores criaram com a turma, a leveza de algumas aulas, sem dúvidas foi um ponto super positivo.

Nesse sentido, o uso da visão interacionista propõe situações interacionais mais amplas em sala de aula, possibilitando assim o engajamento discursivo do aluno. Isso o torna capaz de posicionar-se em diversas situações cotidianas. No geral, algumas ideias principais dessa abordagem são: o foco de concepção de aprendizagem é voltado para o aluno; o professor assume o papel de orientador do processo de ensino-aprendizagem; o material utilizado é autêntico e enfatiza-se a comunicação e não a forma linguística, porém sendo possível ensiná-la a fim de desenvolver a competência comunicativa. No que concerne às características dos professores, a participante afirma que eles eram bastante comunicativos e amigáveis.

No que se refere ao tipo de trabalho desenvolvido pelo professor a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira, a entrevistada relata que eles trabalhavam com:

Excerto 13

[Pergunta F do Bloco A: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”]

Escrita de textos autobiográficos e biográficos (de parentes, amigos) poemas, emails, cartas... e leitura de muitos poemas, muitos contos e diálogos.

Sobre a apresentação de outras variantes do idioma durante as aulas, a entrevistada diz que:

Excerto 14

[Pergunta G do Bloco A: “o (a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da LE em foco? Caso sim, como era essa abordagem?”]

Sim, principalmente o professor de fonética. Ele fez vários seminários temáticos com esse fim.

No entanto, não há citações de quais variantes eram apresentadas durante as aulas ou seminários. Porém, é importante salientar que a apresentação dessas variantes nas aulas de LE mostra ser a variação um tema não só possível como importante de se trabalhar em aulas desses idiomas no Brasil. Isso porque,

[p]ara atuar nesse admirável mundo novo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com todas as formas de falar inglês. [...] Cabe ao professor do World English expor a seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são “nativos” ou não (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45-46).

Nessa perspectiva, não podemos deixar de considerar que aprender outra língua é aprender a expressar-se – sentimentos, emoções, ideias – em outro idioma e, principalmente, saber que falar outra língua é ampliar o nosso mundo, uma forma de conhecer o outro e de aceitar as diversidades. Dessa forma, podemos afirmar que “quando a linguagem é adquirida, o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente linguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados” (MARCONDES, 1992).

Em relação à visão de língua dos professores, a entrevistada afirma que:

Excerto 15

[Pergunta H do Bloco A: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional”]

Falando no geral, a maioria se preocupava e demonstrava entender língua como instrumento de comunicação (repetiam inclusive "O importante é se comunicar"). Isso ficou na minha mente.

Vemos a vinculação presente nesse momento quando tomamos a definição de língua da professora participante da pesquisa, pois para ele:

Excerto 16

[Pergunta D do Bloco C: “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”]

Pra mim a Língua é expressão. Através da língua você expressa aquilo que você é. O que quer transmitir ao mundo. E proficiência eu entendo por comunicação efetiva, quando você é bem-sucedido ao se comunicar com as pessoas, ou seja [sic] é proficiente. (Lembrando que essa é minha visão, independente das teorias mundo a fora rsr).

Nesse momento, vemos, explicitamente, a vinculação intitulada “concepções de língua e linguagem”.

FIGURA 5 – VINCULAÇÃO 01 E02



Fonte: Elaboração própria.

Observamos na Figura 5 a interligação entre a aprendizagem e a docência desse entrevistado, já que a visão de língua que possui atualmente segue o mesmo raciocínio dos professores que ele teve. As perguntas relacionadas a tal vinculação são: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional” e “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”. Isso significa que, tanto durante a sua aprendizagem quanto na sua atuação, a visão que se tem de língua/linguagem segue a mesma linha.

Sobre as atividades desenvolvidas pela professora participante da pesquisa para o desenvolvimento da escrita, oralidade, escuta, gramática e leitura, a entrevistada nos conta que:

Excerto 17

[Nesse excerto encontram-se as respostas das seguintes perguntas: F do Bloco A: “que tipo de trabalho o(a) professor(a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”; a questão E do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?”; a questão F do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?”; a questão G do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos?”; a questão H do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?”; e a questão I do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?”.]

Procuro fazer com que eles vejam propósito naquilo que estão escrevendo. Que seja significativo pra eles enquanto pessoas e enquanto turma. Seja escrever um convite para alguém, um bilhete pra um amigo, um cartão pra mãe, pai ou familiar, que eles possam ver significado. [...]

Segue a mesma linha de raciocínio da escrita. Que ao se comunicar eles vejam sentido, que não seja um falar só por falar. Que envolva diversão para os mesmos. [...] [sic]

Ainda na mesma ideia das respostas anteriores. Procuro trabalhar o ouvido [sic] deles com músicas, histórias, com bastante efeitos sonoros, para que prendam a atenção e se divirtam com o que estão ouvindo, que seja um momento agradável e de interação significativa. [...]

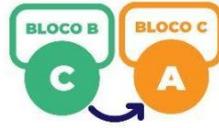
Nesse ponto eu tenho mais dificuldade. [sic] Pois entendo que é necessário [sic] momentos para se trabalhar a gramática com uma certa dedicação, mas.. Não faço isso. Acabo deixando que aprendam naturalmente (kk talvez lá no Ensino Fundamental II e médio que deveriam ser [sic] cobrados em relação a [sic] gramática) no EFI, creio que precisam de mais liberdade para conhecer o idioma de forma mais natural. [...]

Histórias infantis, gibis, letras de músicas e tudo que fizer parte do universo de interesse deles.

A docente mantém o vínculo com a sua visão de língua, já que grande parte de suas atividades são desenvolvidas pensando na parte comunicativa. Por isso, há uma vinculação nessa parte das respostas.

Outro elo importante é o denominado “conhecimento teórico e prática docente”, que fala sobre os conhecimentos teóricos utilizados durante as suas aulas:

FIGURA 6 – VINCULAÇÃO 02 E02



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver na Figura 6, as perguntas “você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação?”; “Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?” e “a aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute de alguma forma na sua atuação?” são vinculadas a esse tema. Conforme mencionado, esse assunto é de extrema importância nesta pesquisa, visto haver o achismo de que muitos conteúdos repassados na graduação “não servem para nada” ou “não ajudam na hora do planejamento”, portanto trazer essa indagação faz perceber que tal docente segue estabelecendo o elo entre teoria e prática.

Quando perguntado sobre utilizar os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação e se eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas, a participante da pesquisa afirma que:

Excerto 18

[Pergunta C do Bloco B: “você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?”]

Sim, utilizo como base muito do que aprendi na graduação e pós. Algumas coisas já foram desconstruídas e outras seguem fazendo parte do meu dia a dia como professora.

A professora também afirma que a aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute na sua prática:

Excerto 19

[Pergunta A do Bloco C: “a aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute de alguma forma na sua atuação?”]

Sim. Os conteúdos teóricos nos dão subsídios para trabalharmos com confiança.

No que diz respeito aos referenciais teóricos utilizados para trabalhar em suas turmas, a entrevistada ressalva:

Excerto 20

[Pergunta B do Bloco C: “que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em suas turmas?”]

Estudo com afinco sobre CLIL, entre outras metodologias de ensino. Atualmente, também tenho focado nas metodologias ativas.

O *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é uma abordagem que consiste em os alunos aprenderem uma disciplina e uma segunda língua ao mesmo tempo. Por exemplo, o componente de ciências sendo ministrado em inglês e, dessa forma, aprenderão não somente ciências, mas também inglês. Essa abordagem é muito utilizada nas escolas bilíngues.

Nos últimos anos no Brasil, a educação bilíngue vem ganhando espaço. Para grande parte da população, esse modelo de ensino é novo e também distante, chegando a ser considerado como “escola de elite”. Como bem cita Cavalcanti,

A expressão educação bilíngüe é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, ou seja, um bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngües no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na

língua alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução independentemente da L1 do aluno. (CAVALCANTI, 1999, 387)

A globalização mudou a forma de comunicação e de pensar o mundo, e o inglês se tornou a língua da comunicação de negócios, da internet, da troca de experiências culturais e acadêmicas, por isso a sua aprendizagem é tão importante.

Ao falar sobre o seu conhecimento em relação aos métodos de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e com quais deles já trabalhou, a professora participante da pesquisa afirma:

Excerto 21

[Pergunta C do Bloco C: “Você conhece métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira? Quais você conhece e com quais deles você já trabalhou?”.]

Conheço praticamente todos rsr (sou a pessoa que estuda (ou) pra concurso). Trabalho com CLIL, TPR, communicative approach, metodologias ativas (Sala de aula invertida, gameficação, sala de aula compartilhada) e às vezes de forma mais tradicional com exposição de conteúdos, quando necessário.

Conforme dito anteriormente, a entrevistada atua em escola do ensino fundamental que possui um projeto bilíngue, a abordagem do *Total Physical Response* (TPR), baseada em ensinar uma língua estrangeira por meio da fala e da ação. Nas atividades dessa abordagem, o aluno recebe um comando do professor na LE e deve exercê-lo usando o seu corpo. O foco principal é o de que se movimentem e usem o corpo para exercer o solicitado. Essa abordagem comunicativa proporciona uma aprendizagem mais efetiva, já que tem como foco a interação em sala de aula, e as metodologias ativas também auxiliam nesse processo de ensino e aprendizagem, visto que visam a inserção do aluno como agente responsável pelo seu aprendizado e também auxiliam nesse processo de ensino-aprendizagem em uma escola bilíngue, uma vez que o foco está voltado para a aprendizagem efetiva de uma segunda língua.

Com relação a utilizar o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação, a entrevistada assegura que:

Excerto 22

[Pergunta D do Bloco B: “você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento.”]

Não, toda aula (por mais que seja a mesma série ou conteúdo) tem suas particularidades. Procuro observar as necessidades dos meus alunos.

Esse é um ponto interessante, pois como a entrevistada atua com crianças e em uma escola pública, por ter uma carga horária exaustiva, poderia ser que usasse a mesma aula para todas as turmas, porém isso não ocorre. Vemos um ponto positivo nesse aspecto, por considerar as peculiaridades de cada turma. E caso a metodologia não se enquadre em alguma, a entrevistada diz ser necessário mudar e buscar formas efetivas de trabalhar de acordo com o que precisam.

No que se refere aos documentos da escola, a participante confirma que tem o conhecimento deles e participa no desenvolvimento, sendo esses construídos dentro da realidade escolar, incluindo suas aulas.

Ao responder se existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor(a) de LE na escola, fala que:

Excerto 23

[Pergunta H do Bloco B: “existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor(a) de LE na escola onde você atua? Havendo, de que forma essa interferência repercute (ou não) na sua prática docente ou ainda na sua autoconfiança profissional?”]

Existe o projeto do qual participo, que busca padronizar o ensino em todas as escolas (no que diz respeito ao conteúdo, livro didático e algumas abordagens) [sic] no entanto, tenho toda autonomia para planejar e decidir o que é melhor para minhas turmas (independente do projeto).

Sobre a influência que os professores participantes tiveram na sua vida profissional, a entrevistada afirma haver bastante e que tem uma parcela de cada um deles, sendo, inclusive, amigo de alguns até hoje.

No mais, a entrevistada classifica a sua atuação da seguinte maneira:

Excerto 24

[Pergunta B do Bloco B: “como você avalia sua atuação docente?”]

Se fosse em uma escala de 0 a 10 onde 0 é muito ruim e 10 é excelente, me daria um 8. [sic] Pois me esforço a cada dia para me tornar uma melhor profissional. Esses dois pontinhos que faltam irei conquistar ao longo das formações que virão, pois sinto que ainda não tenho todas as ferramentas (entenda formação) que gostaria para trabalhar no Ensino Fundamental I.

Podemos observar de que modo a participante enxerga as suas vivências como docente, e de que maneira o seu envolvimento com o tema da pesquisa é amplo, ainda que o seu tempo de atuação não ultrapasse dez anos. Tal percurso faz parte do nosso processo de “redefinição como pessoas” (RAJAGOPALAN, 2003). Ele entende que ainda há mais para se aprofundar e que há um esforço de sua parte para alcançar o desempenho desejado na sua atuação.

Nesta análise, apresentamos algumas vinculações: “concepções de língua e linguagem” e “conhecimento teórico e prática docente”. Conforme já mencionado, a aprendizagem de LE dessa docente ocorreu durante a adolescência, o que contempla a integração entre os *sujeito iniciado-sujeito licenciado-sujeito docente*, pois a participante menciona os seus momentos de aprendizagem em fases diferentes. Dessa maneira, as representações no processo de ensino-aprendizagem de LE estão presentes, dando ênfase aos sujeitos iniciado e licenciado desse professor. As definições de suas práticas docentes também formam parte desse relato, trazendo alguns pontos importantes, como a busca por conhecimento por parte do professor, além de enfatizar sua experiência com as abordagens e metodologias utilizadas em suas aulas na educação básica.

Diante da conexão entre as informações vinculadas do discurso da entrevistada 02, podemos observar haver uma integração entre os três sujeitos que compõem a sua identidade docente: o sujeito iniciado (aprendizagem na infância/adolescência), o sujeito licenciado

(aprendizagem durante a graduação) e o sujeito docente (prática atual). Ora, as conexões estabelecidas pela participante são explícitas durante o seu discurso, como no excerto “utilizo como base muito do que aprendi na graduação e pós. Algumas coisas já foram desconstruídas e outras seguem fazendo parte do meu dia a dia como professora.”. Além disso, ao verificarmos as suas respostas, percebemos como o processo de ensino-aprendizagem e as nossas experiências e vivências como discente e docente nos “redefine[m] como pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003).

4.3 Entrevistada 03 (E03)

A nossa terceira entrevistada é uma docente de escola pública do ensino médio, que possui especialização. Esta participante possui um elo integral entre os sujeitos. É uma docente de Língua Inglesa e atua há quinze anos. O seu primeiro contato com a língua ocorreu a partir dos sete anos, por meio de um curso de idiomas. No que diz respeito à sua experiência com a aprendizagem da língua, a participante relata que:

Excerto 25

[Pergunta B do Bloco A: “escreva sobre as expectativas em relação a essa aprendizagem de Língua Estrangeira na escola formal/ de idiomas (o que você, enquanto aluno, esperava do(a) professor(a), dos colegas, das aulas e da escola como um todo)”]

Eu esperava colaboração por parte dos colegas e por parte do professor(a) eu esperava paciência, empatia, alegria no que estava fazendo e conhecimento da língua.

Podemos observar nesse excerto que as expectativas em relação à aprendizagem de uma nova língua, para a participante, envolviam as partes mais lúdicas e interacionistas. A aprendizagem de línguas para crianças está em constante expansão, seja em cursos de idiomas ou escolas regulares de ensino em todo o mundo. Há a ideia de que na infância é mais fácil aprender uma língua estrangeira, ou seja, quanto antes iniciarmos o processo, melhor.

Corroborando com o pensamento de Brown (2001, p.86), a criança é “um aprendiz que necessita despender menor esforço”. Assim, a facilidade em aprender outras línguas no período da infância é um tema bastante controverso, como afirmam alguns autores como Nunan (1989), Mitchell e Myles (2002). De acordo com Brown (2001), uma das principais diferenças entre o

aprendizado de um adulto e o de uma criança está no foco de atenção de ambos. Um adulto consegue focar conscientemente nas formas da língua, enquanto a criança tem um foco mais espontâneo, e é por isso que o autor afirma que a criança não coloca tanto esforço para aprender quanto um adulto.

É nesse sentido que enfatizamos a fala da entrevistada que esperava colaboração por parte dos colegas e alegria por parte do professor. A aprendizagem de línguas na infância favorece as características intrínsecas a essa idade, como a espontaneidade, curiosidade e desinibição, fazendo com que, em sua maioria, a aprendizagem de LE se dê por meios lúdicos, utilizando brincadeiras, músicas e repetições.

Tendo como base essas experiências vividas pela entrevistada durante a sua aprendizagem de LE em escola de idiomas desde criança, podemos ver no excerto abaixo como se deu a escolha da sua profissão:

Excerto 26

[Pergunta C do Bloco A: “como se deu a escolha pelo curso de graduação? A sua vivência em Língua Estrangeira na Educação Básica influenciou de alguma forma essa escolha? Explique”]

Um professor do curso de idiomas me incentivou a fazer Letras. Na época que eu estava na escola, só era obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do Ensino Médio. Eu lembro que a professora era muito gente boa e tinha uma boa metodologia. Mas não teve influência na minha decisão, tanto que primeiro eu fiz o curso de jornalismo. Apenas quando eu fui incentivada pelo meu professor do curso de idiomas.

Percebemos, nesse momento, que a escolha de sua profissão inicial foi jornalismo. A faculdade de Letras foi a sua segunda graduação. É importante salientar que um de seus professores da escola de idiomas foi um incentivador para que ela seguisse nessa profissão.

No que concerne à metodologia de trabalho dos professores no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro utilizado, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem, a participante da pesquisa nos relata:

Excerto 27

[Pergunta D do Bloco A: “escreva sobre a metodologia de trabalho dos professores no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem”]

Foram sete disciplinas de Língua Inglesa. Não sei se vou me lembrar de todas as professoras. Acredito que foram todas mulheres. Lembro que as primeiras eram senhoras muito apegadas ao ensino tradicional, focado na leitura e escrita de textos e pouco na parte de comunicação oral. As últimas, uma em especial, já vinha[m] com uma metodologia mais parecida com a que eu vivenciava no curso de idiomas, o Communicative Approach. Esta fazia tanto trabalhos individuais como "pair groups", entre outros. Elas todas eram bastante pacientes e tratavam bem os alunos. Como eu já tinha um nível bom no idioma, as aulas de inglês mais básico eram mais entediantes, porém, eu pude reforçar alguns pontos, principalmente gramaticais, durante as aulas na graduação.

A entrevistada dá ênfase às aulas que são mais tradicionais, focadas na produção e na leitura de textos. Essa abordagem vem do seguinte conceito: à medida que se aprende a ler, o significado das palavras gradualmente domina o texto físico, ou seja, a aprendizagem ocorre por meio da contextualização apresentada nos textos, isso para que o aluno perceba o sistema da língua por meio deles.

No processo de aprendizagem de LE por meio da tradução, é dito ser esse um processo “facilitador”. Recorrer à língua materna durante a aprendizagem pode auxiliar o aluno a entender e a dominar as regras que compõem a língua estrangeira com aprendizagem em andamento.

Essa metodologia de ensino leva em conta que “aprende-se a jogar jogando” e que é nesse sentido que os processos de leitura e escrita em LE tornam a aprendizagem mais voltada para a aquisição das regras da linguagem em questão. Dessa maneira, a entrevistada afirma que as aulas eram entediantes, já que ele possuía o conhecimento da língua, mas enfatiza que pôde trabalhar aspectos gramaticais durante esse período.

Já o uso do “*communicative approach*” tem como base a ideia de que aprender uma língua com sucesso vem por meio da comunicação de um significado real. Quando os alunos estão envolvidos em uma comunicação real, eles utilizam estratégias naturais para aquisição da linguagem, o que permite a aprendizagem. No geral, algumas ideias principais dessa abordagem são: as atividades em sala de aula que tentam produzir uma comunicação significativa e real em todos os níveis; há mais ênfase nas habilidades do que nos sistemas; as aulas são mais centradas no aluno e pode haver uso de materiais autênticos.

No que diz respeito às características dos professores que lhe marcaram, a entrevistada afirma que:

Excerto 28

[Pergunta E do Bloco A: “Que características os professores(as) de línguas na Graduação tinham que marcaram suas lembranças?”]

Elas, as mais idosas, principalmente, não se preocupavam muito com a pronúncia mais próxima do nativo. Isso me fazia pensar o quanto seria necessário falar como um nativo para ser professor. Acho que isso foi um ponto que me marcou.

Conforme falado na seção anterior, Rajagopalan (2003 p. 67) evidencia haver a premissa no ensino de línguas de que “nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma”. Isso surgiu com a ideologia neocolonialista de que a língua e a cultura do outro são superiores à nossa. No ensino de línguas, por vezes, esses pensamentos deixam que o aluno fique inibido no processo de aprendizagem, mas é preciso notar uma mudança com o passar do tempo. O fato de a entrevistada enfatizar que os professores não se preocupavam em falar como um nativo o marcou, pois o objetivo principal desse processo de ensino-aprendizagem era a comunicação e não o domínio perfeito da língua estrangeira.

No que se refere ao tipo de trabalho desenvolvido pelo professor a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira, a entrevistada enfatiza que eles trabalhavam da seguinte maneira:

Excerto 29

[Pergunta F do Bloco A: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”]

Líamos textos literários e técnicos e tínhamos que responder algumas questões sobre esses textos.

Conforme dito anteriormente, por meio da leitura e produção de texto, a aprendizagem dá ênfase ao uso de regras gramaticais sem evidenciar o uso da língua em situações reais, porquanto o objetivo é estritamente “alfabetizar” o aluno que, em consequência, acaba não usando a língua para se comunicar.

Em referência à apresentação de outras variantes do idioma durante as aulas, a entrevistada relata que:

Excerto 30

[Pergunta G do Bloco A: “o(a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da LE em foco? Caso sim, como era essa abordagem?”]

Não tenho certeza, mas acredito que não.

Apesar de não ter a certeza sobre o tema abordado, com essa fala a entrevistada nos dá a oportunidade de enfatizar o quão importante era a apresentação das variantes durante as aulas de idiomas, já que o professor deve mostrar aos alunos o grande número de variedades de ritmos e sotaques de um determinado idioma, sejam eles nativos ou não (RAJAGOPALAN, 2003).

Já sobre a visão de língua dos professores, respondeu:

Excerto 31

[Pergunta H do Bloco A: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional”]

Do curso de idiomas: Communicative Approach. Na maioria das professoras da graduação: Grammar Translation.

Nesse momento, vemos a disparidade entre as definições de línguas apresentadas pelos professores do curso de idiomas, da graduação e do próprio professor participante da pesquisa.

Em cursos de idiomas, a maioria utiliza abordagens mais voltadas para a comunicação, visto que o objetivo é de o aluno se tornar “cidadão do mundo”, podendo interagir com diversas pessoas e em diferentes lugares. Já o uso do *Grammar Translation* tem como objetivo principal a utilização e a aprendizagem de regras de um idioma; e é a partir disso que o aluno adquire uma aprendizagem da língua. Para a professora participante da pesquisa, a abordagem comunicativa se faz presente no seu método de ensino, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 32

[Pergunta D do Bloco C: “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”]

Língua é um conjunto de sons e letras que comunicam algo. Linguagem é uma comunicação mais geral, que pode ser através do uso da Língua ou não. A partir do conceito de que qualquer linguagem passa uma mensagem e nem sempre existe a Língua envolvida.

Observamos nesse momento a disparidade entre a aprendizagem e a docência desse entrevistado, já que a visão de língua que ele possui segue o mesmo raciocínio dos professores que teve nos cursos de idiomas e não segue os do curso de graduação. As perguntas relacionadas a essa vinculação foram: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional” e “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”. Sendo assim,

vê-se que a sua aprendizagem no curso de idiomas foi bastante significativa, visto que reflete na sua atuação nos dias atuais.

As atividades desenvolvidas pela professora participante da pesquisa para o desenvolvimento da escrita, oralidade, escuta, gramática e leitura, o entrevistado nos conta que:

Excerto 33

[Nesse excerto encontram-se as respostas das seguintes perguntas: F do Bloco A: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”; a questão E do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?”; a questão F do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?”; a questão G do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos?”; a questão H do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?”; e a questão I do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?”.]

Mapa Mental e atividades de "Fill in the blanks" [...]

Essa competência ultimamente está sendo deixada de lado, principalmente pela dificuldade deles falarem durante as aulas remotas. Mas sempre procuro trazer exemplos de como eles podem se comunicar oralmente.[...]

Músicas e vídeos com explicações sobre algum assunto.[...]

Jogos online para preencher as lacunas, atividades impressas a partir das explicações sobre a função e a forma daquele determinado tópico gramatical.[...]

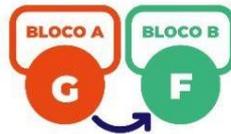
Diversos gêneros textuais e exercícios de compreensão.

O uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido muito forte nos últimos tempos. Como bem observa Marcuschi (2010, p. 26), “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Nesse processo, “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”, como

frisou Marcuschi (2008, p. 150). O uso de mapas mentais, músicas, vídeos, jogos, auxiliam a aprendizagem por aproximar o aluno da língua estrangeira em foco. Nesse momento, podemos observar a vinculação “variedades linguísticas” a seguir:

FIGURA 7 – VINCULAÇÃO 01 E03



Fonte: Elaboração própria.

Conforme dito pela entrevistada, os seus professores não mostravam as variedades da língua estrangeira. No entanto, ele nos relata que a competência oral tem sido deixada de lado, já que os alunos têm dificuldade de falar oralmente. O fator de inibição é muito grande no período de aprendizagem, principalmente durante a adolescência onde o julgamento parece mais forte. Por isso, faz-se necessário tornar a sala de aula um ambiente seguro, para que o aluno possa se sentir livre para se comunicar em outra língua. Porém, como enfatizado pela docente, as aulas aconteciam de forma remota, o que tornou esse processo mais complicado, pois a exposição era ainda maior, todavia ele não deixava de falar para os alunos como podem se expressar oralmente, o que nos leva a crer que nesses momentos as variedades são expostas para os discentes, ainda que de forma escassa. Assim, percebemos uma mudança da realidade vivida como aluno na sua atuação.

Ao nos relatar sobre o uso dos conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação, e se eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas, o excerto abaixo nos mostra a fala da participante:

Excerto 34

[Pergunta C do Bloco B: “você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?”]

Sim. Principalmente, quando busco colocar os alunos como centro da aprendizagem e buscar neles as respostas para as atividades.

Esse é um dos pontos enfatizados na abordagem comunicativa, o professor não é detentor de todo o saber, o centro da aprendizagem é o aluno, tornando-o responsável pela aquisição de saberes.

Sobre os referenciais teóricos utilizados para trabalhar em suas turmas, a docente menciona:

Excerto 35

[Pergunta B do Bloco C: “que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em suas turmas?”]

O livro adotado pela escola (durante o ensino presencial), músicas, vídeos, formulários Google, jogos online.

Quando perguntado sobre os métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e com quais ele já havia trabalhado, a entrevistada nos fala a respeito do *Communicative Approach* e Behaviorismo.

Esse último leva em consideração que as crianças imitam a língua produzida por aqueles que convivem. De acordo com Skinner (1957, p.81) “em todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um esforço”. Sendo assim, a aprendizagem ocorre por meio da imitação de sons e padrões da língua. Essa abordagem ainda é bastante utilizada nas aulas de línguas estrangeiras, seja em apenas uma atividade – como abordagem de ensino –, pois apresenta resultados eficazes. Quando se trata de aulas em escolas regulares, ela pode ser um auxílio ao professor, visto que os alunos repetindo em uníssono um determinado vocabulário torna a aprendizagem mais “divertida” e eles ficam menos inibidos com a participação dos colegas.

No que diz respeito ao uso de um mesmo planejamento e à mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação, o excerto abaixo nos mostra a fala da entrevistada sobre o tema:

Excerto 36

[Pergunta D do Bloco B: “você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento.”]

Faço um planejamento geral para as turmas de mesmo nível escolar. Mas nem sempre é possível fazer da mesma maneira, utilizar as mesmas atividades ou metodologias.

Por ser uma docente de escola pública do ensino médio e, além disso, uma escola integral, a carga horária é exaustiva. Ela ministra aulas para dez turmas, fora as disciplinas diversificadas, entre elas estudo orientado, eletiva e avaliação semanal. Essa carga horária, por vezes, faz com que o professor busque “facilitar” o seu trabalho planejando uma mesma aula para o mesmo nível. Porém, vale salientar que a entrevistada nos relata nem sempre ser possível fazer da mesma maneira, pois cada grupo se comporta de forma diferente, sendo necessário adequar o planejamento de acordo com a turma.

No caso de uma metodologia não se enquadrar em determinada série, o procedimento da entrevistada é:

Excerto 37

[Pergunta E do Bloco B: “No caso de uma metodologia não se enquadrar em uma determinada turma, qual o seu procedimento?”]

Adaptá-la. Geralmente, quando percebo que na aula o resultado não está sendo como previsto, modifico na hora. E, para as próximas turmas, já vou aplicando com as modificações. Se não der certo, posso voltar ao plano inicial ou modificar mais uma vez.

Sabemos que nem sempre as aulas ocorrem conforme o planejamento. Isso é perceptível de acordo com a experiência que adquirimos na vida profissional. Assim, com o passar dos anos, fica mais fácil adaptá-lo ao grupo durante a aula e esse docente atua há quinze. A participante também nos relata que geralmente compartilha de conhecimentos com seus colegas de profissão, quando aprende uma nova ferramenta para ser usada ou no momento em que percebe o gosto dos alunos a respeito de algo específico. Essa troca de conhecimentos auxilia durante o fazer docente, principalmente no ensino remoto, considerando o fato de o professor se reinventar para continuar ministrando aulas em um formato diferente da sua realidade.

No que diz respeito aos regimentos internos da escola (PPP, Programa escolar), a participante nos afirma ter conhecimento deles, mas não se apoiar para preparar as suas aulas de forma consciente. E, ao responder se existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor(a) de LE na escola onde atua, ela apenas diz que não. Esses são pontos relevantes a serem elencados, pois apesar de a entrevistada trabalhar em escola pública, não há nada que interfira em sua atuação, o que deve tornar o seu trabalho mais prazeroso.

No mais, ela classifica sua atuação como:

Excerto 38

[Pergunta B do Bloco B: “como você avalia sua atuação docente?”]

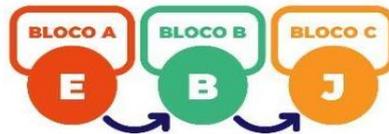
Muito boa. Mas sempre é necessário procurar melhorias.

Tal resposta considera o contexto pandêmico que a educação passou durante o período de 2020 até meados de 2022, pois a prática docente teve de se reinventar. Isso levou professores de diversos países a buscas de plataformas mais adequadas, a pesquisas de como deixar a aula mais atrativa, a novas formas de avaliar, entre outros aspectos. Foi um período conturbado para a educação, porém nos fez rever conceitos e metodologias que podem conduzir o fazer docente também no ensino presencial.

Um ponto importante que a entrevistada quis relatar está na correlação formação-prática considerada significativa. Aqui vemos a vinculação “atuação docente”, a qual contempla as

questões: “que características os professores(as) de línguas na Graduação tinham que marcaram suas lembranças?”; “como você avalia a sua atuação docente?” e “você gostaria de relatar outro aspecto sobre a correlação formação-prática que considere importante?”.

FIGURA 8 – VINCULAÇÃO 02 E03



Fonte: Elaboração própria.

Podemos verificar essa vinculação no excerto abaixo:

Excerto 39

[Pergunta J do Bloco C: “Você gostaria de relatar outro aspecto sobre a correlação formação-prática que considere importante?”]

A influência dos pontos positivos dos meus professores, tanto do curso de idiomas como [sic] da graduação, me ajudaram muito a ser a profissional que sou hoje. A empatia com os alunos, a escuta atenta aos problemas deles, o respeito à individualidade deles, a alegria em entrar na sala e saber que eu posso ajudar a mudar um pouco a atual realidade deles ou apenas acrescentar mais um "sabor" à vida deles é muito gratificante e eu acredito que foi muito pelo fato de eu ter tido isso, também como aluna.

Assim, observamos de que maneira a participante enxerga as suas vivências enquanto docente e como o seu envolvimento com o tema da pesquisa é bastante amplo. O percurso como aprendiz e também professor faz parte do seu “eu” profissional nos dias atuais, por ser visível ela sempre estar se “redefinindo como pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003). Ela entende que o seu papel como professor vai além de apenas ensinar uma disciplina, que a sua forma de atuar

pode mudar a realidade dos alunos e trazer um “sabor” à vida deles, além de enfatizar que as suas experiências como aluna a transformaram na profissional que é hoje.

As vinculações presentes neste relato são: “atuação docente” e “variedades linguísticas”. De acordo com o relato da entrevistada 03, a sua aprendizagem de LE ocorreu durante a infância, mostrando assim a integração entre o *sujeito iniciado-sujeito licenciado-sujeito docente*, visto que ela menciona os seus momentos de aprendizagem em fases diferentes. O seu processo de ensino-aprendizagem de LE é representado em suas falas no presente, mostrando os sujeitos iniciado e licenciado desse professor, bem como as suas práticas educativas.

4.4 Entrevistado 4 (E04)

A nossa quarta e última entrevistada é uma mestra, docente de língua inglesa de escola pública e privada do ensino fundamental anos iniciais e finais, de aulas particulares e também de pós-graduação. Esta participante possui uma integração absoluta e atua na profissão há oito anos. O seu primeiro contato com a língua ocorreu a partir dos dezessete anos por meio de um curso de idiomas. No que diz respeito à sua experiência com a aprendizagem, a participante relata que:

Excerto 40

[Pergunta B do Bloco A: “escreva sobre as expectativas em relação a essa aprendizagem de Língua Estrangeira na escola formal/escola de idiomas (o que você, enquanto aluno, esperava do(a) professor(a), dos colegas, das aulas e da escola como um todo)”]

Eu esperava ter aulas dinâmicas e aprender, de fato, a língua, pois desejava ser professora de inglês. Também desejava ter professores que me inspirassem a seguir na profissão.

Vale ressaltar que a entrevistada já possuía o desejo de ser professora antes mesmo de aprender a língua. Outra expectativa importante é o fato de ter tido professores que a inspiraram a seguir na profissão.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Península, ao perguntarem a professores sobre a importância do seu papel na sociedade, 97% responderam que acreditam fazer parte da

transformação do país, no entanto, há a necessidade de se sentirem valorizados, de haver melhoria nas condições de trabalho e um aprimoramento da carreira. Mesmo sabendo de todos esses aspectos negativos, muitas pessoas têm o desejo de se tornarem educadoras, por terem sido inspiradas por alguém.

Tendo como base essas experiências vividas pela entrevistada durante a sua aprendizagem de LE na educação básica, e também por inspiração familiar, outra vinculação ocorre aqui, a da escolha da sua profissão, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 41

[Pergunta C do Bloco A: “como se deu a escolha pelo curso de graduação? A sua vivência em Língua Estrangeira na Educação Básica influenciou de alguma forma essa escolha? Explique”]

A escolha se deu quando analisei as matérias em que era boa na escola, e o inglês sempre se sobressaía. Também me inspirei no meu professor de inglês do ensino médio, que era o meu irmão, então eu sabia da paixão dele pela língua e me inspirei nisso.

Vemos, nesse momento, que a escolha tem a ver com o fato de ela já ser bom na disciplina de inglês na escola e, atrelada a isso, temos a sua maior inspiração, o seu irmão. Nesse caso, o seu “agir docente” se caracteriza tanto pelas experiências com os professores quanto pela sua inspiração maior.

No que diz respeito à metodologia de trabalho dos professores no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro utilizado, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem, a entrevistada afirma que:

Excerto 42

[Pergunta D do Bloco A: “escreva sobre a metodologia de trabalho da(o) (s) professora(s) no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro

que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram sua aprendizagem”]

Os professores variavam a metodologia e abordagem do ensino para que tivéssemos contato com as diferentes formas de ensino da língua, o livro utilizado era o New Headway e a maioria dos professores tratava os alunos de forma cordial. Um dos fatores negativos era a falta de avaliação oral, o que poderia influenciar diretamente na aprovação ou reprovação dos futuros professores de inglês que não tivessem fluência suficiente para ensinar a língua. Essa lacuna faz com que alunos da graduação em inglês se formassem sem que tivessem, de fato, nível suficiente de conhecimento e fluência na língua estrangeira. Os fatores positivos eram a qualificação dos professores, a interação com a turma e a didática dos professores, em sua maioria.

Nesse sentido, podemos enfatizar novamente o uso da visão interacionista em sala de aula de línguas estrangeiras, pois ela possibilita o engajamento discursivo do aluno, tornando-o capaz de posicionar-se em diversas situações cotidianas.

Conforme dito pela entrevistada, a falta de avaliações orais influi no nível de conhecimento e fluência da língua e a qualificação de professores de LE é frequentemente questionada não só por teóricos, mas também por alunos e colegas de trabalho. Durante a graduação, faz-se necessário haver aulas e atividades voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa de futuros professores.

No que concerne às características dos docentes, a participante afirma que eles possuíam simpatia, qualificação e conhecimento das disciplinas ministradas. Já se referindo ao tipo de trabalho desenvolvido pelo professor a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira, a entrevistada escreve:

Excerto 43

[Pergunta F do Bloco A: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”]

Tínhamos disciplinas de literatura inglesa, norte-americana e de literatura de escrita feminina, além das disciplinas de redação em língua inglesa.

A entrevistada apenas mencionou aqui as disciplinas que teve durante a graduação que trabalhavam esse tipo de atividade mais voltada para a aquisição da leitura e da escrita. Não temos a certeza de que a pergunta não tenha sido bem explicada ou se ele não compreendeu bem que se referia às aulas de LE. No entanto, podemos salientar que essas disciplinas exigem esforço por parte dos alunos, pois geralmente são textos mais densos. Os grandes clássicos da literatura, por exemplo, são lidos nesse período, o que de certa forma auxilia na aquisição da linguagem.

Referindo-se à apresentação de outras variantes do idioma durante as aulas, a entrevistada relata:

Excerto 44

[Pergunta G do Bloco A: “o (a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da LE em foco? Caso sim, como era essa abordagem?”]

Alguns professores, sim. Nesse caso, mostrava como se dava a variação linguística da língua inglesa, como black English, muitas vezes através de filmes e séries.

A sociolinguística compreende que a língua é heterogênea e existem diversos falares não restritos ao inglês da Inglaterra, por exemplo. Com a sociolinguística educacional, podemos promover o respeito entre as pessoas de maneira que se torne compreensível que a língua muda e varia dependendo do tempo e da região em que se encontra. Dessa maneira, como ressalta Mollica (2003), nem sempre variedades de prestígio são necessariamente assimiladas pelos falantes, justamente porque existem contextos formais e informais de uso. Considerando suas especificidades, seus costumes, suas experiências e seu dialeto, a apresentação do “*black english*” em sala de aula de língua inglesa possibilita a ampliação da conscientização da cultura afro-americana. Assim, faz-se necessária a apresentação das variedades dos idiomas em sala de aula para haver a “ruptura” de que existe “certo e errado” quando se trata de variação linguística.

Nesse sentido, em relação à visão de língua dos professores, temos:

Excerto 45

[Pergunta H do Bloco A: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional”]

Acredito que a concepção do professor era de que a língua era algo vivo e em constante processo de mudança.

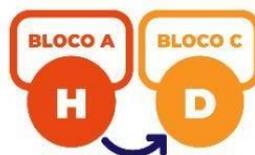
Percebemos a vinculação presente nesse momento quando tomamos a definição de língua da professora participante da pesquisa, pois para ela:

Excerto 46

[Pergunta D do Bloco C: “o que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”]

Língua/linguagem é todo meio de comunicação com o mundo, sendo objeto de constante mudança. Proficiência é conseguir se comunicar em outra língua, não necessariamente sendo fluente ou tendo nível avançado.

FIGURA 9 – VINCULAÇÃO 01 E04



Fonte: Elaboração própria.

Observamos, nesse momento, a vinculação “concepção de língua e linguagem”, a qual se caracteriza por abranger a aprendizagem e a docência dessa participante, pois a visão de

língua possuída atualmente segue a mesma linha de raciocínio dos professores que ela teve. As perguntas relacionadas a tal vinculação são: “com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua e linguagem em evidência no ensino desse profissional” e “O que é língua/linguagem para você? O que você entende por proficiência em LE? Esse conceito interfere na sua forma de ensinar a língua?”. Dessa maneira, podemos observar que, tanto durante a sua aprendizagem quanto na sua atuação, a visão de língua/linguagem segue na mesma linha.

As atividades desenvolvidas pela entrevistada para o desenvolvimento da escrita, oralidade, escuta, gramática e leitura são descritas como:

Excerto 47

[Nesse excerto encontram-se as respostas das seguintes perguntas: F do Bloco A: “que tipo de trabalho o (a) professor (a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira?”; a questão E do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos?”; a questão F do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?”; a questão G do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos?”; a questão H do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos?”; e a questão I do Bloco C: “que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos?”.]

Leitura prévia de exemplos do gênero trabalhado e enriquecimento de vocabulário com atividades com flashcards e afins. [...]

Repetição de vocabulário, de diálogos e role-play. [...]

Atividades com filmes, séries, músicas e escuta de diálogos [...]

Atividades dos livros, criadas por mim ou pesquisadas na internet em que os alunos percebam o uso da regra dentro de contexto. [...]

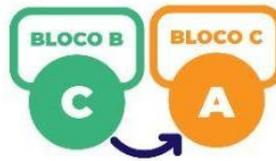
Enriquecimento de vocabulário, pre-reading com perguntas relacionadas e leitura em grupo [...]

A docente mantém o vínculo com a sua visão de língua, já que grande parte de suas atividades são desenvolvidas pensando na parte comunicativa, na interação. Por isso, há uma vinculação nesse momento das respostas. Ao enxergar a língua como “todo meio de

comunicação com o mundo”, as atividades propostas por essa professora em sala de aula, como o trabalho com gêneros textuais, diálogos e role-play, filmes, músicas e séries, fazem parte desse contexto interacional. Nesse momento, podemos ver a língua em uso e, como já foi dito, esse tipo de atividade aproxima o aluno da língua estrangeira, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva.

Outra vinculação importante é a denominada “conhecimento teórico e prática docente” que fala sobre os conhecimentos teóricos utilizados durante as suas aulas.

FIGURA 10 – VINCULAÇÃO 02 E04



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver na figura 10, as perguntas “você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?” e “a aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute de alguma forma na sua atuação?” são vinculadas a esse tema. Ao tocarmos nesse assunto, podemos perceber que a entrevistada segue estabelecendo a relação entre teoria e prática tão importante no espaço docente. E quando perguntado sobre utilizar os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação e se eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas, a docente afirma:

Excerto 48

[Pergunta C do Bloco B: “você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?”]

Sim, procuro, sempre que possível utilizar as abordagens com que me identifico e colocar o aluno em contato com a língua de forma autônoma.

Como visto em análises anteriores, o aluno enquanto responsável pela sua aprendizagem é um ponto relevante. O foco é retirado do professor e passa a ser o estudante, o que possibilita maior aproximação dele com a LE. A participante também afirma que a aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós-graduação repercute de alguma forma na sua prática. No que diz respeito aos referenciais teóricos utilizados para trabalhar em suas turmas, a entrevistada ressalta:

Excerto 49

[Pergunta B do Bloco C: “que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em suas turmas?”]

Procuro utilizar fontes teóricas mais com a pós-graduação em que atuo. Nas escolas me baseio no material didático das escolas e em meus conhecimentos da graduação, mas sem procurar fontes teóricas com frequência.

Vale salientar que neste trecho a entrevistada deixa explícito que não busca fontes teóricas com frequência, mas que, tanto na sua atuação com a pós-graduação quanto nas escolas, os referenciais teóricos fazem parte desse processo, ainda que seja indiretamente. Ao falar sobre o seu conhecimento em relação aos métodos de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e com quais deles já trabalhou, a professora participante da pesquisa afirma:

Excerto 50

[Pergunta C do Bloco C: “Você conhece métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira? Quais você conhece e com quais deles você já trabalhou?”]

Conheço os principais métodos e abordagens, utilizo a abordagem comunicativa, com adaptações para a sala de aula do ensino regular.

Desde o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a metodologia do ensino de línguas traz à tona a discussão sobre o uso dos gêneros textuais como base para o trabalho com textos orais ou escritos em sala de aula, o que não é diferente do proposto atualmente pela *Base Nacional Comum Curricular*. No entanto, a abordagem comunicativa é ressaltada pela entrevistada, que a utiliza em suas aulas, ainda que sejam em escolas regulares. O desafio de ministrar aulas nessa abordagem em salas de aula da educação básica é grande, porém não impossível quando bem adaptado à realidade do aluno.

Com relação a utilizar os mesmos planejamento e metodologia em todos os seus espaços de atuação, a entrevistada assevera que:

Excerto 51

[Pergunta D do Bloco B: “você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento.”]

Na escola, quando tenho turmas de mesma série, utilizo o mesmo planejamento com mudanças pontuais devido à necessidade de cada turma/aluno. Nas aulas particulares, mudo o planejamento de acordo com o aluno e sempre procuro atualizá-lo.

Esse é um ponto interessante, pois como a entrevistada atua em diversas esferas da educação – escola pública e privada, aulas particulares e pós-graduação –, faz-se necessário um planejamento diferente para cada uma delas. No entanto, a docente enfatiza que caso as turmas sejam de mesma série, o mesmo planejamento é utilizado, porém com adaptações necessárias a cada grupo.

Já se a metodologia não se enquadrar, a entrevistada procura ter um plano B ou adaptar as atividades. E quando questionado sobre o compartilhamento de conhecimentos com outros

colegas de profissão, o docente afirma haver poucos momentos de troca, pois não possui muito contato com os colegas de língua inglesa das escolas/pós onde atua.

No que se refere aos documentos escolares, a participante confirma que se apoia, porém em poucos momentos. Ao responder se existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor de LE na escola, a docente fala:

Excerto 52

[Pergunta H do Bloco B: “existe algo (ou algum sujeito) que interfira na sua autonomia como professor(a) de LE na escola onde você atua? Havendo, de que forma essa interferência repercute (ou não) na sua prática docente ou ainda na sua autoconfiança profissional?”]

Na escola particular: o pouco tempo que tenho com as turmas por semana (1 aula de 45 ou 35min.), na pública: o fato de sermos orientados a não reprovar os alunos devido à pandemia, sendo que estamos em formato presencial desde o início do ano letivo.

Não é de hoje que se fala no pouco tempo que os professores de línguas estrangeiras têm para ministrar suas aulas em escolas da educação básica, o que é preocupante, pois como é possível oferecer uma aula atrativa que envolva atividades com a língua em uso com tão pouco tempo disponível em sala de aula? Desse modo, faz-se necessária uma reelaboração da grade curricular por parte do governo, para que as línguas estrangeiras oferecidas tenham a possibilidade de serem trabalhadas da melhor forma, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva.

Outro fator relevante nessa fala da entrevistada é a orientação que os professores receberam durante o período de pandemia. A não reprovação nos anos 2020 e 2021 foi algo bastante discutido entre docentes. Foi um período difícil em diversos aspectos que reflete nos posteriores as lacunas de uma aprendizagem defasada. São vários os fatores contribuintes para isso: alunos que não possuem internet, outros que não assistiam às aulas online ou que apenas buscavam atividades na escola para fazer sem orientação. Tudo isso foi considerado e ocasionou na aprovação de alunos com o conhecimento comprometido. Nesse momento, temos de nos reinventar para conseguir suprir essa defasagem no aprendizado dos alunos.

Sobre as interferências tidas pelos professores na sua vida profissional, a entrevistada afirma haver influência, principalmente quando procura enfatizar para os estudantes que a língua não é algo fixo e imutável e que o importante para eles é conseguirem se comunicar. A língua é algo que está em constante mudança e uma das coisas que mais importam é a comunicação, a expressão de sentimentos, o falar de si; tudo isso torna a aprendizagem do aluno mais próxima à realidade deles e ainda auxilia na desinibição.

No mais, a entrevistada classifica a sua atuação da seguinte maneira:

Excerto 53

[Pergunta B do Bloco B: “como você avalia sua atuação docente?”]

Hoje, acredito que a falta de tempo e os ambientes em que atuo têm me limitado quanto à didática em sala de aula. O material didático da escola pública deixa a desejar, assim como a configuração da sala de aula da escola pública e privada (muitos alunos por sala e em fileiras), o que me faz, muitas vezes, ficar presa ao livro ou ao conteúdo gramatical. Nas aulas particulares busco utilizar atividades mais dinâmicas.

É visível neste excerto que há uma limitação no trabalho do professor. Como dito anteriormente, o fator tempo é um dos maiores problemas quando se trata do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Outro ponto importante é a configuração da sala de aula em fileiras. Para o ensino de línguas, a disposição em círculos muitas vezes é melhor tanto para o professor quanto para o aluno porque auxilia nas dinâmicas, na circulação do educador em sala, na visualização do quadro, entre outros aspectos. Talvez, se o professor de línguas pudesse ter uma sala especialmente para as suas práticas, facilitaria esse processo, mas isso são apenas conjecturas.

Durante essa análise, vê-se como a entrevistada percebe as suas vivências enquanto docente e, dessa forma, o seu envolvimento com o tema da pesquisa é extenso. Conseqüentemente, o seu processo de “redefinição como pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003) segue em andamento, e as suas experiências nos mostram um forte vínculo com a educação que vem desde o seio familiar, tornando a sua docência ainda mais significativa.

Nesse relato pudemos observar algumas vinculações, quais sejam: “concepção de língua e linguagem” e “conhecimento teórico e prática docente”. A aprendizagem de LE desse docente ocorreu aos dezessete anos; isso nos mostra haver integração entre os *sujeito iniciado-sujeito licenciado-sujeito docente*, pois ele menciona as suas fases de aprendizagem. As suas práticas docentes e as suas vivências e experiências no processo de ensino-aprendizagem de LE também são representadas no relato, nos mostrando os seus sujeitos licenciado e docente.

Ao analisarmos a vinculação da “concepção de língua e linguagem”, vimos que a visão de língua que ela possui atualmente segue a mesma linha de raciocínio dos professores que ele teve. Dessa maneira, podemos observar que o processo de aprendizagem pelo qual passou influencia na forma que ensina e em como ela enxerga a língua.

Referente à vinculação “conhecimento teórico e prática docente” pudemos observar que a entrevistada segue estabelecendo o elo entre teoria e prática. Desse modo, ela constitui em si uma característica do profissional reflexivo proposto por Schön (2000), pois percebe a função social de sua profissão e a autonomia que possui para escolher os caminhos que quer seguir no seu desenvolvimento profissional, já que busca utilizar as abordagens com as quais se identifica e coloca o aluno em contato com a língua de forma autônoma.

Com o encerramento das análises, falaremos a seguir sobre a necessidade de criar uma estrutura modelar em que se observe o sujeito docente de forma diagnóstica, evidenciando a formação enquanto professor.

4.5 A entrevista e a integração dos sujeitos

Durante esta pesquisa, analisamos a relação que educadores fazem entre teoria e prática para que pudéssemos compreender melhor esse elo estabelecido por eles. Vimos que o conhecimento adquirido durante o curso de graduação faz parte do “fazer docente”, seja na forma como atuam na profissão escolhida ou na sua vida educacional pré-acadêmica, destacando a aprendizagem de LE. A identidade docente aqui enfatizada forma parte de uma tríade essencial a todo professor, envolvendo teoria, vivência e prática, isto é, o professor enquanto aluno receptor (vida educacional pré-acadêmica), discente resignificador (vida acadêmica) e, finalmente, como professor (a concretização da prática).

Essa tríade foi abordada durante a nossa análise, na qual pudemos compreender melhor as fases de ensino-aprendizagem dos participantes da pesquisa, quais sejam: o professor enquanto aluno, durante o processo de aprendizagem na infância/adolescência, a sua aprendizagem durante o período de graduação e, por fim, o processo de ensino da língua estrangeira, bem como as vivências e reflexões dos participantes desse período de atuação.

É nesse sentido que a integração completa ocorre, pois a partir do momento em que há vinculações presentes – como “aprendizagem de LE”, “concepções de língua e linguagem”, “aquisição da linguagem”, “abordagem metodológica”, “conhecimento teórico e prática docente”, “atuação docente”, entre outras –, é possível identificar na maioria das análises a integração completa dos participantes, envolvendo os sujeitos iniciado, licenciado e docente. As vinculações apresentadas nos mostram as representações enquanto aprendizes na sua vida pré-acadêmica, acadêmica e enquanto docente de LE.

Levando em consideração a importância da escrita autobiográfica, conforme retomamos no capítulo de análise, Moita Lopes (2003) assevera que somos heterogêneos, multifacetados e estamos constantemente nos “redefinindo como pessoas” (RAJAGOPALAN, 2003). Tal posicionamento permeia este trabalho e, dessa forma, podemos destacar que o perfil identitário da maioria dos docentes é caracterizado pela integração completa. Concluindo a análise, traçamos o seguinte perfil dos entrevistados por meio da integração dos sujeitos participantes desta pesquisa, como podemos ver no Quadro 2:

QUADRO 2 – SÍNTESE DA VINCULAÇÃO

ENTREVISTADOS	SI	SL	SD	Integração completa	Integração Parcial
Entrevistado 01		x	x		x
Entrevistado 02	x	x	x	x	
Entrevistado 03	x	x	x	x	
Entrevistado 04	x	x	x	x	

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a maioria dos sujeitos participantes possui a integração completa, com base em suas respostas no questionário, como vimos em cada análise. Apenas um participante mostrou a conexão no período de graduação e na prática docente, não tendo relação com o período de aprendizagem da LE na infância/adolescência. Ou seja, não pudemos perceber a sua “redefinição como pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003) de forma completa.

O modelo de autoavaliação desenvolvido nesta pesquisa (Apêndice) leva em consideração todas as partes do sujeito educador, delineando a identidade do professor, repercutindo na sua prática docente de LE. Esse modelo funciona como um diagnóstico para que o professor identifique a presença desses três sujeitos: iniciado, licenciado e docente. Dessa

maneira, ao identificar a presença ou a ausência de algum deles, possa reconfigurar o seu agir docente.

O questionário desenvolvido como roteiro de escrita para essa autoavaliação buscou validar a prática de um modelo integrado como forma de delinear a identidade do professor, proporcionando uma autorreflexão sobre o seu trabalho. Ao lembrar o seu processo de aprendizagem – infância e graduação –, e também o seu fazer, o professor acaba se redefinindo.

Destarte, as representações apresentadas e analisadas nesta pesquisa nos proporcionaram uma compreensão acerca da tríade identitária docente que envolve teoria, vivência e prática, evidenciando conexões entre as vivências e as reflexões dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise que realizamos, foi possível identificar como os professores representam as experiências em sala de aula enquanto alunos (pré-)acadêmicos e a interferência da redefinição de identidades nessas experiências. Pudemos perceber como os professores estabelecem uma relação entre o conhecimento teórico adquirido nos cursos de Graduação/Pós-graduação e a prática docente, e também investigar as redefinições identitárias presentes de professores sobre si mesmos a partir de relatos sobre os conhecimentos adquiridos no período do curso de Graduação/Pós-graduação.

Para isso, foram analisados relatos autobiográficos, por terem sido elaborados em forma de entrevista, devido à pandemia da Covid-19, obedecendo ao padrão de temas relacionados à pesquisa, sendo eles: o conteúdo de aprendizagem da infância/adolescência do professor de língua estrangeira, os conteúdos referentes à aprendizagem durante o período de graduação e a experiência nesse processo de ensino da língua estrangeira. Apesar de ter sido abordado pela pesquisadora de maneira estrutural, em forma de entrevista, houve o reconhecimento das representações dos sujeitos, bem como de suas integrações, sendo apenas o E01 com uma integração parcial, visto haver relação com a sua aprendizagem durante a infância.

Neste trabalho, objetivamos responder às questões de pesquisa: 1. De que maneira estes professores representam as experiências em sala de aula em relatos autobiográficos?; 2. Qual a imagem de língua e de professor de língua construída pelo professor em formação continuada a partir de suas experiências docentes e discentes?; e, por fim, Em que medida a redefinição de identidades (RAJAGOPALAN, 2003) interfere nas experiências dos docentes de línguas estrangeiras?.

Podemos dizer que a imagem de língua e professor de língua é encontrada em todos os relatos analisados, os quais mostraram lembranças de seu processo de aprendizagem de LE, desde a infância, ou apenas na graduação, e essas experiências definiram suas práticas docentes, como afirmam alguns autores da fundamentação teórica. Entre eles, podemos citar Medrado (2011, p.30), quando menciona que “todo agir é orientado por valores e regras sociais”, e também Rajagopalan (2003), ao explicar que durante o percurso ao aprender uma LE, estamos nos “redefinindo como pessoas”.

Se considerarmos a linguagem como um fenômeno essencialmente social, Moita Lopes (2003) nos sugere que as aulas de LE devem ter relação com o cotidiano do aluno, visto ser por meio da linguagem que construímos a nossa identidade.

Com relação às redefinições de identidades (RAJAGOPALAN, 2003), vimos no capítulo anterior que, durante o processo de ensino-aprendizagem, as experiências dos docentes enquanto alunos influenciaram de certa forma a sua prática atual, seja como vinda de um professor anterior ou um fazer que não foi repetido. Assim, os professores aproximam a língua estrangeira da realidade da turma, tornando a aprendizagem de LE significativa.

Em suas representações, os professores mostram uma relação entre teoria e prática, ao mencionar as abordagens e os métodos trabalhados em sala de aula, tendo o aporte teórico como base para a realização de suas aulas. Conforme apontado por Signorini (2006), pelo simples fato de dar vida à lembrança, os relatos autobiográficos se constituem como um *gênero catalisador*, haja vista conduzirem a uma reflexão sobre o trabalho docente, promovendo uma análise e confronto pessoal e, conseqüentemente, levando a um desenvolvimento profissional.

Também podemos identificar como os professores representam suas experiências em relatos autobiográficos a partir da materialização linguística do gênero escolhido para o *corpus* desta pesquisa. E, finalmente, há a possibilidade de dizermos que a (re)definição de identidades interfere na representação das experiências em sala de aula dos professores em formação continuada, visto que a nossa identidade não é fixa, está em constante construção e mudança.

As representações presentes nos relatos autobiográficos dos professores de língua estrangeira que pudemos observar foram as seguintes: o processo contínuo de redefinição de identidades, as concepções de língua/linguagem, o objetivo de aprender uma língua estrangeira, o professor no processo de ensino-aprendizagem e a apropriação da LE. Como contribuição, esta pesquisa proporcionou diversas aprendizagens. Para os professores participantes, foi interessante este trabalho, pois houve a possibilidade de autorreflexão acerca do seu processo de aprendizagem da LE e de sua prática enquanto docente, ou seja, ao identificar-se como indivíduo, pôde colocar em prática essa reflexão ao responder as perguntas da entrevista que formam parte desse relato autobiográfico.

Para a área de ensino de LE, traz uma contribuição significativa, visto que a discussão sobre identidades de professores e aprendizes de LE é pertinente no processo de ensino-aprendizagem, para que possamos compreender melhor o percurso de redefinição de identidades por meio da autorreflexão aqui proporcionada.

Nossa pesquisa apresenta um instrumento que pode ser utilizado enquanto esquema autorreflexivo, já que todos nós professores somos compostos por três sujeitos: iniciado, licenciando e docente, que compõem o nosso perfil docente, e a integração desses é essencial para a prática. Não somos nativos na língua estrangeira que lecionamos, então o nosso processo de ensino-aprendizagem reverbera na nossa atuação e isso forma parte da tríade essencial para

a identidade do professor. Assim, esta dissertação pode ser ampliada, de modo a perceber a viabilidade do instrumento para o educador, incorporando-o à sua prática de planejamento. Por fim, este trabalho possibilitou traçar um quadro de definição identitária relevante de ser observado em práticas autoavaliativas por meio dos termos sujeito iniciado-licenciado-docente. E o instrumento utilizado para o questionário pode ser utilizado como um modelo de autorreflexão docente funcionando como diagnóstico do agir do professor de língua estrangeira do ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALADELI, Ana Paula Domingos. **O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica: Entre o descrédito e a motivação**. EDUCERE, Paraná, 2015.
- BERTOLDO, E. S. (Orgs). **O Desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e 11.494 de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- _____. **Portaria INEP nº 505, de 6 de junho de 2017**. Publicada no Diário Oficial de 8 de junho de 2017, Seção 1, pág. 39. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2017/letras_portugues_e_espanhol_licenciatura_-_portaria_n_505_de_6_de_junho_de_2017.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BROWN, D. **Teaching by Principles**. New York: Pearson Education, 2001.
- CAVALCANTI, M.C. **Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999. P. 385-417
- FEHR, Johannes (2000). Saussure entre linguistique et sémiologie. Paris: PUF. *In*: NÓBREGA, M. A língua como sistema de signos: Saussure e seu trabalho com a produção de sentidos.

Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB, João Pessoa, v. 6., n. 2/1, p. 101-110, jan. 2004.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. *In: SEDYCIAS, J. (Org.). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 97-128.

GEE, J. P. “Identity as na analytic lens for research in education”. **Review of Research in Education**, v. 25, p. 99-125. Jan. 2001.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In: CORRÊA, M. G.; BOCH, F. (Orgs.). Ensino de Língua: representação e letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais na educação: algumas considerações. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada de trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. C. O interacionismo sócio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.77-97.

MARCONDES, D. **Filosofia, linguagem e comunicação.** São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSHI, L.A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. Em: MARCUSHI, L.A & XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido.** 3ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

Martelotta, M. E. (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu:** um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. *In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). Leituras do agir docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MITCHELL, R.; F. MYLES. **Second Language Learning Theories.** London: Arnold, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **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.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOLLICA, M. C. Relevância das variáveis não linguísticas. *In*: _____. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 27-32.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 161-178.

PROCÓPIO, R. B.; REZENDE, R. E. As possibilidades e potencialidades do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. **Instrumento**: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, edição especial, p. 522-537, set./dez. 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, Identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução: Silvana Serani-Infante. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, M. A. As (re)configurações construídas sobre o agir do professor em relatórios de estágio. *In*: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de Inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. *In*: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 141- 162.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRANO, G. P. El método del estudio de casos: aplicaciones prácticas. *In*: _____. **Investigación cualitativa**: retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: La Murallla, p. 79-136,

1998.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 175-200.

SILVA, F. de F. O jogo da leitura e da escrita no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira. **Alfa**: revista de linguística, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-20, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4229>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

SILVA, K. M. **Convergência e contradição entre uma abordagem “desejada” e uma abordagem “real” do ensino de língua estrangeira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 16/2015, de 14 de abril de 2015**. Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/documentos_portaria-mec-23-2017/regulamento-dos-cursos-de-graduacao-da-ufpb_2015.pdf . Acesso em: 09 mar. 2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Assinatura do termo de consentimento

Solicitamos a sua colaboração para uso do texto autobiográfico que será elaborado ao responder as questões a seguir, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na dissertação do mestrado e em eventos da área de letras. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Clique no link a seguir e assine o documento disponibilizado. Em sequência, anexe abaixo o documento devidamente assinado:

<https://docs.google.com/document/d/17g22x4ofN2ly6NHxs-X5jcaMA9fZrB3o/edit?usp=sharing&ouid=103782080641643323628&rtpof=true&sd=true>

*Obrigatório

1. Termo assinado (inserir) *
2. Nome completo *
3. Idade *
4. Escolaridade *
5. Profissional da educação em atividade? *

() sim

() Não

6. Atua em: *

Marque todas que se aplicam.

() Escola Pública

() Escola Privada

() Escola de idiomas

() Outro

7. Em caso de atuação em outra esfera, favor descrever: *
8. Tempo de serviço em sala de aula de Língua Estrangeira *
9. Ensina qual(is) língua(s) estrangeira(s)? *

Roteiro para Escrita Autobiográfica

- a. A aprendizagem de Língua Estrangeira se deu por meio de uma escola de idiomas ou escola

de ensino regular? Com qual idade se deu início a aprendizagem de Língua Estrangeira? Qual foi a Língua Estrangeira? *

b. Escreva sobre as expectativas em relação a essa aprendizagem de Língua Estrangeira na escola formal/escola de idiomas (o que esperava do(a) professor(a), dos colegas, das aulas e da escola como um todo). *

c. Como se deu a escolha pelo curso de graduação? A sua vivência em língua estrangeira na educação básica influenciou de alguma forma essa escolha? Explique. *

d. Escreva sobre a metodologia de trabalho da(o/s) professora(s) no seu processo de aprendizagem de Língua Estrangeira na Graduação: método de ensino, livro que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram. *

e. Que características os professores(as) de línguas na Graduação tinham que marcaram suas lembranças? *

f. Que tipo de trabalho o(a) professor(a) desenvolvia a favor da aquisição da leitura e da escrita em Língua Estrangeira? *

g. O(a) professor(a) evidenciava as diversas variedades da língua estrangeira? Caso sim, como era essa abordagem? *

h. Com base nessa avaliação do trabalho feito pelo seu/sua professor(a) de Língua Estrangeira, explique qual a concepção de língua/linguagem em evidência. *

i. Você percebe alguma influência desse(a/s) professor(es/a/s) na sua atuação profissional? *

Roteiro de Escrita - Lembranças das Práticas Docentes

a. Em qual nível de ensino você atua? (fundamental? Médio? Superior? Idiomas - qual nível?)*

b. Como você foi trabalhar com essas turmas? *

c. Como você avalia a sua atuação docente atual? *

d. Você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação/pós-graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas? *

e. Você utiliza o mesmo planejamento e a mesma metodologia em todos os seus espaços de atuação? Uma mesma aula pode ser aplicada para qualquer turma? Explique como se dá esse planejamento. *

f. No caso de uma metodologia não se enquadrar em uma determinada turma, qual o seu procedimento? *

g. Você troca conhecimentos com outros colegas de profissão? Explique. *

h. Você tem conhecimento dos regimentos internos da escola (PPP, Programa escolar)? Você se apoia neles para o desenvolvimento de suas aulas? Existe algo que interfira na sua autonomia como professor(a) de língua estrangeira na escola onde você atua? *

Roteiro de Escrita – Atuação

a. A aquisição dos conhecimentos teóricos na graduação/pós graduação repercute de alguma forma na sua atuação?

b. Que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em suas turmas? *

c. Você conhece métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira? Quais você conhece e com quais deles você já trabalhou? *

d. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência ESCRITA dos alunos? *

e. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência oral (FALA) dos alunos?

f. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência auditiva (ESCUTA) dos alunos? *

g. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência normativa (GRAMÁTICA) dos alunos? *

h. Que tipo de atividades você utiliza para desenvolver a competência leitora (LEITURA) dos alunos? *

i. O que é língua/linguagem para você? *

j. Você gostaria de relatar algum outro aspecto sobre a correlação formação-prática que considera importante? *

ANEXOS

Anexo I - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação no estudo

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Uma história de si para melhor se compreender** - análise de relatos autobiográficos de professores em formação continuada”, coordenada por Isabela Nogueira Nascimento. O objetivo deste estudo é identificar como os professores representam as experiências em sala de aula e a interferência da redefinição de identidades nestas experiências.

Caso você aceite participar, você terá que responder um questionário sobre a sua aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) e sobre a sua atuação como professor(a), que ao final formará um relato autobiográfico. As perguntas são voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, o que deve dispende cerca de 50 minutos.

Vale salientar que todos os procedimentos apresentados serão feitos virtualmente em virtude da pandemia da COVID-19, seguindo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para este momento.

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a alguns desconfortos como: o acesso (próprio/mental) ao seu passado, no que diz respeito à aprendizagem da língua estrangeira, isso pode ocasionar em alguns momentos "gatilhos" caso a experiência tenha sido desconfortável. Se isso acontecer, serão tomadas as seguintes providências: contato imediato com uma psicóloga sob a responsabilidade da participante da pesquisa.

Esta pesquisa tem como benefícios o entendimento mais assertivo da evolução da aprendizagem dos participantes em relação à língua estrangeira, bem como a interação entre o conhecimento teórico e a prática, ajudando na construção do seu desempenho profissional.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem a sua identificação. A pesquisadora se

responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado. Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos que consta no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de 10/06/2022 por e-mail. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa – os relatos autobiográficos – somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, e para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que a sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, ficando uma em posse do pesquisador responsável e a outra com você.

Consentimento de Participação

Eu _____ concordo em participar,

voluntariamente, da pesquisa intitulada “Uma história de si para melhor se compreender - análise de relatos autobiográficos de professores em formação continuada”, conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora responsável: Isabela Nogueira Nascimento

E-mail para contato: isabelanogueira.ufpb@gmail.com

Telefone para contato: (83)99603-8425

Orientadora:

Nome: Mariana Lins Escarpinete

E-mail para contato: mariana_escarpinete@hotmail.com

Telefone para contato: (83) 98680-4244

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas.

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco, CEP: 58059-900, João Pessoa-PB.

Telefone: (083) 3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br