

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

**O DISCURSO DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS NA
CONTEMPORANEIDADE: marcas e implicações em sua construção identitária**

São Luís

2017

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

**O DISCURSO DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS NA
CONTEMPORANEIDADE: marcas e implicações em sua construção identitária**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Naiara Sales Araújo Santos

São Luís

2017

Bahury, Michelle de Sousa

O discurso do futuro professor de inglês na contemporaneidade: marcas e implicações em sua construção identitária / Michelle de Sousa Bahury. – São Luís, 2017.

196 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

1. Análise do discurso. 2. Identidades. 3. Língua inglesa. 4. Formação de professores.

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

**O DISCURSO DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS NA
CONTEMPORANEIDADE: marcas e implicações em sua construção identitária**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de mestra em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Naiara Sales Araújo Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Ilza Galvão Cutrim (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues (Examinadora)
Universidade Federal do Piauí

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a força maior que guia os meus passos.

Aos meus pais, Conceição e Manoel Bahury, que sempre entenderam que a educação tinha o papel de transformar as pessoas.

Às minhas irmãs Emmanuelle e Danielle Bahury, por estarem presentes em minha vida oferecendo apoio em várias decisões.

Aos meus padrinhos Nancy Bahury e Severino da Silva, por serem corresponsáveis pela minha educação.

À minha tia Maria do Espírito Santo, por ser torcedora e incentivadora de cada passo dado.

Ao meu namorado Guilherme Linhares, por ser exemplo de companheirismo, força e superação, mesmo em momentos conturbados.

À minha querida orientadora, Dra. Naiara Sales, por ter acreditado em meu trabalho e demonstrando profissionalismo para orientar algumas de minhas decisões acadêmicas.

Ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão por ter possibilitado o fomento de discussões acadêmicas que visam a ampliação de estudos na área.

Aos membros do GEPELA, por terem ouvido, inúmeras vezes, sobre meu objeto de pesquisa e terem dado contribuições importantes ao trabalho investigativo realizado.

“Life isn't about finding yourself.
Life is about creating yourself.”

George Bernard Shaw

RESUMO

O estudo sobre identidades tem sido alvo de interesse de pesquisadores nacionais e internacionais por fazer parte de uma discussão complexa e interativa que depende de como os docentes se veem e a imagem que os outros fazem deles a partir da atribuição de valores subjacentes ao ato docente (HALL, 1992). Em pleno século XXI, o panorama que vivenciamos é de fronteiras linguísticas que se afunilam e a hegemonia da língua inglesa impera em diversos setores do cotidiano do sujeito moderno. Assim, buscamos a Análise do Discurso (AD) francesa, baseada nos estudos de Foucault (1986), para o entendimento sobre como o sujeito professor em formação se enuncia diante dos efeitos da globalização (BAUMAN, 2003) e da posição de uma língua estrangeira comum. Entendemos que há “regimes de verdade” atrelados ao sócio-histórico que apontam para um discurso com formações discursivas que se completam. Nesse ínterim, o professor é direcionado a seguir um padrão onde sua identidade é provisoriamente construída enquanto sua formação é significada pelo discurso. É nesse contexto que propomos a discussão do processo de formação de professores prestes a se graduar em Letras, analisando como seu discurso evidencia traços de seu processo identitário desenvolvido durante os anos de academia. A presente análise tem por objetivo verificar os efeitos de sentido refletidos no discurso produzido pelos alunos do curso de Letras – Inglês da universidade Federal do Maranhão (Ufma) campus Dom Delgado, sobre a relação entre teoria e prática e como isso se reflete na construção de suas identidades. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas. Realizamos uma pesquisa qualitativa. No total, participaram 20 sujeitos. Sendo 12 do sexo feminino e 8 do masculino. A faixa etária dos investigados era entre 22 e 41. O instrumento de coleta foi entrevista semiestruturada realizada através de um roteiro contendo 19 perguntas. Os resultados demonstram que suas identidades são construídas por uma preparação ainda carente de exposição à língua estrangeira, o fato de os pesquisados participarem de projetos/programas de extensão como professores proporciona a eles um espaço formativo do saber-fazer docente, a escolha pela profissão se deu a partir da aptidão com a língua inglesa, e que a graduação representa para eles como uma possibilidade de um saber legitimado pelo poder institucional da universidade.

Palavras-chave: Análise do discurso. Identidades. Língua inglesa. Formação de professores.

ABSTRACT

The study on identity has been the subject of interest of national and international researchers due to its participation of a complex and interactive discussion that depends on how teachers see themselves and the image that others have about them from the assigning values which involve the teaching act (HALL, 1992). In the XXI century, the reality experienced is where the linguistic boundaries decrease and the hegemony of the English language prevails in many sectors of the everyday life of the modern subject. Thus, It is proposed the French Discourse Analysis (DA) based on Foucault's studies (1986) to enable the understanding of how the teacher is stated on the effects of globalization (BAUMAN, 2003) and the position of a common foreign language. Therefore, it is understood that there are "truth laws" linked to socio historical factors that lead to a speech with discursive formations that complement each other. So, the teacher is directed to follow a pattern where his identity is temporarily built as their training is signified by speech. In this context, it is relevant to address the discussion of teacher education process about to graduate in Language Arts, analyzing how his speech shows traces of the identity process developed during the years of study at the university. This analysis aimed to verify the effects of meaning in the discourse produced by the students of Language Arts course - English from the Federal University of Maranhão (Ufma) Dom Delgado Campus on the relationship between theory and practice in building their identities from direct contact with oral speech in semi-structured interviews. A qualitative research was conducted. In total, 20 subjects participated, in which 12 from the female sex and 8 from the male sex. The subjects' age range was between 22 and 41. The collecting instrument was semi-structured interview that was applied throughout a guide containing 19 questions. The results point out that their identities are constructed by a still lacking preparation of exposure to a foreign language, the fact that the investigated respondents participate in extension projects / programs as teachers provides them an opportunity to master their teaching abilities, the choice of being a teacher was based on the ability with the English language, and that graduation represents for them a possibility of a legitimized knowledge by the institutional power of the university.

Keywords: Discourse Analysis. Identities. English language. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AAUFMA	Associação dos Amigos da Ufma
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
AD	Análise do Discurso
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada no Brasil
ALCOA	<i>Aluminum Company of América</i>
ALFAL	Associação de Linguística e Filologia da América Latina
ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
APLIMA	Associação de Professores de Língua Inglesa do Maranhão
CAPEM	Centro de Capacitação, Planejamento e Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEI	Centro de Ensino Internacional
CES	Câmara de Educação Superior
CEUMA	Centro de Ensino Universitário do Maranhão
CIFPROMAR	Curso de Idiomas Falados Professor Marques
CLA	Centro de Linguística Aplicada Yázigí
CLA	Centro Espacial de Alcântara
CLC	Centro de Cultura Linguística
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CSF	Programa Ciência Sem Fronteiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FD	Formação Discursiva
FEMACO	Festival Maranhense de Coros
FI	Formações Ideológicas
GEPELA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
ICBEU	Instituto Cultural Brasil Estados Unidos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IESF	Instituto de Ensino Franciscano
ISF	Programa Inglês sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de LA e Estudos da Linguagem
LCMA	Projeto Línguas e Cultura do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCL	Núcleo de Cultura Linguística
NUCLI	Núcleos de Línguas
PCF	Partido Comunista Francês
PILEI	<i>Programa Internacional de Linguística y Enseñanza de Idiomas</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDs	Sequências Discursivas
SEDUC	Secretaria de Estado e Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNICEUMA	Univesidade Ceuma
YES	<i>Your English School</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O SUJEITO NAS TRAMAS DO DISCURSO	17
2.1	Análise do discurso: da estrutura ao acontecimento	18
2.2	Formação discursiva: lugar de dispersão do sujeito	23
2.3	O poder que institucionaliza a verdade: um (entre) lugar para o sujeito moderno	34
2.4	O sujeito discursivo: desconstruindo “monumentos”	42
2.5	A Instabilidade do sujeito moderno	46
3	A IDENTIDADE DO SUJEITO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO: uma questão de incompletude	53
3.1	O status da língua inglesa como internacional	53
3.2	A legitimação do lugar da formação do professor de línguas no Brasil	58
3.3	A legitimação do lugar da formação do professor de línguas no município de São Luís	63
3.4	Entre o querer e o tornar-se professor	72
4	MONTANDO UM PERCURSO EM BUSCA DE IDENTIDADES	77
4.1	Corpus da pesquisa	77
4.1.1	Projeto de extensão Núcleo de Cultura Linguística (NCL)	79
4.1.2	Projeto de extensão Línguas e Cultura do Maranhão (LCMA)	82
4.1.3	Programa Inglês Sem Fronteiras (ISF)	83
4.2	Instrumentos de coleta dos dados	84
4.3	A coleta de dados	84
4.4	A Pesquisadora	85
5	IDENTIDADES NO DISCURSO DO SUJEITO PROFESSOR EM FORMAÇÃO	86
5.1	A experiência do pertencimento a um projeto/programa de extensão: um (entre) lugar para a constituição da imagem do professor de LI	87
5.2	A empatia com o lugar de ser professor: os nós e as rupturas de saber LI em um mundo globalizado	94
5.3	As múltiplas identidades do sujeito professor em formação construídas nos fios de seu discurso	99
5.4	Na prática a teoria é outra: a experiência dos licenciandos nos projetos/programas de extensão	106

5.5	A institucionalização do saber-fazer como constituinte da identidade do sujeito professor em formação	112
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	119
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
	APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	133
	APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES.....	134
	APÊNDICE D - ENTREVISTA COM RAMIRO AZEVEDO	192
	APÊNDICE E - ENTREVISTA SOBRE A HISTÓRIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SÃO LUÍS	195

1 INTRODUÇÃO

Estudos dedicados à investigação de questões ligadas à formação de professores têm recebido atenção especial desde a virada do século XX ao XXI, pesquisadores como Moita Lopes (1996, 2013), Almeida Filho (1999, 2016), Viera-Abrahão (2001), Celani (2003, 2010) e Paiva, Silva e Gomes (2009), Paiva (2012, 2015). De modo não muito animador, algumas dessas pesquisas chegam a uma conclusão comum: a de que o campo educacional não apresenta mudanças substanciais. Os obstáculos retratam problemas antigos que, talvez, reforcem a desvalorização da profissão docente.

A investigação a que se propõe nesta pesquisa centra-se na análise do discurso dos futuros professores de inglês acerca de sua formação para o ofício. É relevante salientar que os sujeitos envolvidos nesse processo carregam consigo visões de mundo, influenciados pelo contexto histórico, social e econômico em que se inserem.

A motivação inicial para a realização desse estudo partiu de nossa experiência enquanto professora substituta dos últimos períodos do curso de Letras da UFMA. Durante essa experiência, tivemos contato com um discurso que nos levava a crer que algum equívoco teria acontecido no início da experiência acadêmica que fazia com que os licenciandos chegassem às etapas de conclusão desacreditados da profissão que escolheram seguir. Assim, o interesse em perceber de modo científico o que é expresso por eles vem da necessidade de compreender como os fatores exteriores ao formar o professor impregnam a expectativa inicial de ser um bom professor e a sua identidade como docente de projetos/programas de extensão vinculados à universidade.

A problemática que se instaura é a de que a universidade não estaria dando a contrapartida que os graduandos em Letras esperam, ou a de que esses futuros professores ainda não enxergam o tamanho da importância que têm no desenvolvimento da sociedade na condição de docentes. Esse contexto salienta um desequilíbrio ainda não controlado pela academia entre a maior ênfase dada ao currículo formal e a menor atenção aos conteúdos criados e ressignificados na contingência da prática. Uma das alternativas seria a ressignificação dos processos de prática formativa, da confrontação entre teoria e prática e dos conhecimentos mobilizados pelo docente na prática escolar, influenciados por valores, representações e experiências oriundas de seu fazer docente. Uma preparação de qualidade deve estar plasmada em conhecimento e aplicação da teoria estudada, e sua colocação na prática para fins de aprendizagem e refinamento do conhecimento a ser construído.

Para dar conta do referido estudo, elegemos como objetivo geral verificar os efeitos de sentido refletidos no discurso produzido pelos alunos do curso de Letras – Inglês sobre a relação entre teoria e prática e como isso se reflete na construção de suas identidades. Para tanto, analisamos os enunciados discursivos a partir de entrevistas semiestruturadas.

Ao elegermos como objeto de estudo discursos que circundam os processos de formação de professores de língua inglesa de um curso de Letras, adotamos uma postura que possibilite um não engessamento de nossas análises, nem nos conteúdos curriculares do curso, enquanto objetos fixos e modeladores, e nem na aplicação destes na prática docente.

Para esta investigação, elegemos a perspectiva de discurso apresentada por Foucault (1986), a qual enfoca determinadas condições de possibilidade do discurso sobre as regras de formação que definem possíveis objetos, enunciados, sujeitos e condições discursivas, para compreender o que é dito pelos egressos do curso de Letras sobre a relação entre teoria e prática.

A indissociabilidade entre conhecimento científico e prático, como teoria e prática, respectivamente, traz à baila o profissional de Letras que em meio a um processo não linear e influenciado por questões históricas, sociais, econômicas afeta como ele se vê e como a sociedade o vê. Logo, alcançar a completude seria negar a existência da heterogeneidade acerca desse sujeito perante a classe à qual representa.

Não se trata, portanto, de alegar que para garantir melhoria da formação do professor deva-se abolir o “passado” e exaltar o “presente”, mas aprender a refletir sobre ambos, desconstruindo, construindo e reconstruindo-os novamente a partir do enriquecimento da própria não linearidade marcada pela relação dos sujeitos entre si.

Diante da meta principal citada, tornou-se necessário elencar alguns critérios de análise a serem operacionalizados até o seu alcance. Compreender a motivação dos licenciandos para ser professor de inglês foi fase primordial para perceber o cenário de língua inglesa da Universidade Federal do Maranhão e o que se espera fora dela. Consequentemente, propusemo-nos a entender o que mais gostavam em relação à sua prática docente enquanto ministrante de aulas nos projetos/programas de extensão, e de que modo se definem professores de língua inglesa da atualidade. E, por fim, uma etapa crucial para vislumbrar os anseios dos sujeitos pertencentes à realidade estudada, ou seja, o que a graduação no curso de Letras representava para eles.

O desenvolvimento da pesquisa se divide em capítulos, assim denominados: o sujeito nas tramas do discurso; a identidade do professor de língua inglesa: uma questão de incompletude; montando um percurso em busca de identidades; identidades no discurso do

sujeito professor em formação; algumas considerações sobre a pesquisa e, por fim, as referências que nortearam este trabalho.

Inicialmente nos preocupamos em ressaltar a progressão da visão sobre o indivíduo até a noção de sujeito descentrado na pós-modernidade. Para entender os fenômenos subjacentes a este processo, utilizamos as ideias de Hall (1992) e Bauman (2003) sobre “identidades fragmentadas” e “mundo fluido”, respectivamente, da língua, do sujeito e de nossa cultura. A relação identitária entre poder e saber partindo da linguística estrutural com Saussure (2006) à noção de acontecimentos com forte influência da Nova história com Foucault (1986) que permitiu uma abertura para o simbólico com interpretações discursivas que iam além do signo. O entendimento sobre os efeitos de sentido que um discurso pode produzir nos direcionou a considerar os estudos de Foucault (1986) e Pêcheux (1990), sobre as formações discursivas e o interdiscurso que são contemplados nesta pesquisa; a compreensão acerca da função enunciativa perante um arquivo que possibilita o seu recorte para um corpus e consecutivamente sua leitura a partir de uma materialidade linguística discutida por Foucault (1986), Gregolin (2006), alicerçados pela noção histórica de Certeau (1982) que permite significar o lugar dos “acontecimentos” discursivos diante de eventos bem demarcados no tempo; a desconstrução de “monumentos” vista por Foucault (1986) deu margem a entendimentos sobre o conceito de regularidade discursiva presente nos enunciados coletados para essa investigação, e por isso utilizamos as ideias de Authier-Revuz (1982) e a polifonia de Bakhtin, segundo Brait (1997), por entendermos que um discurso ao mesmo tempo que é único pode ser atravessado por muitas outras vozes, complementadas por discussões sobre a impossibilidade de fixidez de uma identidade defendida por Block (2004) e Rossi (2004) e a visão de poder institucional que produz saber a partir de Foucault (1978, 1992) e Revel (2011).

Foi imprescindível, após a primeira parte, no segundo capítulo, discorrer sobre o ensino de língua estrangeira, e, antes de tudo, pontuar algumas noções acerca da globalização e o que teria influenciado o discurso de língua internacional representada pela língua inglesa (LI) sob o viés de Pennycook (1994) e Crystal (1997). Então, se a língua estrangeira se torna o cerne de nossa discussão, analisar o que motiva alguém a querer seguir a carreira docente nos direcionou às leituras dos estudos de Celani (2010) e Calvo (2011) que afirmam que o perfil dos alunos que escolhem a profissão de professor se encontra com os piores rendimentos em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa). No terceiro capítulo, a fim de compreender como o processo de ensino de língua inglesa se estabeleceu no Brasil abordaremos os estudos de Chagas (1957)

no que tangem questões metodológicas, reformas educacionais e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em linguística aplicada em vistas de uma valorização na formação docente. Será necessário, também, detalhar como as lutas em torno da busca de uma identidade docente de língua inglesa em São Luís foram travadas através dos estudos de Rego (1934) e Andrade (1982); além disso um levantamento acerca dos estudos sobre a identidade dos professores no Brasil nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mostrou que essas investigações recentes são permeadas de incertezas quando tentam apresentar uma definição para identidades segundo Vasconcelos (1999) e Quevedo-Carmargo e Ramos (2008).

O quarto capítulo, inicialmente, trará a explicitação do caminho metodológico que trilhamos com o intuito de responder às questões levantadas na pesquisa. Para tal, definimos nossa pesquisa enquanto qualitativa segundo Bauer e Gaskell (2003). Tratamos do que era senso comum e travestismos de ciência quando lançamos nossos instrumentos de coleta de dados: as pesquisas bibliográficas e a entrevista semiestruturada, por acreditar que iríamos alcançar os limites de nossa pesquisa sem se desviar das condições de contexto impostas de acordo com Lakatos e Marconi (1996). Assim pudemos organizar nossos achados em uma materialidade para a posterior discussão.

Como esta pesquisa tece a trama identitária do futuro professor de inglês, os enunciados produzidos pelos entrevistados irrompem quatro elementos básicos: um referente (o licenciando em Letras/Inglês), um sujeito (outros licenciandos em Letras/Inglês que podem afirmar um mesmo enunciado), um campo associado (um enunciado está relacionado a discursos similares) e uma materialidade específica (as entrevistas gravadas e transcritas por meio de técnicas). Cada enunciado analisado evidencia especificidades que o torna pertencente a uma determinada formação discursiva.

Dito de outra forma, quando falamos do discurso daquele que vai ser professor de inglês e sua construção identitária, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados que individualizam uma formação discursiva, pois a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente. Portanto, escolhemos analisar enunciados produzidos em formações discursivas distintas, mas todas relacionadas ao licenciando em Letras/Inglês da Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado, participantes de três projetos/programas de extensão, a saber: Projeto línguas e cultura do Maranhão (LCMA), Núcleo de Cultura Linguística (NCL) e Programa Inglês sem Fronteiras (ISF).

Na presente pesquisa, o elemento unificador dos discursos não é o licenciando em Letras, mas o que já foi veiculado sobre o ser graduando do referido curso acerca da adequação entre teoria e prática. O discurso para o analista é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como dos sujeitos. Na verdade, a análise do discurso dos graduandos vai além das “coisas ditas” porque as entrevistas e as transcrições, sujeitos e instituições e projetos de extensão estão ligados a relações de poder e saber. Essas relações se dão pelo fato de as entrevistas feitas aos licenciandos estarem envoltas a assuntos relacionados à sua formação intermediada por uma instituição promotora de saber. Ao passo que os projetos de extensão acontecem no espaço da universidade, e de fato visam a atender objetivos destinados à formação dos sujeitos que nela estudam com respaldo legal, materializado pelo diploma. Ou seja, saber e poder estão presentes no conjunto que tange o cerne desta pesquisa desde a instituição e quem/que dela fazem parte. Foi com o intuito de enxergar o “além” do texto que as análises foram baseadas.

As entrevistas realizadas foram vistas como o princípio de unidade e dispersão dos discursos e pôde ser reconhecido que havia limites entre o que podia ou não ser dito, perante as posições que ocupavam em cada formação discursiva. O que um ou outro pesquisado enunciou, pode parecer para eles como “naturais”, uma vez que se reconheceram nas significações analisadas.

O quinto capítulo só foi possível perante o desenho metodológico aplicado e definido anteriormente, para que conclusões sobre o discurso do futuro professor de inglês fossem captadas por meio de suas marcas e implicações na construção identitária. Pudemos elencar algumas conclusões como: o fato de suas identidades serem construídas por uma preparação ainda carente de exposição à língua estrangeira, o fato de os pesquisados participarem de projetos/programas de extensão como professores proporciona neles uma visão diferenciada sobre si mesmos em relação aos outros licenciandos do curso de Letras, a escolha pela profissão se deu a partir da aptidão com a língua inglesa, e que a graduação representa para eles uma possibilidade de um saber legitimado pelo poder institucional da universidade.

As considerações finais em torno da discussão revelam o entendimento da autora diante dos dados encontrados e de seu desejo de continuar fomentando a área com pesquisas futuras. Por fim, seguem as referências que serviram de aporte para esse estudo e emolduraram os resultados encontrados. Assim, interpretar os sentidos produzidos pelos discursos dos futuros professores necessita considerar as condições e a complexidade em que esses sentidos são produzidos. No entrelaçar da teoria com a prática, envolvem-se as “verdades” presentes na base da formação do professor, ao passo que as “contradições”

desestabilizam o discurso presente e pressupõem a instituição de um novo. E é um novo pautado na qualidade profissional que se almeja chegar.

Pelo fato de haver referências relativamente frequentes a expressões específicas adotaremos as siglas tanto no texto como nas notas para: Língua Inglesa (LI), Língua estrangeira (LE), Análise do Discurso (AD), Formação Discursiva (FD) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2 O SUJEITO NAS TRAMAS DO DISCURSO

Neste capítulo, apresentamos o sujeito professor¹ em formação enquanto acadêmico do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade Federal do Maranhão, campus Dom Delgado. A referida instituição espera que seu aluno, ao concluir seus estudos, além do domínio na língua materna, conseguir compreender nas modalidades oral e escrita textos em língua inglesa; operacionalizar técnicas pedagógicas que possibilitem a mediação dos conhecimentos aprendidos para os diferentes níveis de ensino em que o profissional de Letras pode atuar e, não menos importante, aliar a preparação obtida na Universidade à uma colocação profissional que atenda as exigências do mercado de trabalho atual (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

Trazer o professor de línguas como cerne de uma análise discursiva implica em compreender como determinados discursos que atravessam esse sujeito podem se cristalizar e configurar “regimes de verdade”. A exemplo disso, temos enunciados que parecem desvincular a necessidade de um profissional ter formação específica em Letras para ser professor de uma língua estrangeira, resultante de uma herança do Brasil Colônia e Império, quando por falta de mão de obra de qualidade e leis que alçassem as línguas vivas ao patamar das línguas clássicas, fizeram com que o ensino de língua inglesa, por exemplo, ficasse sob a responsabilidade de um nativo residente no Brasil ou por pessoas do Clero.

Apesar de em pleno século XXI, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 atualmente em vigor, deixar claro que a preparação daquele que visa ser professor de línguas deve ser obtida através de licenciatura plena, ainda emergem situações as quais retratam um cenário educacional plasmado em enunciados como “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*” sendo veiculados com grande aceitação em algumas áreas educacionais, como em cursos de idiomas que, na maioria das vezes, possui em seu corpo docente, profissionais licenciados ou bacharéis em outras áreas senão de Letras que, por possuírem certo conhecimento na língua estrangeira “ocupam” o lugar de professor. Chama nossa atenção o fato de a sociedade aceitar esse tipo de “professor” e não se dar conta de que dominar o idioma na sua forma oral e escrita não é suficiente para substituir uma formação que extrapola os conhecimentos linguísticos. Ademais, é na universidade que se dá a formação de um professor independentemente do local que o mesmo poderá desenvolver seu ofício, seja em uma escola regular, cursos livres, universidade, entre outros.

¹ Decidimos utilizar a nomenclatura sujeito professor em formação para designar os acadêmicos do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade Federal do Maranhão, campus Dom Delgado que integram os projetos/programas: LCMA, NCL e ISF na condição de bolsistas.

Para fins de desenvolvimento da referida pesquisa, o sujeito professor em formação será discursivizado segundo o olhar da AD fundada por Michel Pêcheux, o qual apresenta pontos de encontro com os estudos de Michel Foucault e que, na interface com os Estudos Culturais representados por Stuart Hall e Zigmunt Bauman possibilita estudarmos as identidades como construção discursiva, histórica, heterogênea e instável.

2.1 Análise do discurso: da estrutura ao acontecimento

Ao postularmos sobre o professor, decidimos explicitar as noções da Análise do Discurso a partir dos estudos de Foucault, advindos dos de Pêcheux, como forma de descrever o sujeito, sua relação identitária e sua relação entre poder e saber ao longo desta pesquisa. Com o intuito de discutir como o sujeito produz efeitos de sentido através de seu discurso, é deveras relevante compreender como a linguagem era vista pelos Estruturalistas até chegar à língua enquanto Acontecimento.

Neste percurso, Ferdinand de Saussure (1916), no início do século XX, desenvolveu conceitos basilares de uma nova ciência – a Linguística, cujo objeto de estudo era a língua. Em suas pesquisas, o linguista percebeu que deveria utilizar um método a fim de imprimir rigor aos seus estudos sociais. Esse método ficou conhecido como Estruturalismo (SAUSSURE, 2006).

Seu entendimento de língua é de um sistema de valores puros, enfocando a língua como um fato social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, descartando toda possibilidade de que a língua pudesse ser uma descrição do mundo. Saussure também foi responsável por suscitar estudos sobre dicotomias entre língua e fala, significado e significante, sincronia e diacronia, paradigma e sintagma. Tais estudos iriam se desenvolver ainda mais com o surgimento de novas teorias no campo da Linguística, quando passariam a incluir o sujeito no contexto de produção de seu discurso. Destarte, incluir a AD nos estudos linguísticos é considerar o que ficou de fora nos estudos saussurianos.

A fim de estabelecer uma relação entre o Estruturalismo e os estudos discursivos, torna-se pertinente conhecer a fundação da Análise do Discurso. A AD surgiu em meados dos anos 60 na França em meio a uma atmosfera de crise tanto política quanto teórica. O grande marco desse cenário de tensões entrou para a história como ‘Maio de 1968’. Esse movimento iniciou-se com uma série de conflitos entre estudantes em busca de melhorias na educação e autoridades locais. Durante o governo do então presidente Charles De Gaulle, havia um auge

econômico, mas também insatisfação dos trabalhadores que se sentiam pressionados pelos empresários franceses (MAZZOLA, 2010).

O movimento, inicialmente estudantil que já tinha alcançado grandes proporções como ocupações na célebre Universidade de Sorbone, ganhou mais força com a adesão da classe dos trabalhadores que manifestavam seus descontentamentos nas ruas. Somado a isso, o Partido Comunista Francês (PCF)² declarou apoio aos universitários, contribuindo para uma situação insustentável – uma greve geral.

Aproximadamente dois terços dos trabalhadores cruzaram os braços, e essa efervescência nas ruas da França pressionou o presidente a convocar imediatamente novas eleições para contornar a crise. Essa última foi “controlada” com o novo presidente eleito Georges Pompidou, aliado de De Gaulle.

Após essa breve contextualização, conseguimos compreender o posicionamento de Pêcheux quando se propôs a verificar como o homem simbolizava o político por meio da língua e, por isso, uma de suas conclusões foi a de que os sentidos encontrados não são os mesmos para todos. A língua é então “passível de jogo e a discursividade como inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos” (PÊCHEUX, 1999, p. 75). Disso resulta que a AD teve como primeiro interesse a análise do discurso político.

Ao longo de seu surgimento, a AD dialogou com a Linguística e vislumbrou uma noção de língua diferentemente da visão dos estruturalistas que pensavam a língua como fechada em si mesma e não a concebiam perante um distanciamento entre forma e conteúdo. Como a AD começa a propor ferramentas e métodos para fazer desse campo de saber uma disciplina autônoma, entende-se que a sua autonomia linguística possibilita uma abertura para o simbólico. Portanto, a AD não se interessa pela língua em si, mas como ela funciona e produz sentidos dentro da sociedade e da história (PÊCHEUX, 1999).

Assim, as mudanças ocorridas no campo da linguagem suscitaram, no final da década de 60, uma outra trajetória da linguística, a qual ia além da “frase” ao exigir relação entre a “materialidade linguística” e seu “exterior” para que um objeto pudesse ser discursivizado.

Pêcheux (1999) desenvolve a noção de discurso a partir de ideias oriundas da Linguística e do Materialismo Histórico (a ciência das formações sociais). Baseando-se em uma das dicotomias saussurianas de língua e fala no Curso de Linguística Geral, ele redesenha e argumenta que esses conceitos não dão conta de toda a produção de linguagem. Ele aposta

² Michel Foucault foi filiado ao PCF até meados dos anos 50, mas logo após afastou-se por divergências de ideias. Durante o Maio de 68 ele estava em cena, mas não como militante.

que seria relevante propor um “nível intermediário” entre a língua e a fala, e funda a noção de discurso. Por isso,

Parece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o universal e o extra-individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define ‘contratos’ linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros. (PÊCHEUX, 1997a, p. 73-74).

Deste modo, um traço importante dos estudos discursivos empreendidos por Pêcheux é considerar que a língua apresenta uma formação ideológica onde a materialidade da ideologia manifesta-se numa multiplicidade de modos. Isto posto, um discurso será atravessado por uma relação inevitável entre língua, história e ideologia, pois o discurso implica em uma exterioridade linguística que instaura aspectos sociais e ideológicos impregnados em palavras quando são pronunciadas.

O conceito de ideologia, refinado por Louis Althusser em “Aparelhos Ideológicos do Estado” publicado na década de 70, dava conta de um aspecto material das ideologias concretas de uma determinada formação social. Apoiando-se nos estudos de Althusser, Pêcheux (1999, p. 26) propõe o conceito de formações ideológicas (FI) como: “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”. Dito de outro modo, o discurso pode ser entendido como uma das formas de materialização ideológica.

A condição de “assujeitamento” de um indivíduo, na concepção pecheutiana, é o que marca a cisão entre o seu conceito de discurso para o de Foucault, o qual não está relacionado às formações ideológicas. Essa noção discursiva, desenvolvida por Foucault (1986, p. 7), não inclui a de ideologia porque, segundo o autor: a) “ela está sempre em posição virtual a alguma coisa que seria a verdade”; b) “refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito”; c) “está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material etc.”

Ao abordar o discurso como objeto da AD, é necessário compreender que não se versa sobre o signo em si, mas os sentidos presentes em uma materialidade linguística constituída por signos. Dessa forma, as palavras quando pronunciadas carregam uma exterioridade linguística que permeia um embate entre sujeitos que divergem sobre uma mesma situação. Esse duelo de posições revela lugares ideológicos distintos dos sujeitos envolvidos, e o meio de expressão desses lugares é a linguagem. Logo, o discurso não é a língua em si, mas necessita dela para existir (objetivação).

O solo atual dos estudos discursivos constitui-se de uma espécie de complementação de grandes nomes das ciências humanas da supracitada época a partir de estudos de áreas de outros campos de saber, como a Psicanálise. Segundo Gregolin (2008, p. 25):

Quatro nomes, fundamentalmente, estão no horizonte da AD derivada de Pêcheux e vão influenciar suas propostas: Althusser com sua releitura das teses marxistas; Foucault com a noção de formação discursiva, da qual derivam vários outros conceitos (interdiscurso; memória discursiva; práticas discursivas); Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o inconsciente, com a formulação de que ele é estruturado por uma linguagem; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que leva a AD a tratar da heterogeneidade constitutiva do discurso.

Cada um desses “nomes” interpretou os sentidos da sociedade em que viveram a partir de dispositivos teóricos distintos, e que de alguma forma se cruzaram e constituíram a AD como interdisciplinar na atualidade. Portanto, a fim de compreender o seu funcionamento, iremos explicitar as fases de maturação teórica que marcaram a AD.

A primeira fase da Análise do Discurso, que se estende de 1969 até 1975, também alcunhada por Malidier (1990) de aventura teórica, inicia-se com o livro *Análise Automática do Discurso* (PÊCHEUX, 1997a) que é uma releitura de Saussure baseada nos processos discursivos que incluem o sujeito e a História como uma proposta teórico-metodológica. Pêcheux apresenta uma noção de sujeito que fala do interior de uma formação discursiva (FD) condicionada a uma FI. Ou seja, essa noção muito centrada no “assujeitamento” ao caráter ideológico herdada dos apontamentos de Althusser, fazia com que o sujeito estivesse preso a uma máquina discursivo-estrutural.

Enquanto a AD tentava construir um objeto e obter meios para operacionalizar sua discursividade, afastar-se das condições que foram colocadas na Linguística de Saussure que mantinham a língua “fechada” ao nível frasal, parecia ser difícil, pois a homogeneidade da língua contribuiu para a homogeneidade do corpus. A partir da maquinaria discursivo-estrutural, o entendimento de sujeito concebido nessa fase era baseado na ideia de que o falante se posicionava de maneiras variadas perante diversas situações fazendo o uso de paráfrases. Essas últimas levavam a uma falsa impressão de que os sujeitos seriam a origem de seus discursos, quando na verdade o que proferiam estava regulado por essa máquina.

As concepções até então desenvolvidas sofreram duras críticas e o próprio Pêcheux (1997b) concluiu que a metodologia empregada em *Análise Automática do Discurso* (AAD) que buscava evidenciar os enunciados repetíveis pela máquina, teve como efeito a paráfrase de enunciados repetidos, ou o “*primado do Mesmo pelo o Outro*”. Essas críticas movimentaram para uma outra “época” da AD: a segunda.

Nessa outra etapa, já com estudos mais refinados, Pêcheux publica um artigo chamado “a propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas” em que

incluía o “quadro epistemológico geral” que explicitava a ligação teórica dos trabalhos de Saussure, Marx e Freud. É ainda nesse mesmo artigo que Pêcheux apresenta sua teoria dos ‘dois esquecimentos’ em que “o sujeito pensa que é a fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência”. (GREGOLIN, 2006, p. 62).

Ao reformular sua concepção de FD como um espaço estrutural que não é fechado, Pêcheux estaria desenvolvendo a noção de interdiscurso, pois uma FD está em uma relação constante com seu exterior assim como pode ser invadida por outras FDs desse exterior. Portanto, o objeto de análise passa a ser as relações entre as máquinas discursivas, pois: “Os pontos de confronto polêmico que se trava nas suas fronteiras internas, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos tematizados como efeitos de ambiguidade ideológica, de divisão, de réplicas estratégicas.” (PÊCHEUX, 1990, p. 314).

Logo, o sujeito que antes era concebido como assujeitado a uma determinada FD passa progressivamente a sofrer influência de uma nova tendência: a de que o exterior era constitutivo do interior. Essa nova noção favoreceu ao questionamento sobre a concepção inicial de FD e ao reconhecimento de uma heterogeneidade discursiva. Nessa segunda fase, de 1975 a 1979, há muitas tensões teóricas entre Pêcheux e Foucault, que será discutido no próximo tópico, assim como as políticas vividas na França já mencionadas anteriormente. Esse período também é marcado pela releitura da noção de FD de Foucault, em relação às teses de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Nesse cenário de reajustes e polêmicas há a passagem para a época da “desconstrução dirigida” – que Malidier (1990) reconheceu como terceira fase, na qual há a implicação do estudo entre o discurso e o sentido, a memória discursiva, o discurso e a História e a destruição da maquinaria.

A terceira fase, marcada pela morte de Pêcheux entre os anos de 1980 – 1983, engloba os trabalhos de Michel Bakhtin baseada na ideia de que toda palavra é dialógica porque pressupõe um outro (destinatário). Logo, a identidade desse sujeito se constitui em uma relação de alteridade. Nessa fase, a AD-3 marcadamente interdisciplinar, passa a ser influenciada pela concepção polifônica bakhtiniana e pelas discussões realizadas pela linguista Authier-Revuz (1982) referentes à Psicanálise em que a linguagem é vista como constitutivamente heterogênea.

Em suma, no interior da própria AD, houve muitos embates teórico e metodológico em relação ao objeto do discurso que inicialmente tratava de uma concepção fechada à noção estrutural e com uma ideia homogênea de FD a qual determina “o que pode e deve ser dito” dominada por uma FI. Em seguida, o entendimento de linguagem enquanto diálogo e discurso

abre espaço para os estudos sobre heterogeneidade, interdiscursividade, bem como de confrontos e polêmicas entre um e o outro.

Isto posto, esses embates afetaram a questão do sujeito, noção fundamental para a AD, que passou de um sujeito assujeitado a uma formação discursiva, à noção de um sujeito que ao utilizar a linguagem, se constitui nesse mesmo processo, assumindo posições discursivas variadas.

2.2 Formação discursiva: lugar de dispersão do sujeito

Como vimos, o legado deixado por Pêcheux na história da AD merece destaque nas discussões que permeiam esta investigação. Uma vez que esta pesquisa trata de um sujeito histórico, que é o professor, delinearemos os estudos discursivos de Foucault como aporte teórico da análise discursiva das materialidades encontradas e que constituem o nosso corpus.

Portanto, é relevante compreender que um discurso apresenta sempre efeitos de sentido entre os sujeitos em interlocução. Como não são fixos, os sentidos relacionados a eles sofrem as transformações que constituem a vida humana. Portanto, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos, e são eles que revelam o lugar que os sujeitos ocupam (ORLANDI, 2009).

As discussões até então empreendidas implicam dizer que língua e história se imbricam para a produção de sentidos. Analisar um discurso é considerar a língua materializada em forma de texto. Portanto, busca-se evidenciar os sentidos discursivizados mediante sua relação com as condições sócio-históricas de produção. Por isso, para Foucault (1986, p. 146), “*o discurso não tem uma verdade, mas uma história*”.

De modo parecido às atividades do âmbito social que enfrentam obstáculos próprios, o discurso enquanto objeto de investigação também apresenta dificuldades em encontrar um espaço na Linguística. Como o discurso não é nem língua, nem fala, é na exterioridade que ele se delinea. Deste modo, precisamos romper o linguístico para chegar ao discurso. Esse movimento instaura a possibilidade de existência de um conflito de posições que se afirmam por meio de um “já-dito” ou “não-dito”. Cada posição produzirá um discurso inevitavelmente atrelado à história, pois o sujeito se torna o porta-voz dos processos históricos e sociais de sua constituição discursiva.

Logo, o discurso segundo a noção foucaultiana, o considera enquanto acontecimento em vez de monumentos. Para o teórico, a história tradicional se valia de documentos na condição de material inerte que tentava reconstituir o que os grandes homens disseram ou

fizeram como evidências dos monumentos de outrora. Por outro lado, a nova História entende que o discurso deve ser visto como acontecimento, haja vista condições que possibilitam a aparição de um determinado discurso em um dado tempo e lugar. Segundo Revel (2011, p. 79), quando Foucault discorre sobre uma história que não resida na análise sobre o passado, trata de uma “história acontecimental”. E por isso, em muitas de suas publicações, define discurso:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar por meio de exemplos precisos que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Analisar o discurso segundo Foucault (1986), é considerar processos históricos que estão “presentes” nos enunciados. Por exemplo, investigar o discurso do sujeito professor em formação inicial é tentar compreender a construção de suas identidades evitando as explicações unívocas e reconhecê-las como produção histórica, social, econômica e política na medida em que as ‘coisas ditas’ são constitutivas dessas práticas.

Nessa linha de pensamento, para procedermos à análise é necessário adotar uma postura de desprendimento das interpretações mais fáceis e considerar o discurso para além de signos. A leitura passa a ser um exercício árduo de desvendamento de significados quase sempre ocultos, mas cheios de ‘reais’ intenções. Manter-se no nível da existência das “coisas ditas” é entender que não há significados nas entrelinhas, mas relações de enunciados que o próprio discurso põe em funcionamento.

A emergência desta pesquisa em tratar sobre os sujeitos a vincula às concepções de Foucault sobre o discurso, o qual é visto como uma categoria que constitui o sujeito e sua relação com a história. Parece redundante, mas esse filósofo não pensou o discurso sem a determinação da história na formação de um sujeito múltiplo. Rouanet et al. (1966, p. 13-14) ao relerem Foucault destacam que:

Foucault não inventa um mundo sem sujeitos; descreve [...] um mundo em que o sujeito já foi, ou está sendo, submergido pelo discurso. O discurso é ao mesmo tempo soberano e prisioneiro. Aquilo ao qual o homem cede, que o conduz em sua superfície translúcida, que age e pensa por ele, que dita os enunciados necessários e autoriza os enunciados possíveis. Mas também a exterioridade selvagem que precisa ser dominada por sistema de interditos e domesticada por fórmulas de legitimação, a fim de conjurar sua imprevisibilidade e fixá-la numa ordem.

Em vista disso, a reflexão de Foucault (2003, p. 29) é frequentemente muito próxima à complexidade da definição de discurso, uma vez que o seu sujeito é historicamente produzido e modificado. Em uma de suas noções, citou que “o discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro”. Ou seja, as movimentações das posições ocupadas pelo sujeito determinam o que ora se torna o discurso “verdadeiro” ou não em um campo de batalhas travadas a partir de um jogo de relações.

Entendemos que os conceitos sofrem deslocamentos e que o caminho percorrido de uma definição é de fato a história de suas facetas de constituição e verificação de seus sucessivos usos em diferentes campos teóricos desenvolvidos. Desse ponto de vista, são as discontinuidades que impulsionam a busca do que é diferente e disperso a partir da análise do outro no tempo de nosso pensamento. Qualquer enunciado de que nos ocupemos poderá conter dizeres já ditos e, por isso, haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente.

Pensar a discontinuidade, uma das consequências da nova História que redefiniu a prática dos historiadores, é suscitar as discussões sobre o sujeito não-linear da pós-modernidade. Ele, que antes era impensável, agora é um elemento fundamental para uma história que não almeja encontrar um ponto originário para saber onde tudo começou. Os dados temporais que eventualmente se fazem presentes neste trabalho não indicam uma interpretação cronológica, mas referências ligadas às condições de produção dos discursos analisados.

Foucault (1986) trata o discurso como um conjunto de enunciados que pode ter relações a campos de saber variados, mas que deve conter uma regularidade discursiva. Como já apontado anteriormente, essas regras de funcionamento reproduzem características linguísticas e históricas. Pautado nessa linha de pensamento, seu interesse em analisar as marcas discursivas a partir dessas regularidades pode ser confirmado conforme o trecho abaixo:

Era original e importante o fato de relatar que aquilo que se fazia com a linguagem – poesia, literatura, filosofia, discurso em geral – obedecia a um conjunto de leis ou de regularidades internas: as leis e as regularidades da linguagem. O caráter linguístico dos acontecimentos de linguagem foi uma descoberta importante. (FOUCAULT 2003, p. 31).

Reiteramos que Foucault não buscava analisar o linguístico, mas o discurso que emerge. Compreender os processos históricos que se tornaram condições de aparecimento de um discurso e não outro, possibilita o entendimento de acontecimentos discursivos

aparentemente dispersos, mas que seguem regras de funcionamento que constituem o sujeito a ser discutido, como por exemplo, o professor.

As discussões realizadas em torno da figura do professor estão atreladas à história tanto do desenvolvimento de seu status de profissão assim como de preparação a esse estágio. O sujeito professor em formação é envolvido nessas reflexões, pois as mudanças sociais exigiram um tipo específico de docente para a realidade de cada época. Para fins de ilustração, citamos que os dispositivos legais que validaram o ensino de língua estrangeira no Brasil tiveram objetivos variados quanto a maior ou menor importância dada ao seu ensino. Por exemplo, a Reforma Francisco de Campos de 1931 objetivava um ensino de línguas a partir do Método Direto, o qual se tem conhecimento de que no Brasil foi implantado primeiramente no Colégio Pedro II (CHAGAS, 1957).

Em seguida, a Reforma Capanema de 1942 possibilitava a todos os alunos, do ginásio ao científico, o estudo de Latim, Francês, Inglês e Espanhol com bons resultados de aprendizagem, visto que os alunos das décadas de 40 e 50 conseguiam ler textos literários nos originais sem grandes dificuldades (CHAGAS, 1957).

Já com a LDB de 1961, o ensino de língua estrangeira foi reduzido a menos de 2/3 do que foi na última Reforma. E uma década depois, a LDB prevê a redução das horas de estudo de uma língua estrangeira para acrescentar no currículo a partir de 1971 a habilitação profissional. Conseqüentemente, durante o primeiro e segundo grau poucas foram as horas destinadas a esse estudo.

E, na LDB de 1996, o ensino de uma língua estrangeira passou a ser obrigatório de ser ofertado na parte diversificada do currículo, a partir da quinta série do ensino fundamental. No ensino médio, torna-se obrigatório uma língua estrangeira e outra em caráter optativo dentro das possibilidades institucionais locais. Isto equivale a afirmar que as transformações históricas permitem uma leitura discursiva assim como suas regras de funcionamento.

Na direção desse pensamento, a produção de discurso vista como *acontecimento* condiciona sua existência a uma materialidade que evidencia uma tomada de posição por um ou vários sujeitos. Concernente à relação entre sujeito e história, no tocante ao cenário docente como cerne desta empreitada, os enunciados que circulam em uma dada época fabricam verdades temporárias. Logo, quando trata sobre a noção de enunciado, Foucault (1986) discorre sobre sua diferença entre frase, atos de fala e proposição ao justificar que: a) está no plano discursivo; b) nem todos os enunciados são estabelecidos segundo uma ordem canônica de formação; c) os atos de fala não consistem em ter como objetivo os atos materiais dos *speech acts* como a língua falada ou escrita, e muito menos os resultados desses atos. De

fato, interessa-se pelo processo que fora realizado e o que desencadeou o enunciado produzido.

Deste modo, definir o enunciado torna-se secundário diante da busca da concepção de suas condições de produção e aparição. Para Foucault (1986, p. 98) “*o enunciado não é uma estrutura [...] é uma função de existência*” [...]. Nesse contexto, um enunciado se relaciona a um “referencial” que é constituído por regras de possibilidade para os objetos descritos. É, portanto, nesse nível que a relação sujeito e enunciado constitui a função enunciativa. Sobre essa relação é oportuno citar que há sempre um sujeito, uma instituição promotora, pois um enunciado manifesta uma posição-sujeito. E esta posição corrobora com as discussões arroladas anteriormente sobre sua inscrição na história de um acontecimento.

Ao considerarmos a historicidade primordial ao entendimento de posições-sujeito, ressaltamos que um enunciado não é uma aparição inédita, mas repetida e repetível, suscetível a um processo de ressignificação de campos conceituais contemporâneos ao enunciador. Independentemente do objetivo de quem enuncia, seja para reafirmar, refutar, adaptar ou repetir um já-dito, a materialidade que se apresenta como um “novo” enunciado passa inevitavelmente por um processo de reatualização.

Analisar um enunciado possibilita evidenciar o lugar que o sujeito ocupa e sua relação com uma rede de filiações. A marcação de uma posição-sujeito é possível em “qualquer enunciado livre, neutro e independente” [...] (FOUCAULT, 1986, p. 35). Assim, as noções de dispersão e descontinuidade entram em jogo quando se trata de relacioná-las à apreensão do enunciado à exterioridade. Portanto, tanto enunciado quanto discurso não constituem inícios, mas rupturas incessantes.

Em se tratando do jogo de posições de um discurso, tomemos como exemplo o enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*”. Não exatamente com essas mesmas palavras, mas é comum ouvir frases desse tipo quando alguém se habilita a ser professor. Mantendo esse enunciado em suspenso, podemos ter pelo menos duas posturas contrastantes: a visão de quem não é licenciado em Letras e a de quem se preparou na universidade para ser professor de inglês.

No primeiro caso, entendemos que o enunciador acima credita a eficiência de seu trabalho a partir de conhecimento linguístico, seja por uma vivência no exterior, por ter frequentado cursos de idiomas ou por um autodidatismo, reforçando a posição que o faz acreditar que o fato de falar língua estrangeira viria acompanhado da habilidade de ensiná-la, como se isso fosse um pressuposto.

Ao passo que na visão de um professor da área, o dizer “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*”, vai além do fato de o profissional dominar o idioma. Nesse contexto, a preparação acadêmica em cursos de licenciatura visa instrumentalizar esse sujeito a fim de que saiba operacionalizar seu conhecimento linguístico e instrumental em prol de um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Seguindo a linha de pensamento foucaultiana, Gregolin (2006) afirma que o que faz com que o sujeito ocupe a posição de emissor desse enunciado é o fato de que ele é historicamente determinado e, por causa da função enunciativa, outros sujeitos podem assumir esse lugar. Ou seja, é a posição-sujeito que torna uma frase um enunciado.

Saber falar inglês, grosso modo, indica uma habilidade de um sujeito que pode ter aprendido a falar o idioma como um usuário ou pesquisador, ou seja, fora do Curso de Letras ou dentro dele. Os sentidos produzidos dependem de quem interpretar esse enunciado, se um leigo na área de ensino de idiomas ou um especialista, pois essas leituras revelam a presença de ideologias que se opõem, assim como a de discursos divergentes de sujeitos sobre uma mesma questão.

A unidade discursiva é integrada por um conjunto de enunciados produzidos na dispersão dos discursos, compreendida por Foucault (1986, p. 31) através de uma orientação que:

Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

A inquietação desse autor nos coloca diante de uma visão crítica acerca dos enunciados. Pensá-los a partir de sua indagação foucaultiana é questionar o que era dito no que estava escrito, ou ir além, problematizar a existência de um dizer senão outro. O enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*” apresenta maior ou menor relevância dependendo de sua relação com a história. Antes do advento da globalização, esse enunciado produziria sentidos menos emergentes para um público estudantil, por exemplo, sobre a importância de se dominar uma língua internacional. Admitir conhecimento em língua inglesa depois dos efeitos da globalização ocupa um espaço sócio-histórico diferente de séculos anteriores a essa ocorrência. No Brasil do século XXI, falar uma língua estrangeira passou a ser visto mais como status social que erudição. Segundo Magalhães Junior (2007), isso se deve a herança colonial que atribui prestígio a quem conhece outros idiomas e que consequentemente pode se transformar em promoções pecuniárias.

A afirmação do enunciado já referido tem lugar na história devido a aspectos de épocas distintas. Primeiramente pela carência de pessoas que dominassem o idioma para que então pudessem ministrá-lo em um período que, para ser professor, ter uma preparação específica para esse ofício não era previsto em lei. Em segundo lugar, quando a LDB (Lei nº 4.024/1961) passou a vigorar, os que quisessem ministrar aulas no ensino médio teriam que passar por formação específica nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Além disso, a Lei nº 9.394/1996, no artigo 62, prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Portanto, ao professor de inglês dos séculos XX e XXI, não basta saber falar inglês, o mesmo deve possuir um diploma que validasse sua preparação acadêmica e consequentemente sua vida profissional.

O que nos interessa para o entendimento sobre o discurso é refletir sobre os acontecimentos discursivos que influenciaram as posições acerca da temática da formação de professores de língua inglesa que fizeram eclodir a formação de diversos discursos que constituem os processos de transformações políticas e sociais na história que inscreve o homem.

Como uma formação discursiva revela o posicionamento dos sujeitos que a constitui, uma análise mais cuidadosa para *“sei falar inglês, logo posso ministrar aulas”* desvela que esse enunciado é integrante de uma FD, a qual por envolver posicionamentos diferentes, pode abranger sujeitos que ao se identificarem com o fato de que apenas dominar o idioma o constituiria um professor e produzir um discurso de defesa dessa situação. Por outro lado, os que reforçam além do cumprimento da lei, podem reivindicar que quem deve ministrar aulas são os licenciados para o ofício a partir de um discurso ofensivo, que legitime o que acreditam ser a posição correta. O embate de discursos é instaurado por uma identificação do sujeito com outros. Dessa forma, o fato de ser um discurso de defesa ou ofensivo se torna apenas uma questão de ponto de vista. Logo, concluímos que toda FD apresenta discursos múltiplos, o que na AD é denominado interdiscurso, desenvolvido por Pêcheux ao reformular sua concepção de FD e que se caracteriza por uma inter-relação de muitos discursos produzidos, em períodos da história, assim como em lugares sociais.

Uma vez que os enunciados são apreendidos em um determinado momento e lugar, explicitam que o discurso é formado na dispersão de acontecimentos e de outros discursos. De modo similar, uma FD não instaura o início de uma irrupção discursiva, pois ela retoma elementos de outras formações, que podem reforçá-las ou serem contraditórias a elas. Sobre essa discussão, Foucault (1986, p. 114) discorre:

[...] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola.

Os enunciados, assim como o sujeito, não são isoláveis e, por esse fator, prescindem do contexto. Suas existências estão imbricadas à de povoamento de outros discursos. O que os tornam “reais” é sua materialidade linguística, que possibilita uma redefinição de outros discursos, e não novos, em um processo circular que não finda, por não se tratar de um processo fixado a um tempo e um espaço únicos. É o funcionamento das redefinições de posições que sugere certa novidade discursiva e possibilita evidenciar a ação do interdiscurso.

Na linha desse pensamento, o discurso é primordial para entendermos as transformações históricas e sociais, pois essas trazem consigo uma multiplicidade discursiva que decorre da interação entre sujeitos e sociedade. A história proporciona olharmos para o hoje e presenciarmos outras constituições de sujeitos e de discursos. Dada a possibilidade de os sujeitos pensarem uma mesma situação de maneira distinta, vislumbramos um contexto sócio-histórico marcado por movimentação de tomada de posições.

Destarte, mesmo que tenhamos como objetivo analisar um discurso em sua totalidade, devemos ter bem claro que é só parte dele que apreendemos. Devido a natureza histórica, a dispersão se constitui como coadjuvante da incompletude discursiva que coaduna com a noção de sujeito inacabado da pós-modernidade. Conforme essa orientação, todo enunciado pode tornar-se outro, assim como seu sujeito pode apresentar uma outra identidade.

A partir de leituras a respeito da noção de discurso desenvolvida por Foucault (1986), entendemos que unidade e dispersão não são contrárias, mas complementares para a constituição da formação discursiva. Por isso, a vinculação da noção de unidade à de dispersão acontece em decorrência de um já-dito que resulta de um jamais-dito. Logo, quando enunciamos algo, e se o mesmo não fizer parte de um assunto em evidência, silenciosamente se tornará disperso/apagado na linha temporal histórica. Por conseguinte, em algum momento, esse já-dito toma corpo e se materializa resultante de transformações históricas que o fazem eclodir em forma de um jamais-dito. Essa seria a continuidade dos discursos como acontecimentos que se dispersam no tempo.

Ao analisar um discurso, mesmo que seja uma fala individual, é necessário notar que não estamos diante de um sujeito, mas de um lugar de sua dispersão e descontinuidade. Ele não é um sujeito em si. Ele é falante e falado. Daí a compreensão de que os enunciados se inscrevem nas situações que provocam seu aparecimento e coexistem com enunciados que os

antecedem e sucedem. Deste modo, dar conta dessas relações exige o entendimento da produção de seus sentidos. Para Foucault (1986, p. 43), uma FD constitui-se de:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

As condições de existência de um discurso são regidas por leis de funcionamento que também determinam seu desaparecimento. Uma FD pode ser caracterizada pela existência de um conjunto de outros enunciados semelhantes, o que proporciona evidenciar o que o tornou pertinente em um dado tempo e lugar. Isto posto, reiteramos que uma FD não se limita a um período histórico, pois, conforme citamos sobre os atravessamentos discursivos, novas condições de produção de um dizer estarão diretamente ligadas a novas produções de sentidos.

Ao tratarmos de FDs, as mesmas devem ser compreendidas dentro de um espaço discursivo, ou seja, mesmo discorrendo sobre o sujeito professor em formação, ela está relacionada a vários campos de saber, como o da Sociologia, Psicologia, Psicanálise, economia, cultura que serão oportunamente tratados neste capítulo. E mesmo que haja outras pesquisas na mesma área da que se discute agora, podemos dizer que os enunciados têm força de conjunto e apontam novas discussões e acontecimentos.

O discurso é constituído por uma multiplicidade de posições que marcam sua dispersão e heterogeneidade. E nessa rede de deslocamentos, o sujeito professor em formação se constitui ocupando essas posições a partir de seu repertório acumulado em todo seu percurso histórico e social. Portanto, o discurso produz sentidos tanto em relação às posições-sujeito, quanto em relação às FDs, em que aquelas se inscrevem.

Falar do professor do século XXI, é de algum modo, trazer à tona uma construção histórica sobre o ser docente de ‘ontem’ por meio de relações de poder que outrora tinham o professor como o detentor de todo o conhecimento à produção de discursos e saberes sobre um docente reflexivo que sai do centro da sala de aula e troca experiências com seus discentes. Portanto, os sujeitos de ‘ontem’ e ‘hoje’ são vistos como lugares de verdade que constroem discursos “verdadeiros” em cada época ou contexto.

Para a presente pesquisa, os enunciados produzidos pelos entrevistados compõem uma materialidade linguística em que é possível analisar os seus discursos como integrantes de uma determinada FD. E, nesse ínterim, nos debruçamos sobre os enunciados produzidos no momento histórico em que as entrevistas foram realizadas. Consoante a esse pensamento,

acreditamos que entender o que rege o aparecimento de determinado enunciado perpassa pela observância da noção de arquivo, a qual é primordial para as discussões sobre a AD como o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados.

Em *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1986), conceituar arquivo é uma atividade que liga várias definições debatidas por Foucault, como por exemplo, as formações discursivas, enunciado, discurso e arquivo, os quais por ora, foram traçados. É como se a ligação entre esses termos na prática se imbricasse em um ir e vir constante, e por isso, precisam ser alocados em um terreno muito particular de análise. De acordo com esse ponto de vista, Scheiners (2014) ressalta que através do arquivo e da memória histórica, as interpretações sobre a discursividade que constitui o arquivo para o qual se propõe a presente pesquisa, são para o autor, sempre unas e pontuais.

Conforme tratamos, a história presta um serviço social extenso para o discurso. A historicidade é produzida em lugares mais que físicos, são sociais. Eles permitem alguns tipos de produção e proíbe outros. Os lugares sociais são o plano de existência dos próprios sujeitos, que também são discursivamente construídos. Portanto, não queremos dizer que discutir com argumentações fundamentadas um lugar seja explicar sua história, mas a possibilidade de dizer algo sobre ele.

Na direção desse pensamento, os estudos do filósofo e historiador francês De Certeau (1982) sobre a produção discursiva de lugares sociais se relaciona com o trabalho arqueológico quando afirma que cada resultado individual mantém elos inevitavelmente com outros elementos, os quais ao se combinarem fabricam a história em um dado momento. A articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade. Logo, podemos concluir que o discurso é o produto de um lugar.

Vislumbrar o arquivo como material de pesquisa, sob o viés discursivo, é percebê-lo como um recorte do que se tornou repetível em um determinado tempo e lugar. Um arquivo é a possibilidade de compreensão das regras que causaram a irrupção de um acontecimento discursivo e as condições de sua aparição. Foucault (1986) ampliou essa noção quando explicitava que, por exemplo, diante da impossibilidade de descrever sobre uma sociedade em geral, a partir de um arquivo, já que não se destinava a tecer teorias totalizantes para todas as épocas.

Na verdade, quando o autor trata o arquivo como não discutível em sua totalidade, traz à tona uma das consequências em relação à nova História já citada neste trabalho, que é a possibilidade de enfraquecimento de uma história global (FOUCAULT, 1986). Oposto à ideia de ofertar à sociedade uma lei que explicasse a coesão dos eventos de um período, ou a

reconstituição da ideia de um conjunto de uma civilização ou um significado comum a todos os eventos de um período, Foucault entende que determinar que forma de relação pode ser descrita entre esses eventos, não como histórias independentes das outras, mas como uma que funciona como exposição das transformações dos eventos ou mesmo como história acontecimental.

As descontinuidades promovem irrupções mediante um recorte histórico e fragmentado que se inter-relacionam por uma regularidade de aparição/repetição. Se para Foucault (1986, p. 147) “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, inferimos a partir de sua reflexão que sua conceituação coaduna com a de arquivo como a produção de saberes da base de uma dada época. Consoante a essa discussão, a filósofa Solange Gallo (1995) concorda, pois mesmo que um acontecimento discursivo emergja de modo abrupto, este segue uma lógica interna possibilitando o reconhecimento, assim, de uma episteme de um momento que constitui o arquivo.

Esse caráter temporal nos coloca, em relação ao arquivo, como próximos diante de seu caráter existencial, porém distantes em termos temporais acerca da ocasião do recorte do arquivo e de sua análise. Essa movimentação entre o “próximo” e o “distante” encontra uma cisão naquilo que delimita o que podemos ou não mais dizer, ou seja, uma linha tênue entre a possibilidade do dito e sua abertura à descontinuidade.

Um arquivo não é o que promove o não esquecimento de um enunciado por causa de uma fixidez acontecimental, nem tampouco seu ressurgimento ao discurso. Ele é o que torna um enunciado atual no nível da existência de sua aparição, pois *“longe de ser o que unifica o que foi dito no grande murmúrio confuso de um discurso, [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria.”* (FOUCAULT, 1986, p. 147). Portanto, é oportuno dizer que o domínio do arquivo é organizado por FDs que, por sua vez, demarcam um determinado tema descrito por meio de uma regularidade. E, por isso, os efeitos de sentido produzidos pelos discursos regulares são expressos por meio de enunciados materializados linguisticamente.

Ora, se para a existência do arquivo há leis de funcionamento, é porque existe uma prática discursiva em circulação. Exercer uma prática discursiva seria falar segundo regras específicas que se tornam verdade em um dado lugar e tempo histórico. Ampliando os conceitos discutidos por Foucault (1986) sobre o discurso, quando nos propomos a analisar o que é dito pelo sujeito professor em formação, torna-se necessário considerar o conceito de práticas discursivas, que não deve ser confundido com a mera expressão de ideias,

pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras.

Pensando o discurso como esse conjunto de enunciados que delineiam o arquivo, o conceito foucaultiano de discurso pressupõe a ideia de práticas discursivas, as quais foram estudadas pelo método arqueológico. Por isso, entendemos que a movimentação das posições-sujeito situa os enunciados em um espaço onde há delimitação discursiva. Se não há discurso neutro, não há abertura para dizermos o que queremos, senão regulados por uma prática discursiva. No caso da pesquisa em questão, quando o sujeito professor em formação produz seu discurso sobre sua formação, o faz usando algumas de suas regras que fixou sobre a figura do egresso do curso de Letras.

Ao conceber o discurso como prática, é possível afirmar que há regras que permitem ou proíbem colocar um discurso em circulação. E por conta dessas regras, subentendemos que há sempre batalhas para aparição de um discurso, e exatamente esse discurso se torna o espaço para o sujeito tomar posição para falar dos objetos que se propõe em um tempo específico. Nessa perspectiva, a compreensão de discurso a partir de saberes como construções históricas produzem verdades que se fixam e se evidenciam nas práticas discursivas e *“Por isso, em vez da descrição de unidades estáticas [...], com a ideia de “prática discursiva”, Foucault propõe uma análise que persiga a movimentação dos enunciados, sua movência nos atos praticados por sujeitos historicamente situados. (GREGOLIN, 2006, p. 95).*

Deste modo, refletir a produção de sentidos determinada por condições históricas, significa pensar que um discurso pode ser sempre outro, assim como os professores também podem. Como as posições-sujeito deslocam-se constantemente, suas identidades entram em um jogo de múltiplas vozes, em que um sujeito assume várias posições, simboliza um dialogismo que constitui a discursividade do sujeito e sua relação identitária como veremos no item a seguir.

2.3 O poder que institucionaliza a verdade: um (entre) lugar para o sujeito moderno

Foucault, dentre os seus muitos estudos, analisou como uma teoria do poder era presente em uma sociedade disciplinar. Não uma teoria com T maiúsculo, mas uma explicação que tornasse o conhecimento sobre o poder acessível às discussões vigentes. Na direção de seu pensamento, teoria de poder seria um conjunto de regras metodológicas, a

partir das quais se podem formular hipóteses, e que estas se podem configurar em uma forma de pesquisa.

Ao longo de seus estudos, Foucault concluiu que o poder só pode existir imbricado em uma rede de filiações. Ou seja, é preciso que um grupo de pessoas entre em contato para que as práticas sociais façam circular um poder. Por isso, o referido autor não define o que seja o poder isoladamente. Para ele, o objetivo de suas análises é estabelecer relação entre os saberes sociais e as regularidades que individualizam formações discursivas (FOUCAULT, 1986).

Compreender como o poder se instala na sociedade e tentar visualizar suas formas não tem sido tarefa fácil. De fato, discussões acerca desse assunto são cheias de questionamentos que originam sempre outras. Mas uma coisa é certa: o poder não existe. E, segundo Foucault (1978), o que existe são práticas de exercício de poder que se regulam em forma de legalidade.

Enquanto Foucault (1992) investigava a história das prisões, analisava como se davam as relações de poder quando o encarcerado poderia ser entendido como o dominado, através de uma tecnologia de controle. É importante citar que esse poder ficou conhecido como disciplinar e o seu controle poderia ser realizado em diversas instituições como escolas, hospitais, igreja ou fábricas.

O uso das “tecnologias das disciplinas” foi baseado no modelo do *panopticon* do filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832), que idealizou um tipo de prisão cuja arquitetura era em forma de anel com uma torre no centro. A vigilância dos prisioneiros poderia ser feita por um único vigia, que via tudo de apenas um lugar sem ser visto. Corroborando com a ideia de poder disciplinar, Bentham apresentou sua arquitetura como “fechada e perfeita” pelo fato de esse modelo poder ser aplicado em diversas instituições (FOUCAULT, 2002).

A eficácia do *panopticon*, segundo seu criador, era baseada na ideia de causar um efeito de vigilância nos prisioneiros que, mesmo sem ver se estavam sendo vigiados, se autovigiavam passando a ter uma sensação de controle e não agindo contrários às regras. Logo, essa se constituiu como uma forma de poder que não era realizada pela força, mas por:

Uma sujeição real que nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco a recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. (FOUCAULT apud VALVERDE, 1997, p. 14).

O poder, representado no *panopticon*, pode ser explicado a partir de quatro fatores, segundo Machado (1978), no prefácio de *Microfísica do Saber*. A disciplina é um tipo de organização do espaço e, por isso, ela não necessita acontecer em um local fechado para se

realizar. Seguidamente, a disciplina é um controle do tempo. E o interesse reside não só no resultado de uma ação, mas em torno de seu processamento, “articulando corpo com o objeto a ser manipulado”; o terceiro seria a vigilância, um aspecto central de instrumento de controle. Uma vigilância que seja visível e que alcance os locais mais “escuros” do pensamento do indivíduo para se manter em alerta e, mais que isso, sinta o poder da vigilância; e, por último, a disciplina, que se funde aos três fatores anteriores e que “ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber” (FOUCAULT, 1978, p. 23).

Se olharmos o sistema social a partir do panoptismo, entenderemos o mesmo como um jogo de poder, onde aquele que vigia impõe controle para que determinadas regras sejam consolidadas e padronizadas. A vigilância, dentro do sistema disciplinar, é a tentativa de atingir a totalidade, a constância e a pretensão da continuidade.

Disciplina para Foucault (2002) é também adestramento. É penalizando quem não segue as regras do jogo, que se dá exemplo para que os demais sintam o poder do controle. Uma vez adestrado, este será útil e submisso ao sistema que se impõe, contribuindo para o equilíbrio e a ordem. Nesse processo, penalidade e disciplina são necessárias ao condicionamento social.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2002, p. 177) afirma que para o bom funcionamento do *panopticon*, esse poder deve: “adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível. Ou seja, deve ser um olhar sem rosto que transforme todo o corpo social em um campo de percepção”.

Utilizar-se do *panopticon* é entender que se vive em uma sociedade em que se vigia e é vigiado pelo “olho do poder”. Em *Microfísica do Saber*, “trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências” (FOUCAULT, 1978, p. 122).

Não há sociedades em que não haja relações de poder. Essas relações são controladas muito mais fortemente se forem “visíveis” e “invisíveis”. O poder é que legitima o regime de verdade nas sociedades. Assim, verdade seria poder, e poder a veiculação e cristalização dos conceitos tidos como verdade. Toda constituição de saber está associada ao exercício do poder. Em cada período histórico, as sociedades promoveram e promoverão o nascimento e a difusão das verdades de cada instituição. Fazer parte de uma instituição é acreditar em seu regime de verdade e sucumbir a seu poder. O saber é a garantia de ocupação de um espaço de poder (FOUCAULT, 1978).

Foucault (1978) prefere usar o termo regime de verdade ao de ideologia. E afasta três concepções para a não utilização do último termo. Inicialmente a de que ideologia estaria sempre em oposição a algo que é verdade; a de que se refere a algo em relação a um sujeito; e a de que estar em alguma posição secundária a algo que deve funcionar como macroestrutura para ela.

Desse modo, aceitar a verdade de uma sociedade é inconscientemente sucumbir ao poder dela. Ser selecionado, classificado e avaliado por ela. Ter sido seduzido a fazer parte deste jogo de verdade e dar aderência à ideia de poder ofertada e, mais ainda, ampliar sua possibilidade de congregar novos adeptos. Quanto mais indivíduos concordarem com um regime de verdade em comum, mais facilmente outros concordarão. A relação de verdade é uma relação de poder e de troca.

Teremos sempre dois lados da moeda, o rei e o súdito, e é exatamente o exercício do poder que vai designar quem é o rei e quem é o peão. As regras disciplinares garantem a 'aceitação' da disciplina daquele que impõe seu poder. Manter uma certa regularidade é sinônimo de menos heterogeneidade do corpo social que se pretende disciplinar. Foucault afirma que: Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1978, p. 401).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2002, p. 138) discorre detalhadamente sobre o poder disciplinar e atribui para o seu sucesso o uso das seguintes técnicas: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Assim, para ele, a “disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”.

O olhar hierárquico consiste na relação da figura de poder que um sujeito assume. É como se as ações de uma determinada posição exigissem uma atitude de poder específico. Ao passo que a sanção normalizadora, que acontece de forma complementar ao olhar hierárquico, consiste como um minitribunal, o qual julga e penaliza os não condizentes às regras. Assim, o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios e, portanto, deve ser essencialmente corretivo.

Por outro lado, o exame incide em uma vigilância que é feita a partir da classificação e punição. Dito de outra forma, o exame é uma maneira de penalizar ou gratificar aquele que sofre a ação do exame, que constitui unidade com os dois dispositivos anteriormente citados. Assim o exame:

Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. [...] nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. (FOUCAULT, 2002, p. 154).

Em outras palavras, Foucault (1978) deixa escapar que, a partir do *panopticon* de Bentham, a autovigilância ocorre como um efeito inibidor da própria natureza humana de tentar se opor ou agir contrariamente, caso não esteja sendo vigiado. Esse pensamento aparece como uma possível explicação para uma sociedade que tanto busca mudanças. Mas, como propô-las se existe um sistema de controle, quando as oposições que um sujeito ocupa se referem na própria disputa de poder, por quem possui e quem não possui?

Os estudos de Foucault (1978, p. 57) acerca do poder disciplinar fazem parte da fase genealógica, termo que tomou de empréstimo de Nietzsche, o que inevitavelmente estaria investido “em um procedimento que busca na emergência das “identidades” e das “essências” “não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações”. Assim, uma genealogia se constitui a partir da dispersão sem tentar estabelecer uma continuidade histórica visto que ela busca fornecer entendimento dos acontecimentos em sua singularidade.

A partir dessa fase, Foucault (1978) continua a se debruçar sobre os discursos como um conjunto de enunciados imbricados em relações de poder, mas agora evidencia mais vigorosamente uma via de mão-dupla: saber e poder. Antes de tecermos considerações sobre o discurso que se delinea por meio da binariedade (saber/poder) citada, o estudioso discorre sobre a circulação do discurso partindo da hipótese de que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2002, p. 8).

A fim de explicitar essa hipótese, o filósofo recorre aos procedimentos de controle dos sujeitos e de seus discursos. Portanto, Foucault (2002) apresenta a interdição como um mecanismo de controle entre o que é permitido ser falado. Nessa linha de raciocínio, o estudioso afirma que não se pode ter o direito de dizer tudo, e que nem tudo pode ser falado em qualquer situação. Em uma sala de aula, por exemplo, é o professor que detém o controle da dinâmica da aula e da determinação de como o sistema de avaliação será plasmado. Logo, é o objetivo do discurso que determina a posição de falar como um lugar privilegiado que, de certa forma, exclui outros sujeitos desse lugar. Mesmo que os discursos pareçam ser de menor importância em relação a outros, essas interdições evidenciam sua ligação com o desejo e o poder.

Diante dessa reflexão, além da interdição, há outro princípio de exclusão: separação e rejeição. Estes constituem a delimitação do discurso do louco, por exemplo, pois “desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros” (FOUCAULT, 2002, p. 10). Em um mesmo espaço discursivo, há ditos que não podem ser

validados porque seus sujeitos não podem autenticar um ato, ou seja, seu dizer não está investido de verdade, e por isso o discurso do “louco” não pode circular como o do “normal”.

Em se tratando do discurso falso ou verdadeiro, o terceiro princípio de exclusão do discurso é a vontade de verdade. Quando um médico interdita alguém como “louco” é porque dentro de um critério de verdade da medicina, esse indivíduo precisa ser excluído do convívio com os não-loucos. Assim, o critério de verdade, na perspectiva foucaultiana, pode ser resultante das transformações científicas que produzem novas maneiras de vontade de saber. Se considerarmos o enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*” como o discurso verdadeiro de um sujeito professor em formação, estaríamos procedendo à exclusão de outros profissionais cujo discurso não atenderia ao critério de um profissional apto a ministrar aulas de/em inglês.

Essa vontade de verdade possui um aparato institucional, pois é reforçada por um conjunto de práticas de ensino de línguas como o grupo de pessoas sem formação na área de Letras que ministravam aulas outrora e os cursos de formação de professores de hoje. Esses três grandes sistemas de exclusão afetam o discurso de tal forma que a imposição de regras implica em determinações prévias das posições do sujeito em um discurso.

Logo, a partir das análises das entrevistas realizadas para a pesquisa que propomos, buscamos entender como as relações de poder/saber se dão além do ponto de vista de sua racionalidade interna, mas sob o viés do confronto daquilo que se torna validado de acordo com um regime de verdade. Foucault (1978, p. 53) entende que o “conjunto das regras segundo os quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” reforça o fato de que a verdade não existe fora do poder, e o saber implica em uma posição de poder que não está em volta de determinar a verdade, mas do estatuto de verdade que ela desempenha.

A posição de docente se constitui em relações múltiplas de poder. Se levarmos em conta o professor em sua sala de aula, mesmo em moldes modernos que revelam um docente não ou menos autoritário, cabe a ele determinar o desenvolvimento de discussões sobre tópicos relevantes para o público que ministra, assim como organizar o encadeamento das ideias que emergem. Ou seja, o docente ocupa um lugar de poder que implica em seu saber. Ao considerarmos apenas a relação entre professores de instâncias distintas, a saber: educação básica, do ensino superior e de cursos livres de idiomas, a sociedade tende a enxergar que o docente universitário no Brasil ocupa uma posição de maior valorização que os demais. O nível de exigência de saber que a academia requer reforça o lugar de poder que esse docente

ocupa. Em resultados de pesquisas, Bárbara e Sardinha (2005, p. 124-125) constatam que a imagem projetada do professor universitário e a dos demais não é semelhante, pois:

Ao participar da imprensa como expert o professor universitário possui voz e nome. Portanto ele/a transmite uma imagem que transparece e que é projetada na imprensa: é de um acadêmico, com prestígio intelectual, que tem trabalho a oferecer, uma formação a dar, que tem voz a ser ouvida. Já a classe de professores e, por associação, os demais professores, mas também universitários, têm uma imagem projetada pela mídia de profissionais ligados à rede pública de ensino, que reivindica melhores condições de trabalho e salário, pela via de greve. Há, portanto, uma clara diferença entre a imagem projetada de um professor universitário e o não-universitário: o primeiro, acadêmico de prestígio, o segundo, trabalhador sem prestígio.

Assim, de modo similar à forma que Foucault (1996) exemplificou as oposições entre poder e resistência: da psiquiatria sobre os não-normais, da medicina sobre a população e da administração da vida das pessoas; as oposições acerca do lugar do professor, ou em sua sala de aula ou entre seus colegas de profissão, afetam a vida cotidiana desses professores na medida em que são categorizados entre “mais ou menos prestígio” em uma forma particular de poder e saber.

Falar de poder é inevitavelmente falar de uma subjetividade dado o caráter desse estudo que se funda na ideia de incompletude do sujeito, o qual constitui o cerne das pesquisas foucaultianas. Em decorrência disso, podemos retomar o enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*” baseado no contexto pós-moderno que vincula o saber verdadeiro ou de mais prestígio se esse for legitimado por um poder institucional. Além de proferir o supracitado enunciado, um candidato a professor precisa ter um diploma que valide seu ato de ensinar e todo o seu saber. Tal implicação revela uma dependência mútua entre poder e saber, pois, se não há um saber neutro, totalmente desarticulado de relações de poder, não haveriam essas relações se constituindo e se efetuando com os saberes produzidos.

Como a universidade possui um regulamento e hierarquia próprios, representa então um sistema complexo como o Estado. E mais: perante a sociedade possui a imagem de ser o local do conhecimento, onde mesmo que os sujeitos que nela estudam possam levar seus conhecimentos prévios, é a instituição que autoriza a verdade profissional de seus egressos. Ou seja, assim como existe uma ordem no discurso, a universidade o torna um lugar de controle”. Nesse ínterim, Foucault (1978, p. 54) conclui que; “‘a verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime de verdade.’”

Aquele que decide ingressar em um curso universitário, entre outras exigências, apenas receberá seu diploma se estiver de acordo com um conjunto de procedimentos reguladores para a produção de suas práticas e principalmente o funcionamento de seus

enunciados. É esse diploma que representa um saber institucionalizado por um poder. Assim, podemos fazer outras elucubrações nessa temática. Se para Foucault uma genealogia do poder persegue uma história da subjetividade, a identidade desse sujeito revela traços de um poder que não é apenas repressivo, mas também produtivo (de outras lutas e subjetividades e verdades) (REVEL, 2011). Até mesmo o professor de “menos prestígio” para se posicionar no lugar de professor, teve que frequentar o local de conhecimento e se adequar às regras institucionais onde os professores de “mais prestígio” contribuíram em sua constituição identitária (pessoal/profissional).

Considerar os lugares como posições a serem ocupadas pelos sujeitos nos remete a discussões já realizadas acerca de sua relação com a história. Porém, o que se delineia por ora é que a convicção do que se torna verdade é seu caráter de poder. Ou seja, o que legitima que para o exercício do professor, este deva ser licenciado em uma instituição, é o poder jurídico atual com recorrência a outros saberes, que faz com que sua autorização na sociedade se dê a partir de um discurso caracterizado por um status de verdadeiro. E assim, o enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*”, não satisfaz a conjuntura do século XXI se esse “ensinar” não for vinculado a um poder/saber que seja institucionalizado. Para Foucault (1978, p. 52):

‘A verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que produzem; [...] é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande. [...] e produzido e transmitido sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidades, Exército, Escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

As lutas em torno da verdade são protagonizadas em todo tipo de sociedade. E o que determina a centralidade do que é verdade em uma esfera e não em outra, é novamente o lugar. Assim como a história (trans) forma, as práticas sociais e as relações de poder constituem domínios de saber em um lugar que favorecem o aparecimento de novos sujeitos. São essas lutas que mantêm a circulação dos discursos “verdadeiros”.

Entendemos que não é todo poder que individualiza e que produz identidades nos termos a que estamos nos referindo, mas um tipo específico de poder, que tem suas regras para a condução de determinadas estratégias e procedimentos em período histórico da história. Assim, é pertinente discorrer como as posições-sujeito deslocam-se constantemente, suas identidades entram em um jogo de múltiplas vozes em que um sujeito representa mais que um indivíduo, simboliza um dialogismo que constitui a discursividade do sujeito e sua relação identitária.

2.4 O sujeito discursivo: desconstruindo “monumentos”

Ao longo desta empreitada muito se falou em sujeitos e consideramos que ainda há o que discorrer sobre esse termo no tocante à AD. A priori, sujeito não deve ser entendido como um indivíduo mediante sua existência particular no mundo. Para esta discussão, o sujeito que nos interessa é aquele que é socialmente discursivizado, pois não é individualizado e sim fundamentado em uma relação com um lugar e um tempo histórico. Quando a voz desse sujeito aparece em um discurso, revela traços sociais e históricos não apenas de uma voz, mas de uma variedade de outras vozes que fazem parte de realidades distintas.

Como os discursos são postos em prática por sujeitos diferentes, diremos que independente de o sujeito do enunciado ser licenciado ou não em Letras, terá seu discurso atravessado por outros e outras vozes. Na AD, essa reunião de vozes é chamada de polifonia, em virtude da heterogeneidade do sujeito que ao construir um discurso, fá-lo-á a partir de outras reatualizações.

Polifonia é um termo constante nos trabalhos do filósofo russo Mikhail Bakhtin acerca de seus estudos do romance de Dostoiévski. Como fruto deste trabalho, esse autor refletia a complexidade de pensar o romance pelo viés de sua estrutura discursiva. Assim, ressaltou que a presença múltipla de vozes em uma obra literária dizia respeito a um sujeito discursivo heterogêneo. Ainda para este estudioso, a noção de dialogismo é recorrente na composição do trabalho literário. Para Bakhtin (1997), a língua não é ideologicamente neutra, mas complexa, pois, no signo, confrontam-se índices de valor contraditório. Diante disso, temos que a língua é dialógica, pois nela são impressas a história e as relações dialógicas do discurso. A língua é essencialmente dialógica, quer pensada como língua ou como discurso. Segundo Brait (1997, p. 98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Esse “outro” pode dialogar com muitos “outros” sujeitos e estabelecer relações múltiplas a partir de suas vozes.

Trazemos brevemente noções sobre os termos polifonia e dialogismo a este trabalho por entender que as conclusões sobre os estudos com os textos literários foram tão relevantes que não se limitaram a eles e, por isso, servem a esta pesquisa sobremaneira. Depreendemos que o sujeito é constituído por suas inúmeras relações sociais que, por sua vez, influenciam em suas vozes não as filiando a um sujeito em específico, tampouco determinado a origem de seu discurso, mas contribuindo para a polifonia do sujeito discursivo na visão bakhtiniana.

Com esse intuito, para ampliar o estudo sobre o sujeito discursivo, trazemos Authier-Revuz (1982) que discute sobre a heterogeneidade discursiva baseando-se no dialogismo bahktiniano onde a exterioridade constitui tanto o sujeito como o discurso. A autora postula que como o sujeito é cindido (pelo fato de assumir várias posições no discurso) e clivado (por apresentar-se como fragmentado), seu discurso se apresenta heterogêneo. Essa noção lacaniana da autora diz respeito a um sujeito não totalmente livre, mas transformado entre a incompletude e o desejo de ser completo. Aqui cabe a inserção do Outro na alteridade de buscar no exterior o preenchimento de uma falta que lhe é constitutiva. Em outras palavras, Coracini (2003, p. 11), estudiosa sobre a constituição do sujeito advinda de múltiplas identificações, apresenta postura semelhante sobre o sujeito em questão que é “atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o Outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos”.

Das contribuições de Bakhtin, acreditamos que a linguagem é então entendida de acordo com suas características sócio-históricas, pois como o homem não é uma criação literária, os sentidos das relações humanas extrapolam o ficcional por que se aplicam à realidade. Bakhtin considera a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como complementar de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro. Para ele, há complexidade das variedades, ora pela Psicologia, ora pela AD, das manifestações linguísticas em circunstâncias sociais. Segundo Authier-Revuz (1982, p. 185), um dos efeitos desse posicionamento é “a linha de fratura fundamental que coloca, de um lado, o sujeito-origem, na visão da psicologia e suas variantes ‘neurais’ ou sociais” e, de outro, o sujeito de linguagem que é descentrado, ou seja, é afetado pelo real da língua e também afetado pelo real da história.

Polifonia, dialogismo e heterogeneidade discursiva são categorias discursivas que promovem discussões sobre o sujeito discursivo. Se em um “eu” há o reflexo de outros ‘eus’, é porque aquele que afirma “*Sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*”, não fez emergir esse enunciado por necessidade individual e sim por anseios semelhantes de sujeitos diversos nas (trans) formações da história.

Em se tratando de AD e identidade, as fases de estudos arqueológico e genealógico de Foucault produziram uma história dos modos de transformação dos seres humanos em sujeito, o que fornece um campo extenso em considerações para a problemática das identidades. Assim quando Foucault escreveu sobre o sujeito falante, produtivo e vivo em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2000); sobre o ser louco, são, doente, criminoso em

Vigiar e Punir (FOUCAULT, 2002), o fez a partir de um entendimento de noção histórica que enxerga o sujeito como uma permanente construção. Afinal de contas, o autor estabelece relações com campos distintos: do saber, do poder e da ética em que o sujeito apresenta uma identidade enquanto efeito discursivo.

Assim, para o filósofo, não se torna central em AD questionar a autoridade de *quem* emite um determinado discurso, mas o *que* emite. Quando tratamos de discursos enquanto lugar que legitimam ou promovem “apagamentos” discursivos, compreendemos que as relações com o discurso externado e com o discurso-outro apresentam o lugar de quem emite algum parecer. Ao explicitar um dos motivos para sua incansável produção textual, Foucault (1986, p. 20) corrobora com as ideias acima mencionadas: “Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres enquanto se trata de escrever.”

Foucault (1986) remete a uma situação que vai além de questionar autoria. Ele deixa escapar que manter-se sempre o mesmo contradiz o que ele fundamentava e o que as discussões sobre a “celebração móvel” da pós-modernidade instauram. Desapegar-se a um “nós” é remeter o sujeito a posições de subjetividade, quando discorrer sobre o docente de língua inglesa, presente em vários lugares institucionais, segue normas que perpassam a moral e pairam na prática de sala de aula. Esse é o palco que apresenta profissionais que ao contribuir para constituir as identidades de seu público, necessitam se reinventar para constituírem suas próprias identidades.

Os apontamentos elencados nos direcionam a crer que não há sujeito sem discurso e vice-versa, e ainda, que a heterogeneidade advenha das múltiplas possibilidades de ocupação das posições-sujeito em um discurso. Essas posições podem ser tanto estabelecidas pelas relações com o outro, como pelo desejo de inteireza visto no Outro. Trazemos para esta pesquisa, essencialmente, as ideias sobre identidade de Hall (1992, 1997) e Bauman (2003, 2004) pelo fato de suas noções de heterogeneidade convergirem com a constituição de um sujeito em Foucault (1986) ao “assombrar” o sujeito clássico de Descartes.

As variadas marcações identitárias que compuseram o sujeito em situações diferentes, contribuíram para que ele se apresentasse sob muitas constituições. Se nos discursos, as posições-sujeito não são fixas, as identidades também se mantêm em constante movimento e, a cada deslocamento, novos sentidos emergem, assim como novas identidades. Nesse contexto, o sujeito falante acompanha esse processo, pois não opera com um sentido único, mas com sentidos que emergem em um dado marco sócio- histórico. Ou seja, a

marcação das posições-sujeito revela-se em uma forma histórica bastante significativa onde os sentidos não são conteúdos e os discursos são processos em curso.

Diante disso, o discurso que o sujeito produz apenas tem sentido em condições determinadas, seja por memória discursiva, acontecimentos políticos em termos mundiais, fatos linguísticos, em episódios específicos que se inscrevem em formações discursivas que reúnem a “verdade” da época. Assim, o sujeito discursivo é de tamanha complexidade, pois sua heterogeneidade reatualizada, contraditória, inacabada, nos demonstra que a condição da linguagem é a incompletude. Logo, a falta lhe é constitutiva, pois nem sujeitos nem sentidos estão completos.

Ainda é relevante citar que quando tratamos de sujeito discursivo não nos referimos a um discurso de propriedade particular, mas de um discurso que o sujeito pensa ser o primeiro a emitir. Assim, trazendo o enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*”, podemos inferir que um dos motivos para que o mesmo viesse à tona é porque se interliga a um não-dito da ordem de alguém ter conseguido ministrar aulas baseando-se no conhecimento da língua. E por isso, relendo Pêcheux, Orlandi (2009, p. 32) afirma que “o que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. Portanto, o enunciado acima se relaciona com um já-dito que o remete a toda uma rede de afiliações históricas, sociais e de memória do ser docente que enredam não só uma constituição de sentidos, mas também uma formulação.

Apesar desta pesquisa se propor a analisar o dito pelos entrevistados, o interdiscurso, que ladeia o que o sujeito diz e o que já foi esquecido, tem grande papel de determinação entre qual discurso ocupa a história do momento e qual deve ser a não-dita. Essa última, em algum momento, poderá se tornar o eixo de uma nova constituição discursiva.

A essas discussões, somam-se as de ordem identitária, como resultante de uma história que tratava identidade como fixa e centrada, que deságua em uma modernidade liquefeita em que não só a definição de identidade mudou, como seus constituintes tomaram novas formas na pós-modernidade. A partir dos estudos de Hall (1992, 1997), Bauman (1999, 2003 e 2004) entre outros, que caracterizam a identidade como plural, as novas relações sócio históricas produzem um caráter transitório para o discurso do sujeito da AD. É nessa incompletude que os estudos pós-modernos se fundem aos discursivos.

2.5 A Instabilidade do sujeito moderno

A sociedade moderna tem vivenciado uma crise ao confrontar as velhas identidades, antes tidas como únicas e homogêneas, com as atuais que fragmentam o indivíduo. A fim de compreender a construção identitária do futuro professor de inglês na contemporaneidade, faz-se necessário discutir a instabilidade do sujeito, mediante a ideia de sujeito uno às três concepções descentralizadoras que caracterizam a modernidade propostas pelo sociólogo jamaicano Hall (1992): a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e; c) sujeito pós-moderno.

A primeira delas se refere ao sujeito do Iluminismo, o qual entendia que o núcleo interior que nascia com um indivíduo continuava o mesmo – idêntico – ao longo de sua vida. O idêntico constituía sua identidade de um modo individualista e autossuficiente em que a pessoa humana era vista como unificada. Ao passo que o sujeito sociológico, reflexo da segunda concepção, via que sua essência era constituída a partir da relação com “outras pessoas importantes para ele”, e não mais visto como autônomo e muito menos dono de seus dizeres, sentidos e valores, mas uma continuidade dos efeitos do contexto em que estava inserido. Em outras palavras, o sujeito sociológico se relacionava com o exterior em uma relação entre “eu” e “sociedade” produtora de identidades resultante de uma heterogeneidade que a diferia do sujeito do Iluminismo.

A terceira concepção engloba não só a multiplicidade de sujeitos, mas também a movimentação de identidades que irrompem na história. Percebemos que ao longo das concepções por ora tratadas, há uma movimentação desde o indivíduo que parecia não ser afetado pelo contexto exterior, àquele que se constrói a partir de múltiplas identidades, em um âmbito que o nomear “interior” ou “exterior” ocupa posições transitórias. A identidade da pós-modernidade é móvel, significada e ressignificada pelas constantes relações culturais que cercam os sujeitos envolvidos (HALL, 1997). E nessa instabilidade de definição ou constituição do que seja identidade, é que se aglomeram os sentidos da modernidade ao processo identitário.

Nesse sentido, para Hall (1992), descrever o processo de transformação do sujeito moderno é difícil. As concepções de identidades únicas e plenas sofreram mudanças não apenas pelos sujeitos que a constituem, mas também por conta da história que os interpelam.

A modernidade passa a ser o cenário de uma nova forma de sujeito, aquele que não é mais uma entidade indivisível, mas individualista sob uma ótica moderna. A individualidade desse sujeito diz respeito às transformações por ele sofrida ao encarar o que antes constituía

sua base de apoio (tradições) e/ou as mudanças que eram recebidas como presentes divinos não passíveis de intermediação de um indivíduo autônomo. Antes de uma concepção descentrada do sujeito, “a ordem secular e divina das coisas” estava acima da autonomia do sujeito que, ao se tornar “soberano”, representou um divisor de águas entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII figurando como uma ruptura a um passado estático e a propulsão de toda uma movimentação do sistema social moderno.

O pensamento e a cultura ocidentais foram grandes responsáveis por disseminar essa nova concepção de sujeito que se traduziu em um sujeito da história moderna em que se constitui como um ser “indivisível”. Nessa perspectiva, a Reforma e o Protestantismo mudaram o olhar do homem em relação à instituição Igreja; o Humanismo Renascentista trouxe à tona a ideia de antropocentrismo; as revoluções científicas tornaram o homem liberto de explicações não justificáveis acerca dos mistérios da natureza e apto a elaborar conceitos complexos sobre sua própria existência à luz da ciência; e o Iluminismo apoiado na imagem de um homem que pensa compreender a realidade em sua volta a partir de uma interpretação de uma totalidade em sua aparente ampla compreensão e explicação.

Reflexões acerca do sujeito movimentam questionamentos na filosofia ocidental de estudiosos como o filósofo francês René Descartes (1596-1650), a respeito da dualidade do indivíduo, ao tratar o sujeito como uma figura constituída de “matéria” e “mente”. Para ele, o lado pensante de um indivíduo pertenceria à “mente” e logo se enquadraria em uma conclusão cartesiana: “Penso, logo sou”, onde o sujeito individual é plenamente capaz de raciocinar. Na direção de seus estudos, o sujeito cartesiano adquire consciência de sua essência a partir do pensamento. Logo, se tem essa capacidade, está comprovada sua existência. Essa visão estava muito ligada ao do sujeito que tinha consciência de seus atos e de si (HALL, 1997).

Ao passo que as sociedades modernas irrompiam mudanças substanciais, tornando-se complexas, o sujeito racional, na aura de seu individualismo, adquiria aos poucos, um caráter coletivo. A instauração da nomenclatura “moderna”, ao que se conhecia como democracia, ofereceu ao homem um perfil enredado pelos anseios produzidos pelo mundo empresarial da vida moderna.

Essa vertente social teve contribuição direta dos estudos biológicos de Darwin quando a razão e o desenvolvimento físico do ser humano podiam ser compreendidos a partir da natureza; e o apogeu de novas ciências sociais, como: a Psicologia e a Sociologia. A primeira serviu ao homem meios de compreensão e interpretações sobre a mente; enquanto a segunda discutia o individualismo do sujeito instaurando uma

pertinente reflexão acerca da constituição do indivíduo a partir de relações sociais mais profundas em um determinado seio social (HALL, 1992).

A noção de sujeito cartesiano e sociológico perscrutam a instância de indivíduo presente no século XXI. Ao mesmo tempo em que é social e coletivo, é individual e isolado. Em outras palavras, temos um sujeito moderno compartilhador de suas práticas com os grupos que convive, mas que não abre mão de um exílio demarcador de um espaço único constituinte de sua identidade.

As discussões sobre o sujeito suscitam uma compreensão acerca da formação de sua concepção na segunda metade do século XX. Desenvolvendo essa reflexão, Hall (1992) descreve alguns acontecimentos que contribuiriam para rupturas no discurso do sujeito moderno e, portanto, cooperaram sobremaneira para a sua instabilidade, a saber: as tradições do pensamento Marxista; o trabalho de Saussure enquanto linguista estrutural; os estudos sobre o inconsciente por Sigmund Freud e Jean Jacques Lacan; a “genealogia do sujeito moderno” de Michel Foucault e o impacto do Feminismo. Para esta pesquisa, deter-nos-emos sobre os estudos de Freud, Lacan e principalmente os de Foucault.

A despeito disso, Freud inaugura uma linha de pensamento que se opõe ao sujeito da razão. Ou seja, institui a Psicanálise, teoria que pretende explicar o funcionamento da mente humana, tornando o inconsciente lugar onde não há razão nem lógica, como o centro de suas discussões. A concepção de alteridade contribui para o distanciamento da noção cartesiana a partir do *cogito*, o qual considerava que a certeza viria da percepção que se tem do próprio pensamento, o que para Freud significa que os fenômenos inconscientes contribuem para a incerteza da percepção do real. Ou seja, a alteridade exige do outro para completar a parte que lhe falta e, por conta dessa fragmentação, a constituição do sujeito sempre em formação vai de encontro com a de sujeito autônomo.

A questão da alteridade para Freud se refere à constituição do sujeito com relação à temática do inconsciente, a qual é parte central de seus estudos, pois promove o descentramento da categoria de sujeito da tradição racionalista. Essa noção desconstrói a de que uma identidade é fixa e imutável. Ela evidencia um lado importante do trabalho de Freud na perspectiva de Lacan, pensador psicanalítico adepto das ideias freudianas, o qual explica que é apenas na imagem refletida pelo espelho que a criança, na primeira infância, ainda sem uma autoimagem como uma pessoa “inteira”, enxerga-se completa em seu reflexo (LACAN, 1977).

De acordo com Lacan (1977), a criança atribui a sua constituição imagética às imagens de seus semelhantes (pai, mãe, irmão). É a partir de como enxerga o Outro³ que esta se enxergará. A ideia de uma imagem “completa” reside apenas na fantasia ou no desejo. Assim, o sujeito retroage à fantasia do corpo completo quando atravessa “a fase do espelho”. Baseando-se nos ideais lacanianos, a imagem refletida no espelho é a constituição do “eu”, como se cada aspecto do mundo real tivesse o seu correspondente na imagem esboçada. Assim, se a identidade do sujeito moderno se funde em uma miragem e estabelece sua formação através dos olhos do Outro, o objeto de desejo desse sujeito só poderá aparecer onde o “eu” se constitui: na imagem representada pelo Outro.

A identidade é de fato um processo em construção em que o inconsciente desempenha papel fundamental. Pois, ao longo de sua formação, o indivíduo se forma, transforma e se reatualiza em um círculo infinito e vital que está sempre em desenvolvimento. Portanto, a identidade não é algo pronto e acabado, muito menos “completo”. É necessária a parte que se vê no Outro para preencher a “inteireza” que se busca. A imagem do Outro completa o que lhe falta. A imagem do espelho é a imagem de um Outro, mas ainda assim um Outro fora daquele que está diante do espelho.

Apesar de inúmeras críticas aos trabalhos de Freud e Lacan, que questionam algumas de suas hipóteses específicas sob a ótica de meios de investigação que não conseguiram verificar a validade de estudos que não fossem das ciências exatas, suas discussões causam instabilidade à visão de sujeito da Razão que se relaciona com uma identidade imutável. Ou seja, Freud e Lacan deram importantes contribuições para os estudos da identidade do sujeito moderno.

Ampliando o panorama desta investigação que trata da educação superior, nos compete afirmar que a instituição escolar se desvela através da universidade. Pois é nela que, entre a preparação do profissional e sua inserção ao mercado de trabalho, são enredadas as formas de promoção por meio de progressão nos estudos promovidos pela instituição ou penalidades às leis de funcionamento não respeitadas. Assim, a universidade é a representação do Estado no que tange a educação superior, pois não é apenas a partir de um diploma que os graduados são reconhecidos como egressos de uma universidade, mas do que representa ser aprovado para estar fazendo um curso superior assim como conseguir concluí-lo e ser visto pela sociedade como possuidor de um conhecimento legitimado por um poder institucional.

³ O Outro a que nos referirmos é a matriz simbólica que determina a relação do sujeito com a imagem e o objeto segundo Lacan (1977). O outro é o semelhante com quem nos relacionamos e no qual nos reconhecemos.

Se a universidade é um lugar de poder institucional e seu objetivo principal é promover a educação, podemos tratar essa relação de poder e saber sob a ótica da interpretação dos discursos produzidos pelos alunos do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da universidade Federal do Maranhão a partir de suas participações como docentes em três projetos/programas de extensão, a saber: LCMA, NCL e o ISF. As relações de saber promovidas por cada grupo são legitimadas pelas de poder, as quais são institucionalizadas perante os objetivos que cada projeto se propôs a alcançar com o aval de uma instituição maior. É essa última que legitima o desenvolvimento das atividades de projetos de extensão como os mencionados por ora, assim como torna possível a utilização de suas instalações físicas, e ao fim das aulas emite um certificado que mesmo com o reconhecimento do serviço prestado pelos participantes do projeto, só alcança o status de institucionalizado se for validado pela instituição educacional maior, a universidade.

A aplicação desse poder produz um sujeito que mesmo em meio a uma multidão sente-se isolado diante do panorama da sociedade moderna, a qual diz respeito ao descentramento identitário do sujeito pós-moderno que além de Hall (1992, 1997) é também discutido por Zigmunt Bauman. Para o sociólogo polaco, esse descentramento corresponde ao que ele denominou como “modernidade líquida”. Oposta ao sólido, imutável, a modernidade torna-se o que de fato é de acordo com a fragilidade de conceituá-la devido à “liquefação” das estruturas e instituições sociais. Para Bauman (2003), quanto mais se tenta “enformar” o termo modernidade, mais ela escapa às limitações, pois sendo “fluída”, não conseguirá manter sua forma por muito tempo.

Essa noção “fluída” proposta por Bauman (2004) se relaciona com o sentido de identidade mais próximo que seria *pertencer*. Para o autor, há algum tempo a ideia de pertencimento estava imbricada à de nacionalidade, uma agregação de indivíduos de Estado sob uma égide territorial. Mas com o advento do setor de transportes, no Estado Moderno, o deslocamento do indivíduo de seu local de pertencimento, fez com que a dualidade identidade/nacionalidade fosse se fragmentando e se aproximando ao sujeito de identidades múltiplas da pós-modernidade.

Identidade enquanto “identificação” e não mais “idêntico”, se torna cada vez mais relevante para os sujeitos que buscam um “nós” a quem possam reivindicar pertencimento. Bauman (2003), afirma que esse “nós” é uma forma de tentar encontrar segurança em estruturas que não se ajustam mais pelo modelo antigo de identidade. Acatamos os estudos de Bauman quando considera que em um mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade é deveras arriscado. Adotar essa posição unilateral seria ignorar a essência do

sujeito pós-moderno, em que entram em jogo a escolha da identidade adequada ao mundo de alta velocidade que vivemos.

Na “modernidade líquida”, deslocamentos aparentemente aleatórios, segundo Bauman (2003, p. 57), ou “*fortuitos e totalmente imprevisíveis, daquilo que por falta de nome mais preciso, chamamos de forças da globalização*”, fazem, por exemplo, a identidade do professor de inglês se deslocar dos lugares de pertencimento de outrora. No século XIX, um docente não precisaria comprovar licenciatura para ministrar aulas. Na verdade, o que era exigido para sua labuta eram os pré-requisitos para a época e, no caso de língua inglesa, com poucos profissionais que dominavam o idioma e na ausência ou escassez de cursos de formação de professores de línguas, possuir fluência era o necessário para sua contratação. Atualmente, em pleno século XXI, temos situações diferentes como a exigência de um docente que além dos requisitos curriculares previstos por lei, consiga operacionalizar conhecimentos em habilidades (BARROS; CELANI, 2016).

Esse novo olhar para o moderno nos direciona para o que Bauman (2003) decreta como duas características que tornam as identidades “fluidas”: a ilusão de que há uma finitude de mazelas que afligem a sociedade, como se algum dia as imperfeições fossem ser sanadas, ou que os problemas, de ordens variadas, sejam econômicas, sociais, políticas, tivessem uma conclusão sem brechas para uma continuação. E a outra de que o sujeito moderno é responsável por gerenciar suas práticas em prol de uma autossatisfação, endossando a bipartição entre o individual e o coletivo.

Dessa forma, ao tratarmos a globalização como um terreno escorregadio para as identidades, retomamos a discussão acerca da crise do sujeito pós-moderno e reiteramos que a insegurança de encontrar um “nós” é instaurada pela liquidez do mundo moderno onde o sujeito dessa realidade apresenta-se de acordo com um jogo de identidades de uma sociedade que postula mudanças de posicionamentos constantemente. Assim, compreendemos que esse processo de adequação são funções complementares da identidade que, por sua vez, são construídas e negociadas a todo instante pelo sujeito.

O sujeito moderno tem múltiplas escolhas diante de si, e essa variedade de caminhos a serem tomados, institui uma dúvida metódica ao indivíduo que busca respostas sobre quem é, para uma sociedade que continuamente reformula conhecimentos e faz com que a busca de respostas para o “quem ser” esteja atrelada a uma narrativa de si no futuro que nunca cessa.

A transitoriedade de posições do sujeito pós-moderno se dá em um contexto de escolhas de objetivos em que o que se torna a meta escolhida por ora, pode se “liquefazer” e

dar lugar a outros objetivos, pois o sujeito está cercado de situações de diversas ordens que não o deixam livre.

Ressaltamos que as discussões por ora fundadas entre o sujeito moderno serviram para direcionar o presente estudo no que tange à constituição de uma identidade que sofreu alterações em sua noção ao longo da história, do que se reconhece até o século XXI como modernidade e, mesmo que se mostre “líquida”, permanece “submetida” a alguma instituição social em que se revela um “poder disciplinar”.

A compreensão que nos interessa acerca do sujeito requer direcionamentos sobre o professor em uma contextura em que os sentidos da função e posição docente podem se tornar visíveis a partir das lentes da Análise do Discurso, doravante AD. Trazemos Bauman e Hall de modo preliminar para ponderar sobre a identidade pós-moderna como mutante e inacabada. Mutante pelo fato de as identidades serem um produto de construções sócio-históricas e políticas; e inacabadas porque suas construções não cessam de produzir outras identidades.

O que direciona de modo principal essa pesquisa é a noção de sujeito heterogêneo próprio da AD. Assim, o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante de suas posições. Essas últimas mantêm forte relação com o que a história designa como qual deve ser a posição de um determinado sujeito. Portanto, acedemos os estudos de Foucault para compreender quais posições o professor de língua inglesa ocupou ao longo da história. Propomos essa discussão de modo mais profundo nos capítulos posteriores e adiantamos que a materialidade escolhida para fundamentar nossas críticas são entrevistas semiestruturadas com licenciandos do curso de Letras – Inglês, à luz dos conceitos foucaultianos das fases arqueológica e genealógica.

Assim, explorar os “ditos” e os “não-ditos” é considerar os rastros presentes em uma materialidade sobre a instabilidade do sujeito professor que antes de ocupar essa posição, percorreu um histórico de papéis na sociedade desde sujeito uno à sua pluralidade. De modo semelhante, a Linguística passou a olhar esse sujeito de modo distinto por visões Estruturalistas e de analistas discursivos.

3 A IDENTIDADE DO SUJEITO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO: uma questão de incompletude

Nosso objetivo nesse capítulo é destacar como o sujeito professor em formação se insere nas discussões acerca de acontecimentos que instituem a LI como internacional em tempos globalizados e pós-estruturalistas. As considerações levantadas evidenciam uma memória discursiva que possibilita reconhecer no professor atual o que tem constituído discursivamente sua imagem desde a história do ensino de línguas, no Brasil e em São Luís, e os entraves entre a decisão de um sujeito querer e a de tornar-se professor.

3.1 O status da língua inglesa como internacional

Durante a história da humanidade, é possível verificarmos o interesse do homem por línguas estrangeiras. Seja por questões econômicas, políticas ou culturais, uma língua estrangeira traz consigo um status hegemônico, o qual favorece sua prevalência. E, antes mesmo de o mundo falar LI, latim e francês tiveram, cada uma em seu tempo, momentos de apogeu. Para Crystal (1997), o que determina essa posição linguística é o poderio de seu povo, especialmente político e militar e, portanto, se nem o latim nem o francês são representações de potências atualmente, elas cedem seu lugar para o idioma do país que desempenha papel de poder.

Como sempre houve a necessidade de comunicação, a existência de uma língua franca como interação entre falantes tornou-se imperativa. Em pleno século XXI, o panorama que vivenciamos é onde as fronteiras linguísticas se afunilam e a hegemonia da LI impera em diversos setores do cotidiano do sujeito moderno. Logo, desde a área tecnológica à educacional há uma língua comum de negócios, pesquisas, discussões que apontam que o relacionamento com o mundo globalizado é facilitado por meio dessa língua: a inglesa.

Diante dessa realidade, o discurso da LI como internacional está relacionado às políticas de expansão do imperialismo britânico no século XIX. É nesse período que o Reino Unido, mesmo perdendo o controle sobre sua colônia mais importante, os Estados Unidos, atingiu seu auge econômico e acreditava ter o dever moral de levar sua cultura e língua a outros povos (PENNYCOOK, 1994). Dessa forma, esse discurso ideológico favoreceu a construção de papéis diferentes na sociedade entre o colonizador e o colonizado, em outros termos, o de posição superior, e o de inferior necessitado de conhecer uma cultura que elevasse seu patamar.

Na direção a esse raciocínio, o aspecto religioso foi um instrumento importante para a disseminação da posição superior do homem branco, pois a propagação da ideia de colonização como uma missão divina era sutilmente divulgada nos sermões pelos sacerdotes que proferiam: “[...] É vontade de Deus que certas nações devam crescer e se espalhar em certos momentos da história, a hora chegou para o Reino Unido se posicionar como grande mestre [...]” (PENNYCOOK, 1994, p. 101, tradução nossa).

Então, por onde o império britânico se consolidou, a LI se espalhou, não por conta de um caráter superior dela, mas por um objetivo que foi alcançado de um plano estratégico expansionista em que, não diferente do que ocorria em outras partes do mundo, o dominador impunha, além de outros aspectos, sua língua à colônia dominada. Como a Inglaterra era uma potência, comercializar também exigia dos países que mantinham contato com ela, o conhecimento de LI, e no final do século XIX, o império britânico já possuía atributos que o vinculava à posição de destaque e colocava o inglês como internacional (GRADDOL, 2000). É importante frisar que enquanto a LI se consolidava, os Estados Unidos saíam vitoriosos da Segunda Grande Guerra, o que teria reforçado ainda mais a posição dessa língua com tal status.

A divulgação dessa ideia de língua global, para Pennycook (1994) teria tido o auxílio do Conselho Britânico, que é uma organização britânica sem fins lucrativos criada em 1934, imbuído da missão de estreitar os laços do Reino Unido com o restante do mundo através de uma contrapartida baseada na promoção da educação e de relações culturais. O que podemos inferir é que o discurso do colonizador se faz presente ainda, embora pareça como um auxílio de forma recíproca, é uma ajuda que parte do velho mundo em direção aos outros países que “necessitariam” dessas benesses, e não o contrário.

É importante buscar em nossas memórias que depois da Segunda Guerra Mundial, o mundo sofreu muitas mudanças, a incluir o papel do Conselho Britânico que passou a levar em conta a nova geopolítica e a forma de comercialização: do colonialismo à globalização. Por conseguinte, as negociações que visavam o desenvolvimento de um país assumiram um caráter diferente ao não mais serem representadas pela relação entre colonizador e colonizado, mas por meio de um comércio global. Nesse contexto, lucrar com a LI seria uma consequência natural diante de sua posição econômica no mercado.

Concernente á isso, Graddol (2006) afirma que a LI e a globalização se reforçam mutuamente e fazem parte de paradoxos da pós-modernidade. É notória a presença dessa língua na facilitação do fluxo do comércio e no setor de serviços, assim como na rede mundial de computadores quando o acesso às pesquisas científicas mais disseminadas é mediado pela

língua que permite indivíduos de qualquer parte do globo expressarem suas opiniões e demarcarem suas identidades.

Somado a isso, as relações sociais tornam-se constituintes de um espaço onde não há mais limites geográficos e a comunicação global une os povos em grandes grupos permitindo-os que pudessem ter acesso a um mundo que extrapole as fronteiras físicas, sugerindo uma sensação de alcance a quase “tudo”. Portanto, para chegar nessa quase “totalidade”, é necessário dominar um código linguístico comum, que consiste em uma segunda língua ou língua estrangeira. E, para conseguir atingir certo nível de conhecimento linguístico em vistas a uma comunicação globalizante, é preciso se adequar às alterações sofridas pelos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Em mundo cada vez mais globalizado, as habilidades requeridas a um trabalhador vão acompanhar a dinâmica de valorização de um capital linguístico que pode propiciar ganho pecuniário. Nessa conjuntura, as línguas não mais preenchem funções tradicionais e influenciam a motivação de seus aprendizes, mas também influenciam o investimento de escolas e demais instituições de ensino que se prestam a promover o aprendizado de uma língua (BLOCK; CAMERON, 2002).

Mesmo sendo algo fatídico que a globalização faz parte da vida pós-moderna, e que fatores positivos sejam atribuídas a ela, é inevitável contestações acerca desse acontecimento arroladas no discurso presente. Deste modo, em se tratando de uma nova ordem mundial, entender o que ela causa é imprescindível para essa discussão no que se refere a não fixidez de fronteiras e limites, que reflete um sujeito que tem acesso a muitas informações, mas que não se vincula a uma base local. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 56) diz que a globalização se traduz na:

[...] percepção das ‘coisas fugindo ao controle’ [...] e seu “significado mais profundo é seu caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo [...].

A imagem da globalização refere-se essencialmente aos seus efeitos imprevistos e indisciplinados. Apesar de esses efeitos implicarem a todos de modo global, à imprevisibilidade de nossas ações soma-se a impossibilidade de planejar algo que possa atingir além do que é considerado local. Ou seja, a ficção de que não há ninguém no controle das coisas leva a crer que a nova ordem esteja perdendo o controle da situação, antes tida como estável e possivelmente administrada por um centro de domínio comum à maioria das pessoas.

Além das facilidades advindas com a globalização, a relação entre as pessoas mudou, pois ao serem impelidas a usar uma língua para se comunicarem, buscam adquirir mais conhecimento sobre essa língua. Assim, é nesse cenário de mundo contemporâneo em que se encontra o globalizado, ou seja, o imperativo de usar uma língua franca e fazer parte de um mundo maior, e por isso Ortiz (2006, p. 17) assevera que: “A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada.”

É inegável a afirmação do lugar-comum que o mundo globalizado fala LI, reforçado pela situação dessa língua em plena interconectividade mundial. A posição econômica, bélica e política dos Estados Unidos insere sua língua em um ambiente de dominação em forma de poder simbólico que ‘promete’ a ideia de progresso em um mundo moderno. As outras línguas a que o autor, provavelmente se refere, são o espanhol e o francês que buscam um patamar um pouco mais privilegiado ao lado da LI, mas ainda sem status de língua franca devido as projeções atuais de seus países de origem.

Em geral, no Brasil, quando se fala em estudar língua estrangeira, a LI normalmente é a que tem a preferência dos aprendizes. Isso se deve a uma acentuada anglicização do espaço do ensino que vincula a hegemonia desse idioma em relação aos demais falados na contemporaneidade. Essa posição central até pode ter relação muito próxima com o imperialismo americano, mas diante da ideia de uma língua desterritorializada, esse fato torna-se secundário. Como global, a LI ganha um caráter camaleônico de acordo com o uso e a cultura de seus interlocutores, conectados em fluxos de comunicação desprendidos da pós-modernidade.

Em se tratando de globalização, Dewey (2007) afirma que há três principais visões acerca da expansão da LI: pela ótica dos hiperglobalistas, dos céticos e dos transformacionistas. Para os primeiros, a globalização é o que constitui a nova ordem política, social e econômica, o que ocasionou que nações e estados se rendessem a uma economia global, instaurando uma homogeneidade. Nesse ínterim, capitalismo e cultura global transpuseram-se sobre instituições locais e desestabilizaram estilos de vida previamente organizados. Diante disso, a visão sobre LI se relaciona à de imperialismo solidamente enraizada no período colonial e sustentada por estruturas materiais e institucionais.

Os céticos defendem a ideia de que os governos nacionais detêm o poder comercial e político, e que uma interdependência tem sua origem em época anterior à de

internacionalização. Para eles, apostar em novas tecnologias seria a possibilidade de explorar melhor os efeitos do capitalismo. Phillipson (1992), integrante desse grupo, instaura o imperialismo linguístico o que nos induz a inferir que o ensino de LI atrelado a essa noção é legitimado de acordo com as normas dos falantes nativos com pouca necessidade de mudança significativa, e por isso, superficial.

Por sua vez, os transformacionistas acreditam que o cenário atual se apresenta como um período de transformações políticas, sociais, econômicas, em que a globalização é vista como uma nova força que orienta as mudanças citadas. Para estes, a globalização influencia muitos setores do cotidiano uma vez que o receio de uma homogeneidade promove o aumento das autonomias locais. De acordo com essa visão, estão inseridos os pesquisadores que acreditam que o ensino de LI deveria estar atrelado aos novos pressupostos da nova ordem mundial (JENKINS, 2000; SEIDLHOFER, 2004). Concordamos com essa última perspectiva pelo fato de entendermos que o ensino de LI deve estar imbricado aos novos sentidos trazidos pela globalização, e também porque é relevante para a presente pesquisa no que tange sua adequação sobre visões acerca da expansão da língua e da produção de novos discursos.

No início da década de 90, Pennycook (1994), considerado transformacionista segundo os estudos de Block (2004), entende que a relação entre o ensino de LI e globalização deveria ser vista desprendida dos julgamentos positivos ou negativos acerca da ordem corrente que irradia o mundo contemporâneo. Nessa linha de pensamento, considerar para esta discussão como os materiais didáticos de língua estrangeira eram concebidos no Brasil pode ser entendido como um sintoma dessas transformações de visões no que tange como associar os novos sentidos da pós-modernidade e os anseios dos sujeitos dispostos a aprender um outro idioma.

Mesmo que não seja esse o cerne desta investigação, ressaltamos que por mais de duas décadas os materiais didáticos e métodos trazidos ao Brasil eram elaborados para atender uma necessidade global. Dessa forma, abordar aspectos específicos de uma cultura não era de fato um objetivo das editoras da Europa e da América do Norte e por isso, os aprendizes “aceitavam” um discurso homogêneo promovido por uma metodologia dominante e silenciosamente enrustidos por um hiperglobalismo (BLOCK, 2004). Ou seja, a metodologia dos professores de LI, por exemplo, era permeada por uma “formação” que vinha de fora, e não era adequada para as necessidades locais, tanto dos aprendizes quanto de seus docentes.

Diante dessa perspectiva, cabe também aos professores de línguas saber lidar com a ascensão de uma língua franca em uma realidade globalizada que constantemente assume

novas formas. Nesse cenário de transformações, reflexões sobre o papel do docente de LI no século XXI podem ser discutidas, as quais suscitam um percurso histórico do ensino de línguas e da formação de professores no Brasil.

3.2 A legitimação do lugar da formação do professor de línguas no Brasil

Durante o período de colonização no Brasil, aconteceram as primeiras experiências registradas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como eram os integrantes do Clero que dispunham de uma preparação formal, eram eles os responsáveis pela educação formal da época, quando o principal objetivo era catequisar (CELANI, 2000).

No início do século XIX, com a chegada de Dom João VI ao Brasil, algumas ações educacionais começaram a surgir, porém muito mais voltadas a uma elite composta por militares e médicos. A Constituição de 1824 já citava sobre a instrução pública gratuita, porém não conseguia ser concretizada amplamente porque esbarrava em uma falta de vontade política de oferecer um ensino de qualidade às camadas mais pobres, e também na carência de profissionais preparados para o ofício, o que levou a uma realidade educacional onde alunos que se destacavam em determinadas habilidades, eram treinados para ensinar outros a partir de um método que ficou conhecido como Lancaster⁴.

Durante o Brasil Imperial, houve a reorganização do Seminário de São Joaquim que foi convertido em colégio de instrução secundária. Essa foi uma proposta do então ministro do Império Bernardo Vasconcelos ao Regente Pedro Lima, de educação pública de qualidade, uma vez que a instrução particular se mostrava mediada por professores despreparados, e por isso deficiente. Inaugurado em 1837, no dia do aniversário do imperador-menino, a instituição educacional passa a ser chamada de imperial Colégio de Pedro II.

Uma curiosidade sobre essa escola é o fato de seus alunos saírem com o diploma de Bacharel em Letras, o que lhes garantia o privilégio de terem acesso direto a cursos superiores, principalmente Direito, sem a prestação de exames de seleção para a universidade. Mesmo com o objetivo de receber também alunos de camadas mais populares, a referida escola possuía em sua maioria uma clientela elitista. Mas é importante citar que com a criação do Colégio Pedro II e com a Reforma de 1855, o ensino de línguas modernas começou a ter pequenos avanços, porém substanciais em relação a sua posição e a das línguas clássicas.

⁴ “Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores institui-se o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", onde um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. (PEDAGOGIA EM FOCO, 2013).

Em relação ao ensino de línguas modernas no período Imperial é oportuno citar que haviam sérios problemas. Primeiramente uma inadequação metodológica que tratava o ensino das línguas vivas da mesma forma do ensino das línguas mortas, o que nos remete a gramática e tradução. E um outro obstáculo pairava sobre o despreparo dos administradores educacionais que não conseguiam atrelar decisões curriculares acertadas em prol de uma complexidade do ensino de línguas. E por isso, Chagas (1957, p. 88) acredita que “subtraiu-se à escola a sua função primordial de ensinar, de educar e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”.

Se no Brasil Império não havia preocupação específica com a formação do professor de línguas, no Brasil República essa lacuna passa a ser mais premente, pois com uma redução da carga horária do ensino de línguas e a permanência da chamada “frequência livre”, o ensino entra em descrédito por uma falta de obrigatoriedade que conduzia a uma “certeza” de aprovação e recebimento de diplomas.

Em 1931, a Reforma Francisco de Campos visava tirar o ensino de línguas modernas do cenário negativo citado com a extinção da “frequência livre” e mudanças quanto a metodologia. Nessa época houve a introdução do Método Direto nas escolas secundárias. A exemplo disso, temos a experiência ocorrida no Colégio Pedro II intermediada pelo professor Carneiro Leão, que ao utilizar o referido método, explorava informações culturais a partir de conhecimentos linguísticos. Mesmo com os esforços empreendidos pelo professor, a quantidade de horas destinadas às línguas modernas e, mais uma vez a falta de profissionais linguisticamente qualificados transformaram as instruções de 1931 em autêntica “letra morta” (CHAGAS, 1957).

Foi durante essa Reforma o primeiro momento que a formação de professores entrou em pauta para que a mesma se fizesse de modo sistemático e de nível superior. No Estatuto Básico das Universidades Brasileiras⁵, há entre outras, a função de a faculdade de Filosofia de preparar os quadros docentes da escola de segundo grau. Assim, deu-se que a Universidade de São Paulo fora a primeira a ser criada com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Daí os cursos para os professores de línguas ficaram divididos em: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas (CHAGAS, 1957).

⁵ Cf. BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Como o ensino superior passou a entrar em pauta, obtê-lo traduziria em qualificação e promoção do status social. Por outro lado, o ensino técnico sofreu desvalorização por não comungar do mesmo “prestígio” do superior na época da Reforma Capanema em 1942. Mesmo assim, um de seus objetivos buscava um ensino que contribuísse para o desenvolvimento técnico-profissional, cultural e humanístico dos adolescentes.

Em se tratando das línguas, o ensino dos idiomas clássicos e modernos foram incluídos como obrigatórios, a saber:

*no ginásio*⁶ incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e, *no colégio*, o francês, o inglês e o espanhol (este com um e aquele com dois anos), afora o latim e o grego (ambos com três anos) no curso clássico (CHAGAS, 1957, p. 116).

Para o estudo desses idiomas houve grande preocupação com a orientação para os professores na época, que foram desde a indicação do Método Direto com o detalhamento de como o vocabulário deveria ser abordado, a aplicação da leitura que deveria ser parte de contextos “mais fáceis” para aos poucos evoluírem para os “mais difíceis”, o uso de recursos audiovisuais coloridos e ilustrados até filmes adequados à aula ministrada.

É notório que nas décadas de 40 e 50, o ensino de línguas teve um momento rico em inovações para a época e pela primeira vez pôde ter a formação de professores provida com o que se tinha de melhor para o referido período. Mas, as críticas foram inevitáveis quanto à aplicabilidade do programa a ser desenvolvido e à metodologia prevista durante os 20 anos de vigência da Reforma Capanema. Em meio às tentativas de adequações, o Método Direto, foi ficando cada vez mais distante dos propósitos originais e foi substituído pelo antigo método “leia-e-traduz”, o que contribuiu para o enfraquecimento dos esforços de seus reformadores.

Na década de sessenta, com a LDB de 1961, algumas correções começam a ser realizadas, como diminuir o número de idiomas estudados por ano, às reais necessidades de cada projeto escolar. Mesmo que para uns possa ter parecido um passo retrógrado, fazer essa adequação foi importante para inibir possíveis mascaramentos da qualidade da formação de professores quanto a habilitação múltipla em idiomas estrangeiros que deu espaço para “casos como o daquela “professora” de Inglês que construía mal (“*This is a table high and nice*”) e pronunciava como em português [tis iz a table ig na nis] ...para preparar os ditados”... (CHAGAS 1857).

A formação de professores de línguas foi alterada a partir da Portaria n° 168, de 23 de junho de 1965, ao estabelecer que o curso de Letras deveria preparar professores para atuar

⁶ “Ginásio” era denominado os estudos de primeiro ciclo e “colégio” eram os estudos que davam acesso a qualquer curso do ensino superior (CHAGAS, 1957).

no primeiro ciclo do segundo grau, em uma das seguintes modalidades: Português e literatura de língua portuguesa; Português e uma língua estrangeira moderna, com as respectivas literaturas; Português e Latim, com as respectivas literaturas (RODRIGUES, 2007).

Neste contexto, as questões relacionadas à formação do professor de línguas necessitavam de mudanças que fossem além de Reformas. De fato, uma disciplina que orientasse o lugar da preparação docente de idiomas era emergencial. Eis que a Linguística Aplicada (LA) tem seu marco em 1946 com o primeiro curso de LA na Universidade de Michigan. Uma década depois, ela foi institucionalizada com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgo. Porém, tanto nos Estados Unidos da América (EUA) quanto na Inglaterra, essa disciplina era uma metodologia de investigação científica das línguas estrangeiras.

No Brasil, a LA começa a se propagar na década de sessenta ainda muito dependente da Linguística. Apesar disso, como não havia a nomenclatura linguistas na referida época, e como a resolução de 1962 exigia a ocupação de espaços institucionais, os que empreendiam estudos dessa natureza eram incluídos na denominação de filólogos. Isso mostra o quanto as discussões sobre LA eram recentes, pois a não definição entre o que era ser filólogo, linguista ou linguista aplicado acarretava na problematização da identidade do professor de línguas (GONZÁLEZ, 2014).

Uma contribuição de 1963 foi dada pelo linguista Aryon Rodrigues⁷, que fundou na Universidade de Brasília (UNB) o primeiro Departamento de Linguística e o primeiro Programa de Pós-graduação stricto sensu em Linguística. Assim, novos profissionais puderam ser capacitados e o número de mestres aumentou, ocasionando uma busca por criações de novos espaços de pesquisa e discussões. Ainda que programas como o citado tivessem sido institucionalizados, ainda existia carência de pesquisadores capacitados nas universidades para implementar formações mais consolidadas e por isso, foi necessário trazer profissionais da Europa e da América do Norte (MATOS, 2013).

Na década de sessenta a disciplina de LA começa a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras o que resultaria em uma divisão que assim ficou conhecida: Linguística Teórica e Linguística Aplicada. Ainda existem muitas polêmicas em torno do limite que cada área engloba, mas o inegável é que até que essa cisão viesse a existir a Aplicada permaneceu junto à Teórica e deve muito a ela.

⁷ Nessa época Joaquim Mattoso Câmara, Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Matos eram os linguistas atuantes.

Outro marco importante da LA foi em 1965, quando o Rio de Janeiro sediou o primeiro Seminário Brasileiro de Linguística, por iniciativa do instituto de idiomas Yázigi com parceria do Ministério da Educação e Cultura, entre outros. No mesmo ano em dezembro, aconteceu em Montevideo, o primeiro Instituto Linguístico Latino-americano, com a orientação do Programa Internacional de Linguística y Enseñanza de Idiomas (Pilei), da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (Alfal) e da Universidad de La Republica. Esses eventos proporcionaram a LA ser foco de interesse de estudiosos brasileiros que puderam vislumbrar em uma disciplina muito recente em relação a Linguística Teórica que havia muito campo para pesquisa que a Teórica não comportaria e daí a necessidade de ampliação de espaços institucionais (ALMEIDA FILHO, 2016).

No Brasil, em meados de 1966, novos ventos começam a soprar a partir da implantação do Centro de Linguística Aplicada Yázigi⁸ (CLA) em São Paulo, por sugestão do PILEI, que foi uma parceria importante para os estudos de LA. Gomes de Matos foi seu primeiro diretor, permanecendo no cargo até 1979.

Em 1968, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Museu Nacional estabeleceram um curso de pós-graduação em linguística, e uma das áreas de concentração era LA ao ensino de línguas. Nessa época, começam a ser registradas as primeiras lideranças de pesquisadores no Brasil, como Maria Antonieta Alba Celani, Francisco Gomes de Matos, Castilho, Blikstein entre outros. Um ano depois, a Associação Brasileira de Linguística (Abralín) é fundada, com Aryon Rodrigues como presidente, Mattoso Câmara na função de conselheiro e Gomes de Matos na de secretário.

Mas foi em 1970 que a LA fincou suas raízes no Brasil com a criação do Programa de LA ao ensino de línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e que ficou posteriormente denominado como Programa de LA e Estudos da Linguagem (Lael), e do Doutorado em 1980. Gomes de Matos foi um dos primeiros a ser doutorado pela citada instituição sob a orientação de Maria Antonieta Alba Celani.

Parecia que os ventos tinham começado a soprar de maneira favorável aos estudos de LA no Brasil. Tanto que com início do mestrado em Campinas, houve um grande

⁸ O CLA-Yázigi contribuiu sobremaneira para a ascensão da LA no Brasil: lançou um boletim internacional pioneiro: *Creativity. New Ideas in Language Teaching*; planejou e copatrocinou uma série de Seminários Brasileiros de Linguística – em várias capitais – destinados a professores de línguas. Em um desses Seminários (Recife, julho de 1968), plantou-se a semente do que, em São Paulo, 1969, viria a ser a ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística; o CLA-Yázigi patrocinou a participação de Gomes de Matos em Congressos da Associação Internacional de Linguística Aplicada (Aila) (Cambridge, Inglaterra, 1969; Stuttgart, 1974; Montreal, 1978). Essa participação possibilitou seu engajamento no trabalho do AILA Bureau, grupo co-gestor da referida associação internacional de Linguística Aplicada; o CLA-Yázigi incentivou o uso de conceitos-chave da Sociolinguística na elaboração de material didático para ensino de inglês a brasileiros e português a estrangeiros (MATOS, 2013).

número de pesquisadores formados por lá que disseminaram seus conhecimentos ao integrarem o corpo docente de várias universidades no Brasil. Ainda assim, para que a disseminação da ideia de que a LA estava se tornando autônoma em relação à Teórica, era necessário que existisse algo que desse aos seus pesquisadores um status de acolhimento de um grupo científico. Então, a Associação de Linguística Aplicada no Brasil (Alab) surgiu nos anos 90 e:

O objetivo dela é ‘incentivar a pesquisa e o ensino na área de Linguística Aplicada no Brasil no que se refere especificamente às atividades nas suas subáreas principais, a saber, o ensino/aprendizagem de língua materna, línguas estrangeiras, segundas línguas/educação bilíngue, tradução e situações de contato socioprofissional’ (TLA 17, carta dirigida aos leitores). (SCHERER, 2003 apud COSTA, 2010, p. 194).

Desde então, a ALAB tem se empenhado na realização de Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada, mantido diálogo com a AILA⁹, assim como outras associações de estudos relevantes para a LA, promovendo intercâmbio de investigações e pesquisadores no Brasil e fora dele, e a publicação anual de um livro online com estudos atuais sobre o campo da Linguística.

Todas essas ações deram aporte profissional e teórico para a formação de professores de línguas. Ou seja, apesar de muitas Reformas terem sido implantadas, foi necessário que o espaço do profissional de Letras fosse legitimado como um campo de saber específico, e mesmo trazendo concepções de outros continentes, e discutindo problemas encontrados no ensino e aprendizagem de idiomas, pôde refletir ações para sua melhoria.

Verificamos que o processo de reconhecimento de uma formação linguística para fins de prover qualidade ao trabalho do professor foi longo e árduo, e esse processo não se deu uniformemente em todos os estados do Brasil. Assim, é pertinente conhecer como esse processo de legitimação de um espaço institucional da formação do professor se deu no município de São Luís do Maranhão, lócus da investigação em questão. É sobre isso que será tratado no tópico seguinte.

3.3 A legitimação do lugar da formação do professor de línguas no município de São Luís

Ao longo desta pesquisa, temos enfatizado a relação da constituição identitária do sujeito professor em formação com a história de sua época. Desse modo, sabemos que o

⁹ AILA é o acrônimo de *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, originalmente fundada em 1964 na França (ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, 2012).

docente ludovicense, que é central nesse estudo, é afetado pelo histórico de ensino de LI na referida cidade. Por oportuno, trazemos parte desse arquivo a fim de compreender as identidades a partir das regularidades discursivas encontradas e de referenciar seus traços constitutivos.

Muito semelhante ao que aconteceu com a educação em nível nacional, a história da educação ludovicense tem pontos de encontro com o que já fora mencionada por ora. A exemplo disso, temos que em 1838 no pavimento térreo do velho Convento do Carmo, o Liceu Maranhense, estabelecimento de ensino secundário, que está em atividade até os dias atuais, é criado e instalado. Essa ligação da Igreja com as instituições de ensino alude ao período de colonização brasileira, quando a educação estava sob a responsabilidade de sacerdotes da Igreja Católica. Lá, os alunos estudavam dez disciplinas: Geografia, Gramática Filosófica (Portuguesa), Latim, Retórica, Francês, Inglês, História universal, comércio, Filosofia Racional e Moral. É nesse mesmo ano que o Seminário de Santo Antônio é fundado a fim de servir como centro de ensino religioso e de educação humanística (ARQUIDIOCESE DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO, 2016).

Desde a fundação do Liceu, a educação secundária maranhense resumia-se apenas a ele, e havia pouco interesse dos governantes em ampliar as possibilidades de ensino, principalmente para os mais pobres, haja vista que as famílias que pertenciam a classes economicamente superiores, podiam oferecer aos seus filhos estudos fora do estado do Maranhão, e até mesmo do Brasil (ANDRADE, 1982).

Em 1893, o Liceu passou por mudanças no que diz respeito ao aumento do número de disciplinas, que de dez aumentou para vinte e três. Em relação ao ensino de línguas, houve a manutenção das que já eram lecionadas, e foram acrescentadas, o grego e o alemão. Somado a isso, houve a equiparação do Liceu ao Colégio Pedro II, permitindo aos liceístas o direito a ingressar nos estudos superiores sem a obrigação de prestarem exames específicos, os chamados vestibulares.

Mas apesar dos progressos até então realizados, a situação ainda não era muito alentadora. Segundo Andrade (1982, p. 61): *“Além de se tornar difícil a contratação de mais professores, como seria necessário para a expansão do sistema, ainda mais difícil se tornava conseguir um professor habilitado para as escolas já existentes.”* Percebemos que a falta de investimento na educação é uma regularidade encontrada na história do ensino do Brasil e de São Luís. Essa situação conduzia a um quadro de professores que necessitava formação para o ofício, o que nem sempre era possível de ser oferecido diante da escassez de profissionais de qualidade.

Nessa época, já havia o interesse em superar o modelo de ensino jesuítico baseado em demasiadas repetições em detrimento do desenvolvimento do raciocínio dos alunos. O ter que aprender na “ponta da língua”, como os jesuítas costumavam exigir aprendizagem de seus alunos, retoma o método de tradução e gramática tão utilizado por eles. Por isso, para combater essa paralisia educacional, já circulavam no Maranhão no início do século XX, livros, jornais, revistas, que anunciavam novos métodos de ensino de línguas. Foi na Revista do Norte¹⁰ de 1903 que Antônio Lobo¹¹, conhecido educador da época, publicou um artigo intitulado “*A Escola Velha e a Escola Nova*”. Nele, o autor defendia a aplicação de métodos mais eficazes para o ensino e aprendizagem de línguas, como o Direto. Apesar de não ter representado uma mudança tão profunda como esperado, o referido método fez parte das práticas de professores que não concordavam com a aceitação de uma educação que não formasse o aluno para situações práticas de comunicação. Vejamos abaixo a crítica ácida que Rabelais Júnior, pseudônimo de Antônio Lôbo, faz:

E no fim do anno podiam não saber escrever um simples bilhete, mas em compensação se alguém lhe perguntasse o que é verbo? – ouviria na ponta da língua- ‘verbo é o nexu ou copula que une o attributo ao sujeito’. E que suprema ventura do pae cuja filha já dava grammatica! (LÔBO, 1903, p. 9-11).

É oportuno registrar que a introdução de novas ideias de ensino sofreu muita resistência. Enquanto alguns professores acatavam alterações metodológicas, outros preferiam seguir os velhos métodos de repetição. Assim, passou a coexistir mais de uma maneira de ensinar, pois os métodos e os processos de aprendizagem variavam de acordo com a visão do docente, resultando em um sistema de ensino contraditório, e mais uma vez ineficiente para o ensino de idiomas.

Diante desse cenário, muitos intelectuais da época acreditavam que o problema do Maranhão era a falta de uma universidade, pois a partir dela seria mais viável a difusão de novas ideias permeadas por sugestões e contestações. Segundo Andrade (1982), quando o governo Federal propôs a criação de algumas universidades, direcionou para os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não faltaram reivindicações dos maranhenses, por não terem seu estado incluído nos planos da implementação do ensino superior.

¹⁰ Revista do Norte, editada no Maranhão entre os anos de 1901 e 1905 e transcrita na Antologia da Academia Maranhense de Letras (ANDRADE, 1982).

¹¹ Antônio Francisco Leal Lôbo nasceu em São Luís em 1870 e faleceu na mesma cidade, em 1916. Foi professor da Escola Normal e do Seminário das Mercês. Dirigiu o Liceu Maranhense, a Instrução Pública e a Biblioteca pública. Foi escritor, jornalista e colaborador de muitas revistas ludovicenses, como a Revista do Norte, fundada por ele e Alfredo Teixeira. Foi um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras (ANDRADE, 1982).

De fato, no Brasil, o processo de criação e instalação de universidades foi lento e através de uma partilha irregular. No Maranhão, por exemplo, a primeira Faculdade, que foi a de Direito, só foi devidamente instalada na segunda metade do século XX. Na visão de Magalhães (1903 apud ANDRADE, 1982), o problema da educação maranhense não era a falta de criação de estabelecimentos de ensino superior, mas:

Um dos nossos males do nosso ensino está **no professorado** e deste urge cuidar, como carece se olhar para o destino do estudante. Não vae a universidade pôr um paradeiro a este: descalabro, desde o dia em que se **dispensou o concurso**, se permitira escolas livres e cessou a respeitabilidade entre o mestre e o discípulo, foi o nosso ensino decaindo á miséria em que ora se debate. E inventavam-se **colégios equiparados**, decretaram-se faculdades livres, **ageitaram-se programas e bancas à feição dos candidatos**, tudo cooperando para mais complicar a solução da questão da instrução pública. (MAGALHAES, 1903 apud MAGALHÃES, 1982, p. 30, grifo nosso).

A citação acima revela um desabafo de um professor que descreve as possíveis causas do problema educacional do Maranhão. A partir dos trechos em destaque conseguimos verificar que a situação encontrada no referido estado comunga dos sintomas sentidos em outros lugares do Brasil, como já foi explicitado neste trabalho. No fragmento acima, as críticas enfocam a frequência livre e a equiparação do Liceu Maranhense ao Colégio de Pedro II, os quais tinham o diferencial de oferecer a seus alunos a possibilidade de ter seus “concursos dispensados” por estudarem em instituições “diferenciadas”. Ou seja, não bastam apenas Reformas apartadas de atitudes que instaurem mudanças significativas, principalmente no “professorado”. Se existe a intenção de melhorar a educação que o aluno recebe, entendemos que é razoável pensar na formação docente como premissa para um ensino comprometido com a qualidade.

Em 1934, o Maranhão, representado pelo então diretor da Escola Normal, professor Luiz Rego, na companhia da professora Elsa Guterres, participou do VI Congresso Nacional de Educação realizado em Fortaleza. Esse evento visava discutir problemas técnicos de interesse da comunidade educacional; apresentar sessões plenárias em que fossem prestadas informações sobre os estados dos convidados e visitas à escolas e excursões a pontos interessantes da cidade anfitriã. Nessa ocasião, só os estados do Maranhão e Ceará apresentaram trabalhos (REGO, 1934).

Também fazia parte da preocupação dos congressistas discutir sobre a remuneração dos professores. Como resultado, foi elaborado um plano de melhoria de vencimento do professor maranhense, pois a remuneração tinha valores diferenciados a depender do nível que os docentes lecionavam, e segundo as pesquisas realizadas por Rego (1934), o Maranhão era o estado que destinava, para o pagamento dos professores, a

menor quantia de investimento em relação a outros estados menores, conforme veremos no quadro 1:

Quadro 1 - Remuneração dos professores de ensino primário e secundário na década de 30

Remuneração	Cidade
385\$000	Natal
330\$000	João Pessoa
250\$000	Terezina
280\$000	Goiaz
225\$000	São Luís (ensino estadual)
180\$000	Fortaleza

Fonte: Rego (1934, p. 42)

No quadro 1, verificamos que no Maranhão havia pouco investimento na área educacional, e a má remuneração docente pode resultar em um processo de ensino aprendizagem intermediado por um profissional sem a motivação devida, quando percebe que o crescimento de suas ações profissionais, e nelas se incluem a formação continuada, não estão nos planos do Estado. A relação que fazemos da emergência de discussões sobre a remuneração do professor com sua necessidade de espaços de formação é reforçada pelo fato de no Brasil, por exemplo, haver pouco respeito ao profissional responsável na formação da mentalidade dos indivíduos de que dependem a economia e o progresso da nação.

As tentativas de melhorar o ensino de línguas, e consecutivamente, a formação de professores continuavam, e criar um curso de nível superior para os docentes foi possível na segunda metade do século XX. Assim, o primeiro curso de Letras, no estado do Maranhão surgiu na Ufma, seguindo a orientação da Reforma de 1931 tratada nesse trabalho, o que resultou no fato de ser proveniente da antiga Faculdade de Filosofia da cidade de São Luís através do Decreto 32.606/53 em 23 de abril de 1953, reconhecido pelo Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

Se no contexto nacional, o ensino de línguas sofreu e ainda sofre alterações, o curso de Letras da Ufma, que surgiu mais de vinte anos após a primeira universidade, não seria diferente. Desde sua fundação, podemos citar que mudanças foram necessárias para que o currículo fosse cada vez mais adequado às exigências da sociedade e, por isso uma primeira Reforma se deu ao extinguirem a modalidade bacharelado para dar lugar ao curso de Letras Modernas, a fim de ofertar a modalidade licenciatura, que ainda vigora. Outra alteração se deu devido ao Parecer nº 223/06, de 20 de setembro de 2006, do Conselho Nacional de

Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que explicitava uma incoerência entre a existência de habilitações, o que resultou em 2011 na mudança do termo “habilitações” para “Cursos”: Letras Português / Inglês, Letras Português / Espanhol, Letras Português / Francês (BRASIL, 2006).

De acordo com Chagas (1957, p. 120), esse esquema de três cursos obrigava os alunos a serem portadores de uma falsa habilitação, pois a diplomação em língua estrangeira deveria estar vinculada à de língua materna. Isso nos leva a crer que o domínio em língua materna seria um pressuposto teórico e prático para o de uma língua estrangeira. Para o teórico: “Um caso extremo, notávamos em 1962, era sem dúvida o do curso de Letras Neolatinas, que habilitava a um só tempo...em nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas [...]”. Esse comentário alude a ausência de um currículo que inserisse em seu planejamento a destinação de mais horas à prática de ensino durante a formação de professores, as quais eram relegadas a “raras experiências feitas em não menos raros colégios de aplicação”, e no caso de São Luís, O Colégio Universitário (Colun) ou de aplicação só começou em 1968 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016a).

Ainda na década de 50, o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (Icbeu) chega em São Luís, assim como inicia uma larga implantação em todo país, com o intuito de ser uma instituição de ensino de língua inglesa e difusão das culturas brasileira e norte-americana reconhecida pela Embaixada americana como uma espécie de agência consular, haja vista o grande número de estrangeiros trabalhando na *Aluminum Company of América* (Alcoa) (uma das maiores empresas de alumínio do mundo com uma unidade situada em São Luís) e a distância do Consulado Americano mais próximo que era em Recife (informação verbal)¹².

Em São Luís, estudar línguas em uma escola binacional era para as famílias mais abastadas financeiramente ou para aqueles que sacrificavam outros itens em função de um investimento educacional e já vislumbravam melhores colocações no mercado de trabalho. Desta escola saíram as primeiras lideranças dos cursos de inglês que a cidade viria a ter, como a professora Jean Camarão, os alunos Eloy Melônio e seus irmãos, e os irmãos Marques, os quais apresentaremos mais adiante.

Segundo relatos do professor Ramiro Azevedo, professor aposentado do curso de Letras da Ufma, Jean Camarão teve larga experiência profissional no Icbeu, o que de certo modo, lhe rendeu a possibilidade de na década seguinte, fundar seu próprio curso: O Instituto Jhon Kennedy Center, na Rua do Sol, 691. Esse era um estabelecimento de muito prestígio,

¹² Informação obtida por meio de uma entrevista realizada com o Coordenador do Icbeu, Augusto Pelegrini, na sede do Curso, na Rua Montanha Russa, no Centro de São Luís-MA, em 14 de setembro de 2016.

pois era representante autorizada para realizações de exames pela Universidade de Cambridge, Reino Unido (informação verbal)¹³.

Cidinho (diminutivo de Horocídio) Marques, atual diretor do Yázigi São Luís, conta que seu irmão, Antônio Carlos Ferreira Marques (o Carlito), abriu uma escola de inglês na república (informação verbal)¹⁴ onde ele e seus irmãos moravam, chamada Curso de Idiomas Falados Professor Marques (Cifpromar)¹⁵. Esse seria o prenúncio do que se tornaria o Yázigi. Quando Cidinho se torna professor do referido curso e seu irmão já tinha ido embora para São Paulo, houve a proposta de ele ficar com o negócio. Mas como tinha tido uma proposta melhor para trabalhar como coordenador pedagógico na cidade de Vitória, precisava vender a instituição. Os poucos investidores interessados na aquisição vinculavam a compra à permanência de Cidinho Marques e de sua esposa, também professora.

O principal concorrente do Yázigi na época chamava-se John Kennedy Center. Na verdade, era mais que isso. Por mais promissor que fosse, o Yázigi simplesmente não tinha cacife para concorrer com o JKC. [...]a escola funcionava na Rua do Sol, próximo à praça Deodoro. Era quase um quarteirão, resultado de compras sucessivas de várias casas da rua para fazer frente a uma expansão irresistível. Naquela época, um dos únicos engarrafamentos de uma cidade ainda pacata e quase restrita ao centro histórico era causado pelas aulas do John Kennedy Center no início da noite. (ABREU, 2010, p. 42).

Nessa época, a diretora do JKC vai ao Yázigi e propõe-se a comprar a escola. O professor Cidinho Marques, coordenador da escola e único representante presente na ocasião, sentiu-se desafiado e decidiu ficar com o negócio. Daí inovações enriquecedoras para a formação linguística dos professores nasceram como o primeiro Círculo Linguístico de São Luís¹⁶ liderado pelo professor de linguística Ramiro Azevedo¹⁷ a fim de discutir questões relacionadas ao crescimento profissional dos docentes de idiomas. Infelizmente as reuniões não mantiveram longa frequência e logo o grupo foi desfeito.

O papel dos sacerdotes que vieram na década de 60 para o Maranhão contribuíram muito com a educação linguística desde que “se começou a pensar em um embrião de uma

¹³ Informação obtida por meio de uma entrevista realizada com o professor Ramiro Azevedo, em 10 de setembro de 2016, na sala de professores da UniCeuma, em São Luís (MA).

¹⁴ Informação obtida por meio de uma entrevista realizada com o professor Cidinho Marques, em 05 de agosto de 2016, nas dependências do Centro de Ensino Internacional (CEI-COC) em São Luís, escola em que é diretor pedagógico, sobre a história do ensino de línguas em São Luís. Cidinho Marques é formado em Pedagogia pela Ufma, mestre em educação pela American World University, e diretor pedagógico do Yázigi Internexus, de São Luís (MA).

¹⁵ A escola Cifpromar funcionava na Rua Isaac Martins, 94-b, centro histórico de São Luís.

¹⁶ O Círculo Linguístico de São Luís realizou suas poucas reuniões nas instalações do Yázigi na Rua de São João no centro de São Luís.

¹⁷ Ramiro Corrêa Azevedo concluiu o Curso de Letras na antiga Faculdade de Filosofia, sendo aluno da 3ª Turma. É bacharel e licenciado em Letras, mestre em Teoria do texto. É ex-professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão, ex-professor nível “E” da Escola Técnica Federal do Maranhão, ex-professor Titular da Universidade Estadual do Maranhão. Hoje, além de professor da Universidade Ceuma, é também o presidente do Conselho Editorial da Revista Ceuma Perspectivas, focalizando as ciências, a cultura e as artes.

universidade anfíbia: católica e laica”, segundo informações de Ramiro Azevedo. É o caso do ex-padre Mario Cella¹⁸ que chegou em 1965, e enquanto se hospedou no Seminário de Santo Antônio, ministrava aulas de italiano, sua língua materna.

Os estudos de outras línguas estrangeiras começam a aportar na ilha, e em 1962 é implantado a Aliança Cultural Franco-Brasileira (Aliança Francesa) em São Luís na Rua Rio Branco. Os diretores dessa escola eram indicados pelo governo francês para um período de dois anos. Ela era uma espécie de representação da Embaixada Francesa na cidade (ARAUJO, 2016).

Na década de 70 surge o curso de inglês *Your English School* (YES) sob a direção de outro ex-aluno do ICBEU. Localizado em um dos melhores endereços comerciais da época, também na Rua Rio Branco, o curso chegou a formar muitos alunos que hoje integram o quadro de professores de grandes escolas e universidades do estado.

Mantendo a mesma regularidade de dificuldades encontradas em termo de Brasil, os profissionais que lecionavam nessas escolas não eram necessariamente formados em Letras. Algo que agregava valor ao currículo era uma viagem internacional, algumas vezes em detrimento da formação específica para o ofício, conforme os relatos de um ex-professor da JKC (Nehemias). E em outros casos, pessoas de outras áreas ou alunos mais avançados que dominassem o idioma eram treinados para lecionar outros alunos, como no Método Lancaster. Parece que o “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*” ressoa no comentário do professor Ramiro Azevedo:

Tinha os professores americanos, muitos professores que sempre eram renovados por outros. Os brasileiros eram poucos, a maioria com viagem anterior aos Estados Unidos. Não me lembro de uma convocação específica a comunidade para realizar um **curso de formação de professores**. (informação verbal)¹⁹.

Ainda na década de setenta, ir para um curso de inglês significava além de uma oportunidade de aprender um novo idioma. Era uma espécie de um clube de lazer de jovens que podiam escutar e cantar músicas e fazer amigos. Essa é uma fase áurea da disseminação de escolas de idiomas na cidade e um de seus diferenciais era a abordagem mais jovial dos professores, algo bem diferente do ensino de décadas anteriores, que ainda sofria resquícios de um período pós-tomada militar.

¹⁸ Mario Cella foi professor de Latim, História Antiga e Ética, no Seminário Santo Antônio, onde também foi vice-Reitor. Entrou na Ufma como professor de Filosofia, onde foi chefe do Departamento. Foi diretor do Departamento de Assuntos Culturais, do Centro de Estudos Básicos e pró-Reitor de Pesquisa de Pós-Graduação. Um dos criadores do Coral da UFMA, do Festival Maranhense de Coros (Femaco) e do Festival de Cinema “Super 8”, hoje conhecido como Guarnicê. Foi um dos integrantes da criação da Associação dos Amigos da Ufma (Aaufma) e idealizador da Comenda “Guará da Amizade”. Foi presidente da Aaufma nas gestões (1995 a 1997) e (2009 A 2012).

¹⁹ Esse trecho foi extraído de uma entrevista realizada em 10 de agosto de 2016 na Univesidade Ceuma (Uniceuma) com o professor Ramiro Azevedo.

A partir dos anos oitenta, muitos docentes da Ufma prestaram exames de admissão em cursos de mestrado e doutorado, em outros estados brasileiros ou mesmo no exterior, e alguns alunos puderam fazer intercâmbios em outros países, cuja seleção constava o domínio do inglês, espanhol, francês ou alemão verificado através de testes de proficiência.

Nos anos vindouros, outros acontecimentos marcam o desenvolvimento do interesse pela área de Linguística em São Luís, como: na década de 90 a Universidade Estadual do Maranhão (Uema) cria seu primeiro curso de Letras em São Luís; em seguida, o Centro de Ensino Universitário do Maranhão (Ceuma) cria seu curso de Letras em 2002. Dois anos depois a Faculdade Atenas Maranhense (Fama), e por último a Faculdade Santa Fé em 2005 inicia as suas atividades com o referido curso.

Desde então, muitos professores de línguas começaram a ter formação específica na academia, haja vista a grade quantidade de espaços institucionais para isso. Com o anseio de aproximar os profissionais da área e fomentar discussões em prol da melhoria do trabalho do professor de língua inglesa, em 2009 a Associação de Professores de Língua Inglesa do Maranhão (Aplima) é fundada por Ariella Alves, egressa do curso de Letras da Ufma e ex-aluna e professora do Icebu. No ano seguinte, a Aplima, com a parceria do Conselho Britânico, realizou um evento de dois dias a fim de congregar os professores do estado e suscitar mudanças na prática docente de línguas, mas a associação se enfraqueceu pouco depois da saída de sua fundadora (APLIMA, 2016).

Quando o número de Faculdades de Letras começou a ser ampliado, cursos de especializações em língua inglesa também emergiram. Das mais consolidadas podemos citar as que aconteceram: no Centro de Capacitação, Planejamento e Avaliação (Capem), Educare Educação Executiva com parceria da Faculdade Santa Fé, Ceuma sob a direção da professora Jean camarão, e na Fama. Atualmente, a única Faculdade a ofertar esse tipo de estudo é o Instituto de Ensino Franciscano (Iesf), mas na modalidade dupla, ou seja, ensino de língua inglesa e portuguesa na mesma especialização.

Ao longo dessas transformações, finalmente o último estado do Nordeste a ter uma pós-graduação *stricto sensu* em Letras, funda seu primeiro mestrado em 2015 na Ufma, juntamente com a criação do primeiro Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (Gepela).

Na trajetória delineada vimos que sempre houve professores que militavam na busca de inovações no campo do ensino de línguas, que foram desde a implantação do Método Direto ao que vigora atualmente na maioria das escolas – a abordagem comunicativa. Essa transição de abordagens nada mais é que o amadurecimento do ideário da preparação

profissional, que consta em um dispositivo legal (LDB) e dar visibilidade a uma produção identitária marcada por lutas travadas pelo professor de ontem que constitui o de hoje. Acreditamos na importância de estudar a história do ensino de línguas para entender sobre o sujeito professor em formação na atualidade. E por isso, trataremos no próximo tópico sobre a relação entre a decisão e a preparação para ser professor.

3.4 Entre o querer e o tornar-se professor

No Brasil, atualmente, a profissão docente parece não ter atraído muitos adeptos. Ainda que em algumas circunstâncias, fatores considerados como positivos em relação a outras áreas como: flexibilidade de horários, férias mais longas e mais frequentes que outros profissionais, baixa taxa de desemprego e altruísmo, não têm sido suficientes para compensar situações desconfortáveis concernentes a profissão acirradas pelo pouco reconhecimento público e baixa remuneração, em geral.

Algumas pesquisas apontam que o desinteresse pelas licenciaturas advém de representações negativas do ofício docente. Para exemplificar, Calvo (2011) levantou dados importantes sobre essa deficiência a partir de uma pesquisa socioeconômica entregue junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2005, teste que é aplicado aos alunos que almejam ingressar no ensino superior. Uma das informações coletadas possibilitou constatar que os maiores interessados na carreira docente são os alunos com pior desempenho no referido teste. Portanto, aqueles com melhor performance não escolhem o caminho do magistério como plano profissional. É relevante citar que em países bem estruturados educacionalmente, como a Finlândia, grande parte dos melhores alunos tornam-se professores.

Para complementar esse quadro, uma reportagem publicada pela revista *Isto é* corrobora com a pesquisa sobre o Enem, pois revela que a posição dos brasileiros no PISA é uma das piores. E diante dessa realidade contraproducente, é para as licenciaturas que, em geral, vão os que conseguem as notas mais baixas (VEIGA, 2012).

Ampliando essas discussões, Calvo (2011) realizou pesquisas com alunos do terceiro ano do ensino médio nos contextos público e particular no que diz respeito à imagem do professor. A estudiosa concluiu que os alunos do setor público advêm de famílias com um grande número de pessoas com o ensino superior completo, o que não acontece no setor público. E o contingente dos que preferem seguir o caminho do magistério é pequeno entre os alunos da escola pública e praticamente inexistente entre os do particular.

É pertinente ressaltarmos que nesse último contexto, os que decidem pela licenciatura não desejam ser docentes do ensino básico, mas seguir carreira acadêmica. Independente do contexto, os alunos valorizam a imagem do professor em sala de aula, porém esse fator de admiração ou talvez empatia por si só não são suficientes para determinar a escolha de serem professores também. O que pesa bastante no momento decisório é o status financeiro e a projeção social que contribui para que prefiram escolher outras profissões socialmente valorizadas e de mais rentabilidade (como Direito, Engenharia e Medicina).

Em se tratando especificamente sobre o desejo de ser professor de LI, percebemos que a situação fica ainda mais escassa. É consenso que muitos aprendizes ao se identificarem com o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira possam se permitir a pensar em ser professores de LI, por exemplo. Essa afinidade é algo recorrente nas pesquisas de Calvo (2011) e Marzari e Ribeiro (2016), mas apesar disso, a facilidade em aprender um idioma esbarra na pouca valorização dada à LI nas escolas, principalmente nas da conjuntura pública, onde é destinado pouco espaço para práticas de habilidades comunicativas e número excessivo de alunos, para listar algumas deficiências.

Esse é um termômetro de um sintoma muito grave, pois a escolha pela docência não acompanha o desejo natural de sê-lo. Provavelmente as razões para a escolha pelo caminho educacional, além dos já citados, são por falta de opção, complementação salarial e por último, vocação. Assim, garantir os melhores índices de desempenho dos alunos e atrair um público melhor preparado necessita também de professores que dominem não apenas os métodos de transposição didática, mas um conjunto de saberes que permitam a socialização desse conhecimento, pois “saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1999, p. 68).

Por outro lado, afirmamos que algo de muito urgente precisa ser feito pelos representantes da sociedade a fim de oportunizarem rumos desafiadores para a educação que impliquem não só na qualidade da base educacional dos alunos com investimentos maciços, mas também na valorização pecuniária que atraia jovens melhores preparados para o ramo da licenciatura. Melhorias na formação de professores urgem serem operacionalizadas com o intuito de arrojar o pilar para a construção de uma sólida base educacional.

No Brasil, André et al. (1999) e Brzezinski e Garrido (2001) comprovam em seus trabalhos que em meados dos anos 90, o formador de professores e os processos relativos à ele não eram contemplados como objetos de reflexão, e na área de língua estrangeira,

isso só começou a ser possível no início do século XXI com estudiosos como Alves (2005) e Duarte (2006). Grande parte dessas pesquisas se originaram nas regiões centro oeste, sul e sudeste com reuniões sistemáticas como o Encontros de Formadores de Professores de Língua Inglesa (Enfoplis) que são sediadas no Paraná. Se a figura do formador do docente de LI é recente em uma realidade nacional, no Nordeste, principalmente no Maranhão, essa reflexão é quase inexistente. Os eventos sediados em São Luís normalmente discutem o ensino de línguas de modo geral, mas ainda não foi realizado algo específico para discussões sobre línguas estrangeiras e de grande amplitude no que tange a Linguística Aplicada. Movido por esse anseio em promover discontinuidades, o Gepela realizou em novembro de 2016 o I Ciclo de Debates e Estudos em Linguística Aplicada na Ufma (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016b). A resposta do grande número de pessoas interessadas nos minicursos, sinaliza que há público com propósito de fomentar discussões na área.

Essas novas configurações de discussões foram impulsionadas por transformações (políticas, sociais e econômicas) ao redor do mundo que exigiram uma demanda diferente para o sujeito da pós-modernidade (FINARDI; PORCINO, 2014). Logo, esse sujeito passou a esperar mais qualidade da formação de seus professores, que consecutivamente, se refletiria na sua. Entretanto, essas demandas não se constituíram em mudanças substanciais em que percebessem os formadores de professores como peças valiosas no processo de transição das discussões da virada do século em meio a nova ordem mundial.

Nesse contexto, uma formação de professores de LI de qualidade envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o conhecimento da língua que ensina e da ação pedagógica necessária para facilitar o processo de ensino e aprendizagem na sala e aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) preveem que a formação de profissionais críticos deve contemplar capacitação necessária para que possam adquirir competências de oralidade e escrita na língua (BRASIL, 2002). O fato é que na atual conjuntura, a alta demanda por profissionais que aliem as características citadas e a pouca disponibilidade de professores com esse perfil, sugere que a sociedade “aceite” que profissionais de outras áreas ocupem o lugar do docente de LI, segundo Souza e Franco (2003, p. 17): “[...] o senso comum parece indicar que qualquer um pode postar-se na gente de alunos e alunas e começar a falar. É por isso que, para alguns, a formação de professores resume-se em ensinar técnicas para que alguém possa fazer isso com certa destreza.”

Esse panorama sinaliza para uma situação deficiente dos cursos de Letras que não estão ofertando a contrapartida necessária para, por exemplo, promover espaços de

interação focados na oralidade de LI. Entendemos que a contratação de profissionais de outras áreas diante da situação apresentada, se fortalece devido a fluência oral no idioma que apresentam, característica que se evidencia como algo a ser corrigido pelos cursos de formação. A depender da instância que o professor se candidatar a um emprego, o critério de seleção pode ser a licenciatura em Letras, mas o bom domínio do idioma ainda é muito valorizado (MARECO; SILVA, 2011). A lacuna dos professores de LI egressos de cursos mal desenhados resulta em uma abertura de seu espaço para praticantes de uma área alheia, os quais tornam verdadeiro o enunciado *“Sei falar inglês, logo posso ministrar aulas.”*

Sabemos que boas práticas em sala de aula podem inspirar o aluno a ser docente, e principalmente melhorar suas habilidades linguísticas. Dentre essas, a oralidade é a que se torna o alvo da maioria dos licenciandos, pois se durante a vida escolar poucos momentos foram reservados a ela, a universidade aparece como o espaço propício para sanar a defasagem de experiências anteriores e desenvolver maturação profissional. Ressaltamos também que aqueles que, apesar de tantos obstáculos, decidem ingressar no curso de Letras com habilitação em LI, são influenciados por experiências positivas na educação básica que favorecem a determinação do idioma estrangeiro a ser estudado.

A prática da oralidade, conforme aponta Costa e Baptista (2011), não configura um lugar de relevância no currículo da maioria das formações de professores de LI no Brasil. Parece paradoxal, mas os alunos estão se formando sem dominar o idioma estrangeiro que se licenciam. Em sua pesquisa sobre os erros linguísticos de licenciandos em Letras no estágio supervisionado, as pesquisadoras constataram que era mais fácil detectar os erros, de diversas ordens, dos alunos em suas produções escritas em relação às de oralidade. Isso se dava devido ao receio de os estagiários falarem em LI durante suas aulas. Essa pouca prática da produção oral era reforçada pela insegurança de expor uma competência que não dominam.

Uma possível explicação para essa deficiência pode ser causada pelo fato de poucas horas serem alocadas para práticas específicas de estudos em LI em detrimento de outras disciplinas do currículo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014). Ainda assim, sabemos que as críticas que são feitas não se constituem em tornar a graduação em um período que irá formar o futuro professor integralmente, pois é na prática que sua identidade se (trans)forma.

As reflexões arroladas por ora visam propor que a realidade que se encontra poderia ser diferente. Nesse ínterim, há a intenção de fomentar mais pesquisas na área e

articular as já desenvolvidas em prol de uma formação de professores que os reconheçam como profissionais valorizados. É sobre essa temática que Celani (2010, p. 63) consolida as ideias aqui plasmadas acerca do professor em formação:

Além disso - o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que 'língua estrangeira não se aprende na escola'. De fato, não se aprende, com professores despreparados.

O testemunho da pesquisadora soa como uma sentença de um ensino deficitário que integra um círculo vicioso. Em geral, é o professor mal formado que vai instruir seus alunos de modo parecido com o modelo que foi ensinado. Com algumas exceções, há aqueles que travam lutas para ir contra o que os limitam em ser profissionais de excelência.

Se os professores e o próprio sistema educacional se contaminarem pela ideia fatalista de que o ensino básico e a universidade não conseguem garantir ensino de LI de qualidade, todo o empenho dos professores das instâncias citadas será considerado descartável. O que teriam então aprendido os alunos durante todos os anos de sua vida escolar? Posições como essa devem ser combatidas, pois transferem a responsabilidade de ensino eficiente para os cursos de idiomas, para citar um exemplo. Esses últimos possuem objetivos bem distintos que os legitimados pelo Estado, e ainda assim surgem com uma imagem de aprendizagem eficiente mais consolidada que a disponibilizada pelo ensino regular.

Ao discorrermos sobre a hegemonia do inglês nos mais variados setores, temos o intuito de compreender como essa posição linguística influenciou o seu ensino e a história de sua constituição. Assim, ao tratarmos sobre os efeitos de sentido dos discursos dos licenciandos em Letras-inglês, que será discutido nos capítulos vindouros, nos propomos a compreender a relação com o ensino da LI no mundo e em São Luís assim como a possibilidade de um sujeito torna-se professor da mesma. As evidências discursivas de um discurso identitário da pós-modernidade é o que direciona essa investigação, a qual necessita de um rigor metodológico, a ser abordado no próximo capítulo.

4 MONTANDO UM PERCURSO EM BUSCA DE IDENTIDADES

Neste capítulo explicitaremos a metodologia aplicada a esta pesquisa. Portanto, descreveremos o corpus a partir do perfil de cada projeto/programa de extensão, dos critérios adotados, dos instrumentos de coleta, a organização dos dados encontrados e a relação da pesquisadora como motivação para esta empreitada.

4.1 Corpus da pesquisa

O corpus desta pesquisa é constituído por meio de 20 (vinte) entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio, no período de agosto a outubro de 2015. As entrevistas aconteceram no Centro de Ciências Humanas (CCH) da Ufma e nas instalações do NCL. Dentre os 20 entrevistados 12 eram do sexo feminino e 8 do masculino. A faixa etária dos investigados era entre 22 e 41 anos. É importante registrar que o número de entrevistados do sexo feminino, sendo superior que o masculino, não foi resultante de um critério pré-estabelecido, mas uma causalidade da pesquisa.

A escolha dos participantes deve-se ao fato de que o cerne da pesquisa é analisar como se dá a constituição identitária do sujeito professor em formação, e por isso escolhemos os sujeitos que já estão em contato com a sala de aula por meio de projetos/programas de extensão, mas que ainda não são legitimados professores pela universidade.

Sabendo-se que a relação entre pesquisador e pesquisado deve inspirar confiabilidade, objetivamos mostrar aos entrevistados a relevância da participação deles no processo de formação de outros professores de inglês. Assim, mantendo nosso compromisso e seriedade, os pesquisados preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para que apenas após a leitura desse documento, começássemos a gravar as entrevistas. Na ocasião, também informamos que preserváramos seu anonimato ao utilizar nomes fictícios.

A fim de dar um melhor direcionamento a esse estudo, nos meses de agosto a outubro de 2016 foram realizadas pesquisas em livros raros na Biblioteca Pública Benedito Leite e no Arquivo Público, ambos situados em São Luís, que versavam sobre a educação maranhense no século XX, com foco na formação do professor de línguas.

Em relação às sequências discursivas que serão analisadas neste trabalho, adiantamos que como “a análise do discurso não visa à exaustividade ‘horizontal’, isto é, em extensão, nem à completude, ou à exaustividade em relação ao objeto empírico material” (ORLANDI et

al., 1989, p. 32 apud INDURSKY, 1997, p. 47), aplicamos critérios de análise que pudessem dar um melhor direcionamento em torno da categoria identidade. Assim, partindo da visão macro para a micro, elencamos três subcategorias, a saber: **a motivação para seguir carreira docente** baseada nas perguntas geradoras: *O que motivou você a querer ser professor de inglês? E o que mais gosta em relação à prática docente?*; **identidade profissional do professor de LI** baseada na pergunta: *como define o professor de inglês na atualidade? e qual tem sido o maior ganho em participar de um projeto/programa de extensão;* e **o discurso institucional dos licenciandos em Letras** com base na pergunta: *o que a graduação em Letras representa para você?*

Essa organização possibilitou a investigação dos grupos de análise a seguir: Projeto de extensão LCMA, NCL e o ISF. No quadro 2, apresentamos os 20 sujeitos da pesquisa com seus respectivos nomes fictícios e separados por grupo. Além dos nomes fictícios, utilizaremos a sigla E (enunciador) para dar uma maior fluidez ao texto da análise.

Quadro 2 - Participantes envolvidos na fase da coleta de dados

Participantes		Grupo de Análise
1.	Patrícia (E3)	NCL
2.	Alice (E6)	NCL
3.	Tereza (E9)	NCL
4.	Sérgio (E12)	NCL
5.	Maria (E15)	NCL
6.	Vanessa	NCL
7.	Rodrigo	NCL
8.	Claudia (E2)	LCMA
9.	Pedro (E5)	LCMA
10.	Ricardo (E8)	LCMA
11.	Marcelo (E11)	LCMA
12.	Gilson (E14)	LCMA
13.	Pâmela (E1)	ISF
14.	Dandara (E4)	ISF
15.	Lara (E7)	ISF
16.	Joana (E10)	ISF
17.	Dênis (E13)	ISF
18.	Marcela	ISF
19.	Fernanda	ISF
20.	Aldo	ISF

Fonte: Dados da pesquisa realizada por Michelle Bahury

Para fins de análise, selecionamos sempre o primeiro enunciador de cada projeto/programa de extensão para discutir as categorias apresentadas em cinco tópicos, o que resultou na problematização de SDs de quinze sujeitos professores em formação. A não utilização das SDs de todos os pesquisados foi baseada na regularidade discursiva encontrada que puderam direcionar os caminhos desse estudo.

4.1.1 Projeto de extensão Núcleo de Cultura Linguística (NCL)

Pela iniciativa de seis professores do Departamento de Letras, a saber: Fernando Moreira e Omar Leal Naufel (Inglês); Maria Elza de Souza Bello e Maria Theresa Martins Souza (Francês); Vilma Maria C. Melo e Maria Helena Bello (Espanhol), foi idealizado o projeto de extensão mais antigo do curso de Letras da Ufma, denominado de NCL, destinado a oferecer cursos de línguas, a preços acessíveis, aos estudantes oriundos de famílias de baixa renda. O referido projeto foi aprovado em Assembleia Departamental de 16.07.79 e oficializado pela Resolução nº. 14/87 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1979).

O espaço a ser utilizado para o funcionamento das primeiras turmas foi o prédio Palácio Cristo Rei em algumas salas que ficavam disponíveis, a partir das 18 horas, depois do expediente de alguns setores da administração da Ufma. Nesse espaço, funcionaram durante algum tempo, cursos de inglês, francês, espanhol e alemão.

Em meados da década de setenta, com a abertura de escolas de línguas estrangeiras em São Luís, como por exemplo, Yázigi, Icebu e Aliança Francesa que atendiam a uma parcela privilegiada da sociedade ludovicense, era evidente o descompasso entre essa clientela e pessoas da comunidade em geral, no que diz respeito às oportunidades de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesse contexto, no âmbito restrito do curso de Letras da Ufma, sentiu-se a necessidade da criação de um projeto de extensão de caráter permanente e capaz de, paulatinamente, ir suprimindo a deficiência deixada pelas escolas particulares e públicas de ensino médio, cujos currículos careciam de métodos de aprendizagem de idiomas modernos e mais eficientes. Fazia-se necessário, portanto, proporcionar aos aprendizes melhores condições de estudos para que obtivessem um nível linguístico mais elevado, visando o enfrentamento de exigências curriculares, tais como o exame vestibular para ingresso na educação superior e cursos de aperfeiçoamento.

Esse projeto era uma oportunidade oferecida às pessoas das camadas menos privilegiadas da população de atuarem no mercado de trabalho, nos diversos segmentos da sociedade, não só no Maranhão como em outros estados. Por exemplo, a exploração das jazidas de minérios de Carajás já era um projeto que despertava interesse em maranhenses que buscavam inserção no mercado de trabalho. Também, São Luís, já começava a despontar na imprensa nacional como atração turística por causa dos Lençóis Maranhenses, ficando evidente a necessidade de profissionais capacitados que tivessem no currículo o domínio de pelo menos dois idiomas em duas décadas posteriores à citada.

Assim, era evidente a necessidade da criação de um projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras na Ufma que pudesse atender a significativa demanda. Nessa época, já se contava com o exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFCE), onde funcionava um programa de extensão que oferecia cursos de línguas estrangeiras para a comunidade a preços simbólicos.

Com a transferência do curso de Letras para o campus da ufma em 1979, o programa passou a sofrer constantes transformações nas suas atividades, devido ao fato de não haver salas próprias e preparadas com equipamentos necessários à aplicação de métodos modernos de ensino das línguas estrangeiras. Também não havia possibilidade de horários definidos de disponibilidade de salas que pudessem atender satisfatoriamente à demanda, que gradativamente, aumentava com um número crescente de alunos oriundos de diversos cursos da Ufma, nos quais era exigido o domínio de outros idiomas como Hotelaria, Turismo e Comunicação. Tornava-se evidente o grande interesse pelo projeto extensionista do curso de Letras, que oferecia cursos de línguas estrangeiras à comunidade, mas que carecia cada vez mais, de espaços disponíveis para seu funcionamento.

Em 1993, foi desocupado um prédio próximo ao palácio Cristo Rei, nas imediações da praça Gonçalves Dias, o qual foi destinado a abrigar o NCL, na gestão do Magnífico Reitor Aldyr Melo. A partir de então, o programa ganhou um novo impulso, passando a ocupar totalmente o referido espaço concedido pela Administração da Ufma até os dias atuais. A coordenação do referido programa deu continuidade ao trabalho com pouco material que trouxera do campus Dom Delgado: xerox de alguns métodos, alguns gravadores, 50 carteiras de madeiras para alunos, ventiladores, mesas, quadros e armários de aço e uma máquina IBM cedida temporariamente pelo departamento de Letras.

Foi surpreendente a nova demanda pelo projeto instalado no novo prédio, o qual chegou a ter uma clientela de dois mil alunos, a cada ano, exigindo novos redimensionamentos: mais adaptações de espaço, contratação de novos professores. Do velho

prédio com aspecto abandonado foi surgindo outro, modernizado e adaptado para a realidade de um projeto de línguas estrangeiras que pretendia concorrer com as instituições particulares mais modernas da cidade de São Luís.

Com a implantação do Consórcio de Alumínio do Maranhão (Alumar) e a chegada de grandes empresas como a Companhia Vale do Rio Doce no estado do Maranhão, intensificou-se mais ainda a procura por cursos de idiomas. O NCL, gradativamente, foi conformando-se a essa nova realidade, selecionando cuidadosamente seu corpo docente, adaptando suas instalações físicas e aprimorando os métodos de aprendizagem de línguas. A coordenação contratava periodicamente profissionais capacitados para aplicar cursos de atualização e treinamento dentro das exigências dos novos materiais didáticos do projeto.

Através de convênios firmados com outros órgãos, houve uma expansão do projeto depois do ano de 2005, quando foi promovida a interiorização do NCL para os municípios de Alcântara e Barreirinhas, polos turísticos de grande movimento. Em Alcântara, foram oferecidos cursos para a clientela que trabalha no Centro Espacial de Alcântara (CLA). Infelizmente a irregularidade nos horários das marés dificultou a continuação das aulas, uma vez que ficava muito dispendioso disponibilizar um professor o dia todo para esta tarefa, visto que sua remuneração triplicava de valor. O mesmo destino tiveram os grupos de Inglês e Francês de Barreirinhas, pois à proporção que os alunos iam avançando para os outros níveis, havia dificuldade em encontrar professores qualificados e disponíveis para ministrarem aulas em cursos que funcionavam somente nos fins de semana.

No decorrer desse breve histórico, foram pontuados motivos que justificam a existência de um projeto de extensão universitária, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras a uma clientela oriunda de famílias de baixa renda. O NCL foi criado sob o conceito e princípios das atividades extensionistas vinculadas a instituições públicas de ensino superior. Tais prerrogativas demonstram o compromisso e os benefícios mútuos para os docentes e discentes que pesquisam esse aperfeiçoamento com as ações desenvolvidas, às comunidades para as quais são dirigidos tais serviços.

Através dessa iniciativa, a Ufma coloca à disposição da sociedade maranhense um tipo de serviço que contribui para uma modalidade de capacitação, imprescindível para o contexto de globalização vigente e que possibilita a construção e o exercício da cidadania dos indivíduos envolvidos de ambas as partes, além de possibilitar aos licenciandos em Letras a possibilidade de um contato mais próximo com a prática docente.

Os ministrantes dos cursos oferecidos no NCL são os licenciandos em Letras da Ufma com habilitação em língua inglesa, Espanhola e Francesa aprovados mediante inscrição

em edital público e prova didática perante uma banca examinadora de professores do Departamento de Letras da referida Universidade. Não há exigência de o candidato estar cursando um período acadêmico específico, pois o mesmo é avaliado sobre seu desempenho linguístico e didático. A administração e coordenação pedagógica do NCL é composta por professores do departamento de Letras.

4.1.2 O projeto de extensão Línguas e Cultura do Maranhão (LCMA)

O projeto de extensão foi criado em 2012 com o objetivo de proporcionar à comunidade de baixa renda e alunos da rede pública de ensino de São Luís um maior contato e desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua inglesa ao favorecer sua inclusão no mundo globalizado e aumentando suas perspectivas de êxito futuro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012).

A justificativa principal da criação do projeto deveu-se ao fato de o Maranhão ser considerado um dos maiores e mais ricos estados da federação, e sua localização geográfica e riquezas naturais o deixarem em posição privilegiada no tocante aos setores turísticos, comercial e industrial. Sabendo-se que parte da atividade econômica de São Luís gira em torno do turismo, área propensa a crescer, fez-se necessário um projeto permanente que capacitasse profissionais na área de idiomas para serem inclusos no competitivo mercado de trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012).

Outro fator importante considerado para implantação do LCMA diz respeito à situação da preparação linguística na Educação Básica, pois a mesma não consegue atender à demanda de contemplar as habilidades necessárias em situações comunicativas reais, o que justifica o número cada vez mais crescente de franquias de ensino de línguas como Yázigi, Wizard, Fisk, Minds, entre outras. Infelizmente, o aluno da rede pública e comunidade carente não tinham acesso a essas escolas, ficando as mesmas restritas a camadas mais favorecidas socialmente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012).

Devido à grande demanda, em 2014, o projeto busca parceria com a Secretaria de Estado e Educação (Seduc) do Maranhão com o intuito de ampliar o número de vagas. Com a parceria foram criadas mais 750 vagas, restritas apenas para alunos do ensino médio das escolas públicas. Em 2015, o projeto firma parceria com o Colégio Militar possibilitando a ampliação de mais 350 vagas, e em 2016 com Associação de Moradores do Itaqui-Bacanga, 100 vagas. Hoje, o projeto atende cerca de 2000 mil alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014).

O curso básico completo é dividido em seis módulos de sessenta horas por semestre. Ao final do curso é expedido pela referida universidade um certificado aos alunos que cumprirem as exigências requeridas pelo LCMA sob a coordenação da professora Dra. Naiara Sales Araújo.

Na época de sua implantação, o estado do Maranhão estava entre os três únicos estados do Brasil que não possuíam um Centro de Línguas para a comunidade de baixa renda, e por isso, demandava maior empenho e atuação dos órgãos competentes nesta área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012). O curso de extensão de línguas, coordenado pela universidade e em parceria com outras instituições, propõe um diálogo entre a comunidade de baixa renda e a “distante” instituição de ensino superior.

4.1.3 Programa Inglês Sem Fronteiras (ISF)

Diferentemente dos projetos anteriormente descritos, esse programa não foi desenvolvido por esferas locais, mas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (Capes) com o objetivo principal de incentivar o aprendizado de línguas atendendo as demandas do Programa Ciência Sem Fronteiras (CSF).

Como o ISF também visa o dimensionamento das habilidades linguísticas. Em janeiro de 2013 houve a publicação do primeiro edital de aplicação do *Test of English as a Foreign Language* (Toefl). No ano seguinte, iniciam-se as primeiras ofertas de aulas presenciais dos Núcleos de Línguas (NuLi), aulas estas que são realizadas nas dependências da Ufma nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, de acordo com o ISF (BRASIL, 2016).

Os ministrantes dessas aulas são licenciandos em Letras, com habilitação em língua inglesa. É importante ressaltar que para esta investigação, colhemos entrevista apenas dos licenciandos do campus Dom Delgado. Os professores das turmas presenciais são escolhidos mediante inscrição em edital específico, publicado pela universidade para uma prova didática e proficiência, comprovada de acordo com critérios nacionais. Uma banca de professores mestres e doutores do departamento de letras é formada para avaliação dos candidatos. Não há exigência prévia sobre o período que o candidato cursa. O mesmo precisa comprovar, além de domínio linguístico, competência pedagógica.

4.2 Instrumentos de coleta dos dados

Para esta pesquisa foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, pelo fato de estas fornecerem dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre sujeitos envolvidos no processo e o contexto de sua realização. Baseando-se em um roteiro de entrevista contendo 19 (dezenove) perguntas que visavam explicações em relação à motivação dos discentes em terem escolhido o curso de Letras e a habilitação em língua inglesa; o projeto/programa de extensão que o entrevistado estava vinculado; sobre o que mais gostam sobre a atividade docente; qual a relação entre os conhecimentos linguísticos fornecidos na academia e os ministrados nos projetos/programas de extensão em pesquisa; como o professor de LI é definido na atualidade; como o sujeito professor em formação se vê em termos profissionais e, por fim, o que a graduação no curso de Letras representa para ele (APÊNDICE B).

4.3 A coleta de dados

A fase de coleta de dados dos pesquisados aconteceu nas dependências do CCH da Ufma e nas instalações do NCL. A pesquisadora ficou à disposição dos horários livres dos sujeitos professores em formação para fazer a aplicação das entrevistas presencialmente.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi entrevista semiestruturada realizada através de um roteiro contendo 19 (dezenove) perguntas (APÊNDICE B). As respostas coletadas ocorreram durante os meses de agosto a outubro de 2015 e todos os pesquisados, após preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) aceitaram realizar a entrevista.

Assim, baseando-se em questões referentes aos efeitos de sentido no discurso produzido pelos alunos do curso de Letras-Inglês e a relação entre teoria e prática dos referidos licenciandos, o roteiro para a entrevista foi elaborado a fim de instrumentalizar uma investigação sobre a identidade docente presente nos projetos/programas de extensão já citados neste trabalho.

As 20 (vinte) entrevistas realizadas com os investigados duraram em média 10 minutos cada e foram realizadas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Escolhemos utilizar entrevista semiestruturada, devido ao fato de que a partir de tópicos pré-estabelecidos, seriam feitas as devidas adaptações (como por exemplo, o fato de o entrevistado responder na pergunta anterior o que a próxima abordaria). A gravação em áudio foi transcrita de acordo

com os objetivos da pesquisa, a fim de que a mesma mantivesse seu direcionamento original (APÊNDICE C).

4.4 A Pesquisadora

Acreditamos ser relevante discorrer um pouco sobre a trajetória profissional da pesquisadora desta investigação, porque acreditamos que em muitos momentos da história do ensino de língua em São Luís e dos processos de formação de professores, seu próprio percurso se entrelaça com esses marcos históricos.

Iniciamos com sua primeira experiência profissional em 1998, a qual se deu em curso de língua inglesa, três anos antes de ter idade de prestar exames vestibular e ser aprovada pela Universidade Estadual do Maranhão em 2001. Ao ingressar na universidade, a pesquisadora reflete sobre sua prática docente e conclui que, de fato, uma preparação universitária é de extrema importância ao professor, independentemente do nível escolar que atua.

Desde então começa a ministrar língua inglesa em vários outros cursos e escola regular, assumindo funções diversas além de docente, como coordenadora pedagógica e cultural por uma década. Em 2008 foi nomeada para ser professora efetiva de língua inglesa pela Secretaria de Estado e Educação no Maranhão e começou a ministrar para o curso de Letras, na então Faculdade Atenas Maranhense. No ano seguinte, funda juntamente com vários professores da cidade a Associação de Professores de Língua Inglesa do Maranhão (Aplima), e passou a ministrar várias disciplinas relacionadas à Linguística Aplicada na Fama e Educare. Dois anos depois tornou-se professora substituta de língua inglesa do Departamento de Letras das Universidades Federal e Estadual do Maranhão. Em 2012 foi empossada no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão para ministrar língua inglesa no interior do estado. Já, enquanto aluna do Mestrado da Ufma, em 2015 ajudou a fundar o primeiro grupo de pesquisa em LA no Maranhão: O Gepela.

Acreditamos que essa participação ativa tanto no que se refere aos estudos quanto no ensino na língua tenha motivado a pesquisadora a investigar as mudanças de paradigmas sobre o ser professor e sua constituição identitária e propor estratégias a fim de que o licenciando em Letras- Inglês finalize seu curso com um bom domínio em língua estrangeira.

5 IDENTIDADES NO DISCURSO DO SUJEITO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Nosso objetivo neste capítulo é proceder a análise do corpus desta pesquisa em busca de respostas às indagações que motivaram essa empreitada. Analisamos a constituição identitária do sujeito professor em formação no que tange a sua preparação para o ofício de docente de língua inglesa, utilizando a análise discursiva das entrevistas realizadas com os licenciandos do curso de Letras. Desse modo, pretendemos entender como os efeitos produzidos pelos seus discursos se situam e quais identidades irrompem de um local institucional, que é a Universidade, e ecoam em outros lugares de saber e poder, que são os projetos/programa de extensão que compõem o corpus de nosso estudo.

O modo como os discursos estão imbricados à vida humana mostra que ao estudar um objeto sob a ótica da AD, intencionamos considerar a exterioridade e sua relação com o sujeito. Daí, a partir dos discursos que já estão em processo desde quando nascemos, apreender as identidades pela exterioridade direciona para o fato de que mesmo não sendo as fontes de nossos discursos, apresentamos singularidades, pois somos construídos por uma história que conta sobre nossas múltiplas identidades.

Acatamos conceitos dos Estudos Culturais da fase pós-estruturalista em relação ao entendimento sobre identidades em trânsito refletido nas palavras de Bauman (2003, p. 8): “as pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”. E é com essa orientação que trazemos os estudos foucaultianos a fim de compreender o sujeito professor em formação como um sujeito histórico que mesmo que esteja em uma “nova” constituição carrega consigo traços identitários de outras épocas, lugares e filiações.

Logo, desenvolveremos a análise de Sequências Discursivas (SDs)²⁰ extraídas das entrevistas realizadas com os investigados desta pesquisa. Enfocaremos a regularidade encontrada nos dizeres dos participantes dos três projetos/programas de extensão já mencionados na seção 4.1. As categorias de análise são: a motivação para seguir carreira docente baseada nas perguntas geradoras: *O que motivou você a querer ser professor de inglês? E o que mais gosta em relação à prática docente?*; identidade profissional do professor de LI baseada na pergunta: *como define o professor de inglês na atualidade? e qual tem sido o maior ganho em participar de um projeto/programa de extensão*; e o discurso institucional dos licenciandos em Letras com base na pergunta: *o que a graduação em Letras*

²⁰ Optamos por utilizar o termo sequências discursivas (SDs) para designar os trechos extraídos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os licenciandos em Letras com habilitação em língua inglesa da Ufma, campus Dom Delgado.

representa para você? A resposta para cada pergunta apresentada resultou em um tópico específico de discussão.

A análise se pauta em uma materialidade de elementos heterogêneos produzindo um falar de si onde o enunciador deixa escapar uma multiplicidade de “eus” que mesmo em uma aparente dispersão se constitui como um todo (“eus”) coerente. Utilizaremos, principalmente, os conceitos de Foucault (1986) e Pêcheux (1990) sobre discurso assim como a noção de identidades pós-modernas de Hall (1997) e Bauman (1999) discutidos no primeiro capítulo desta pesquisa. Iniciaremos apresentando as SDs e seus respectivos enunciadores e projetos/programas de extensão, para então nos debruçarmos sobre os efeitos de sentido que irrompem em seus discursos.

5.1 A experiência do pertencimento a um projeto/programa de extensão: um (entre) lugar para a constituição da imagem do professor de LI

Na SD1 que analisaremos a seguir, focalizamos duas características importantes quando tratamos sobre a profissão professor: a inferiorização da carreira docente em relação a outros cursos “tidos” como mais vantajosos pecuniariamente e a permanência dos estudantes em continuar no curso de licenciatura diante da certeza de terem encontrado a profissão adequada para exercer. Fica bem visível que E1 apresenta opinião tendenciada a não permanecer no curso de Letras, porque existe uma forte influência em seu poder decisório: a opinião de seus pais. Essa polarização se mostra como uma demarcação de opções que E1 teve, antes de fazer a sua escolha. As SDs que constituem a primeira categoria de análise evidenciam traços constitutivos do professor de LI em formação. Vejamos:

SD1: Bom... eu acho que as pessoas do quinto período da UFMA são meio que assim/ as últimas que estão ali pelo fato de quererem/ não porque não deu certo para Direito/ não porque não deu certo para outra coisa/ então eu sempre tive aptidão de aprender outras línguas/ eu sempre tive muita facilidade com o inglês / e quando eu entrei na UFMA eu já tinha uma base/ e eu acabei descobrindo que eu gosto disso/ meus pais são professores.../tanto que eles me falaram para eu não ser.../ não deu certo/ e aí quando eu vi a oportunidade de começar a lecionar/ foi quando eu percebi que eu gosto mesmo disso.../de dar aula de inglês.../ e foi assim/ foi aptidão mesmo. (E1/ PÂMELA / ISF).

Na SD1, ao tentar construir uma autoimagem, E1 primeiramente esboça seu olhar diante do “outro” a fim de entender a sua própria escolha pelo curso de Letras, mas sem se incluir no discurso, quando diz que *“as pessoas do quinto período da Ufma são meio que assim/ as últimas que estão ali pelo fato de quererem”*. Esse olhar para o “outro” denota uma explicação para si próprio, ao ver que se encontra também no quinto período, fase que, segundo E1, parece ser quando a maioria das pessoas devem estar decididas a saber o que

fazer em termos profissionais. É um encontro de seu próprio lugar a partir do lugar do “outro” que constitui a legitimação da escolha pelo curso de Letras ao longo dos anos.

A explicação para a permanência no referido curso se dá mediante a negação de sua própria escolha perante um discurso cristalizado de que o curso de Direito, por exemplo, pode trazer além de mais benefício pecuniário, maior status social. Essa ideia de que cursos de licenciatura não são vistos com a mesma valorização de cursos “tradicionais” (Medicina, Direito e Engenharia) transparece ao explicar o motivo de alguns alunos, assim como si próprio, resistirem até o quinto período do curso ao citar que *“não porque não deu certo para Direito/ não porque não deu certo para outra coisa”*. Daí, é possível afirmarmos que um curso de licenciatura não ocupa o mesmo lugar de “prestígio” do de Direito, pois ingressar e permanecer em Letras pode ser uma possibilidade para aquele que não consegue ter êxito em outras áreas.

A fala de E1 apresenta uma movimentação de sua tentativa de se situar como sujeito ativo na escolha de seu curso universitário. Após explicitar uma constituição a partir do delineamento de outros estudantes do mesmo curso, assume uma posição mais central em seu discurso ao usar a primeira pessoa e afirmar: *“quando eu entrei na Ufma eu já tinha uma base/ e eu acabei descobrindo que eu gosto disso/”*. Entendemos que esse posicionamento é uma tentativa de justificar o que foi decisório em sua escolha, bem como uma busca por razões lógicas. Se E1 possuía conhecimento prévio sobre LI, ser professor seria apenas uma consequência. Logo, a escolha vem muito marcada pelos “eus” repetidos como ressonâncias de um processo de dúvida sobre se o correto seria fazer “Direito” ou Letras, e de uma tarefa árdua para decidir diante de “outras vozes” que poderiam ter anulado essa possibilidade, e por isso E1 precisa enfatizar a primeira pessoa do singular. Logo, seguir como professor de inglês parece ser um efeito cuja causa está no “eu”, o que pode ser visto como um reconhecimento de uma tomada para si dos desafios dessa escolha.

Podemos constatar que “as outras vozes” mencionadas anteriormente são presentes no discurso de E1, pois diante da escolha de ser professor, teve que enfrentar opiniões de pessoas que a afetam diretamente, além de sua constituição pessoal, a profissional ao explicitar *“meus pais são professores.../tanto que eles me falaram para eu não ser.../ não deu certo/”*. Conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho, o sujeito é afetado por diversas relações que mantém com seu meio, e não exatamente apenas com sujeitos específicos que exijam uma filiação, e por isso torna-se possível que um sujeito seja formado por uma multiplicidade de muitos outros.

Observamos que a insistência dos pais de E1 para que não seguisse o caminho da docência se revela como uma negação das identidades profissionais que se constituíram em seu próprio seio familiar. Ou seja, não ser professor seria não ser como seus pais. Deprendemos que as experiências vividas por quem nega sua própria profissão deve ser de um modo tão negativo que produz discursos desencorajadores como os apresentados. Quando E1 explicita. “/ não deu certo/”, entendemos que os modelos de professores existentes ao longo de sua vida formataram uma imagem diferente da retratada por seus pais, que ao negarem através de várias tentativas suas próprias profissões, podem ter, em vez de apontado outros caminhos, inconscientemente acentuado a escolha em ser professor.

Podemos antever que ao longo da SD1, E1 começa a se sentir professor de fato quando inicia a ministração de aulas de LI e pode tirar suas próprias conclusões sobre a carreira que se desvelava em sua frente: “*e aí quando eu vi a oportunidade de começar a lecionar/ foi quando eu percebi que eu gosto mesmo disso.../de dar aula de inglês...*” O contato com o lado prático do curso de Letras oportunizou a materialização dos estudos empreendidos nas salas de aula da academia. Fazer algo que gosta constitui agora uma força muito superior àquela opinião reguladora de outrora. Portanto, E1, sendo racional e de herança logocêntrica, acredita que sua escolha tem origem em si ao justificar demasiadas vezes os motivos de sua inclinação “*eu já tinha uma base/ e eu acabei descobrindo que eu gosto disso / eu gosto mesmo disso.../de dar aula de inglês/ foi aptidão mesmo,*” e não se dá conta de que não é a origem dela. A SD1 demonstra uma tentativa de esboçar uma concepção de completude e linearidade em que E1 apresenta a ilusão de suas escolhas individuais conforme afirma Coracini (2007, p. 18), “*na esperança vã do preenchimento da falta e, portanto, da cura da angústia existencial, do medo do erro, da negligência e da incompetência*”.

Quando E1 acredita ser o sujeito de sua própria história, ao tomar decisões mesmo contrárias às opiniões de seus pais, alude à teoria dos dois esquecimentos de Pêcheux (1990), na qual o sujeito discursivo não se pertence, pois é pelo esquecimento daquilo que o determina, que ele se constitui, ou seja, E1 decidiu tornar-se professor através de uma relação com outros sujeitos, e essa operação consecutivamente, produz significados por atravessamentos de sua incompletude.

Essa tentativa de construir sua própria imagem e optar por qual caminho seguir, também é vista na SD2 pela quantidade de aparecimento do pronome “eu” como sendo o ponto de partida para uma tomada de atitude entre ser tradutor e professor de línguas, expresso por E2 ao citar:

SD2: Quando eu entrei para o curso de Letras / eu não tinha a mínima vontade de ser professor / meu interesse era em ser tradutor / então eu comecei a ir pegando um pouco dessa área.../parte teórica/ mas aí depois eu acabei desistindo / depois que eu fiz a disciplina de Tópicos de tradução / eu vi o quanto é difícil o trabalho/ então, eu fiquei meio sem rumo/ aí eu fui chamado pela coordenadora do CLC²¹ para fazer teste e ser professor / e lá eu descobri...eu sempre adorei língua inglesa/ desde criança eu já estudava [...] eu via que nesse projeto/ eu conseguia associar o conhecimento que eu tinha de inglês / e ainda mais conseguia passar esse conhecimento para outros/ isso me fez bem / foi praticamente uma revelação do que eu estava esperando na minha vida/ Eu não tinha nenhuma perspectiva com meu curso / e no momento que eu consigo registrar a minha vontade de ensinar/... eu acabei gostando bastante [...]. (E2/ CLÁUDIA / LCMA).

Percebemos que ao longo da SD2 há uma certa linearidade temporal feita a partir do uso de verbos no pretérito que indicam uma sequência das etapas seguidas por E2, como por exemplo: *“eu entrei / eu não tinha / meu interesse era / então eu comecei/ eu acabei desistindo / depois que eu fiz / eu vi / eu fiquei / aí eu fui / e lá eu descobri.../ ...eu acabei gostando bastante”*. Essas etapas apresentam uma finitude quando um objetivo é encontrado, o qual é apresentado por meio de um verbo no tempo presente que indica a familiarização de E2 com a profissão docente em: *“e no momento que eu consigo registrar a minha vontade de ensinar”*.

Esse contraponto de tempos verbais em uma mesma SD pode ser visto como a causa para a tomada de outras atitudes pois, *“foi depois que eu fiz a disciplina de Tópicos de tradução / eu vi o quanto é difícil o trabalho”* que E2 vivenciou uma experiência como docente de LI, e a denomina como *“uma revelação”*. Podemos observar que as expectativas iniciais de E2 ao ingressar no curso de Letras eram tantas que acreditava já ter uma ideia formada sobre a profissão que iria seguir, como tradutor, baseadas apenas na imagem constituída pela parte prática de um profissional que já atua na área de tradução. Mas, ao perceber que para a formação de um profissional da tradução, deveria haver um arcabouço teórico consolidado para exercício do referido ofício, E2 sente-se *“meio sem rumo”*. A ansiedade em preparar-se profissionalmente para o futuro recaiu na incerteza sobre qual caminho deveria ser seguido, muito plasmado por um discurso universitário imaturo que não consegue ir além de todas as possibilidades que um curso de formação de professores de línguas pode oferecer, além de serviços de tradução.

Verificamos que E2 sai do centro de suas próprias decisões porque é com um convite para a participação no projeto LCMA, como docente de LI, que o enunciador se encontra com a futura profissão (/ aí eu fui chamado pela coordenadora do CLC para fazer teste e ser professor /), ou seja, não foi uma decisão consciente, mas uma chance de encontrar o *“rumo”*

²¹ CLC é nome da sala da coordenação do projeto LCMA. Grande parte dos sujeitos professores em formação se referem ao projeto citado pelo nome CLC.

que parecia perdido”. Entendemos que quando E2 afirma ter ficado “*meio sem rumo*” sentiu-se como o homem pós-moderno, quando faltam respostas para suas indagações mais insistentes, é no isolamento que o sujeito professor em formação busca além de um preenchimento de um vazio, mas também o encontro consigo mesmo. Segundo Hall (1997, p.12), “*a identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura*”, pois quando E2 não encontrou os nós firmes em uma representação que julgava como segura (ser tradutor), entrou em crise e costurou-se à inesperada estrutura que se lhe apresentou (o projeto LCMA). A partir de então, pôde construir uma nova identidade para si, uma provisória, mutante, de fato, camaleônica, pois além de poder “associar o conhecimento que eu tinha de inglês “ poderia “passar esse conhecimento para outros”.

Mudar de planos quanto à carreira profissional ocasionou uma desordem identitária em E2, tirando-o de um centro fixo e imutável para uma possibilidade de identificações ao longo da experiência em ser professor. Por isso Hall (1997, p. 21) acredita que:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Concordamos com o supracitado teórico, pois podemos constatar que quando E2 apresenta sua identificação com a profissão facilitada por sua aptidão com a LI se refere ao projeto LCMA como a possibilidade de ancoragem de uma identidade que buscava (e lá eu descobri...eu sempre adorei língua inglesa/ desde criança eu já estudava). O “lá” é mais que uma marcação de um lugar de filiação, é a chance de ganhar uma identificação por meio de adaptação diante do novo que se instaurou ao sujeito professor em formação.

Na SD2 observamos que coabitam discursos contraditórios: E2 inicia seu depoimento explicando que ao ingressar no curso de Letras “*não tinha a mínima vontade de ser professor,* ” mas “*em ser tradutor*” e finaliza afirmando que “*não tinha nenhuma perspectiva com meu curso*”. Essa contradição é fundadora de uma identidade fragmentada que desestrutura sua falsa estabilidade inicial ao querer ser tradutor em prol de um sentido de pertencimento a um grupo que possa se identificar como parte dele. E por isso, “*não existe um eu essencial, unitário - apenas o sujeito fragmentário e contraditório que me torno*” (HALL, 1997, p. 188). Dessa maneira, ao longo de suas atividades, o “eu” de E2 poderá ser formado a partir de sua interação com os demais integrantes do LCMA, assentando o sentido de pertencimento do sujeito pós-moderno aos grupos aos quais pertence. O sujeito professor em formação representado por E2 emergiu da crise identitária que viveu (HALL, 1992).

Na SD3 podemos verificar que os efeitos de sentido do discurso de E3 acolhe as noções de identidade por ora discutidas, mas sob um viés de binariedade, que, ao mesmo tempo que se identifica com a LI, não projeta em si uma imagem de ministrante dessa disciplina. Vejamos:

SD3: Eu entrei na vida de professora meio que por acidente / sempre gostei de inglês, mas eu nunca quis ser professora / e quando eu entrei no curso a oportunidade apareceu / eu entrei mesmo para ter um primeiro contato com o mercado de trabalho / acabei ficando e estou gostando. (E3/ PATRICIA / NCL).

A afirmação aparentemente convicta em “eu nunca quis ser professora” encontra uma explicação em um caráter mais utilitário do saber LI (“para o mercado de trabalho”) que é construir uma profissão enquanto docente. Esse fato possibilita o entendimento para o “*acidente*” em entrar na vida de professor. As discussões sobre globalização em torno dos sujeitos modernos direcionam para uma vida que exige uma preparação muito instrumentalizada a fim de facilitar a entrada e a permanência desse sujeito no mercado de trabalho. Dessa forma, conforme discutimos em capítulos anteriores, o legado deixado por lutas políticas e econômicas colocou a LI como um “passaporte” para a garantia de inserção no mundo do trabalho (“eu entrei mesmo para ter um primeiro contato com o mercado de trabalho”). O caminho encontrado por E3 para chegar ao seu objetivo, foi ingressando no curso de Letras, pois na Ufma, que habilita para a língua materna e para uma língua estrangeira.

A relação entre LI e globalização é muito intensa, pois o domínio nessa língua é o acesso ao atendimento a necessidades dos grandes mercados mundiais. Então, globalização enquanto movimento, ao mesmo tempo que engloba, massacra os mais fracos que não resistem a sua existência. Desde a Segunda Guerra Mundial, saber inglês tornou-se imperativo para o mundo moderno e E3 reconhece essa importância quando afirma sua afinidade com a língua ao citar: “*sempre gostei de inglês*”. Aqueles que não possuem esse conhecimento sentem na prática a segregação de identidades que a globalização produz. E “*o que é opção livre para alguns abate-se sobre outros como destino cruel.*” (BAUMAN, 1999, p. 66). Por conta da globalização a LI tornou-se descentrada assumindo uma identidade plural. Essa pluralidade se dá devido aos “vários ingleses” existentes no mundo contribuindo para lugares de muitos discursos. Portanto, a LI não pode ser mais vista apenas como internacional, mas como língua de fronteira da qual os sujeitos se apropriam para o convívio social, como estudar e trabalhar, atividades recorrentes nessa pesquisa.

O discurso de E3 demonstra que apesar do fato de ser professor não estar em seus planos inicialmente, a chance em participar do projeto/programa de extensão para ele foi mais

que uma mudança de perspectiva, mas uma redefinição de “acidente” para “oportunidade”, “e quando eu entrei no curso a oportunidade apareceu”. Percebemos que a imagem da constituição do ser professor é gradual e , uma vez que sua identidade é significada a partir da posição que este passa a ocupar, do ingresso no curso sem a perspectiva de ser professor ao momento que se torna membro do NCL. Por isso, para Foucault (1986, p. 62) um discurso pode ser definido como “*um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos*”, ou seja, o discurso pode abranger uma diversidade de lugares discursivos, pois não se trata apenas de lugares sociais que se constituem no interior do discurso e que contribui para a sua constituição. E o discurso da formação de professores é exemplar de uma prática discursiva na qual podem ser evidenciados uma rede de lugares discursivos.

Diante desse cenário, temos pelo menos dois lugares discursivos: o lugar do licenciando antes de sua participação em um projeto/programa de extensão, e depois. Essas movimentações produzem discursos diferentes ao serem emitidos a partir de lugares igualmente distintos. A inserção de E3 como participante de um projeto/programa de extensão, possibilita uma nova constituição identitária de seu “eu” profissional, pois devido a sua inscrição no grupo de sujeitos professores em formação do NCL, há a produção de efeitos de verdade do discurso produzido a partir de um lugar determinado.

A afirmação de “*...acabei ficando e estou gostando.* ”, evidencia um distanciamento entre a imagem inicial de E3 (“mas eu nunca quis ser professora”) expressa com um verbo no pretérito, e a de um sujeito em (trans)formação demonstrada por um verbo no presente (estou gostando). Essa mudança ascendente do tornar-se professor parte de uma identificação com a profissão relacionada a uma formação discursiva que afeta E3. No campo da docência, é como o professor discursiviza os saberes instrucionais que legitimam o seu lugar social. O falar de um sujeito professor em formação advém de um lugar social afetado por relações de poder. Existe um pré-construído sobre o ser professor que possivelmente afetava E3 inicialmente (“eu nunca quis ser professora”), isto nos leva a concluir que o fato de gostar de LI apenas direcionava ao mercado de trabalho para fins de ganho pecuniário. Ao ocupar a posição de sujeito do NCL, o pré-construído ganha um “vir a ser construído” pela agregação do gosto pela profissão por meio de sua experiência no projeto (acabei ficando e estou gostando).

O que nos chama atenção nos discursos de E1, E2 e E3 é que a motivação para ingressarem no curso de Letras, não se deu pelo fato de desejarem ser docentes, mas por suas aptidões com a língua, o que constitui um conhecimento prévio em LI como possível

facilitador tanto do ingresso quanto no melhor desenvolvimento no referido curso acadêmico. Vejamos as regularidades discursivas encontradas:

Então eu sempre tive aptidão de aprender outras línguas/ eu sempre tive muita facilidade com o inglês. (SD1/E1 – ISF).

Eu sempre adorei língua inglesa/ desde criança eu já estudava. (SD2/E2 - LCMA).

Sempre gostei de inglês. (SD3/E3 - NCL).

Os enunciados acima explicitados demonstram que o discurso da globalização e a importância de saber uma língua estrangeira afetam os sentidos manifestados nas SD1, SD2 e SD3 que posicionaram a LI como internacional. É importante ainda registrar que embora sejam enunciados de três sujeitos distintos e de projetos/programas diferentes, é possível encontrarmos o mesmo jogo de enunciados. As sutis diferenças entre as SDs apresentadas, no que concerne a motivação para o ingresso no curso de Letras, não alteram a identidade dos enunciados, pois estão ligados por um eixo comum, o fato de gostar de estudar LI, que possibilita o reconhecimento de regras de construção muito parecidas. A convergência discursiva expressa nas referidas SDs denota o pensamento de Foucault (1986, p. 117) acerca dos enunciados, pois segundo o teórico:

[...] é possível, sem dúvida ir mais longe: podemos considerar que existe apenas um único e mesmo enunciado onde as palavras, a sintaxe, a própria língua não são idênticas. [...] melhor ainda: uma informação dada pode ser retransmitida com outras palavras, com uma sintaxe simplificada, ou em código convencionado; se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado.

A regularidade encontrada nas SDs 1, 2 e 3 reforçada pelo advérbio temporal “*sempre*”, direciona para um contato com a LI bem anterior à entrada dos enunciadores em questão no ensino superior. A presença da língua estrangeira na vida pessoal desses sujeitos foi, mesmo que inconsciente, determinante para suas inclinações ao curso de Letras. Convém ainda citar que a experiência da prática docente, nos projetos/programas de extensão elencados nessa pesquisa, funcionou como um norteador da vida profissional dos enunciadores, pois é como se antes de suas participações nos projetos, não soubessem como utilizar o conhecimento prévio sobre línguas que levavam para a universidade. A participação nos projetos/programas de extensão agregou conhecimento de LI à experiência adquirida produzindo um sujeito com uma identidade docente.

5.2 A empatia com o lugar de ser professor: os nós e as rupturas de saber LI em um mundo globalizado

Continuaremos a nossa trajetória de investigação baseada na mudança de posição do sujeito em formação em relação à sua prática no projeto/programa de extensão a que pertence.

Logo, nos interessa por ora, discutir os efeitos de sentidos produzidos nos discursos que respondem ao que mais gostam na sua prática docente. Na SD4 discutiremos a imagem construída pelo E4 acerca de sua atuação em sala de aula. Vejamos:

“SD4: Eu gosto... eu gosto das partes em que eu posso fazer a turma se divertir/ tipo quando eu trago um jogo, uma brincadeira que envolva inglês e eu vejo que eles estão se divertindo e não veem a aula como uma coisa chata.” (E4/ DANDARA / ISF).

Nas SD4, E4 descreve seu modo de ministrar aulas fazendo uso de palavras recorrentes ao mundo lúdico, como “*divertir*”, “*um jogo*”, “*uma brincadeira*”, “*divertindo*”, as quais explicitam sua visão sobre o que é estudar e ensinar inglês. Segundo o Dicionário Aurélio, brincar é “divertir-se infantilmente”. Atividade lúdica é “relativa a jogos, brinquedos e divertimentos”; portanto, percebemos que a postura de E4 é tornar o ensino de LI proveitoso, e que enquanto os alunos estão brincando, estes podem aprender também.

Fazer jogos em sala de aula objetivando a aprendizagem – ludicidade – pode ser uma das formas de buscar melhoria do ensino em línguas, pois atividades que façam sentido para a vida dos alunos e que focam em suas necessidades específicas fazem muita diferença na duração da retenção do conteúdo ensinado. Na verdade, durante esse processo de ludicidade, tanto E4 quanto seus alunos vivenciam a língua de maneira a engajá-los no movimento da globalização.

Entendemos que a postura de E4, ao utilizar a ludicidade para tornar o ensino de LI mais significativo, perpassa o norteamento do que seja propor uma educação de qualidade. Ou seja, ensinar línguas permite uma variedade muito ampla de usos de métodos, mas a escolha por uma abordagem antissistêmica já revela um traço constitutivo de sua identidade. A finalidade de fazer o aluno aprender sem se dar conta de que está estudando é contemporâneo da abordagem comunicacional que tem se estabelecido no Brasil desde a década de noventa do século XX. Esse perfil comunicativista direciona o ensino de línguas para atividades que envolvam interação social com uma escolha adequada dos critérios a serem aplicados (idade, público, necessidade do aprendiz etc.). Como o professor é um sujeito histórico, inevitavelmente, E4 denuncia em seu discurso o quanto a abordagem de ensino de LI faz parte de sua identidade profissional. O sujeito professor em formação, por exemplo, ministra suas aulas influenciado por uma base de conhecimentos prévios muito subjetiva, e por isso sua atitude decisória pode não estar disponível a ele quando propõe atividades para “*a turma se divertir*.” (FINARDI; PORCINO, 2014).

Na SD4 a preferência de E4 por utilizar jogos ou uma brincadeira se confunde com a sua própria escolha. É no encontro do “*Eu gosto*” e “*eles estão se divertindo*” que o

enunciador revela que a escolha do que utilizar em sala é planejada a fim de que os alunos possam operacionalizar o que é ensinado. Foi na tentativa de aproximar a língua estrangeira a “eles” que a aula é tratada como um lugar de aprendizagem significativa. Essa alusão ao outro (eles) é determinante para a constituição de E4. Assim, além de a identidade poder ser explicitada na figura do “eu”, concluímos que “*a brincadeira*” é uma tentativa de combater imagens sedimentadas sobre o ensino de LI como “*uma coisa chata*”.

Na SD 4 fica subentendido que os alunos passaram por um processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de maneira pouco divertida. Isso faz lembrar Foucault (1986, p. 37) quando afirma que “os enunciados são povoamentos, em suas margens, de tantos outros enunciados, afirmando a ação do interdiscurso”. A oposição entre “*coisa chata*” e “*divertir*”, deixa transparecer uma memória discursiva de um longo período de ensino de língua estrangeira onde os aprendizes repetiam as novas palavras perante situações descontextualizadas, que perfazem um conjunto de já-ditos. Dessa forma, haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente a fim de adequá-los às necessidades de aprendizagem atuais. Há uma ligação entre o discurso de E4 com o de E5. Vejamos:

SD5: Eu gosto de mostrar que o inglês além de relevante para o currículo e para toda aquela história / é uma coisa legal de se estudar / é uma coisa que pode despertar o interesse do aluno / com o inglês.... / ele vai conseguir chegar em muitas coisas que ele não conseguiria sem / literalmente abrir um mundo de possibilidades para ele / porque o inglês não é só usado em países de língua inglesa / ele é usado no mundo inteiro. (E5/PEDRO/LCMA).

A partir do adjetivo “legal” há a reafirmação de que estudar uma LI é divertido, mas E5 direciona para um caráter mais prático para um conhecimento linguístico que deve ser além-fronteiras. De fato, a ideia de “*o inglês além de relevante para o currículo e para toda aquela história*” aludem à globalização, pois conforme discutimos, dominar uma língua estrangeira é uma composição importante para o currículo de quem quer estar melhor posicionado no mercado, essa explicação é “*aquela história*” que muitos já devem ter tido contato. E é por conta dessa “*história*” que “*pode despertar o interesse do aluno*” que o sujeito professor em formação se utiliza de atividades lúdicas para tornar o conhecimento de LI como um atraente atributo para o mundo do trabalho.

O discurso da globalização e da LI é tão forte que E5 chega a afirmar que quem detém o conhecimento linguístico “[...] *vai conseguir chegar em muitas coisas que ele não conseguiria sem /*”. Dito de outra forma, apenas conseguiremos alcançar outros discursos, se dominarmos o discurso imperativo da LI. A esse processo de globalização, tido como um desmoronamento de fronteiras e de tempo, falar uma língua franca é “*vestir-se*” para as

ocasiões da atualidade pós-moderna e distinguir-se daqueles que não têm a chance de agregar esse conhecimento ao seu “eu”.

É continuamente a união de vários processos híbridos, a língua inglesa, formada de outras (línguas escandinavas, celta, latim, francês, grego etc.) que hibridiza outras (língua portuguesa) e produz discursos que fixam “verdades” sobre o que é estar bem preparado para o mercado de trabalho. Essa situação nos faz lembrar de Foucault (1978, p. 12 e 14) ao citar que *“a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, ou mesmo: “a própria verdade é poder”*. Devido a questões históricas, políticas e econômicas já mencionadas no capítulo III desta investigação, os Estados Unidos tornaram-se a potência mundial, e conseqüentemente a LI alcançou o status de internacional, desvelando assim uma “aceitação” da verdade veiculada de quem tem o poder para determinar seus regimes.

Verificamos, então, a proximidade entre verdade e poder, quando percebemos que dependendo do momento histórico temos uma nova fabricação de verdades. A LI, depois da Segunda Grande Guerra e devido a outros fatores, ocupa o lugar do Francês, quando a França detinha o poder de determinar as suas verdades. Com isso, pretendemos dizer que as verdades são veiculações constantes de uma instituição de poder que as disseminam com o intuito de permanecer na posição de centralidade de regimes que os legitimem. Essas lutas são travadas em todas as sociedades e a todo tempo, pois é na história que os acontecimentos de “verdade” encontram seu lugar.

A história é capaz de nos contar muito acerca das identidades, tanto linguísticas como dos sujeitos professores em formação, pois com o advento da globalização, a fala de E5 esboça bem a hegemonia da LI que proporciona *“literalmente abrir um mundo de possibilidades para ele”* demonstra que existe uma promessa de resultados positivos para os que se adequarem às exigências atuais do mundo pós-moderno. A metáfora *“um mundo de possibilidades”* não impõe limites às vantagens que o discurso da língua franca prega. E5 é convicto de seu discurso e por isso justifica-o *“porque o inglês não é só usado em países de língua inglesa / ele é usado no mundo inteiro.”* Essa afirmação induz a ação de um interdiscurso, pois já houve o momento em que a LI não era usada *“no mundo inteiro”*, mas só *“em países de língua inglesa”*.

E5 produz um discurso que adere ao da existência de uma grande quantidade de falantes não nativos em LI que já dominam a língua e produzem um Inglês Global fluentemente falado com o sotaque de sua língua materna. A onda globalizante destronou o chamado falante nativo (GRADDOL, 2006). Se é no mundo inteiro que LI pode ser usada, o sujeito professor em formação, que é um não nativo, encontra valorização de um espaço a ser

ocupado. E5 representa um sotaque inglês que traz consigo as marcas de sua língua de origem, e desse modo fala e ensina um inglês que o identifica enquanto sujeito e é construído no atravessamento de fronteiras.

AS SDs 4 e 5 se complementam, pois, sendo parte de uma mesma FD, seus enunciados dão visibilidade à posição que assumem quanto ao modo que acreditam funcionar melhor para a aquisição de uma nova língua. Na direção desse pensamento, E6 evidencia, a partir da tomada da linguagem como instrumento para enunciar seus discursos, ao afirmar:

SD6: A relação professor-aluno/ Ela supera a questão do conteúdo ensinado/ porque só o fato de você poder ajudar/ não só na formação dela/ mas também como pessoa/... e o entusiasmo que ela mostra em aprender uma nova língua.../consegue escutar músicas/ consegue traduzir/ consegue se comunicar com pessoas de outras nações/ Isso é muito bom.../você ver esse feedback /à medida que você vai ensinando...[...]. (E6/ ALICE / NCL).

Segundo a perspectiva apresentada por E5, aprender uma língua é um processo criador que organiza experiências práticas do cotidiano. É na possibilidade de transitar entre “*outras nações*” que a língua se confunde a uma descoberta. Atividades como “*músicas*” e “*traduções*” propiciam interação social em que a aprendizagem de uma nova língua começa a fazer sentido. A língua materna à língua estrangeira, há produção de inúmeros enunciados que compõem a imagem do professor de LI já registrada na SD4 (o lúdico), SD5 (a globalização) e reforçada na SD6 com o uso de “*músicas*” e “*traduções*”. Ou seja, o poder cantar em outro idioma é fazer parte de outro mundo. É ao mesmo tempo superar as fronteiras de um mundo líquido e ter acesso a possibilidades de falar a língua daquele que antes era estrangeiro, e que aos poucos torna-se mais próximo, menos estranho. Assim, como no caso das “*traduções*”. Um ir e vir linguístico é romper o linguístico e alcançar a completude do Outro. Saber uma língua estrangeira vai além de poder “*ouvir músicas*”, é a língua do desejo e do pertencimento a um mundo maior. Quando E6 diz “*!... e o entusiasmo que ela mostra em aprender uma nova língua...!*”, nos parece que a atração em aprender outra língua vincula a ela o desejo ilusório da completude.

É pertinente salientar que existe uma imagem construída em relação ao professor de inglês quanto aos recursos que utiliza em seu ofício. A utilização de músicas, por exemplo, faz parte dessa construção. Por vezes, essa relação professor de LI e as aulas com música traz uma denotação pejorativa como se músicas, também, não fossem capazes de propiciar uma aprendizagem consolidada sobre e na língua. No Brasil, o consumo de músicas estrangeiras, em sua maioria em LI, é maciço. Entender o que textos em inglês significam sem o auxílio de um tradutor ou do professor, é a chance da instauração de um novo ‘eu’ que encontra uma imagem na língua e na cultura do outro.

Vale mencionar, também que a SD6 explicita a relação de troca de conhecimento entre professor e aluno quando diz que “*a relação professor-aluno/ela supera o conteúdo ensinado*”, onde E6 se coloca como aquele que detém o conhecimento da língua que os alunos desejam aprender. A superação do “*conteúdo ensinado*” se dá na materialização das coisas que se pode fazer a partir do domínio da LI (cantar, traduzir, comunicar-se).

E6 mostra-se pleno ao poder contribuir com a formação profissional e pessoal de seu aluno “*porque só o fato de você poder ajudar/ não só na formação dela, mas também como pessoa*”. Essa postura vincula E6 como o entremeio entre a aprendizagem de LI e a assimilação de uma nova cultura, informações sobre sociedades distantes da dos aprendizes e conseqüentemente a produção de novas identidades em construção. Essa possibilidade de formação direciona ao fato de que a LI possibilita a comunicação com “*outras nações*”. Como a linguagem é constitutiva da interação verbal, E6 vê que a possibilidade de expressão em LI é uma alternância à resposta do outro (BAKHTIN, 1997).

É possível verificar que no dizer de E6 (/ Isso é muito bom.../você ver esse feedback /à medida que você vai ensinado...[...]) a interação social e o contato com a língua possibilitam uma aprendizagem que gradualmente vai sendo construída. Aos poucos as habilidades para cantar, traduzir e comunicar-se se concretizam aos olhos de E6, que pode constatar uma aplicação mais imediata da LI das que foram apresentadas por E5, que direciona para o mercado de trabalho. Assim, podemos dizer que é no presente que E6 objetiva preparar seus alunos para o futuro. A linha entre esses tempos (presente e futuro) é muito tênue, haja vista que o sujeito de hoje é resultado de processos variados que afetam sua constituição em um tempo não muito distante do futuro.

5.3 As múltiplas identidades do sujeito professor em formação construídas nos fios de seu discurso

Neste tópico, persistiremos em descrever sobre o discurso do sujeito professor em formação, pelo fato de entendermos que a imagem construída de si se dá na projeção de imagens construídas pelo e para o outro com a ilusão de efeito de homogeneidade. Quando E7 tenta definir o professor de inglês da atualidade baseada em uma auto definição, recorre à voz de uma dualidade identitária para construir o lugar de seu dizer. Analisemos:

SD7: acho que assim... / aqui eu poderia comparar o ISF com outra escola que eu trabalho / eu tenho dois perfis / aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado à universidade / então a gente preza pela qualidade mesmo / se o aluno não aprendeu ou se ele não está apto / ele só tem uma chance de repor uma nota porque se não der ele vai repetir o livro,/ já as

escolas privadas eu percebo que eles ajudam muito .../ o que é bom para algumas pessoas e tem mais dificuldade de aprender / e é ruim também porque mexe com a questão do financeiro/ do dinheiro/ o aluno é o cliente / então isso me deixa as vezes.../ eu tenho duas identidades. (E7/ LARA / ISF).

A SD7 evidencia traços que sinalizam que E7 é docente de duas instituições, e se coloca com uma dualidade de perfis devido a maneira que os alunos desses locais são vistos por quem organiza ou representa os locais de ensino. Então, ao dizer *“aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado à universidade”* possibilita o não-dito deixar rastros de que essa rigidez não deve fazer parte do perfil dos que ministram na instituição que não está vinculada à universidade. Ser *“vinculado à universidade”* parece trazer consigo muito mais que um nome, mas uma pluralidade de sentidos que reverberam ser o lugar de aprendizagem eficiente. O falar de uma instituição, é para Foucault (2002), uma tomada de posição a partir de regimes de verdades que ali se fazem presentes e são comungados por aqueles que aderem a esse conjunto (FOUCAULT, 1978).

A relação entre poder e saber é presente em toda sociedade, uma vez que a mesma se encontra muito consolidada quando se trata de educação. A verdade veiculada de que o saber da universidade é autêntico e de mais valia se delineia por uma institucionalização de poder. O dizer de E7 que pode *“ser mais rígida em um curso porque é vinculado à universidade”*, direciona para a aceitação dessa circulação discursiva e o faz funcionar como verdade. Logo, entendemos que aquele (o sujeito professor em formação) que representa a instituição assume o status de promover a aquisição de verdade.

O imbricamento de E7 com a veiculação de saber ancorado na instituição de um poder está imbricada a constituição de sua identidade. Por isso, ao afirmar *“eu tenho dois perfis”*, E 7 vincula sua identidade a uma alteridade de sentido de pertencimento. Assim, ao transcender as dimensões físicas do *“curso”* traz uma carga simbólica que coloca o lugar de ser professor como uma aceitação do local de trabalho (*“aqui”*). É nesse entremeio de identificação que E7 tenta fixar uma imagem de professor e um lugar (/ aqui (no ISF) eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida). Talvez seja devido à instabilidade característica do sujeito pós-moderno que o enunciador hesita (*“eu tenho dois perfis”/ eu tenho duas identidades”*), mas repete a essência de um discurso camaleônico (GREGOLIN, 2008).

Ao longo da SD7 há o intensificador *“mais rígida”* que denuncia uma comparação com o comportamento nas escolas privadas. Assim o *“mais rígida”* vem se contrapor ao *“já as escolas privadas eu percebo que eles ajudam muito ...”* A existência na instituição pública de um controle maior de *“qualidade”* vem acompanhado de explicação: *“se o aluno não*

aprendeu ou se ele não está apto / ele só tem uma chance de repor uma nota porque se não der ele vai repetir o livro". Mas, repetir o livro não parece ser algo muito viável financeiramente nas escolas privadas, pois ao afirmar que *"o aluno é o cliente"*, E7 oferece além de um discurso duvidoso sobre os procedimentos adotados pela escola privada que usa de exemplo, se por competência própria do aprendiz ou por alguma *"ajuda"*, bem como a mudança da função da escola. Ora, se *"o aluno é o cliente"*, a instituição de educação estaria tornando secundária sua função central, para dar lugar a objetivos mercadológicos. E7 desliza nos fios de seu discurso e evidencia que se o curso não vinculado à universidade se comporta como uma empresa, o intensificador *"mais rígida"* não é constituinte da identidade do professor dessa instituição.

É interessante notar que no final da SD7, o enunciador faz um fechamento afirmando *"eu tenho duas identidades"*. Enquanto fala do projeto de extensão (NCL), utiliza com frequência o pronome pessoal em primeira pessoa, como podemos notar: *"aqui eu poderia comparar o ISF com outra escola que eu trabalho" / eu tenho dois perfis / aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado à universidade*" e continua a utilizar termos que indicam sua inclusão: *"então a gente preza pela qualidade mesmo"*. O que se apresenta é um sujeito dividido em si mesmo, que ao mesmo tempo em que adere aos procedimentos de uma instituição, se distancia dos da outra ao citar *"já as escolas privadas eu percebo que eles ajudam muito..."*. Essa visibilidade da heterogeneidade do sujeito-professor sugere que quando ele não se inclui como corpo docente de uma instituição, mas faz parte dela mesmo assim, adota uma identidade não verdadeira do que acredita funcionar em termos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O *"a gente"* e *"eles"* são mais que categorias gramaticais, e no caso de E7, são marcadores de relações de poder. A ideia de identidade expressa pelo enunciador está intimamente imbricado com a de poder. Ao deixar nítido que tem *"duas identidades"* sugere que, mesmo inconscientemente, escolheu qual delas de fato corresponde aos seus valores profissionais. Decidir com qual escola ou projeto se identificar já é uma escolha baseada em um poder. Assim, a identidade está ligada à separação entre o *"a gente"* e *"eles"*, em um conflito de aproximação e afastamento ancorado nas pressões que submetem E7 a fazer parte ao mesmo tempo de duas instituições.

Sabendo que a identidade do sujeito professor em formação é constituída pelo atravessamento de imagens sobre o modelo docente que este acredita ser o da atualidade. A SD8 esboça efeitos de sentido quando E8 trata sobre sua visão de professor de inglês na

atualidade por meio de um distanciamento de si e dos professores que passaram por sua vida escolar.

SD8: Nossa! / acho que um professor mais bem preparado comparado com os professores que a gente teve lá na escola, lá no começo / porque a maioria não tinha nem formação na área/ inglês sempre foi uma área bem desprezada nas escolas / principalmente escolas públicas / acho que hoje em dia com os recursos tecnológicos / e tudo o que a gente tem disponível hoje em dia facilita muito mais o trabalho do professor/ torna o trabalho mais divertido / um trabalho melhor / e o professor sai muito mais bem preparado. (E8/ RICARDO / LCMA).

Inicialmente E8 constrói sua colocação sobre o que é ser professor de inglês na atualidade ao rememorar sua condição de aluno de ensino regular ao citar “*acho que um professor mais bem preparado comparado com os professores que a gente teve lá na escola*”. Quando E8 produz essa identificação pelo termo “*a gente*”, não se coloca como um sujeito professor em formação, e sim a partir de sua posição de aluno. No início da SD8, o enunciador trata da lembrança de seu professor sob um viés imaginativo, o que implica considerar que o seu olhar para o outro (seu professor) é determinante para os efeitos de sentido produzidos acerca de sua própria imagem e de seu processo de formação.

Esse olhar de E8 denota que os professores de sua época não eram tão bem preparados “*porque a maioria não tinha nem formação na área*”. Esse discurso denuncia um período histórico em que a legitimação do lugar do professor não era respeitada, visto que pela idade do enunciador, seus estudos na escola regular devem ter sido realizados na década de noventa e a legislação que regulamenta a educação já funcionava desde a LDB (Lei nº 4.024/1961).

Os termos “*lá na escola, lá no começo*” parecem ser indicativos de lugar, mas é de um tempo passado que E8 constrói o fio de seu discurso. O “*lá*” condiciona o enunciador a manter uma posição de distanciamento entre a atualidade. Esse começo contrapõe o período de formação de professores atual em que, por exemplo, os cursos de Letras promovem projetos/programas de extensão, a fim de proporcionar aos licenciandos um contato mais próximo com o vir a ser do mercado de trabalho docente.

O histórico do ensino de línguas discutido nessa investigação é visível no discurso de E8. Mesmo que não tenha vivenciado o período das Reformas, a memória sobre o ensino de línguas no Brasil é posicionada quando a afirmação vem à tona: “*inglês sempre foi uma área bem desprezada nas escolas / principalmente escolas públicas*”. O discurso acima apresenta regularidade com uma pesquisa realizada pelo British Council (2015). Uma das conclusões dessa pesquisa aponta que:

O ensino do inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Este cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do idioma em âmbito nacional. Não existem indicadores para

o ensino da língua inglesa, como fazem o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] (Ideb) e o [Sistema de Avaliação da Educação Básica] (Saeb) para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância da língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o aprendizado da língua. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 37).

Diante do exposto, o dizer de E8 conclama que a problemática para o ensino de inglês nas escolas públicas precisa de um espaço sobre a clara função do ensino dessa língua, haja vista que ainda se configura como uma disciplina que necessita frequentemente provar sua relevância no currículo em relação à disciplinas como Português e Matemática. Se discutimos que a globalização impele ao uso de uma língua internacional, a esfera pública precisa acompanhar as movimentações de cunhos político, social e econômico do mundo. Mesmo que estejamos diante de um discurso “*um professor mais bem preparado*” é o que temos hoje, discussões acerca de sua relevância para o jovem brasileiro ainda precisam estar presentes nas pautas dos governantes.

A presentificação das pressões da globalização oferece um cenário educacional com mais disponibilidade de instrumentos mediadores de aprendizagem, pois E8 afirma “*acho que hoje em dia com os recursos tecnológicos / e tudo o que a gente tem disponível hoje em dia facilita muito mais o trabalho do professor*”. Repousa na tecnologia uma proposta de melhoria do ensino e aprendizagem de LI que contorna o percurso das metodologias que enredaram a prática docente do “*hoje em dia*” (CHAGAS, 1957). Retomando a ideia de ilusão, o “*tudo*” apresentado na SD8 constitui uma possibilidade que apenas existe na abstração, pois na sociedade pós-moderna a liquidez de “*tudo*” o que está ao alcance do professor é escorregadia e fragmentada. Dizer que “*tudo*” pode ser englobado é negar a fluidez dos padrões de hoje, pois “*dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. Os sólidos são moldados para sempre*” (BAUMAN, 2003, p. 9).

Ao retomar o sentido de “*professor mais bem preparado*”, por não se colocar ainda como um futuro professor, visa reafirmar que “*a maioria que não tinha nem formação na área*” não será o seu caso. Essa movimentação que o discurso oferece ao leitor corrobora mais uma vez com a memória histórica do que já se estudou e produziu sentidos acerca da formação de professores de línguas no Brasil. E8 deixa escapar que o processo de formação docente atual pode ser visto como lugar tanto do aperfeiçoamento como da supressão da falta.

Portanto, é possível depreender que o trabalho do professor não era aparelhado com equipamentos tecnológicos, como hoje, para que o ensino de língua fosse “*mais divertido*”. O que o enunciador expressa sobre quem é o professor de inglês de hoje, só tem sentido numa cadeia de definições sobre o que já se falou sobre esse profissional (FOUCAULT, 1986). Se

as culturas, a língua e tantas outras instituições mudam ao longo do tempo e da história, a identidade atrelada a essa linha temporal sofre, da mesma forma, com a ideia de idêntico e diferente. Assim, E8 posiciona-se como diferente dos professores que teve e se iguala como professor mais bem preparado que egressa atualmente da universidade.

Ser professor hoje é diferente do que se conhecia antes. Isso só é possível pela aproximação do que é aceito ou comum aos padrões da atualidade e afastamento daquilo que não pode ficar dentro desse contexto, o que não se pode dizer que não seja constituinte desse espaço. Essa situação pode ser facilmente explicada por tudo aquilo que não se atribui ao ser professor hoje. O que não se atribui, fica fora de questão, e por isso é diferente.

A SD8 dialoga com a ideia de ensinar inglês e diversão presentes nas SDs 4 e 5, “professor sai muito mais bem preparado”, pois isso “torna o trabalho mais divertido”, agora destacando não só a sala de aula como sendo o lugar de estudos do aprendiz, mas também o da academia como sendo o locus onde pode ser possível de melhorias para a formação acadêmica do profissional de Letras.

É importante notar que há duas ocorrências muito semelhantes na SD8, que são: “*um professor mais bem preparado*” e “*o professor sai muito mais bem preparado*”. Apesar de o enunciador ter usado intensificadores idênticos, “mais bem”, intenciona falar de professores em situações diferentes. Na primeira ocorrência, parece se referir ao professor que saiu da universidade e já se encontra no mercado de trabalho com uma identidade profissional mais elaborada perante aos seus antecessores. Ao passo que na segunda, o professor ainda está em formação, pois o estar “*mais bem preparado*” se aproxima mais de uma possibilidade positiva diante dos recursos que a sociedade moderna possui atualmente e que pode ser um diferencial quando esse profissional for para o mercado de trabalho. Quando o “*muito*” é acrescido na segunda ocorrência, credita à atualidade um voto de confiança ao preparo mais arrojado na academia em relação aos profissionais que já passaram por ela no passado.

A partir das reflexões arroladas, é possível verificarmos na SD9 que a definição do professor de LI na atualidade se costura com a história de sua trajetória. Como um discurso atualiza uma memória, evidencia a presença-ausência de efeitos de sentidos de outras épocas que podem ser reatualizados a todo instante, E9 explicita sua opinião a partir das exigências que moldam o novo professor à nova realidade. Atentemos:

SD9: Acho que ele deixou de ser a pessoa que tem todo o conhecimento/ e está mais auxiliando o aluno a conhecer uma nova cultura/ porque hoje o mundo está mais conectado com a internet/ então o professor está mais auxiliando o aluno a conhecer um novo mundo do que só passando conhecimento. (E9/ TEREZA / NCL).

Sob a luz das discussões foucaultiana em relação à Nova história, percebemos que E9 adota uma maneira diferente de orientar o processo educacional que direciona para as teorias educacionais atuais que têm como essência o fato de “*o professor está mais auxiliando o aluno a conhecer um novo mundo do que só passando conhecimento*” em contraponto com um passado em que o professor “*deixou de ser a pessoa que tem todo o conhecimento*”. Esse discurso aponta para efeitos de sentido que, mesmo sendo contraditórios no século XXI, apresentam um elo: a posição do professor.

A centralização do professor como meio para obter respostas corretas que disseminava informações para seus alunos como se esses fossem depósitos a serem preenchidos vem de uma tradição que data da Idade Média e muito presente na cultura jesuítica. Ao passo que no século XX, autores como Piaget (1980-1986), Vygostky (1896-1934), enxergavam os alunos não como sujeitos passivos ao processo de ensino e aprendizagem, mas como um aprendiz engajado na produção de seu próprio conhecimento. A movimentação da posição do professor gira em torno da antiga fixidez ainda muito influenciada pela lógica cartesiana, para os vários lugares que o professor passou a ocupar para ofertar um melhor ensino (FERNANDES; SANTOMAURO, 2011).

Um dos motivos elencados para a nova configuração do ser professor segundo E8 é “*porque hoje o mundo está mais conectado com a internet*”. Mais uma vez vemos que a influência tecnológica se apresenta como uma abertura para maior possibilidade de aplicação do conhecimento construído a fim de que o mesmo seja mais próximo da realidade. Se o mundo está assim tão próximo à internet, o sujeito professor em formação não pode se abster dessa tendência, uma vez que assim que for para o mercado de trabalho deverá adotar postura similar à da internet em termos de ligação ao outro (aluno, prática docente, mundo).

O aparecimento da Internet e outras tecnologias não se deu de modo rápido e inesperado, mas como um “*formigamento das descontinuidades*” (FOUCAULT, 1986, p.7). Para o autor, não existe, uma irrupção que surgiria em tempos determinados, mas “*fenômenos de ruptura*”, continuidades e interrupções, que teriam efeitos mais substanciais em alguns discursos, e não em outros, o que contribui para que mesmo que essas alterações ocorram, algo do mesmo sempre se mantenha regular.

Disso decorre que se a posição hegemônica da LI em relação às demais é resultante dessas rupturas, por isso E9 revela que o professor do século XXI “*está mais auxiliando o aluno a conhecer uma nova cultura*”. Ou seja, a individualidade do sujeito pós-moderno condiciona a uma produção de novas identidades no ambiente escolar por um ensino que oferta além de conhecimentos linguísticos, os de ordem cultural. Ensinar uma língua é

inevitavelmente ter contato com sua cultura, pois se a língua é mediadora da cultura, essa última é conservada por meio da língua (MASTRELLA, 2010). Diante dessas reflexões, entendemos que a sala de aula se configura como um local permeado por várias identidades, donde acontecem transações pedagógicas que disseminam identidades culturais aparentemente estáveis, de acordo com os estudos realizados em sala de aula.

O termo “*nova*” na SD9 se relaciona tanto à LI quanto à cultura por ela expressa, visto que falar a língua do outro também é atravessar a cultura e visualizar-se inserido em um exterior possibilitado por um conhecimento linguístico. Com o passar dos estudos, o aprendiz vai aos poucos “desestrangeirizando” a língua e se apropriando de mecanismos que o inserem em uma cultura cada vez mais “natural”. Essa nova forma de entender a identidade e as multiplicidade do sujeito pós-moderno agrega contribuições para a LA e para a área de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois temas como língua, poder e identidade, estão muito imbricadas com o sujeito professor em formação.

As SDs analisadas apresentam uma essência sobre identidades múltiplas que ecoa como uma regularidade. Ou marcadamente como dupla identidade (SD7), ou como uma rememoração da identidade que não se quer seguir (SD8), ou até mesmo como uma comparação entre perfis de professores diferentes ao longo da história (SD9). A posição de cada enunciador é marcada pela filiação que constituem o seu “eu”, e à medida que novas demandas surgem, novas implicações atravessam a constituição identitária do sujeito professor em formação.

5.4 Na prática a teoria é outra: a experiência dos licenciandos nos projetos/programas de extensão

Nesta fase de discussão, focalizaremos a relação entre teoria e prática como dois lugares formativos que perfazem o caminho do sujeito professor. Entendemos que a teoria repousa nos momentos de apropriação de um conhecimento embasado em pressupostos de ordem teórica, quando a prática se configura como um lugar de operacionalização dos saberes mobilizados na preparação anterior. Portanto, as SDs 10, 11 e 12 versam sobre o ganho que os enunciadores obtiveram ao participarem dos projetos/programas de extensão pesquisados nessa investigação. Vejamos:

SD10: [...] Eu me sinto mais bem preparada para quando eu chegar ao estágio. Muitas pessoas que não têm contato com a sala de aula antes disso chegam lá na frente e ficam assustadas. Não sabem o que fazer, ficam mais nervosas. Eu acredito que eu tenho mais confiança para dar aula e meu nível de inglês melhorou muito

desde que eu comecei a dar aula. Isso foi uma das coisas que mais me impactou com a língua. (ISF/E10/JOANA).

A SD 10 discorre sobre um perfil de licenciando que vê sua participação em um projeto/programa de extensão uma oportunidade de ampliar sua formação não só pedagógica em “*Eu me sinto mais bem preparada para quando eu chegar ao estágio*”, mas também linguística ao citar que “*meu nível de inglês melhorou muito desde que eu comecei a dar aula.*”. O dizer de E10 deixa escapar um fio discursivo que conduz a uma lacuna que o programa ao qual se vincula ocupa ao lhe ofertar a possibilidade de trabalhar como professora de inglês e treinar sua futura posição profissional. Ou seja, se buscarmos mais além uma explicação para o discurso de E10 sobre a prática de sala de aula, encontraremos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010) um desnível quanto ao número de disciplinas destinadas aos estudos em/sobre LI, logo:

É interessante propor uma análise quanto ao currículo do Curso de Letras Português / Inglês da UFMA, pois o mesmo é definido a partir de disciplinas de estudos de Língua Portuguesa. Entre o Núcleo de Fundamentação de Formação Básica e Específica, excluindo-se apenas as disciplinas de Introdução à Pesquisa, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Eletivas I e II e Estágio Supervisionado, podemos notar que há 12 (doze) disciplinas referentes aos estudos de língua inglesa e literatura estrangeira [...]. Sendo assim, temos a seguinte conta: 720 h de estudos de Língua Inglesa perante 1470 de Língua Portuguesa. (BAHURY, 2013, p. 192).

A oferta de menos horas de prática e exposição à língua estrangeira em questão, faz com que o sujeito professor em formação possa chegar ao Estágio Supervisionado com pouca aquisição de conhecimento teórico-práticos necessários para a demanda de mercado que o espera. O aspecto positivo (“*meu nível de inglês melhorou muito desde que eu comecei a dar aula*”) quanto a experiência de sala de aula antecipada pelo programa de extensão faz ecoar um discurso sobre os estágios supervisionados a partir do adjetivo ‘*assustadas*’, pois indicam que a pouca ministração de aulas fica destinada aos períodos finais da licenciatura. Acreditamos que os anos de licenciatura devam ser plasmados em espaços de aprendizagem diversas, que variam do conhecimento sobre os objetos de ensino e aprendizagem, metodologias, abordagens e recursos didáticos às experiências práticas que não se constituem em poucas horas de prática em/sobre a LI (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

A participação de E10 no programa de extensão funciona como um mobilizador dos saberes obtidos em anos anteriores na academia e se traduzem em uma prática de constituição de um “eu” que, aos poucos, se torna de sujeito professor em formação para um sujeito que pode falar a partir da posição de professor “formado”. A experiência expressa na SD10 possibilita o dizer do enunciador na condição de credibilidade do espaço docente que se abre para E10 em “*Eu acredito que eu tenho mais confiança para dar aula e meu nível de inglês*

melhorou muito desde que eu comecei a dar aula. ” A “confiança” obtida no programa de extensão se contrapõe à realidade de sujeitos que não têm sua mesma oportunidade e chegam ao estágio Supervisionado “assustadas”.

Os adjetivos confiança e assustadas sugerem mais sentidos que aparentemente parecem. A “confiança” se dá diante da possibilidade de um delineamento do que é ser professor e, neste caso, assegurado a partir do vínculo do enunciador ao ISF. Em outras palavras, é a oportunidade de participação no referido programa que o autoriza a ser mais confiante de sua prática docente. O lugar de sujeito professor em formação de E10 se constitui na relação com outros dizeres (sujeitos que se sentem assustadas por não terem a oportunidade que E10 teve) e com o outro em si (E10 tem identidade constituída pela diferença de suas experiências, “pois muitas pessoas [...] não têm contato com a sala de aula antes”).

A legitimação do ser professor vinda da experiência do programa de extensão é que determina qual o lugar de E10. Ser um sujeito professor, em formação diferente daqueles que não fazem parte de projetos/programas de extensão, desvela uma relação do discurso de E10 com o discurso-outro. Esse outro é também constitutivo de seu discurso, pois é a partir dele que se coloca numa situação de superioridade ao poder ministrar aulas antes de chegar ao estágio supervisionado (LACAN, 1977).

Tornar-se mais experiente tanto na prática pedagógica quanto linguística se dá dentro de um quadro de determinações específicas de poder que funcionam como força produtiva também presente na SD11. Analisemos:

SD11: Ter essa experiência antes de me graduar e antes de ir para a sala de aula de fato. De trabalhar profissionalmente em sala de aula. Então eu acho que essa questão da desenvoltura que eu já tenho ganho aqui nesse projeto. Porque quando eu comecei, eu não sabia nem por onde começar na verdade. Então assim....deu para eu me desenvolver melhor. Acho que eu passo no Estágio Supervisionado agora muito mais tranquilamente do que eu passaria se eu não tivesse já ganho essa experiência que eu ganhei aqui. (LCMA/E11/MARCELO).

A regularidade encontrada nos efeitos discursivos de enunciadores pertencentes a projetos/programas distintos nos levam a crer que a dimensão prática tão presente nessas iniciativas extensionistas tem sido relevante para a produção de discursos que valorizam o contato com a sala de aula, pois “*Ter essa experiência antes de me graduar e antes de ir para a sala de aula de fato*” tem se constituído como um ganho que corrobora com os estudos de Pimenta e Lima (2011) ao entenderem que em se tratando da relação entre teoria e prática, concebem que é no exercício da teoria que se estabelece a prática.

Percebemos que E11 produz seu discurso descrevendo os efeitos de sua participação no projeto LCMA “*Porque quando eu comecei, eu não sabia nem por onde começar na*

verdade. Então assim....deu para eu me desenvolver melhor” e não tratando exatamente como uma narrativa de si. A escolha por essa forma de enunciar revela que a prática docente como lugar privilegiado nos projetos/programas pesquisados contribui para o compartilhamento de características semelhantes entre E10, E11 e E12 como veremos posteriormente. Mesmo sendo um sujeito professor em formação, fazer parte do LCMA, inscreve E11 em um discurso de um professor “*de fato*”. No momento em que ministra suas aulas para o público alvo, E11 não é apenas um professor em formação, ele é o professor. Tal situação torna-se possível porque em cada projeto/programa extensionista há uma circulação de verdades que são passadas pelos seus integrantes (os enunciadores) como normas que auxiliam na sua constituição identitária enquanto profissionais (FOUCAULT, 1986).

Reiterando as discussões realizadas, temos que a vinculação de E11 ao LCMA mostra-se como experiência intervalar e heterogênea. Primeiramente intervalar, porque a mesma acontece no espaço da formação que sucede as experiências iniciais do curso de Letras e antecede a finalização da graduação e a inserção do enunciador ao mercado de trabalho. E, em segundo lugar, a heterogeneidade se dá no diálogo com a alteridade, pois E 11 assume um lugar de poder perante a comunidade acadêmica e de superioridade diante dos que não têm essa oportunidade (“Acho que eu passo no Estágio Supervisionado agora muito mais tranquilamente do que eu passaria se eu não tivesse já ganho essa experiência que eu ganhei aqui”).

As palavras “*experiência*”, “*desenvoltura*” fazem transparecer a ação do interdiscurso em que enunciados como os apresentados constituídos pelas palavras citadas reforçam o pensamento de Foucault (1986) em relação a povoamentos de outros enunciados em suas margens. Por isso, ao refletir sobre “Acho que eu passo no Estágio Supervisionado agora muito mais tranquilamente do que eu passaria se eu não tivesse já essa experiência que eu ganhei aqui. ”, os licenciandos parecem estar apostando mais em práticas de sala de aula em projetos de extensão, por exemplo, que nas oferecidas pelo Estágio supervisionado que seriam as aulas “*de fato*”.

Diante desse cenário, sabemos que boas práticas em sala de aula podem inspirar o aluno a ser docente, e principalmente buscar melhorar suas habilidades linguísticas. Dentre essas, a oralidade é a que se torna o alvo da maioria dos licenciandos, pois se durante a vida escolar poucos momentos foram reservados a ela, a universidade aparece como o espaço propício para sanar a defasagem de experiências anteriores e desenvolver maturação profissional. Ressaltamos também que aqueles que, apesar de tantos obstáculos, decidem ingressar no curso de Letras com habilitação em LI são influenciados por experiências

positivas na educação básica que favorecem a determinação do idioma estrangeiro a ser estudado.

Os projetos de extensão oferecem aos enunciadores uma grande chance de prática da oralidade e também uma tentativa de combater uma realidade encontrada por Costa e Baptista (2011), as quais verificaram a prática da oralidade não se configurando como um lugar de relevância no currículo da maioria das formações de professores de LI no Brasil. Em sua pesquisa sobre os erros linguísticos de licenciandos em Letras no Estágio Supervisionado, as pesquisadoras constataram que era mais fácil detectar os erros, de diversas ordens, dos alunos em suas produções escritas em relação às de oralidade. Isso se dava devido ao receio de os estagiários falarem em LI durante suas aulas, uma vez que essa pouca prática da produção oral era reforçada pela insegurança de expor uma competência que não dominam. Assim, ver a experiência docente dos pesquisados nos projetos de extensão antes do Estágio a partir da SD10 como “*Isso foi uma das coisas que mais me impactou com a língua*”, direciona para um fator positivo quanto à prática dos enunciadores.

SD12: Se torna bem mais fácil, né? Por exemplo, não tem aquele impacto inicial/ aquela dificuldade de vergonha de falar em público/ ou de achar que ainda não está preparado/ porque infelizmente um dos problemas muito grandes que você vê na faculdade/ é que as pessoas que entram nela sem saber inglês acabam não aprendendo muito bem, não é verdade? Então a pessoa pensa...pode pensar: como é que vou ser professor / como é que vou fazer um estágio se eu ainda não domino a língua? Talvez nem a Didática ainda/ mas quando a gente já tem a experiência a gente já sabe a realidade/ uma coisa é você ter uma aula de Didática e dizer: assim é o ideal/ no ideal você deve fazer isso e isso/ diferente é você experimentar a sala de aula e ver como é difícil lidar com alunos bagunceiros / com aluno que não presta atenção / que fica no whatsapp o tempo todo, entendeu? [...]. (NCL/E12/SÉRGIO).

O aspecto formativo dos projetos/programas de extensão pesquisados neste trabalho, presente na SD12 mantém regularidade com as SDs 10 e 11 expresso pelo discurso do enunciador ao listar as vantagens de sua participação no NCL que “*Se torna bem mais fácil, né? Por exemplo, “não tem aquele impacto inicial/ aquela dificuldade de vergonha de falar em público/ ou de achar que ainda não está preparado”*”. E12, inconscientemente, lista características de um sujeito professor em formação em fase inicial do curso de Letras ao citar “*aquele impacto inicial*”, “*aquele dificuldade de vergonha de falar em público*” que podem ser superadas, caso haja a inserção desse sujeito em um projeto extensionista que oportunize o contato com a sala de aula numa dimensão prática. Os pronomes demonstrativos “*aquele*” e “*aquele*” parecem incorrer à consciência para lembrar como se porta um licenciando no início de sua preparação, e quando recorre “*aquele tempo*”, não se dá conta de que está invocando seu próprio “eu” quando pensa falar do Outro. Ao tentar reconhecer o Outro, é a si mesmo que reconhece (CORACINI, 2003).

E12 chama atenção para algo muito relevante na formação de professores de LI, o que nos induz a concluir que é necessário conhecimento na língua antes de ingressar no curso de Letras, para que o licenciando possa desenvolver suas habilidades ao longo de sua formação na academia *“porque infelizmente um dos problemas muito grandes que você vê na faculdade/ é que as pessoas que entram nela sem saber inglês acabam não aprendendo muito bem, não é verdade?”* E mais, seu discurso evidencia que aqueles que decidem estudar Letras com pouco domínio na língua podem indagar-se: *“como é que vou fazer um estágio se eu ainda não domino a língua?”*, numa perspectiva de raciocínio muito lúcida. É preciso ofertar ao aluno aquilo que se tem. A possibilidade de participar em um projeto/programa de extensão funciona como uma motivação para adquirir mais conhecimento em LI e ser selecionado, para que o sujeito professor em formação multiplique suas alternativas de estudo na língua assim como a didática para ministrá-la.

A SD12 também torna visível uma outra fragilidade da formação docente no que tange a preparação didática. E12 amplia o significado do termo *“ideal”* que reclama um real com um distanciamento entre o que os licenciandos possuem e os que irão encontrar em *“uma coisa é você ter uma aula de Didática e dizer: assim é o ideal/ [...] diferente é você experimentar a sala de aula /e ver como é difícil lidar com alunos bagunceiros / com aluno que não presta atenção / que fica no whatsapp o tempo todo, entendeu?”* O espaço formativo da universidade parece não atender a fatores externos (*“alunos bagunceiros”* e *“aluno que não presta atenção”*) que prejudicam o bom desenvolvimento de uma aula de LI, e que, por sua vez, constituem o discurso do professor em formação, por exemplo (AUTHIER-REVUZ, 1982). Dizer o que fazer diante de um padrão pré-estabelecido (*“no ideal você deve fazer isso e isso”*) é não considerar o real da prática docente para que os enunciadores possam ter a chance de tomar suas próprias decisões pedagógicas mobilizando o que já aprenderam na licenciatura. É importante registrar que a participação dos sujeitos professores em formação em projetos como o NCL, oportunizam a identificação desse futuro docente com o seu lugar profissional e conseqüentemente o encontro da identidade que o permitirá ser sujeito de sua prática e aprendizado.

As SD10, 11 e 12 apontam que a chance de os licenciandos poderem colocar na prática o que estudaram no curso de Letras consolida seus conhecimentos e os preparam para a disciplina de Estágio supervisionado, mesmo que esse não seja um objetivo estabelecido pelos projetos/programas de extensão. Sabemos que a graduação não é um período que irá formar o professor integralmente, mas compreendemos que é na prática que sua identidade se (trans) forma.

5.5 A institucionalização do saber-fazer como constituinte da identidade do sujeito professor em formação

Neste tópico, ocupamo-nos de analisar como o sujeito professor em formação se enxerga como concluinte de um curso de formação de professores. A posição dos enunciadores demarcam lugares discursivos de transformação no que tange a sua profissionalização e maturidade pessoal. E13 explicita o que o período passado na universidade significa no seguinte dizer:

SD13: Representa o fim de um ciclo (risos) / um longo ciclo / de certa forma um alívio / uma libertação / uma porta / uma abertura para que eu possa continuar estudando / fazendo mestrado ou no caso... passar em um concurso / então, eu preciso seguir / levantar voo. (ISF/E13/DÊNIS).

A SD13 revela que a graduação representa mais que um período de tempo dedicado a estudos na universidade. Ela representa a institucionalização daquilo que “sabem” e “estudaram”. É a legitimação vista como “*o fim de um ciclo*” necessário para que o saber acadêmico seja dado como concluído. A ênfase em “*um longo ciclo*” denota que uma preparação profissional leva tempo, porque o sujeito professor vai sendo construindo à medida que toma para si conhecimentos essenciais para a profissão que antes de seu ingresso na universidade não faziam parte de seu mundo. Conforme discutido nesta análise, a maior parte dos alunos de Letras não tem inicialmente uma ideia clara de que irão ser professores. “*Um longo ciclo*” também serve para amadurecer as ideias e ser um espaço de atitudes decisórias.

Entendemos que quando E13 diz que a graduação significa “*uma libertação*” queira expressar que é a conclusão de um longo ciclo com conhecimento agregado, pois a ideia de libertar sugere uma projeção futura do eu do enunciador em direção à vida profissional e acadêmica. Constatamos essa nossa compreensão baseada no dizer “*uma porta*” ao instituir a saída do sujeito professor em formação como “pronto” aproveitar as oportunidades à sua frente. A metáfora “*uma porta*” nos remete ao fato de que a passagem de um sujeito que conclui seus estudos superiores obtém a chance de transitar para um outro espaço, seja físico ou abstrato, revelador de uma nova posição desse sujeito.

E13 é bem regular em seu discurso quanto ao seu objetivo de utilizar o que aprendeu no curso de Letras em prol de “*uma abertura para que eu possa continuar estudando / fazendo mestrado ou no caso... passar em um concurso*”. Essas marcações de tempo progressivo (estudando / fazendo) nos situa a refletir que apenas a graduação não é suficiente para que o enunciador enfrente as demandas do mercado de trabalho. Com os avanços

tecnológicos e a velocidade na transmissão das informações, o gerúndio utilizado por E13 indicam sua identidade e condiz com a “modernidade líquida” que vivemos. As opções, mestrado ou passar em um concurso revelam que a opção entre um ou outro ainda não está bem definida, pois os domínios de poder que circulam a sociedade pós-moderna cerceiam o sujeito a estar preparado para situações múltiplas como, por exemplo, a tomada de decisão de E13 por “fazer mestrado ou passar em um concurso” pode ser validada pela necessidade do momento de vida desse enunciador.

Ao final da SD13, temos a impressão de que o enunciador faz uma conclusão a partir de uma conjunção (*então, eu preciso seguir*) induzindo que após seu preparo universitário, estaria apto para “*levantar voo*”. E13 sugere uma imagem de si que vai ser (re)significada. Seguir e levantar voo direcionam para sentidos similares. A ideia que depreendemos é a de que se existe “*o fim de um ciclo*”, é necessário que E13 siga, assim como se terminar a graduação é “*um alívio*”, voar para outras oportunidades é o caminho natural de um sujeito que almeja continuar ampliando seus horizontes.

A relação entre as imagens de finalizar um ciclo e iniciar outro auxilia E13 na tentativa de construir um lugar para si, o que inevitavelmente, influencia na constituição de sua identidade enquanto futuro professor. Segundo Lacan (1977, p. 40), “*a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio*”. O conhecimento adquirido na academia instaura uma segregação de status educacional entre aquele que detém o conhecimento e quem não o possui. O lugar de prestígio de E13 se dará ao concluir seu curso superior que o diferenciará como um sujeito possuidor de uma identidade fragmentada, no entremeio de um recém-estudante a de um novo profissional de Letras.

A graduação significada pelo substantivo “abertura” faz referência ao verbo “*entrar*” em “*e poder ter um pouco mais de oportunidade de entrar no mercado de trabalho*” reforça o controle que a instituição universidade tem ao ofertar um diploma aos concludentes de um curso. O diploma institucionaliza o controle, ou seja, possibilita “*o levantar voo*” daqueles que se comportaram de acordo com as regras da FD da vida universitária.

O discurso de E14 dialoga com o de E13 no que se refere ao reconhecimento social que a conclusão de um curso de graduação produz. Atentemos para a expressão de seu dizer:

SD14: uma formalização de tudo o que eu sei / uma forma de provar que eu sei o que sei / e poder ter um pouco mais de oportunidade de entrar no mercado de trabalho / porque hoje em dia, sem pelo menos uma graduação não se faz nada. (LCMA/E14/GILSON).

Necessitamos recorrer aos estudos foucaultianos para entender o enredamento do discurso de E14. Primeiramente ao dizer que a graduação no curso de Letras representa “*uma*

formalização de tudo o que eu sei”. Essa formalização se dá pela expedição de um documento que valide o que foi estudado na universidade. Segundo Foucault (2002, p. 181), a persistência em continuar até o fim de um curso acadêmico é reforçada pela motivação ou pressão para a obtenção de um diploma. O poder que a universidade exerce no licenciando para cumprir seus créditos e ter seu saber formalizado, não deve ser visto apenas sob a vertente autoritária e repressora, mas como um poder que promove a produtividade. A disciplina em seguir as regras da instituição vincula o sujeito professor em formação ao encontro da relação poder-saber.

Como o poder é algo que circula incessantemente pela sociedade, quem dela faz parte é constituído por esse poder. Assim, na SD14 a afirmação de que o diploma é “*uma forma de provar que eu sei o que sei*” é prova disso. Não há como se abster de sua existência, pois como diz Foucault (2002, p. 104) “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles [...] o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu.” A universidade ocupa um lugar de acúmulo e transmissão de saber. É o poder institucional que organiza, seleciona e coloca em circulação um dispositivo de saber.

Vimos que as novas demandas sociais exigem um sujeito cada vez mais adaptado às necessidades de mercado, por exemplo. Assim, no século XXI, posicionar-se melhor no mundo do trabalho requer uma preparação universitária. Essa nova configuração de sujeito afeta a constituição de E14 ao agregar a sua formação à sua inserção profissional (“e poder ter um pouco mais de oportunidade de entrar no mercado de trabalho”). Esse discurso não neutro revela uma realidade: o mundo do trabalho absorve mais facilmente as pessoas mais preparadas. A emergência de uma preparação acadêmica se enquadra em uma sociedade pós-moderna e, por isso, o lugar da universidade como instituição que valida o conhecimento adquirido pelo sujeito professor em formação é visto como produtor de efeitos imediatos para uma realidade que não se fixa e nem se manterá permanente. O discurso de E14 é adequado para uma realidade do agora, que transvestido de caráter verdadeiro, regulamentará o que deve ser ofertado em termos de profissionalização para a sociedade.

Podemos entender o controle que a instituição universidade tem ao emitir um diploma como uma forma de representar a identidade (DERRIDA, 1991). A essa representação atribuímos a ideia de que o diploma seria a materialização da obediência às normas impostas àquele que almejou tê-lo. É dizer implicitamente: ter um diploma é “formalizar o que o aluno sabe”. Por isso, é deveras importante citar que aquele que tem o poder, controla a representação e define a identidade.

A identidade do professor é recortada pela história de sua profissão e de sua autoimagem. E14 pontua bem que seu discurso está atualizado com a atualidade, e

inconscientemente traz ressonâncias de uma memória em que obter uma graduação não era uma exigência, mas um diferencial “*porque hoje em dia, sem pelo menos uma graduação não se faz nada.*” Inevitavelmente buscamos explicações para o que “*hoje em dia*” se exige na contraposição do que antes não se tinha. Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 196):

Foi notável a recente expansão do sistema de educação superior brasileiro. Alguns poucos números o demonstram. Em 1996, havia 922 IES; em 2004, eram 2013 e, em 2007, somavam 2.281. De modo proporcional, cresceu o número de matrículas: 1.868.529, em 1996; 4.163.733, em 2004, e 4.880.381, em 2007. Muitos fatores explicam essa expansão, dentre os quais, de modo interconectado, se incluem o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento do contingente de jovens formados nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização e de globalização, a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação.

Todos esses fatores reforçam a ideia de que diante do cenário das atuais tendências econômicas, aqueles possuidores de preparação acadêmica têm uma carga competitiva mais arrojada para um melhor posicionamento no mercado. Ou seja, qualificar-se é dar lucro para as empresas. O “*sem pelo menos uma graduação não se faz nada*” implica em dizermos que uma educação de qualidade prepara o sujeito professor em formação para saber operacionalizar os conhecimentos obtidos na academia em prol do que se considera útil para a sociedade em que vai atuar como profissional. O Termo “*nada*” alude a essa compatibilização entre saberes e necessidades. O “*tudo*” nada mais é que a legitimação de uma adequada capacitação com fins de ingresso no mercado de trabalho com variadas possibilidades.

A qualidade da formação docente universitária precisa estar coerente com seus objetivos e princípios e da comunidade em seu entorno. A noção de qualidade que entendemos na SD14 é aquela que vincula o conhecimento teórico com a possibilidade de sua aplicação, durante o curso e depois dele. A concepção de E14 quando revela “*formalizar*” o que sabe, produz um efeito discursivo que induz ao fato: se tem que “*formalizar*” é porque em algum lugar essa legitimação será exigida. A exigência institui uma identidade profissional inseparável de uma materialização de poder e saber.

A necessidade de “*provar tudo o que sei*”, não se sustenta apenas por um saber fazer docente, porque está condicionado a uma instituição que tem poder para julgar esse conhecimento. Representada por professores universitários, a legitimação de quem consegue terminar com êxito os ciclos de estudos, é dada ao longo de etapas definidas por períodos que indicam que a formação se dá aos poucos, em constante construção e progressão. E por isso, tratamos neste trabalho de sujeito professor em construção, que não se forma quando preenche os requisitos exigidos pela instituição, mas ao ser afetado pelas identidades de seus

formadores. Durante esse processo, se fragmenta, se redefine, torna-se cindido ao processo de formação docente e as novas configurações de sujeito social (CORACINI, 2007).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a SD15 evidencia o poder de certificação de uma preparação docente pela instituição que promove esse conhecimento. O dizer de E15 esboça três momentos em relação ao processo de legitimação: o seu lugar da legitimação, a sua importância e o seu reconhecimento pela sociedade. Vejamos:

SD15: Acho que acima de tudo, um local onde eu me aperfeiçoei, mas um local que vai me legitimar, porque eu comecei a dar aula antes de entrar na graduação como no início da entrevista, então é com o diploma da UFMA que eu vou poder dizer eu sou graduada no curso de Licenciatura Letras inglês, então talvez pelo fato de eu nunca ter terminado formalmente meu curso de inglês, não tenho diploma de língua inglesa, talvez isso seja algo que pesa muito para mim. Eu quero muito me formar, ter essa legitimação que eu sou uma professora e que eu passei por um curso que me capacitou, e que me desenvolveu, e que me aperfeiçoou [...]. (NCL/E15/MARIA).

E15 considera a universidade como um lugar não apenas físico em que obtenha suas aulas durante o curso de Letras, e vai além ao entender que os processos de ensino e aprendizagem realizados na academia fazem parte das fases de preparação de um professor, que está em busca de conhecimento e sua legitimação quando diz: *“Acho que acima de tudo, um local onde eu me aperfeiçoei, mas um local que vai me legitimar”*. Para configurar como um lugar de legitimação, a universidade é vista como um lugar de transformação de sujeitos. É na construção durante os anos de graduação que a identidade do sujeito professor em formação vai se constituindo e se multiplicando. Na tensão entre as velhas identidades e as novas que se constroem, a identidade provisória vira central na tomada de decisão dos licenciandos e dos direcionamentos que estes se prestam a fazer.

A importância da legitimação de um conhecimento obtido em uma universidade revela o poder que uma instituição exerce. E15 explicita que sua experiência docente se deu antes de seu ingresso na universidade, mas essa atividade só toma um status de certificação quando é validado por um documento (diploma) que autorize esse sujeito a dizer que seu saber é vinculado a uma instituição universitária *“porque eu comecei a dar aula antes de entrar na graduação como no início da entrevista, então é com o diploma da Ufma que eu vou poder dizer eu sou graduada no curso de Licenciatura Letras inglês,”* ou seja, os lugares de experiência de E15 antes da universidade parecem ocupar posição desprivilegiada em relação a ocupada pela universidade, o que reforça a ideia de que existe uma ordem no discurso. Essa ordem se pauta em um poder que hierarquiza não apenas os conhecimentos obtidos, mas o valor da legitimação exercida por cada lugar institucional (FOUCAULT, 1996).

Foucault fala de grupos de procedimentos de controle discursivo, e o enunciado expresso em SD15 diz respeito ao mecanismo de rarefação dos sujeitos, pois para obter a validação de seu

conhecimento na universidade, E15 precisa seguir regras do discurso universitário para entrar na ordem de seu discurso. Caso contrário, o enunciador não estará qualificado para representar a instituição que lhe formou, e por isso reforça em discurso que: *“então é com o diploma da Ufma que eu vou poder dizer eu sou graduada no curso de Licenciatura Letras inglês”*.

Neste ponto, os sistemas de ensino têm um lugar privilegiado, pois são eles os grandes responsáveis pela possibilidade de apropriação do conhecimento e acesso ao saber. No entanto, como lembra Foucault (1996, p. 44), “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; [...] senão uma apropriação e uma distribuição do discurso com seus poderes e seus saberes?” Entendemos que se o professor precisa de profissionalização, é na universidade que poderá ter contato com tal atividade. Logo, ter um diploma para E15 *“...pesa muito para mim”*. O verbo pesar denota uma condição de comparação entre o conhecimento para falar a língua e a formação docente. Se é o lugar da universidade que pesa é porque também pode se sobrepor ao lugar do curso de idiomas.

Ao final da SD15, o enunciador apresenta um traço constitutivo do discurso universitário que deseja finalizar seu curso de graduação para assumir uma nova identidade: a de graduado. A mudança identitária promove um atravessamento constitutivo no eu de E15 “Eu quero muito me formar, ter essa legitimação que eu sou uma professora e que eu passei por um curso que me capacitou, e que me desenvolveu, e que me aperfeiçoou [...]” Em *“...eu sou uma professora”*, E15 assume uma identidade não mais de aprendiz, mas de uma profissional, que demanda, principalmente, por um lugar que vai lhe autorizar a ter essa legitimação e entrar na ordem do discurso (*eu passei por um curso que me capacitou*).

As SDs apresentadas dialogam por meio dos efeitos de sentido produzido nos dizeres dos enunciadores. Essa relação pode ser vista quando a SD13 sugere um lugar a ir ao enunciar: *“eu preciso seguir”*, que ecoa na SD14 ao citar: *“entrar no mercado de trabalho”*. Esse é o lugar que implicitamente regula que *“sem pelo menos uma graduação não se faz nada”*. Ou seja, passar por um *“longo ciclo”* na universidade, é pré-requisito para fazer parte do mundo do trabalho.

Podemos notar que os lugares sociais (universidade e mercado de trabalho) aqui discutidos sempre vão requerer características para os sujeitos que quiserem adentrar nessas realidades como “um local que vai me legitimar” na SD15. A universidade postula suas regras para a concessão do diploma como uma conclusão da vida universitária, quando ao mesmo tempo esse mesmo documento transfigura-se de uma forma de ingresso a uma nova realidade que, ao seu modo, postulou o diploma como um dos requisitos para tentar se aproximar do “tudo” que contrapõe *“o nada”* de *“sem pelo menos uma graduação não se faz nada.”* O

documento que valida o ser professor ultrapassa seu significado burocrático e se situa como um reconhecimento de poder.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos que as conclusões são fechamentos meramente discursivos em que precisamos elaborar pontos finais com características de descontinuidades. Nossas considerações são parciais e em construção assim como os sujeitos da pós-modernidade. Assim, neste estudo, nos propusemos a estudar a constituição identitária do sujeito professor de inglês em formação a partir da Análise do Discurso de linha francesa e dos estudos culturais, articulando-os em uma relação de complementaridade para as incursões realizadas.

A fim de nos apropriarmos dos referidos assuntos, enfocamos noções teóricas sobre a trajetória da ideia de sujeito, de discurso, de verdade, de saber e poder, identidade, língua inglesa e a formação do professor. Mobilizamos também a Linguística Aplicada como uma possibilidade de interpretação de conceitos interdisciplinares que permeiam reflexões sobre a globalização.

Denominamos sujeito professor em formação como objeto de nossa pesquisa visto que ele está ainda na universidade, mas já coloca em prática seus conhecimentos diante de uma sala de aula assumindo a posição de professor. Ao trazeremos esse sujeito para o centro de nossos olhares, provocamos a instabilidade de seus sentidos e evidenciamos as implicações para o fazer docente.

Tivemos o objetivo geral de contribuir para as discussões em torno da formação do professor de línguas e sua relevância para o mercado de trabalho no Brasil a partir de subsídios para problematizar os efeitos de sentido dos discursos dos licenciandos em Letras – Inglês sobre a relação entre os lugares institucionais por nós intitulado: teoria e prática. Por isso, refletimos sobre a história do ensino de LI no Brasil e no município de São Luís com o intuito de compreender as marcas identitárias apresentadas nos discursos dos pesquisados e sua relação com a história do ensino da referida língua.

Decidimos tomar como condições de produção do discurso analisado a presença de uma realidade pós-moderna que produz uma multiplicidade de sujeitos para uma variedade de situações constantemente em construção. Além da possibilidade de sujeitos fragmentados, temos a ilusão de estarmos vivendo uma outra época, quando de fato o que nos apresenta é a possibilidade de um momento sócio-histórico que nos leva a produzir outros olhares sobre o mesmo objeto.

Para delinear o ser professor de LI partimos do pressuposto de que as representações dos licenciandos que pertencem a algum projeto/programa de extensão afetam positivamente sua constituição identitária e contribuem para a sua inserção em um lugar efetivamente

profissional. Baseado nessa ideia e no movimento interpretativo realizado nas análises, confirmamos a hipótese de que a regularidade discursiva presente nas vozes dos investigados sobre a relação entre a teoria e prática evidencia uma constituição identitária que se estabelece ao longo dos anos de preparação acadêmica. Condizente com o mundo líquido, é na crise identitária que muitos sujeitos professores em formação têm a chance de fixarem-se momentaneamente a uma identidade.

Interessante também foi constatar que a motivação dos enunciadores para ingressarem no curso de Letras-Ingês não se deu por uma aptidão para a carreira docente, mas por afinidade com a língua. Ao passo que os projetos/programas de extensão elencados neste trabalho surgiram na vida acadêmica dos pesquisados, esses puderam ter a chance de, por meio da prática, verem-se como professores. Ou seja, a amplitude de possibilidades de oportunidades do curso de Letras foi possível depois que os sujeitos professores em formação se sentiram “seguros” sobre sua atuação profissional.

Ao nos perguntarmos ainda sobre motivação, decidimos investigar como se dava a atuação dos enunciadores em exercício na sala de aula dos projetos/programas selecionados para este corpus. Notamos que seus discursos eram marcados por uma ancoragem do lugar de ser professor fortemente relacionada ao fato de já estarem praticando suas futuras profissões. Suas noções de ensino de LI estão alinhadas as abordagens comunicativistas da atualidade em que visam um processo educacional plasmado em aulas dinâmicas, divertidas e mais leve que as de outrora. O posicionamento desses sujeitos é muito regular com a ideia de que o professor é um sujeito histórico, e que ao longo dos processos sócio-históricos sofridos pela sociedade, exigiram um profissional condizente com a nova realidade globalizada. Essa última, tida como uma força “invisível” que cerceia as fronteiras para quem não estiver apto a entrar nesse novo mundo. É falando LI que se pertence a uma realidade maior, se transita em mundos distintos e se produz respostas ao outro.

Além disso, salientamos que o sujeito professor em formação do curso de Letras da Ufma é fragmentado e cindido. Fragmentado porque se esfacela para se adequar a inúmeras realidades que necessita fazer parte, mesmo que não se filie a todas elas com o mesmo sentimento de reconhecimento de verdade. Cindido pelo fato de que é na ilusão da completude de sua constituição é que se relaciona ao Outro e para o outro. A filiação a um discurso verdadeiro de marcação identitária é legitimado por um saber institucional que determina que a vinculação de um sujeito professor em formação tem carga mais valorativa se for condicionado a universidade.

Ainda sobre a multiplicidade de identidades do professor, verificamos que o discurso dos enunciadores apresenta relação com uma memória que alude a um passado sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas em que as tecnologias, hoje presentes por conta de um mundo globalizante, não eram integrantes da realidade da maioria dos contextos escolares, e principalmente das escolas públicas. Percebemos que retomar a história da constituição do que o ser professor de LI representou em um passado é dar novos sentidos a discursos regulares que podem estar presentes nos discursos atuais revestidos pela nova realidade.

No que concerne a relação teoria e prática dos licenciandos, observamos que, no seu dizer, os projetos/programas de extensão funcionaram como o preenchimento de uma lacuna deixada pela estrutura curricular que pouco foca na operacionalização dos conhecimentos teóricos de LI para a prática de sala de aula. A partir da inserção dos enunciadores na sala de aula como professores em formação, tiveram a possibilidade de inscreverem-se em um discurso-outro: o de ser professor de verdade. A preparação para ministrar aulas proporcionou a esses sujeitos, mais estudos e contato oral com a língua em questão. E foi na prática que suas identidades tomaram “forma” para atender a demanda que pretendiam dar a devolutiva.

Em relação ao saber-fazer realizado nos âmbitos da universidade, verificamos que a conclusão do curso de Letras é ao mesmo tempo o fechamento de um ciclo e o início de um outro. Esse ir e vir constante faz referência a processos sociais constantes que requerem um sujeito que possa estar preparado para mudanças não-lineares. A legitimação do conhecimento adquirido na universidade se dá pelo recebimento de um diploma, que mais que uma certificação de regras institucionais seguidas com êxito, significa a chance de transitar de um lugar de poder para outro: de sujeito-professor em formação para sujeito professor formado útil para o mercado de trabalho.

A partir das análises feitas anteriormente dos efeitos de sentido que os discursos dos licenciandos provocam sobre a identidade do professor de inglês, concluímos que buscar a fixação de uma identidade é uma impossibilidade. A identidade docente, assim como qualquer outra, segue o padrão de mudança social, cultural, político, econômico entre tantas outras instâncias. Apesar desta pesquisa ter analisado o dito agora pelos entrevistados, o interdiscurso, que ladeia o que o sujeito diz e o que já foi esquecido, tem grande papel de determinação entre qual discurso ocupa a história do momento e qual deve ser a não-dita. Essa última, em algum momento poderá se tornar o eixo de uma nova constituição discursiva. O modo como os discursos estão tão imbricados à vida humana mostra que ao estudar um objeto sob a ótica da AD, intencionamos considerar a exterioridade e sua relação com o

sujeito. Daí, a partir dos discursos que já estão em processo desde quando nascemos, apreender as identidades pela exterioridade, direciona para o fato de que mesmo não sendo as fontes de nossos discursos, apresentamos singularidades, pois somos construídos por uma história que conta sobre nossas múltiplas identidades.

Ao escolhermos estudar sujeito em formação na universidade entendemos que se é nesta instituição que recai a preparação docente de nível superior, é porque nela há a transformação de sujeitos e, conseqüentemente pelo fato de constituir-se como um poder que se relaciona com um saber, define a identidade. Como as identidades encontradas não condizem a uma lógica cartesiana, o enunciado “*sei falar inglês, logo posso ministrar aulas*” não é mais válido em um cenário em que as rupturas discursivas irrompem um novo começar a todo momento, e exigem um professor que saiba além de falar uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. (Org.). **Aonde você for: 40 anos do Yázigi São Luís: do Cifpromar ao Internexus**. São Luís: Clara Editora, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma visão do ensino de línguas na América Latina em 1968. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, DF, ano 10, n. 10, 2016. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/249-uma-visao-do-ensino-de-linguas-na-america-latina-em-1968>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.

ALVES, M. S. A. **Formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior: um estudo com professores da faculdade de Letras da UFMG**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ANDRADE, B. M. de. **O discurso educacional do Maranhão na primeira república: uma análise de conteúdo**. 1982. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 299 -309, dez. 1999.

APLIMA. Aplima. Disponível em: <<http://aplimaassociation.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ARAÚJO, E. W. **Aliança francesa fecha as portas, mostrando a sina e o calvário que assolam o centro histórico de São Luís**. 2016. Disponível em: <<http://edwilsonaraujo.com.br/alianca-francesa-fecha-as-portas-mostrando-a-sina-e-o-calvario-que-assolam-o-centro-historico-de-sao-luis/>>. Acesso em: 5 set. 2016.

ARQUIDIOCESE DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO. Setor de Comunicação. **Seminário Santo Antônio: um brevíssimo histórico**. 2016. Disponível em: <<http://www.arquidiocesedesaoluis.org/destaques/noticia/2016/28/seminario-santo-antonio-um-brevissimo-historico.html>>. Acesso em: 2 set. 2016.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE. **What is AILA**. 2012. Disponível em: <<http://www.aila.info/en/about.html>>. Acesso em: 5 set. 2016.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le. **DRLAV: Revue de Linguistique**, Paris, n. 26, p. 91-115, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le. **DRLAV: Revue de Linguistique**, Paris, n. 26, p. 91-115, 1982.

- BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAHURY, M. S. Ensino de língua inglesa e formação nas vozes de futuros professores. **Sociodialeto**, Campo Grande, v. 4, n. 1, p. 178-205, nov. 2013.
- BÁRBARA, L.; SARDINHA, T. B. Professor: a imagem projetada na imprensa. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 17, n. 2, p. 115-126, 2005.
- BARROS, A. F.; CELANI, M. A. A. Educação ao longo da vida: um caminho possível para desatar os nós da atuação docente. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 43-55, dez. 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BLOCK, D. Globalization and language teaching. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 1, p. 75-77, 2004.
- BLOCK, D.; CAMERON, D. Introduction. In: _____; _____. (Orgs). **Globalization and language teaching**. Londres: Routledge, 2002.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 set. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 223, de 20 de setembro de 2006. Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras**. 2016. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82 -100, set./dez. 2001.

CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores e de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VEEN, K. V.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. O ensino da língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Orgs.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 219-247.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 57-70.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 59-78.

_____. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, I. R. da. **O discurso historiográfico da linguística aplicada brasileira**. 2010. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/361.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

COSTA, S. C. D.; BAPTISTA, L. M. T. R. Ainda vale a pena discutir a formação inicial de professor de inglês? Ou como não perder o fio da meada.... In: EURQUIM, E. V. L.;

BEZERRA, J. R. M.; SOARES, M. E. (Orgs.). **Gênero, ensino e formação de professores**. Mercado de Letras: Campinas, 2011. p. 31-41.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization; an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DUARTE, K. C. F. S. **Formação de professores de língua estrangeira moderna – Espanhol**: uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino superior de campo Grande-MS. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

FERNANDES, E.; SANTOMAURO, E. **Aula expositiva**: o professor no centro das atenções. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1402/aula-expositiva-o-professor-no-centro-das-atencoes>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-282, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00239.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____. A vida dos homens infames e a escrita de Si. In: _____. **O que é um autor**. Lisboa: Veja, 1992. p. 89-128.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, S. O conceito de episteme e sua arqueologia em Foucault. In: MARIGUELA, M. (Org.). **Foucault e a destruição das evidências**. Piracicaba: Unimep, 1995.

GONZÁLEZ, V. A. Resenha “linguística aplicada ao ensino de inglês”: um momento histórico de suporte científico ao ensino de línguas no Brasil. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, DF, ano 8, n. 8, 2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/224-resenha-linguistica-aplicada-ao-ensino-de-ingles-um-momento-historico-de-suporte-cientifico-ao-ensino-de-linguas-no-brasil>>. Acesso em: 5 set. 2016.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

_____. **The future of English?** London: British Council, 2000. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-future-of-english-en.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. Identidade: objeto não identificado? **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 81-87, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. The questions of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. (Eds.). **Modernity and its future**. Cambridge: Polity Press, 1992.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LACAN, J. The mirror stage as formative of the function of the I. In: _____. **Écrits**. Londres: Tavistock, 1977.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÔBO, Antônio. O ensino das línguas estrangeiras. **A Revista do Norte**, São Luís, n. 50, p. 9-11, set. 1903.

MACHADO, R. Prefácio. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MALDIDIER, D. (Re)lire M. Pêcheux aujourd’hui. In: _____. **L’inquiétude du discours**. Paris: Cendres, 1990.

MARECO, R. T. M.; SILVA, J. O. Identidade do professor de inglês: formações discursivas de empregadores. In: REIS, S.; VEEN, K. V.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 187-210.

MARZARI, M.; RIBEIRO, H. de S. Cursos de licenciatura: a prática dos acadêmicos de Letras e Geografia. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, 2016.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010.

MATOS, F. C. G. de. Mais de dez anos de linguística aplicada no país. **História do Ensino e Línguas do Brasil**, Brasília, DF, ano 7, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=217:mais-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-pais&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18>. Acesso em: 10 set. 2016.

MAZZOLA, R. B. **Análise do discurso e ciberespaço**: heterotopias contemporâneas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da M. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. M. de O. e. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2012. v. 2. p. 209-230.

_____. **Avaliação da pós-graduação**: publicações e projetos de pesquisa. 2015. Disponível em: <<http://anpoll.org.br/eventos/enanpoll2015/mesas/>>. Acesso em: 5 set. 2016.

PAIVA, V. M. de O. e; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. E.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Edunicamp, 1990. p. 311-319.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. p. 61-161.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1999.

PEDAGOGIA EM FOCO. **Período imperial**. 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Londres: Routledge, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008.

REGO, L. **Questões de Educação: contribuição aos problemas educacionais maranhenses**. São Luiz: Typ. M. Silva, 1934.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, B. G. **Formação de professores de Língua Inglesa em um Curso de Letras com habilitação única em inglês**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/uel/portal/frm/frmOpcao.php?opcaohttp://www.bibliotecadigital.uel.br.>>. Acesso em: 17 set. 2015.

ROUANET, S. P. et al. **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHEINERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Revista Conexão Letras**, Bento Gonçalves, v. 9, n. 11, p. 99-109, 2014.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching english as a língua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SOUZA, D. S.; FRANCO, S. R. K. Pesquisa Escolar: estratégia a ser utilizada para buscar conhecimento. **Revista do Professor**, Rio Pardo, v. 19, n. 74, p. 17-18, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1999.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para criança. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Departamento de Letras. **Letras português**. 2010. Disponível em: <http://www.lettras.uema.br/?page_id=33>. Acesso em: 10 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário Colun. **Quem somos**. 2016a. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/paginas/pagina_estatica.jsf?id=336>. Acesso em: 3 set. 2016.

_____. Departamento de Letras. **Núcleo de Cultura Linguística**: projeto de extensão. São Luís, 1979.

_____. Departamento de Letras. **Línguas e Cultura do Maranhão**: projeto de extensão. São Luís, 2012.

_____. Departamento de Letras. **Línguas e Cultura do Maranhão**: projeto de extensão. São Luís, 2014.

_____. **I Ciclo de Estudos em Linguística Aplicada discutirá a atuação dos professores de Letras**. 2016b. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=48670>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Projeto político pedagógico**: Curso de Letras Português/Inglês: licenciatura. São Luís: Ufma, 2010.

VALVERDE, J. B. **Funcionamento do poder e dispositivo disciplinar em Foucault**. Goiânia: Fragmentos de Cultura, 1997.

VASCONCELOS, E. F.S. **A leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. **Revista Contexturas**, São Paulo, n. 23, p. 161-191, 2014.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa, Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado no Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), intitulada “**O discurso do futuro professor de inglês na contemporaneidade: marcas e implicações em sua construção identitária**”, cujo objetivo geral é “**verificar os efeitos de sentido no discurso produzido pelos alunos do curso de Letras – inglês a partir do contato direto com o discurso oral em entrevistas semiestruturadas sobre a relação entre teoria e prática na formação do professor de inglês**”. A pesquisa conta com a orientação da professora Dra. Naiara Sales Araújo Santos, do Departamento de Letras da Ufma.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail: michellebahury@gmail.com ou telefone (98) 9 99920924.

Michelle de Sousa Bahury (mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão)

Identificação do aluno (a)

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Data de aplicação da entrevista: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Curso: _____

Período: _____

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Semiestruturada

1. O que motivou você a querer ser professor de Inglês?
2. Ser professor era algo que você objetivava quando ingressou em um curso de licenciatura?
3. O curso de Letras foi sua primeira opção no Enem?
4. Qual era seu objetivo antes de ingressar no curso de Letras?
5. Você está cursando a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório de língua inglesa?
6. Você ministra aulas de Língua Inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

 Núcleo de Cultura Linguística (NCL)
 Inglês sem Fronteiras (ISF)
 Línguas e Cultura do Maranhão (LCMA)
7. Em qual período você estava cursando quando iniciou a ministrar aula de Língua inglesa?
8. Antes de iniciar a disciplina de estágio supervisionado, você já tinha experiência com a docência? Especifique.
9. Qual tem sido seu maior ganho com a sua participação em um projeto/programa de extensão?
10. Qual ou quais tem sido suas maiores dificuldades no projeto/programa de extensão?
11. Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?
12. Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram nas suas aulas de língua inglesa?
13. Quando ministra suas aulas, você consegue fazer uma conexão com o que aprendeu na universidade com o conteúdo que vai ensinar?
14. Você julga as aulas que teve de língua inglesa parecidas com as que você ministra?
15. Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar suas aulas?
16. Como você definiria o professor de Inglês da atualidade?
17. Em termos de profissionalização, como você se vê enquanto professor de Inglês?
18. Como você acha que é visto pelo seu aluno?
19. O que a graduação no curso de Letras representa para você?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES

Transcrição Pâmela/ISF

Boa tarde! Primeiramente eu perguntaria a sua idade.

21

Qual período você cursa no momento?

Quinto período.

O que motivou você a querer ser professora de inglês?

Bom...eu acho que as pessoas do quinto período da UFMA são meio que assim as últimas que estão ali porque elas querem. Não porque não deu certo para Direito, não porque não deu certo para outra coisa. Então, eu sempre tive aptidão de aprender outras línguas. Eu sempre tive muita facilidade com o inglês e quando eu entrei na UFMA eu já tinha uma base. E eu acabei descobrindo que eu gosto disso. Meus pais são professores... tanto que eles me falaram para eu não ser...não deu certo. E aí, quando eu vi a oportunidade de começar a lecionar foi quando eu percebi que eu gosto mesmo disso... de dar aula de inglês...e foi assim...foi aptidão mesmo.

Então começou pela língua....

Sim, no colégio e depois em curso mesmo de língua percebi que tinha facilidade para isso... para ser de humanas... para ir para o mundo das Letras e foi o que eu fiz.

Ser professora era algo que você objetivava quando entrou para o curso de Letras?

Sim, quando a gente entrou no curso de Letras, alguns professores falaram logo, olha isso é um curso de licenciatura, mas você também pode ser isso, isso e isso e todos esses issos me atraíram, então não especificamente professora, mas sempre foi uma possibilidade.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

Sim

Antes de ingressar no curso de Letras você já tinha essa visão de docência.

É ... por causa até da influência dos meus pais. Eu já tinha meio que esse ambiente. Minha mãe ministra aulas no ensino médio e meu pai na universidade. Então, eu já conhecia mais ou menos como era. Claro que eu não sabia como era ser professora, mas eu já tinha uma noção.

Você está fazendo alguma disciplina de estágio supervisionado de inglês?

Não, mas eu participava do PIBID.

Ok. Você ainda vai cursar o estágio, é isso?

É... eu estou no quinto ainda.

Ok. Além desse programa de extensão que é o ISF, você participa de algum projeto de extensão como LCMA?

Não.

Você dar aula de inglês em algum outro lugar?

Tem uma...o que eu já participei...foi esse PIBID que eu falei...e tem o curso que é pré-vestibular lá na UFMA que não é gratuito, mas é um custo bem baixo que chama PROJEDIS. Então, eu participo do projeto como professora de inglês.

Você consegue lembrar em qual período estava quando começou a ministrar aulas de inglês?

Acho que eu estava no fim do terceiro para o quarto período.

E aqui no programa de extensão (ISF), qual tem sido teu maior ganho em ministrar aulas antes de estar graduada?

Com certeza a prática em si. O jogo de cintura que a gente aprende. Eu lembro que quando eu comecei, não que faça muito tempo, os meninos... as vezes eles me perguntavam alguma coisa e eu ficava pensando: Poxa, eu não sei a resposta. Aí aquela palavra, aquela tradução nunca saía da minha cabeça, mas aí depois de um tempo tu percebe que eles não estão te cobrando ali para ser uma pessoa perfeita que saiba tudo. Tem muitos deles que trazem dicionário, ajudam. Tem uns que estão ali realmente para te ajudar e não te avaliar. Digamos assim, então sem dúvida nenhuma como se sair de algumas situações.

E qual tem sido teu maior desafio?

Esse semestre eu peguei uma turma dos meninos de 14 – 13 anos e: Ai, meu Deus! Os hormônios, eles falam muito, tudo é uma polêmica. Então, a gente tem a dificuldade foi essa, embora tenha dado tudo certo e surpreendente todos tenham se dado bem (risos), passado, afinal de contas..., mas a dificuldade foi essa / tentar conter...

Por causa da idade, né?

É.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

Do contato com eles. Eu não sei se pela minha aula ou pelo meu jeito com eles, mas eles sempre demonstraram gostar muito, mesmo aqueles que reprovam ou têm alguma dificuldade ou alguma coisa assim, eles não parecem guardar mágoa ou tal... então, eu gosto da minha relação com eles. Eu não sei ser uma professora rígida assim de de...sabe? De que eles tenham medo, por exemplo, porque eu gosto dessa história principalmente no curso de línguas, principalmente com alunos mais velhos porque eles não estão mais aqui porque papai paga, ou por causa de qualquer coisa assim. Eles estão aqui porque eles querem. E mesmo aqueles que não estão aqui por querer, precisam de motivação eles precisam gostar de vir para cá. Então, a relação com eles em si. Os alunos viajam e trazem presentes essa coisa toda de gostar do professor...uma imagem de autoridade, mas de afeto também.

Os conhecimentos que você adquiriu até agora no curso de Letras, te auxiliaram em suas aulas de língua inglesa?

Sim, nós temos... acho que são três cadeiras só de...digamos assim... de básico de inglês e agora a gente entra um pouco com Fonética e Fonologia, e eu acho que essas cadeiras. A partir daqui do quarto (período) são as que mais ajudaram. O básico nem tanto porquê...pelo menos para mim que já tinha o básico, mas a de Fonética sem dúvida ajudou. Eu só acho que deveria ter uma de Didática específica para língua estrangeira porque não tem, mas mesmo a didática na língua Portuguesa ajudou.

Quando você ministra suas aulas consegue fazer uma conexão com o assunto, por exemplo, que você aprendeu na graduação e o que você agora como professora da extensão tem que ministrar?

Às vezes, as vezes mais desconstruímos algumas coisas lá na graduação e que é bom porque a gente já passa para eles o certo, algumas palavras nessa disciplina de Fonética que eu por exemplo, House que

a vida inteira a gente aprende que é house com /z/ e não, é com /s/ então a gente vai ensinando para eles que estão vindo agora da maneira certa/eu consigo conectar desse jeito.

Você julga as aulas que teve e que tem de língua inglesa da UFMA parecidas com as aulas que você ministra?

Sim, a gente na verdade... é... como é que eu posso dizer... coincidência. Tivemos o mesmo professor por três períodos seguintes e eu não me identifico muito com a metodologia daquele professor, mas tem outros e que eu já tive aula e me identifico sim.

Pesquisadora: Você consegue ver que em certos momentos você se parece ou talvez a maneira de trabalhar.

O que eu falei de a gente aprender a sair de certas situações ele já tem experiência, então a gente vê uma coisa lá na sala que acontece que nós da universidade fazemos, e que eu vejo aqui os meninos fazerem comigo. Aí a gente sabe mais ou menos como se sair disso porque tem o espelho deles lá na UFMA.

Você costuma fazer pesquisas sobre metodologias de ensino de inglês para melhorara suas aulas?

Sim, eu tento ... ao inglês em si... eu pego ... sozinha mesmo... estudo algumas coisas porque na UFMA a gente tem que seguir uma sequência e tem coisas que a gente gosta de ter a mais. Então, eu tento estudar sozinha ...gramática... essas coisas mais para frente ... E o que foi mesmo que eu já esqueci?

Para aprimorar suas aulas?

É eu assisto muita coisa ...eu pego muita coisa da internet como brincadeira e principalmente quando os níveis são mais baixos como básico, a gente tenta brincadeira, e dinâmica e tudo isso porque exatamente pelo o que eu falei. Eles precisam gostar de vir para cá até porque o curso... eu já ministrei...aula por exemplo sexta-feira à tarde, que ninguém quer estar ali assistindo aquela aula, então, a gente tem que motivar eles... uma coisa animada.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Eu acho que é o ... eu já ouvi dizer que professor de língua tem que ser palhaço no sentido de quê? Não é no sentido pejorativo, no sentido de que tem que chamar atenção. Então, acho legal um professor de qualidade que saiba ser professor. Não adianta a gente ter todo o conhecimento de inglês do mundo e não saber passar isso. Então, acho legal alguém ter uma metodologia bacana que atraia os meninos e que faça com que seja prazeroso para as pessoas estarem ali.

Em termos de profissionalização, como é que você se vê enquanto professora agora?

É o que eu falei. Eu acho que, lógico, tenho muito ainda a melhorar em inglês e nas outras disciplinas que vou estar licenciada para ministrar, mas que com quanto mais a gente busca metodologias, melhor professor a gente é e é isso que eu tenho buscado. Eu acho que eles gostam da metodologia e não só do conhecimento em si.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Ah, particularmente uma paixão, porque lógico que tem disciplinas que a gente não gosta. Todo curso vai ter, mas no federal é um curso que quanto mais eu conheço, mais eu penso: poxa, eu gosto disso! Uma coisa que, por exemplo, não ia adiantar eu ir lá fazer Direito, como eu comecei: nossa! Terminar Direito, ser rica e advogada, mas não gostar do que eu faço. Então, as vezes a gente fica chateado, a gente não quer vir (trabalhar) por alguma coisa que aconteceu, mas tem sempre aquela sensação de que quando pisa na sala de aula, as coisas mudam. Então, eu gosto bastante e pretendo aproveitar o leque de opções que eu tenho.

Transcrição Claudia/LCMA

O que motivou você a ser professor de inglês?

Quando eu entrei para o curso de Letras eu não tinha a mínima vontade de ser professor. Meu interesse era em ser tradutor. Então, eu comecei a ir pegando um pouco dessa área...parte teórica, mas aí depois eu acabei desistindo. Depois que eu fiz a disciplina de Tópicos de tradução, eu vi o quanto é difícil o trabalho. Então, eu fiquei meio sem rumo. Aí eu fui chamado pela coordenadora do CLC para fazer teste e ser professor. E lá eu descobri...eu sempre adorei língua inglesa, desde criança eu já estudava e sempre adorei por meio de música, filmes, séries etc. Eu via que nesse projeto eu conseguia associar o conhecimento que eu tinha de inglês e ainda mais conseguia passar esse conhecimento para outros. Isso me fez bem. Foi praticamente uma revelação do que eu estava esperando na minha vida. Eu não tinha nenhuma perspectiva com meu curso e no momento que eu consigo registrar a minha vontade de ensinar.... eu acabei gostando bastante/ foi uma experiência muito legal. Eu já estou há dois anos dando aula e foi uma experiência inesperada e agradável.

Seu vestibular para ingresso no curso era o EBEM ou o tradicional?

O tradicional.

No momento você está cursando alguma disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa?

Não, no momento não.

Você já fez?

Não, ainda vou cursar.

Você ministra língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Sim, no Línguas e Cultura do Maranhão.

Você lembra em qual período estava quando começou a ministrar aulas de língua inglesa?

Foi em 2012.1. Eu estava pelo sétimo período.

Antes de participar do projeto de extensão você já tinha experiência como professor?

Não, em momento algum. Só mesmo pelas disciplinas teórico-pedagógicas.

Qual tem sido seu maior ganho no projeto de extensão?

Eu posso separar em dois aspectos. Em primeiro lugar, meu nível de inglês melhorou bastante depois que eu comecei a dar aula e o outro que é uma parte bem mais fundamental para mim é que eu consegui melhorar um pouco mais a ser uma melhor pessoa. Antes de dar aula eu era uma pessoa meio impaciente, eu tinha uma conduta para com as outras pessoas de não ter paciência, eu não era uma pessoa muito aberta a diálogos, e a partir do momento que eu entrei em sala de aula, é claro que eu senti que isso teria que mudar, na verdade não foi uma coisa...uma mudança radical, foi uma mudança processual em que eu aprendi a ser mais paciente, a ouvir mais. Eu noto, hoje em dia, que eu sou uma pessoa bem melhor com as outras do que como eu era antes.

E quais têm sido suas maiores dificuldades como professor de inglês?

Acredito que o posicionamento de didáticas alternativas, porque quando eu comecei a dar aula, mesmo o meu background de ensino, sempre foi de ensino tradicional em que você tem aquela lição de escrever no quadro e etc., e quando eu encontro algum aluno que sente que poderia mudar, eu tento. Sempre tento incluir a didática tecnológica, mas as vezes eu ainda noto que eu tenho problemas para

repassar essas atividades para os alunos, pois geralmente eu...vou usar um exemplo recente que eu fiz uma atividade de vídeo com os alunos e eu vi que o interesse deles não era muito grande, entendeu? Então eu acho que ainda tenho que me acostumar mais com esse tipo de atividade para que eu possa usufruir cem por cento dessa atividade.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de língua inglesa para aprimorar suas aulas?

Sim, eu tenho esse costume. Sempre quando vou fazer uma atividade eu dou uma lida em estratégias de como lidar com esse tipo de situação, porque assim, em relação à tecnologia para mim, eu não tenho problema porque eu vim de uma família tecnológica e nunca tive problema com tecnologia. Agora, o problema é eu repassar essa informação para os alunos, para eu tirar o máximo proveito dela.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

Eu gosto do contato com pessoas diferentes. Eu sempre trago discussões para meus alunos em que...geralmente a gente tem uma leitura em que é necessário um ponto de vista mais crítico e aí dá para a gente saber como a gente tem vários aspectos diferentes. Alunos que vem de famílias diferentes, faixas sociais diferentes em que cada um tem sua opinião sobre determinado assunto e eu sempre gostei muito disso...de ser aberto a um diálogo mesmo com pessoas de mentes mais fechadas, eu tento ao máximo conseguir amarrar todo o conhecimento junto para que possamos cooperar uns com os outros, não fazer apenas como que eu dissesse que eu não concordo com a opção de uma pessoa então eu não vou me dar bem com ela, entendeu? Era um problema que eu tinha antes de lecionar ...não ter a mente aberta para outras opiniões, então isso se torna essencial...uma das coisas mais importantes que eu aprendi lecionando.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram nas suas aulas de língua inglesa?

Eu gostaria muito de dizer que sim, porém não. Pois as disciplinas que eu tive em língua estrangeira na UFMA eram muito confusas no sentido de que o inglês deveria ser feito pra a agente discutir táticas, e passar conhecimentos entre os alunos, de compartilhar conhecimento, mas o problema é que nós tínhamos no curso de letras da UFMA, e ainda temos, eu acho, no fim das contas essa discussão ficava meio para o fim, pro fundo, pois os primeiros níveis eram dedicados a ensinar a língua inglesa para os alunos, então isso gerava um problema tanto de sintonia entre professor e aluno, pois você revisava verbo to be, Simple Present e Simple past no primeiro semestre, no segundo tinha um professor que revisava isso de novo, pra quando você chega no inglês três professor tenta um pouco mais alia discussão em sala de aula e você vê que seus colegas de turma não têm o nível suficiente para isso. Esse sempre foi o problema que eu achei no curso de Letras. Sempre foram disciplinas mal divididas.

Quando você ministra aulas, consegue fazer alguma conexão com o que estudou na universidade sobre língua inglesa com o conteúdo que vai ensinar?

Eu posso relacionar isso com Morfossintaxe. Eu lembro que eu estudei Morfossintaxe, formação de palavras, e às vezes quando eu vou dar aula de vocabulário para os alunos, isso se torna bem mais fácil de passar o conhecimento, pois sabendo formação de palavras dá para você sanar um pouco mais as dúvidas do aluno, porque sempre tem aquele aluno que sempre pergunta o porquê de tudo. E isso é bem legal porque você consegue mostrar como aquela palavra é formada, claro que não vou entrar numa discussão muito profunda, mas o aluno se sente satisfeito com a resposta mais completa. O que eu posso dizer é isso. Em relação à determinados conteúdos eu realmente recorro ao que aprendi nas disciplinas para poder repassar aos alunos e fazer minhas aulas.

Você julga as aulas de língua inglesa que teve na universidade parecidas com as que ministra?

Talvez no inglês três e quatro. Talvez seja até um reflexo...as minhas discussões de texto em que vice tenta dar um caráter mais crítico, eu tive realmente isso, embora com uma produção menor, pois justamente como eu já falei que o nível dos alunos não cooperava para isso, mas eu recorro a algumas aulas que eu tive no inglês três em que você tinha uma discussão, por exemplo, traga um texto em

inglês sobre a realidade do ensino de línguas no Brasil e nós começávamos a fazer uma discussão em cima disso, então eu sempre lembro disso. Isso é uma coisa boa porque a discussão textual crítica sempre foi muito importante, principalmente para língua inglesa.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Atualmente acredito que o professor tenha que ser interdisciplinar, pois acho que é uma coisa muito importante é você não só ficar atento a táticas de pedagogia como teorias antigas, você tem que estar sempre atento aos conteúdos atuais, pois hoje em dia você não dá apenas língua inglesa, a gente ensina cultura e cultura você não pode ficar isolado numa bolha, você tem que procurar várias formas diferentes de passar o conteúdo. Isso me lembra até uma ala que eu estava dando sobre as aparências em que eu entrei num tópico de discussão em que eu entrei no ponto de vista histórico, filosófico e os alunos percebem isso. O ensino do século XXI é estar atento a tudo e a interdisciplinaridade para mim é essencial para isso.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

A minha auto avaliação é de que eu não passo dificuldades financeiras porque a bolsa é boa fora que meu background familiar...eu posso ter a minha independência financeira porque ainda moro com meus pais e poder ajudar na minha casa. Em relação ao financeiro eu não tenho nenhum problema, mas atendo problema com a estrutura da instituição que as vezes peca demais, seja com um ar-condicionado que não funciona, a uma sala que não está rendendo o esperado e você tem que trocar de sala e perde muito tempo, acho que o espaço que não ajuda muito para isso. Mas agora no aspecto geral, eu não tenho nenhum problema com meu trabalho. Eu dou muito de mim para meu trabalho...isso é uma coisa que eu realmente aprendi a gostar mesmo que fosse de sopetão, de surpresa, eu aprendi a gostar muito do meu trabalho e eu vivo muito bem assim embora meus planos futuros não sejam de dar aulas para sempre, talvez em uma outra área, por exemplo, com literatura, mas é uma experiência única.

Como você se enxerga como professor? Como profissional? Que nota você se daria para o profissional que és hoje?

Eu me considero um professor que não é que nem meus professores anteriores. Eu me lembro de quando eu comecei a lecionar em que eu dizia para mim sem o: não vou ser igual aos meus professores passados. Eu aprendi com uma didática, mas eu não vou ser essencialmente assim. Eu vou ser o diferencial, porque tenho uma aparência física diferente, alunos que julgam bastante pela aparência e acabam se chocando, então, para mim, acho que sou um bom professor exatamente por eu tentar ser o diferencial no meio de tantos outros. Cada profissional pode contribuir de um jeito, e essa é minha parcela.

Como você acha que é visto pelo teu aluno?

Em primeiro lugar eu sou visto como o professor diferente (risos) sempre aquele cabeludo, barbudo, ninguém lembra meu nome. Eu já recebi comentários super positivos sobre como é minha aula. Sobre como eu faço os alunos se abrirem amis a discussões e isso enriquece bastante o vocabulário deles porque eles são forçados a falar mais...mas assim, eu tento não ficar fixo nisso. Eu nunca relaxo comigo mesmo. Eu recebo um elogio, claro é uma coisa muito gratificante, mas não é algo que me faça ficar acomodado. Eu sempre tento ser o mais dinâmico possível, mesmo recebendo elogios ou críticas eu tento fazer o eu melhor.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Representa uma forma de eu ter uma autoridade, porque infelizmente no sistema de ensino que nós temos, a graduação é uma autoridade que você tem a amais. Você pode ter os melhores conhecimentos do mundo, mas se não tiver uma graduação, você vai ficar sendo deixado para trás. Eu sempre fui muito fechado a isso e a graduação para mim é apenas um nome que você tem a zelar de qualquer forma e ser um bom profissional. Uma lição que eu aprendi do eu aí é que qualquer emprego que você consiga, mesmo o pior de todos, seja sempre o melhor nele porque aí você vai conhecer pessoas que valorizam teu trabalho.

Transcrição de Patrícia/ NCL

O que motivou você a querer ser professora de inglês?

Eu entrei na vida de professora meio que por acidente. Sempre gostei de inglês, mas eu nunca quis ser professora, e quando eu entrei no curso a oportunidade apareceu. Eu entrei mesmo para ter um primeiro contato com o mercado de trabalho. Acabei ficando e estou gostando.

O curso de Letras foi sua primeira opção do ENEM?

Foi. Foi minha primeira opção no ENEM.

E você já tinha conhecimentos de inglês antes de entrar no Curso de Letras?

Já. Eu sempre estudei sozinha em casa e em 2008 eu comecei a cursar um curso de inglês aqui no NCL.

Qual era teu objetivo antes de ingressar no curso de Letras com o seu inglês? O que você queria fazer com ele?

Eu queria fazer uma coisa que eu gostasse. O problema é que eu gosto de tudo (risos). Então, eu não sabia que curso eu ia fazer. Aí eu pensei: o que a pontuação do ENEM der e eu gostar, eu entro. Acabou que deu para Letras e eu estava louca para fazer principalmente as cadeiras de Inglês e de Literatura.

Você já cursou as disciplinas de Estágio supervisionado de língua inglesa?

Não. Ainda não cursei.

Além do projeto de extensão do NCL, você ministra aula de inglês em algum outro projeto?

Não.

Fora esse, você trabalha em outra escola com inglês também?

Não.

Você consegue lembrar o período que você cursava quando começou a ser professora de inglês?

Eu comecei a dar aulas exatamente no meu primeiro período, até antes do NCL ser de volta da UFMA, quando ele era AAUFMA.

Qual tem sido teu maior ganho em ser professora de inglês antes de estar oficialmente graduada pela universidade?

Aqui no NCL ficou sendo meu campo de Estágio, mas assim, eu gosto muito dessa experiência de ensinar, ter contato com aluno e assim, ...inglês é uma coisa que eu gosto muito e passar para outra pessoa...ver que aos poucos ela também está conseguindo falar e aprender...é muito bom.

E quais tem sido teus desafios enquanto professora de Inglês?

Acho que uma das mais difíceis é motivar alunos que não têm interesse/ porque a maioria dos cursos de inglês se... ahh, o aluno for menor tem uma grande chance de ele estar ali obrigado. E eu acho que é o mesmo caso da escola / poucos alunos vão para a escola porque querem e mais porque o pai mandou e para motivar um aluno que está ali obrigado é bem mais difícil.

Há alguma situação de sala de aula que já te fez se colocar no lugar do seu aluno?

O tempo todo. Cada dia, cada aula que eu dou ... eu penso se eu como auna teria interesse na sala do jeito que está, tipo de atividade.

Porque que você faz isso?

Porque eu sei que ser aluno é muito chato. Tinha aula... não de inglês, porque eu sempre gostei de inglês, mas várias outras aulas. Eu simplesmente não tinha nem interesse em aprender. Então, se o professor não consegue cativar o aluno, fica bem mais complicado ensinar. Eu sempre tento fazer algo interessante para eles.

Sobre a atividade docente, o que você mais gosta?

Como assim?

Sendo professora de Inglês, qual é a parte que você mais gosta?

O melhor jeito para aprender é dando aula, não tem outra forma. A gente aprende muito mais ensinando do que estudando sozinho.

Os conhecimentos adquiridos no Curso de Letras no que se referem a língua inglesa, te auxiliaram ou auxiliam para as tuas aulas de inglês?

Sim, bastante! Não muito das primeiras cadeiras, que da I a IV era só aula de inglês.... eu já sabia aquilo lá porque eu já fazia curso, mas principalmente de Fonética que eu uso praticamente em todas as aulas e um pouquinho de Morfologia também ajudou bastante.

Você consegue fazer uma conexão, por exemplo, com algum assunto de língua inglesa que você estudou na universidade e agora você sendo a professora que vai ministrar esse assunto?

DEMAIS (risos) Ah... além dos assuntos que têm nos livros, eu tento trazer alguma coisa que não tem no livro. Na verdade eu entrei para o curso de Letras porque eu já tinha amigos que tinham feito Letras; e eu vi que tinham coisas que você só aprende na universidade /você não aprende em curso de línguas e eu gosto de trazer essas coisas para os meus alunos. Então, eu uso muito material da UFMA. Uso até xerox que eu tiro na UFMA ... eu trago para as aulas.

Você julga as aulas que teve de língua inglesa na universidade parecidas com as que você ministra?

NÃO... nem um pouquinho (risos)

O que é tão diferente?

Parece que as aulas que a gente tinha na UFMA, a gente não tinha muito tempo. Eram sempre bem apressadas e tinha que cumprir.... Vamos ter que terminar esse livro, tem que terminar esse livro até o final do semestre. E era sempre uma coisa muito na pressa. Eu não tinha muito problema, mas eu via que muitos alunos acabavam ficando para trás nessa história, porque eles não conseguiam acompanhar no mesmo ritmo. Ah...como eu dou aula em curso de inglês e não em escola ... a gente tem uma flexibilidade bem grande de adaptar o conteúdo, atrasar um pouquinho aqui... adianta um pouquinho ali. Tem um jeito de fazer o aluno acompanhar a aula.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de língua inglesa para aprimorar suas aulas?

Já pesquisei bastante e ainda pesquiso de vez em quando, principalmente porque a gente está mudando o estilo de aula daqui do NCL. A gente tem pesquisado bastante até porque no nosso curso a gente não tem nenhuma aula sobre o ensino de língua estrangeira. Todas as nossas aulas de didática, de

metodologia de ensino são bem superficiais e não são voltadas para o ensino de língua inglesa que é muito diferente do ensino da língua materna.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Acho que um professor melhor preparado, pois era comum ver gente de toda área dar aula de inglês. As escolas exigem mais hoje em dia...alguém ser formado em Letras.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professora de inglês?

Nossa! (risos) complicado, né?/eu acho que sou uma boa professora / eu não sei que nota eu me daria / por volta aí do 9 ou 10 mas sem exagerar muito / é mais pelo feedback dos alunos porque pelo o que eu realmente acho... eu acho que eu ainda tenho muito que aprender e muito para ensinar.

Essa é uma pergunta que eu ia te fazer. Como é que você acha que teu aluno te vê... esse feedback que ele te dá é de que você é uma boa professora. Porque a gente acha se vendo no comentário dele.

É (risos). Exatamente. E eu sempre tento escutar bastante o que meus alunos estão dizendo. Ouço o que eles falam sobre outros professores, porque aluno fala e não tem como evitar. E eu vou tentando fazer o melhor trabalho que eu puder... dependendo da situação, dependendo dos recursos disponíveis, esse tipo de coisa, mas geralmente eu tenho um feedback bom dos meus alunos. Eu gosto muito disso.

O que a graduação no Curso de Letras representa para você?

Ai uma vida porque foi o a minha primeira opção meu primeiro desejo profissional de seguir uma carreira docente primeiramente em língua portuguesa mas acabei agora né entrando também para mim inglesa, mas é um caminho que está começando então são portas que se abrem eu vejo o curso como na primeira porta da aqui outras portas vão se abrir.

Transcrição Dandara / ISF

O que motivou você a querer ser professora de inglês?

Hmm, na verdade eu fui motivada pela língua, não pelo ENSINAR. Eu sempre gostei muito de inglês, estudar inglês. Aprendi inglês... foi uma questão... mais eu estudar sozinha que em curso de inglês. Então, foi a questão mesmo do idioma.

O que te trouxe para a sala de aula então?

Para a sala de aula.... é... primeiro que o que me trouxe para o curso de Letras foi o inglês. E de lá eu pensei se eu ia ser professora ou não. Fiquei um bom tempo em dúvida. Daí eu comecei a dar aula aqui no ISF e comecei a gostar... descobri certas coisas, por exemplo, que eu tenho mais facilidade com o público adolescente adulto do que criança. Então... é... o que me trouxe para a sala de aula foi a questão mesmo de tentar descobrir se era isso mesmo que eu queria.

Quando você entrou para fazer o curso de letras então, ser professora não era algo que você vislumbrava?

Não

Quando você fez o ENEM, Letras foi sua primeira opção?

(longa pausa). Acho que não. Na verdade, no ENEM tiveram duas chamadas. Acho que na primeira chamada eu tinha colocado Psicologia, e na segunda que eu coloquei para Letras.

Antes de ingressar no curso de Letras, o que você esperava fazer / aprender no curso, já que não pensava logo em ser professora?

Eu esperava fazer algo que eu gostava e que eu tivesse mais facilidade. Como matemática não é para mim, foi uma das coisas e inglês era para mim (risos).

Você está cursando alguma disciplina de Estágio de língua inglesa no momento?

Sim.

É do ensino fundamental ou do médio?

Fundamental

Você ministra aula somente neste curso de extensão ou em algum outro?

Não, eu ministro em um curso de inglês também/ particular.

Uma escola de idiomas?

É... uma escola de idiomas.

Você consegue lembrar em qual período cursava quando começou a ser professora de inglês?

Acho que foi no segundo período, porque eu não comecei aqui. Eu dava aula em outro curso de idiomas privado que era de uma professora da UFMA. Ela levou a gente. Então, eu comecei lá.

Antes de iniciar a disciplina de Estágio que está cursando agora, você já tinha experiência em ser professora...e essa experiência começou em escola de idiomas...

Sim.

Qual tem sido teu maior ganho com a disciplina de estágio para a sua atuação como professora de inglês?

Na verdade, por eu ter experiência, a professora de Estágio.... ela deixou que eu estagiasse aqui no programa de extensão do ISF. Então, estou estagiando aqui e minha orientadora na verdade é Naiara.

Além desse ganho... de aproveitar tua atuação como estágio, qual seria outra vantagem?

Ganho por uma questão de experiência. Eu já sei os livros decorado (risos) e financeiro também. Tem me ajudado muito. Se não fosse a bolsa daqui eu não conseguiria arcar com os custos de ser universitária. Mesmo que a universidade seja pública a gente gasta com muita coisa.

E qual tem sido a tua maior dificuldade em sua atuação profissional?

Eu sempre penso assim, porque é difícil a gente ter a mesma turma por um bom tempo. Eu tive sorte de acompanhar a mesma turma por três semestres e eu me sinto responsável por eles, pelo inglês deles. Eu sempre pergunto para o outro professor que é o último agora do avançado II: ei, como é que está a minha turma? Aí talvez por isso, eu não tenha certeza se ensinando em um nível eu posso ter contribuído para a pessoa realmente falar em inglês como eu consegui falar. Por isso que eu digo para eles: não adianta só vocês assistirem aula. Eu aprendi inglês fazendo coisas que eu gosto como assistindo filme, série, ouvindo música... então é isso.

Alguma situação de sala de aula já fez você se colocar no lugar do teu aluno?

Deixa eu pensar... já... muitas vezes faltou ali um, dois décimos e eu me lembro: poxa eu também sou aluna e posso ajudar. Também em relação a botar falta em aluno que chega atrasado. Eu não boto, eu moro longe da UFMA. Eu moro no Cohatrac que é bem longe. Quando eu chego atrasada e o professor bota falta eu acho injusto.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

Eu gosto... eu gosto das partes em que eu posso fazer a turma se divertir tipo quando eu trago um jogo, uma brincadeira que envolva inglês e eu vejo que eles estão se divertindo e não veem a aula como uma coisa chata.

Os conhecimentos que você adquiriu no curso de Letras te auxiliaram nas tuas aulas de língua inglesa? Quando você ministra aula consegue relacionar com um conteúdo gramatical, por exemplo, que você estudou?

Sim, a gente sabe que a realidade de nossa situação das disciplinas de inglês ainda é deficiente. A gente sempre tem que aprender por fora. Todo mundo sabe que ninguém entra lá no curso de Letras para aprender inglês. A gente tem que ter aprendido por fora ou estudar complementarmente. Eu com certeza utilizo muitas coisas aqui que eu aprendi lá (UFMA). Eu acho que tem muito mais ganho na literatura.

Você sabia disso antes de entrar no curso de letras/ que teria que estudar fora para aprender inglês? Ou descobriu quando chegou lá?

Não, eu descobri quando cheguei lá. O primeiro período foi o crivo.

Você julga as aulas de Inglês no Curso de Letras teve na academia parecidas com as aulas que você ministra aqui?

Só aquelas mesmo que tem. Acho que até o inglês IV, inglês I, II, III e IV parecem muito. A gente tinha o livro de inglês, a gente tinha a prova de ouvir, gramática... parece.

E porque do V em diante já não parece mais? Como você definiria?

Eu definiria como uma coisa mais.... mais do ensino superior que a gente estudou mesmo a Fonética, a literatura. ; e aqui, por exemplo, no ISF é mais conversacional, leitura de diálogos ...a gente não tem que ler livros. Por isso que eu digo que são dos níveis iniciais.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino para aprimorar as suas aulas?

Sim, ... muitas delas e eu uso e não sei. Depois eu descubro ... eu sempre trabalhei com o método conversacional. É o que eu mais sei.

Como você definiria o professor de inglês na atualidade?

Ele tem que ser criativo, porque se você leva a gramática da língua inglesa para um aluno daquela maneira ...que todo mundo vai lá...copia no quadro e essa é a regra...pronto e acabou...o aluno não consegue compreender. Então, você tem que ser criativo, procurar novas atividades, uma maneira diferente, nem que seja através de uma música, uma atividade dinâmica, para fazer com que aquele aluno aprenda aquele e assunto.

Como você acha que é vista pelo seu aluno?

Hmm.. depende da turma (risos). Tem turma que assim, eu acho que eles me veem igual a eles, por exemplo, minha turma de sábado é só universitário. A gente conversa sobre coisas da UFMA o tempo inteiro. Aí só muda assim naquela questão de prova. Eu sou autoridade porque sou eu que vou corrigir a prova (risos). E tem turmas assim, que são pessoas mais jovens. Aí eu estou numa autoridade maior que eu sou mesmo a professora e eles são os alunos. Acho que eles me veem como uma pessoa da escola deles.

O que a graduação no Curso de Letras representa para você?

Olha, pra mim a graduação no curso de Letras representa muito, porque é através dela que eu consegui chegar onde cheguei profissionalmente. Convenhamos que quando a gente vai para uma seleção com a graduação no curso pela Universidade Federal, ela vale mais do que uma particular. A gente vê aí pelas seleções que eu já fiz, eu fiquei porque eu tinha o título de Letras pela universidade Federal. Então, eu acho que ela representa muito, até pelo peso que a universidade tem, mas é como se você fosse da Federal. Você acaba é passando por cima dos concorrentes. Até hoje isso ainda é muito forte no mercado de trabalho.

Transcrição Pedro/ LCMA

Você é recém-graduado do curso de Letras, em algum momento pensou em ser professor de inglês?

Sim, pensei.

Você conseguiu exercer seu desejo de ser professor de inglês? Você atualmente é professor?

Atualmente eu dou aula no básico no SENAC e no projeto do Centro de línguas.

Antes de você ingressar no curso de Letras já existia esse desejo de ser professor?

De inglês?

Não! Eu desejava ser professor de língua portuguesa mesmo.

Quando você ingressou na UFMA, já era através do ENEM?

A minha turma foi a última do vestibular tradicional.

2009.2?

Sim.

Você tinha algum conhecimento de língua inglesa antes de iniciar o curso de Letras?

Sim.

Já tinha feito curso de idiomas completo?

Não, somente o que eu sabia do ensino fundamental e médio, mas curso a parte, não!

Quando você cursou as disciplinas de Estágio Obrigatório de língua inglesa, você teve alguns obstáculos por conta da tua preparação na língua estrangeira?

Sim, bastante.

Quais?

Primeiro por não ter experiência de pronúncia mesmo, de como me portar diante de uma sala de aula., em relação a língua inglesa, principalmente esses foram os problemas.

Você chegou a participar de algum grupo de extensão de língua inglesa aqui na universidade enquanto você era aluno?

Não!

A que você atribui sua não participação?

Antes não era oferecido ou não divulgavam se eram oferecidos, e também por conta do meu tempo de trabalho e de estudo.

Você lembra em qual período você estava quando começou a ministrar aulas de língua inglesa ou isso se deu apenas quando você se formou?

Teve o Estágio de língua inglesa, aulas de fundamental e médio, a partir daí que eu comecei a trabalhar, no caso, no último período, oitavo período.

Antes de você iniciar as disciplinas de Estágio Supervisionado, você já tinha experiência com a docência?

Com língua inglesa? Não!

Você tinha experiência só com língua portuguesa?

Sim.

Qual tem sido teu maior ganho agora que estás no mercado de trabalho como professor de língua inglesa?

A procura por língua inglesa é muito maior em relação a língua portuguesa. Então, se tiver habilidade de dar aula de inglês, dificilmente você fica sem emprego.

Quais têm sido os teus desafios na função de docente?

É o tempo de querer pegar turmas de inglês mais avançado, em relação aos métodos da aula mesmo, mas com a experiência, a gente vai adquirindo. Mas a dificuldade é encarar turmas de níveis mais altos mesmo.

Você já teve alguma situação de sala de aula que já fez você se colocar no lugar de seu aluno para melhorar a aprendizagem?

As maiores dificuldades dos alunos...elas são assim, o aluno precisa saber como utilizar que está aprendendo, e não aprender por aprender.

Em relação a atividade docente, do que você mais gosta?

Eu gosto de mostrar que o inglês além de relevante para o currículo e para toda aquela história, é uma coisa legal de se estudar. É uma coisa que pode despertar o interesse do aluno. Com o inglês.... ele vai conseguir chegar em muitas coisas que ele não conseguiria sem, literalmente abrir um mundo de possibilidades para ele, porque o inglês não é só usado em países de língua inglesa. Ele é usado no mundo inteiro.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram nas tuas aulas agora enquanto professor de inglês?

Olha, não querendo desmerecer, mas tem uma certa distância entre nossa prática daqui e a prática de a gente dar aula...tem uma distância considerada. A gente não vê uma relação....a gente não aprende para dar aula, é como se fosse repetindo um curso de inglês e não um curso para formação de professores de inglês.

Quando você ministra suas aulas, consegue fazer conexão com o que aprendeu na universidade com o conteúdo que vai ensinar?

Isso remete muito a como a gente foi ensinado. A nossa prática e sim uma repetição por parte do professor que tivemos independentemente do método. Eu consigo sim ver referências das aulas que eu tive com o que eu leciono.

Você julga as aulas que teve na universidade de língua inglesa parecidas com as que ministra?

Sim.

Em qual aspecto?

Infelizmente é o aspecto gramatical. A gente ainda vê certo tradicionalismo...pelas questões gramaticais e não ...incentivo a não tradução, que os alunos se apegam bastante na aula de gramática você vê um apego a palavras e não a ideia. Então, tem essa relação.

Você costuma pesquisa sobre metodologias de ensino para aprimorar suas aulas?

Não. Eu tive bastante ...as cadeiras daqui que a gente pensava na prática...se a gente pensava sobre a prática, sobre correntes gramaticais, de conversação, mas hoje em dia não pesquiso...não por enquanto.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Um professor que a cada vez mais está voltando a conversação e esquecendo mais as questões gramaticais. Acho que o próprio mercado que exigiu ...pessoas que entendem de gramática e que consiga se comunicar.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje enquanto professor de inglês?

Um caminho a ser trilhado porque essa profissionalização...como eu falei...eu tenho dificuldade em relação a certos níveis, então é uma formação continuada certamente.

Como você acha que é visto pelo teu aluno?

Agora teria realmente que perguntar para eles... (risos), mas eu creio segundo feedback que eu já tive, eu sou um professor que consegue passar o que propõe na aula. Em determinado nível, esse nível que eu domino...esse elemento eu consigo transmitir. A minha vontade é de realmente despertar o interesse para que eles possam seguir no estudo do inglês.

O que a graduação representa para você?

O quanto o profissional de letras e geral, e não só de inglês, é uma formação... poderia dizer...mais básica, porque depois que a gente sai da graduação a gente vê que ainda tem muito a pesquisar e se for o desejo de seguir a carreira acadêmica. Então é uma ação muito necessária, até certo ponto satisfatória. Mas é um inicial ainda em relação tanto em dar aula ou continuar com pesquisa.

Transcrição Alice/ NCL

Boa tarde! Qual período você cursa no momento?

No momento estou no oitavo e nono período.

E o que motivou você a querer ser professor de inglês?

Na verdade, eu sou um apaixonado pela língua inglesa desde criança. Nunca fiz nenhum curso de inglês. Eu preendi sozinho estudando em casa. Tenho uma paixão muito grande pela língua inglesa, e por isso decidir fazer Letras.

Então, começou pela língua e depois que veio a docência?

Sim.

Então, quando você entrou no curso de Letras já tinha esse desejo de ser professor?

Ainda não. Meu desejo era de estudar a língua.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

Não, a primeira opção foi Direito, mas não atingi a pontuação. Fique com minha segunda opção.

Você está cursando a disciplina de Estágio supervisionado em língua inglesa?

Sim, o do ensino médio.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Sim, no projeto NCL.

Você consegue lembrar em qual período estava cursando quando iniciou a ministrar aulas de inglês no projeto de extensão?

Eu acredito que tenha sido no sétimo período.

Antes de iniciar no projeto de extensão você já tinha experiência como docente de língua inglesa?

Quando eu era adolescente ensinava particular com minha irmã, mas era matemática e português. Nada de inglês.

Agora que está no projeto de extensão, qual tem sido seu maior ganho?

A real percepção de como é de fato uma sala de aula, porque quando você ministra aulas na universidade, você está com seus colegas e só simula o real. No projeto não... o comportamento dos alunos é o que você vai encontrar depois de formado. Então, você ganha experiência e confiança para quando você efetivar sua função como docente, você já está preparado.

E quais têm sido suas maiores dificuldades?

Minha dificuldade é a questão da organização das aulas porque você tem preparações específicas, pois a medida que você vai dando aula vai percebendo a necessidade do aluno. Para perceber isso...você tem que adaptar sua aula a necessidade do aluno, mas nem sempre você consegue fazer isso. Tem aluno mais retraído e não demonstram a dificuldade que têm, mesmo que a gente se aproxime. Tenho dificuldade disso...de ajudar meu aluno melhor.

Alguma situação de sala de aula fez você se colocar no lugar de teu aluno para melhorar as aulas?

Sim, alguns alunos têm vergonha em expressar sua pronúncia, por exemplo, no exercício você pede que eles respondam a sua pergunta, e ele trava na hora porque fica muito nervoso. Isso também acontece comigo quando fico nervoso em uma interação em língua inglesa.

Sobre a atividade docente, do que mais gosta?

A relação professor-aluno. Ela supera a questão do conteúdo ensinado, porque só o fato de você poder ajudar, não só na formação dela, mas também como pessoa, ... e o entusiasmo que ela mostra em aprender uma nova língua...Consegue escutar músicas, consegue traduzir, consegue se comunicar com pessoas de outras nações. Isso é muito bom.... Você ver esse feedback à medida que você vai ensinando. Então, para mim o que é mais valioso é a relação humana.

Os conhecimentos de língua inglês adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para a atua prática docente?

Sim, e eu diria em uma escala de sessenta por cento. Eu penso muito na questão da Fonética e Fonologia. Ante de eu fazer essa cadeira na UFMA eu pronunciava alguns verbos no passado...minha pronuncia não era boa. A medida que eu estudei nessa cadeira, eu tive uma pronuncia muito melhor, pude ajudar melhor os meus alunos e perceber os erros que eles cometiam. Tive ainda outras ajudas na disciplina de Morfologia e Sintaxe... essas alas me ajudaram muito.

Quando você ministra aulas, consegue fazer alguma conexão com o que estudou na universidade sobre língua inglesa com o conteúdo que vai ensinar?

Sim, no básico dois, especificamente, estuda-se o passado simples de alguns verbos e principalmente nessa questão das regras para passar os verbos para o passado e a pronúncia. Essa cadeira de Fonética e Fonologia foi muito importante para as minhas aulas. Até os exemplos que minha professora usou na aula e u usei com meus alunos.

Você julga as aulas de língua inglesa que teve na universidade parecidas com as que ministra?

Não...(risos), o fator experiência conta muito. Os professores da UFMA já têm anos e anos de experiência em lecionar língua inglesa. Eles são para mim um espelho porque a medida que eu leciono eu tento lembrar alguns pontos que eles me ensinaram nas aulas e tento repassar isso para meus alunos. Na hora de eu fazer prova oral com minha turma eu lembro da minha professora de Fonética da UFMA. Todas as ajudas que meus professores deram influenciam como eu lido com meus alunos.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar tuas aulas?

Sim, mas admito não ter sido bem-sucedido nesse sentido. Preciso melhorar...eu procuro abordagens, formas para usar approaches, mas eu sinto que tenho que melhorar, pois não quero deixar meus alunos entediados com as aulas. Então como abordar e contextualizar um assunto tem sido algo que eu tento melhorar.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

No Brasil?

Sim.

É porque eu tive aulas de inglês na Universidade de Coimbra em Portugal e fiz um paralelo. Os professores nativos que eu tive lá, os professores daqui da universidade e outros de outros cursos. Eu percebi que o fator contextualização é preponderante. Aulas simples como estudar preposições, e aqui é contextualizado tão rápido, mas lá era tão interessante como o professor abordava o assunto que os alunos ficavam envolvidos com a aula e pegavam logo as regras de uma forma vem natural. O que

normalmente não acontece nas aulas daqui. Os professores do Brasil precisam parar de dar aula só falando e repetindo.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

Eu me vejo um pouco habilitado para a profissão, mas sei que tenho que me qualificar muito mais ainda. Eu sempre procuro estudar mais aquilo que sei menos. Mas eu percebo que posso ter meu lugar no mercado de trabalho e ajudar muita gente. Preciso ficar apto a ser um bom profissional e por isso sei que tenho que me reciclar sempre.

Como você acha que é visto pelo teu aluno?

Eu sei que não sou o professor exemplar, mas eu percebo que muito alunos que eu mantenho contato, eles dizem que gostavam da minha aula, do modo como eu lidava com eles. Tem professores de inglês que tornam a aula muito pesada, um pouco sério e descontraír um pouco é necessário. É preciso também ser amigo o aluno e isso não quer dizer que você vai ser mão aberta em algumas questões, mas uma amizade que ele tenha confiança em aprender com você.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Uma chance de tentar ajudar a sociedade a se humanizar cada vez mais. Não só com o ensino de língua estrangeira, mas o de língua materna em geral...há uma defasagem muito grande entre professor e aluno. Professores que não se interessam tanto em ajudar os alunos para crescerem como cidadãos em uma sociedade, por isso no curso de Letras eu vejo que eu posso contribuir para humanizar a educação. Quero ser mais que aquele professor que só vai dar aula e vai embora,mas alguém que faça a diferença na vida dos alunos.

Transcrição Lara ISF

Primeiramente, eu gostaria de saber o que motivou você a ser professora de inglês?

Certo. Primeiro eu comecei a fazer curso de inglês ainda adolescente, e na escola as pessoas sempre me falavam que eu tinha vocação para ser professora, embora eu não aceitasse muito. Aí depois que eu concluí o ensino médio eu prestei vestibular para Letras, passei e aí uniu o útil ao agradável porque eu gostava muito de inglês, gosto muito de inglês. Então, depois que eu entrei, eu vi que não era exatamente como eu pensava, porque eu tinha um nível de inglês, mas não era um nível alto, então eu ficava com medo de dar aula...português eu nunca me identifiquei tanto assim. Na verdade, eu entrei no curso por causa do inglês. E, pois, que eu entrei, eu fiquei com aquele receio, porque tinham alguns outros que sabiam mais, então eu fiquei achando que não dava para ser professora de inglês...(risos) já que eu não tinha um nível muito alto na língua. Mas, depois eu fui me inserindo em projetos e tendo a oportunidade de lecionar, eu fui me identificando mais e ficando mais calma na hora de dar aula.

Então, ser professora era algo que objetivava antes de ingressar no curso de Letras?

Mais ou menos. As pessoas sempre me falavam, como eu disse. Sempre me disseram: você vai ser professora porque você leva jeito, tanto que eu já tive escolar particular e tudo. Então, foi meio que...porque eu sempre soube que a profissão era muito sofrida...(risos) eu sempre tive consciência que era uma área bem defasada, que as pessoas não valorizavam, então, eu tenho vocação, mas antes eu não queria aceitar....(risos) que eu iria ser professora. Mas, como o tempo, na graduação eu fui me acostumando com os problemas, a lidar com os problemas e tudo. Não o que eu queria ser, mas foi esse o rumo que eu fui tomando.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

No caso eu entrei em 2009.2 que foi o último vestibular tradicional que teve, então eu não prestei ENEM.

Você está cursando a disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa?

Já fiz o Estágio obrigatório.

Você ministra aulas de Língua inglesa em algum projeto de extensão aqui da UFMA?

Sim, no Programa Inglês sem Fronteiras. Já participei também de outros projetos de língua inglesa e foram esses projetos que foram me formando assim, para ser professora, porque na graduação a gente não vê muito a questão de como dar uma aula, essas coisas. Então foi a prática que foi me aprimorando.

Você lembra em qual período você cursava quando iniciou a ministrar aulas de língua inglesa?

Eu acho que no quinto período com a professora Naiara quando eu participava como voluntária aos sábados no projeto do Centro de Línguas. Foi a minha primeira vez dentro de uma sala de aula.

Antes de iniciar as disciplinas de Estágio Supervisionado que você fez, você já tinha experiência com a língua inglesa?

Já, porque quando eu fiz o Estágio, eu já estava no Projeto do Centro de línguas, então eu já tinha uma certa experiência. Eu não tinha muito tempo ainda, mas não foi a primeira vez no Estágio.

Antes do projeto você não tinha experiência?

Não, nenhuma.

Qual tem sido teu maior ganho em relação à atividade docente nos programas de extensão?

Bem, além do medo, que é um fator que atrapalha muito a gente, a gente tem receio de entrar numa sala de aula, eu adquiri mais didática, fui aprendendo mais, fui ganhando mais nível na língua inglesa, porque eu tinha que estudar o conteúdo melhor, ver as melhores maneiras de passar aquele conteúdo para o aluno, então eu fui me reciclando também, a cada aula que eu ia dar, eu estudava apara poder dar uma boa aula, e através disso, eu fui arrumando outros tipos de atividade. Como é que eu vou atingir aquele aluno para que ele aprenda o conteúdo de uma maneira legal, de uma maneira divertida?

Então, quando você dar aula, você tenta pesquisar sobre metodologias para aprimorar as tuas aulas?

Exatamente! Procuo ver se um determinado conteúdo...será que dá para eu trabalhar uma música? Dá para eu fazer uma dinâmica? Porque a gente sabe que língua é interação. Será que com essa atividade vou fazer com que meus alunos interajam dentro de sala? Então, sempre procuro novas metodologias.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

Eu gosto muito da interação com os alunos. Eu gosto de interagir com meus alunos. Eu gosto de conversar com eles. Então, apara mim a aula tem que ter risada, alegria, e tem que ser divertida porque eu gosto muito disso.

E durante sua experiência, quais tem sido teus maiores desafios?

Eu acho que é lidar com a língua inglesa. Como eu disse no começo...quando eu entrei eu ainda tinha um nível muito básico e inglês, então a medida que eu dou aula, eu melho meu nível porque a cada turma que eu pego é um desafio. Se eu pego uma turma mais avançada eu tenho que estudar bastante, ver o conteúdo detalhadamente para poder passar para o meu aluno e com segurança. Então, a língua tem sido um grande desafio para mim.

Já houve alguma situação de sala de aula que já fez você se colocar no lugar do seu aluno?

Por exemplo?

Alguma situação de aprendizagem e que você também tinha dificuldade e viu que teu aluno passava por uma dificuldade e você tentou melhorar aquela maneira de dar aula porque você sabe que duvida poderia estar na cabeça do teu aluno....vou me colocar no lugar dele porque já estive nessa situação.

Deixa eu pensar...(risos)...ai eu não lembro.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para as tuas aulas na extensão de língua inglesa?

Bem poucos...porque o curso é voltado para linguística e língua portuguesa, e nunca foi o meu foco...nenhum dos dois. Então,...por ser votado mais para língua portuguesa e linguística, eu acho que fica faltando um pouquinho de disciplinas que sejam focadas mais na língua inglesa.

Quando você ministra as tuas aulas, você consegue com o que você aprendeu na universidade com o que vai ensinar....por exemplo, você vai ensinar Simple Past....hoje você é a professora, mas você lembra do momento enquanto aluna que você aprendeu aqui na universidade?

Não! O que eu aprendi mesmo assim de sala de aula e de língua inglesa foi através dos treinamentos que eu recebi com a professora, porque antes de nos irmos para a sala de aula, nós passamos por um treinamento que ela ia dizendo formas de como nós poderíamos abordar determinado assunto. Então, ela foi dando ideias para gente de como podia ser abordada. Então, eu aprendi mais assim do que com as disciplinas do curso.

Você julga as suas aulas parecidas com as de língua inglesa que teve na universidade?

Deia eu pensar...no primeiro e no segundo período, eu tive aulas com outros professores de língua inglesa. A partir do terceiro período eu já tive aula com a professora Naiara, e aí já foi mais voltado para a gente aprender inglês para ser professor. E também explicando mesmo como funcionava a língua, as regras de um determinado conteúdo...porque alguns professores já queriam que nos soubéssemos inglês, sendo que quando eu entrei, eu não sei como é que funciona agora, mas quando eu entrei, por exemplo, eu prestei ...uma amiga minha na hora de prestar o vestibular escolheu espanhol, mas na hora de se inscrever aqui, ela optou para inglês, entendeu? Então, tinha muita gente que assim como eu não tinha o nível de inglês tão bom assim, entendeu? Na verdade, da turma toda, eram poucos os que tinham nível mi alto de inglês. E justamente por isso, porque não era exigido no vestibular, entendeu eu pensava que quando eu entrasse aqui eu ia aprender inglês, mas não...(risos) eu já tinha que vir sabendo.

Então, as tuas aulas são mais parecidas com o começo do curso ou com exatamente quando você teve uma outra professora com outro olhar? Com qual você se identifica?

Do terceiro período em diante porque eu tive essa professora e um ouro professor também, que era poesia ou era prosa, não lembro, de língua inglesa também, e ele pedia que nós fizéssemos aulas de maneira diferente e em inglês para levar para a turma. Aí era interessante também, porque a gente aprimorava nossa didática e via a metodologia de outros alunos.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Acho que assim... aqui eu poderia compara o ISF com outra escola que eu trabalho. Eu tenho dois perfis. Aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado a universidade. Então, a gente preza pela qualidade mesmo. Se o aluno não aprendeu ou se ele não está apto, ele só tem uma chance de repor uma nota porque se não der ele vai repetir o livro. Já as escolas privadas eu percebo que eles ajudam muito ... O que é bom para algumas pessoas e tem mais dificuldade de aprender e é ruim também porque mexe com a questão do financeiro, do dinheiro. O aluno é o ciente, então isso me deixa as vezes... eu tenho duas identidades.

Em termos de profissionalização, como você se vê agora enquanto professora de inglês?

Ainda tenho muito receio por conta do meu nível, não posso, por exemplo, pegar qualquer turma de qualquer nível porque eu ainda não tenho proficiência para isso. Ainda tenho um pouco de receio, mas eu tenho melhorado, cada turma que me dão...as vezes eu até prefiro pegar uma mais avançada, porque eu sei que eu vou estudar, aprender e melhorar.

Como você acha que é vista pelo teu aluno?

Isso é difícil... (risos) assim, eu acho que os alunos gostam de mim, porque a minha aula é sempre divertida, eu sempre converso com eles. É sempre interativa. Eu sempre foco na interação. Eu gosto que eles falem, que eles conversem, eu converso muito com eles, então eu acredito que eu não seja vista como uma professora pacata. Acredito que eu eles me vejam com bons olhos.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Assim, apesar dos problemas que a gente tem, nesses anos de graduação não poso dizer que não foi nada, não é? Porque foi daqui que eu aprendi, que eu tive a oportunidade de ir pela primeira vez em uma sala de aula, então eu continuo sendo professora de inglês e não tem como dizer que não foi importante para mim. Foi importante, mas eu tive várias dificuldades. Eu pensava que na teoria eu ia ser melhor preparada para ser uma professora, mas na verdade e fui adquirindo isso mais na prática. Não sei se é comum, mas a teoria devia ajudar mais.

Transcrição Ricardo/ LCMA

Bem, primeiramente eu gostaria de saber o que motivou você a querer ser professor de inglês?

Eu acredito que a vontade desde..... muito novo eu tinha vontade de aprender a língua. Então, eu desejei entrar na universidade para aprender melhor o inglês porque eu já tinha uma noção, mas eu vim para a universidade para ter essa bagagem.

Ser professor era algo que você objetivava antes de entrar em um curso de licenciatura?

Não, eu quis vir para a universidade por amor à língua e não para ser professor.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

Não, o curso de Letras foi minha segunda opção, porque a primeira foi Psicologia. Depois, eu criei paixão pelo curso com o andar da carruagem.

Você está cursando a disciplina de Estágio supervisionado em língua inglesa?

Sim, o de ensino fundamental.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Sim, no projeto do CLC – Línguas e Cultura do Maranhão.

Você lembra em qual período estava cursando quando iniciou a ministra aulas de inglês no projeto de extensão?

Eu acredito que no sexto período.

Antes de iniciar no projeto de extensão você já tinha experiência como docente de língua inglesa?

Não, nunca.

E qual tem sido seu maior ganho com essa participação no projeto?

O ganho é ver o resultado do meu trabalho. Ver que os alunos que começaram praticamente do zero estão já conseguindo desenvolver as habilidades para as quais a gente os preparou.

E quais têm sido suas maiores dificuldades?

Eu acredito o seguinte...que meu maior desafio é... fazer com que aquele que é desinteressado e não é aplicado a ter um bom rendimento em sala de aula. Eu lamento as vezes pelo fato de eles não poderem aonde ou gostaria ou aonde eles precisariam ter chegado. Então, essa motivação...que tem sido inclusive objeto de meu estudo.

Alguma situação de sala de aula fez você se colocar no lugar de teu aluno para melhorar as aulas?

Eu acredito que....as vezes a questão, por exemplo, um problema de saúde ou um problema relacionado a sobrecarga de atividades que eles têm. Muitos são estudantes universitários, então eu já me coloquei no lugar deles para poder entender essa situação e não ser tão rigoroso como manda a cartilha.

Sobre a atividade docente, do que mais gosta?

Eu acredito que...ministrar a aula mesmo. Porque você enquanto estuda pega para si o conhecimento e depois vai transferir. Acho que isso é interessante, porque é talvez a segunda parte do processo, transferir...isso é legal.

Os conhecimentos de língua inglês adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para a atua prática docente?

Eu acredito que sim. Sobretudo no que diz respeito à própria língua, a estrutura da língua, particularidades da língua...acho que isso ajudou bastante.

Quando você ministra aulas, consegue fazer alguma conexão com o que estudou na universidade sobre língua inglesa com o conteúdo que vai ensinar?

Acho que vagamente eu conseguiria fazer essa conexão. Eu acredito que é um mundo de coisas que vêm...quando por exemplo eu estava começando...isso vinha pouco assim. Eu não tenho a lembrança pontualmente quando você aprendeu ...os eu aprendizado como um todo...ele vem à tona, digamos esse baú e de lá você tira as ferramentas para fazer o processo, para exercer aquele momento de ensino.

Você julga as aulas de língua inglesa que teve na universidade parecidas com as que ministra?

Eu acredito que não, porque nosso enfoque é o comunicativo da língua e a universidade pega muito a gramática. O ensino que eu tive aqui objetivava isso. Era mais gramática que comunicação, digamos assim.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar tuas aulas?

Bom, eu estou começando a fazer isso agora, mas eu não tenho costume...até porque estou começando isso agora e eu estou realmente observando para que ...eu estou lidando com isso agora e estou tentando aperfeiçoar e me encontrar nesse processo aí.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Nossa! acho que um professor mais bem preparado comparado com os professores que a gente teve lá na escola, lá no começo porque a maioria não tinha nem formação na área. Inglês sempre foi uma área bem desprezada nas escolas, principalmente escolas públicas. Acho que hoje em dia com os recursos tecnológicos e tudo o que a gente tem disponível hoje em dia facilita muito mais o trabalho do professor. Torna o trabalho mais divertido, um trabalho melhor e o professor sai muito mais bem preparado.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

Eu me avaliaria, de zero a dez, eu me daria de sete e meio a oito.

Qual o motivo dessa nota?

Porque eu ainda tenho muito o que aprender da língua. Eu ainda estou muito aquém daquilo que eu deveria ser, porque tardiamente eu comecei esse processo todo, então eu não me daria uma nota alta hoje.

Como você acha que é visto pelo teu aluno?

Como professor da língua, acredito que eles me veem melhor do que eu me vejo, porque aquilo que eu ministro a eles, eu ...tento fazer o melhor que posso fazer e dou conta do recado. Então, eu não deixo a desejar como professor, mas dentro dos meus objetivos, eu estou aquém da nota que eles me dariam...para mim mesmo, pra eles acredito que não.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Eu acredito que representa duas coisas: inegavelmente representa a aptidão para exercer a função, e a graduação representa você ter adquirido uma bagagem para a compreensão daquele ministério que você vai exercer enquanto professor.

Transcrição Tereza NCL

Bom dia! Primeiramente, eu gostaria de saber o que motivou você a querer ser professora de inglês?

Ah, eu sempre gostei muito de estudar línguas. Eu estudava espanhol já algum tempo e na hora de escolher o curso eu pensava eu poderia aprender uma nova língua. Aí eu escolhi inglês. E eu sei que gostei muito de ensinar desde criança. Eu gostava muito de brincar de escola quando estava estudando sempre ajudava meus amigos com os trabalhos, então achei que seria uma boa carreira para mim algo que combinaria comigo.

Ser professor é algo que você já objetivava antes de entrar no curso de Letras?

Na verdade, não. Eu queria ser psicóloga, mas aí eu vi a grade do curso e vi que tinha anatomia e aí eu não queria mexer com cadáver. Daí eu pensei: não! vamos para outra área. Daí eu escolhi Letras que era uma área que eu gostava também e era meio que minha segunda ou terceira opção.

Você está cursando alguma disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa?

Estou. Estou cursando o Estágio do ensino médio agora.

Você ministra aulas de língua em algum projeto extensão da UFMA?

Ministro no NCL.

Você consegue lembrar em qual período você estava cursando quando iniciou a ministrar aulas de língua inglesa?

Ahn, eu acredito que eu estava no sexto período, quinto ou sexto período.

Antes de iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado, você já tinha alguma experiência com a docência?

Já, eu já dava aula antes de começar o Estágio.

Na extensão?

Não, no CCAA.

Já era um outro emprego.

Isso

Agora que você está na extensão, qual é o teu maior ganho profissional?

Eu acho que aprender a Didática. Aprender a manejar uma turma e também é... aprender é melhorar a língua e melhorar o conhecimento da língua inglesa, melhorar a prática, a pronúncia. Isso ajuda bastante.

Quais têm sido as suas maiores dificuldades enquanto professora de língua inglesa?

Acho que são os alunos em si, dependendo da turma há alunos que são mais complicados de lidar, principalmente adolescentes. Eles são mais complicados de manejar na turma e as pessoas mais velhas também, elas têm um pouco de dificuldade com o aprendizado de uma nova língua

Em algum momento, você já teve que se colocar no lugar do teu aluno em sala de aula para melhorar as suas aulas?

Acho que a todo momento porque eu ainda sou aluna. Então, entendo um pouco o lado deles. Então, acho que a todo momento a gente tem que tentar se colocar no lugar do aluno.

Sobre a atividade docente, do que que você mais gosta?

Uhm...acho que ver que o aluno está aprendendo. Quando ele descobre que ele consegue entender alguma coisa acho que a melhor coisa. Então... passar esse conhecimento e ver que o aluno realmente está aprendendo, retendo aquele conhecimento é muito bom.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de letras em inglês te auxiliaram para tuas aulas de língua inglesa?

Auxiliaram sim, porque os alunos têm muita curiosidade quanto à cultura e a gente aprende muito disso aqui também com a literatura. Eles têm muita curiosidade sobre isso. Então, auxiliaram nessa parte de passar um pouco de cultura para os alunos.

Quando ministra tuas aulas, você consegue fazer conexão com o assunto que você aprendeu na universidade e o assunto que você vai ensinar, enquanto professora?

Depende muito do assunto, mas em alguns momentos eu consigo fazer essa conexão sim.

Você julga que as aulas que você ministra hoje são parecidas com as aulas que você teve na universidade de inglês?

Não muito. Acho que na universidade eu não tinha tanto. Eu não via tanto interesse. Os professores não tinham tanto interesse em passar esse conhecimento. Eles eram um pouco assim aéreos, faltavam muito e quando eu estou ministrando aulas, eu gosto de ver os alunos aprendendo. Eu nunca faltei para dar aula e eu vejo essa diferença dos professores da Universidade. Eles faltam muito. Não têm muito interesse em passar o conhecimento deles quando principalmente nas primeiras etapas do curso, nos primeiros períodos.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar as tuas aulas?

Costumo sim. Eu gosto muito de procurar e ver o que que eu posso melhorar quando eu estou dando aula.

Como é que você definiria o professor de inglês da atualidade?

Ahn... acho que ele deixou de ser só a pessoa que tem todo conhecimento e está mais auxiliando o aluno conhecer uma nova cultura, porque hoje o mundo tá mais conectado com a internet. Então, o professor, ele está mais auxiliando o aluno a conhecer um novo mundo do que só passando conhecimento. Ele auxilia o aluno.

Em termos de profissionalização, como é que você se ver hoje como professora de inglês?

Ah essa é difícil. Ahn... não sei! Acho que auxiliadora também não me vejo muito como professora. Eu gosto muito de conversar com os meus alunos, de ser amiga deles. Então,... não vejo só a professora e o aluno um distante do outro, mas com um pouco mais de amizade, de conversar, interagir com o aluno.

Como você acha que é vista pelo teu aluno?

Acho que é isso como um pouco de amiga que eles podem confiar para ter aquela... para adquirir um novo conhecimento, que eles podem tirar as dúvidas sem medo. Então... tento ser um pouco amiga deles. Acho que eles me veem assim também.

O que a graduação no curso de Letras vai apresentar para você?

Ahn..uma nova profissão talvez... Aahn! mais conhecimento. Eu quero continuar estudando, quero fazer mestrado. Então.... não sei,crescimento profissional.

Transcrição E10 Joana / ISF

Bem, primeiro eu gostaria de saber qual o período você está cursando na universidade?

O terceiro período.

O que motivou você a querer ser professor de inglês?

Eu já dava aulas antes de entrar no curso de Letras, e por causa da minha mãe também. A ideia de eu fazer um curso foi dela. Eu fui gostando de estudar a língua. Quando eu estava nos últimos níveis eu já tinha certa fluência. Fui convidado para ar aula e aí eu comecei.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

Sim.

Ao ingressar no curso de Letras, teu objetivo já era ser professor?

Eu entrei no curso pensando em solidificar esse meu conhecimento na língua. Ser professor parecia uma boa ideia já que eu já estava na área.

Então, você não está cursando nenhuma disciplina de Estágio supervisionado em língua inglesa ainda?

Não.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Só no ISF.

Você consegue lembrar em qual período estava cursando quando iniciou a ministra aulas de inglês no projeto de extensão?

Quando eu estava iniciando o segundo período.

A experiência que você tinha antes de ingressar no curso de Letras, trouxe quais ganhos para a tua prática hoje?

Foi muito mais fácil para mim. Eu já tinha estado em sala de aula. Não havia tanto nervosismo, tanta preocupação. Tem sido bem tranquilo para mim. Eu me sinto mais bem preparado para quando eu chegar ao estágio. Muitas pessoas que não têm contato com a sala de aula antes disso chegam lá na frente e ficam assustadas. Não sabem o que fazer, ficam mais nervosas. Eu acredito que eu tenho mais confiança para dar aula e meu nível de inglês melhorou muito desde que eu comecei a dar aula. Isso foi uma das coisas que mais me impactou com a língua.

Quais têm sido teus maiores desafios com a prática docente?

Heterogeneidade na turma. Isso é muito comum. Qualquer pessoa pode se matricular. Então, pessoas de todas as faixas etárias que já estudam inglês na escola e quem nunca viu vem estudar também. E vai todo mundo para a mesma turma. O professor tem que se virar para ensinar.

Alguma situação de sala de aula fez você se colocar no lugar de teu aluno para melhorar as aulas?

Quando eu vejo alunos que não estudam há muito tempo, eu tento me colocar no lugar dele, mas a conclusão que eu chego é que não dá para eu fazer muito porque a maioria já sabe um pouco, já vem com alguma base da língua. E as vezes, quando o aluno chega assim sem nada fica impossível porque

o trabalho teria que ser muito anterior e muito mais lento para acompanhar a turma. Eu tento me colocar, mas não posso fazer muita coisa.

Sobre a atividade docente, do que mais gosta?

Eu gosto de estar em sala de aula. É prazeroso porque normalmente as turmas são bem legais. O ambiente da sala é bom. Não tem muita rigidez. Eu gosto de estar em sala de aula.

Os conhecimentos de língua inglês adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para a atuação prática docente?

Uma coisa que eu queria era que a nossa segunda habilitação fosse olhada com mais cuidado. Eu ainda estou terminando o terceiro e vou para o quarto período. E até agora língua estrangeira tem pouco espaço. É uma cadeira só com poucos recursos, é o professor com o livro, o aparelho de som e o data show.

Quando você ministra suas aulas consegue fazer conexão com o que estudou em língua inglesa na universidade e o que vai ensinar na sua turma?

Não. (risos) Até agora eu não consegui fazer essa ligação.

Você julga as aulas de língua inglesa que teve na universidade parecidas com as que ministra?

Eu diria que depende do professor. Eu já tive professor que sim, que dá uma aula parecida com a que eu ministro com a abordagem comunicativa. Antes de mais nada a gente quer ajudar o aluno a falar, mais por contato do que teorização, mas não são todos os professores.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar tuas aulas?

Vou fazer o mea culpa aqui. Isso é algo que eu tenho que melhorar muito. Tentar tornar a aula menos a mesma toda vez, tentar trazer uma coisa diferente de vídeo, música. Eu assumo que tenho que melhorar.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Tem que ser um pouco professor, um pouco malabarista por causa da própria abordagem. A aula tem que ser interessante. Tem que ter...o aluno que vem para o curso de inglês quer sair falando. Então, não pode entrar numa escoa de idiomas e encher o quadro de exercício. Tem que dar um jeito dessa aula ser interessante.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

Acho que eu terminado a graduação eu estou no páreo. Dá para eu conseguir emprego sem muita dificuldade. Tendo meu curso fora, a graduação e mais dois certificados de universidades internacionais não fica muito difícil conseguir um emprego.

Como você acha que é visto pelo teu aluno?

De modo geral... eu acho que os alunos me acham um bom professor. A gente se dá muito bem. A aula é muito relax, sem stress. A gente ri bastante e aprende também.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Um upgrade profissional. Ter o diploma na mão conta muito devido a grande quantidade de universidades que existem... Daqui a pouco ter graduação não é mais grande coisa, no mínimo tem que ter um curso superior.

Transcrição Marcelo/ LCMA

Bem, primeiramente eu gostaria de saber qual período você está cursando?

Eu já passei do oitavo e já terminei o Estágio e no próximo semestre vou defender a monografia.

O que te motivou você a querer ser professor de inglês?

Eu sempre gostei de inglês como o meu pai. Ele nunca fez um curso, aprendeu sozinho escutando música e isso foi influenciando eu e as minhas irmãs. E mesmo que eu também nunca tenha feito um curso antes, sempre gostei muito e lia livros de gramática, ouvir música e ver filmes me fizeram gostar muito de inglês. Eu não tinha essa ideia de ser professora, apesar de na escola eu sempre ajudar meus professores. No ensino médio eu tive uma professora de inglês que me incentivava muito. Ela dizia: você faz Letras que vai se dar bem nesse curso. Eu comecei assim a procurar mais, a pesquisar mais. Aí quando eu entrei no curso eu não tinha essa ideia de que eu seria professora, mas eu comecei a ver a parte pedagógica, fui dar aula no CCAA e a partir daí eu comecei a querer ser professora de inglês.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

Sim.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Só aqui no LCMA.

Você lembra em qual período estava cursando quando iniciou a ministra aulas de inglês no projeto de extensão?

Foi no segundo período.

Antes de iniciar no projeto de extensão você já tinha experiência como docente de língua inglesa?

Sim, no CCAA. Eu passei um a lá dando aula para crianças. No início foi bem difícil porque eu não tinha nenhuma experiência assim...logo para criança. Eu não fazia ideia dos métodos mais aprofundados. Eu só tinha os jogos que o curso me oferecia. Isso que me ajudou, mas no início foi muito difícil.

E qual tem sido seu maior ganho com essa participação no projeto?

Você ter essa experiência antes de me graduar e antes de ir para a sala de aula de fato. De trabalhar profissionalmente em sala de aula. Então eu acho que essa questão da desenvoltura que eu já tenho ganhado aqui nesse projeto e que eu tinha ganhado já no CEI porque quando eu comecei, eu não sabia nem por onde começar na verdade. Também quando eu comecei não era nada supervisionado e por isso acho que foi mais tranquilo para eu me desenvolver porque não tinha ninguém lá me supervisionado, me olhando. Então assim...foi melhor. Deu para eu me desenvolver melhor que se tivesse alguém lá. Acho que eu passo no Estágio Supervisionado agora muito mais tranquilamente do que eu passaria se eu não tivesse já ganhado essa experiência que eu ganhei aqui.

E quais têm sido suas maiores dificuldades?

Não sei, talvez fazer com que todos os alunos se sintam estimulados. Sempre pensar em coisas novas para eles se sentirem bem motivados.

Alguma situação de sala de aula fez você se colocar no lugar de teu aluno para melhorar as aulas?

Sim, como eu ainda sou aluna eu tento ser muito compreensiva com eles.

Sobre a atividade docente, do que mais gosta?

Dessa relação professor-aluno e outras pessoas. As vezes tem dia que eu venho para cá assim: ai, eu não quero dar aula. Mas aquela interação me faz melhorar. Eu gosto bastante.

Os conhecimentos de língua inglês adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para a atuação prática docente?

De certa forma sim, mas tirando essa parte pedagógica que a gente vê muito geral, é preciso ver algo mais específico para inglês porque isso falta.

Quando você ministra aulas, consegue fazer alguma conexão com o que estudou na universidade sobre língua inglesa com o conteúdo que vai ensinar?

Em algumas situações eu consigo, principalmente a parte de Fonética e Fonologia, isso relacionado à Linguística eu consigo.

Você julga as aulas de língua inglesa que teve na universidade parecidas com as que ministra?

Não muito até porque aqui no curso de idiomas a abordagem é um pouco diferente.

Em que sentido essa abordagem é diferente?

Pelo menos quando eu fiz, aí é só aquela parte gramatical e a gente não tinha nenhuma parte assim para a gente ser motivado a falar aqui é já um pouco mais diferente.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar suas aulas?

Sim, sempre que eu posso eu sempre pesquiso novos métodos e atividades

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Cheio de desafios porque hoje você tem que lidar com alunos, por exemplo, viciados em Facebook e você tem que saber fazer ele se concentrar na aula e use essa tecnologia para o conhecimento dele de inglês. Isso é muito complicado. O professor tem muita concorrência.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

Ainda não me sinto totalmente preparada, mas eu procuro sempre melhorar.

Como você acha que é vista pelo teu aluno?

Eu devo ser compreensiva porque as vezes eu tenho situações que o aluno está assim e eu estou aqui cuidando com minhas coisas e eu escuto um aluno falando para ao outro: fala com ela que ela vai entender. Eu acho também que estou indo no caminho certo, porque no final do semestre tem aluno que agradece, me dá um presente.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Eu nem sei explicar assim exatamente, mas como é uma coisa que eu quis fazer e gosto muito de tudo o que eu estudei, então para mim significa muita coisa. Um amadurecimento muito grande também. Uma etapa vencida.

Transcrição Sérgio/ NCL

Bem, primeiro eu gostaria de saber o que motivou você a querer ser professor de inglês?

Eu sempre gostei do idioma/ e sempre gostei de ensinar / no colégio era eu que ensinava meus colegas / sempre tive facilidade com idiomas / um dia eu estava infeliz com um trabalho que eu tinha / eu decido ser professor de inglês / primeiro tentei terminar meu curso de inglês /mas eu percebi que em todo lugar que eu ia eu já sabia mais que meus professores / mas eu precisava de um certificado / aí eu fui numa escola fazer o teste de proficiência / quando eu fui buscar o resultado/ gostaram de mim e me ofereceram emprego / depois disso...decidi estudar Letras a fundo / e entrei na faculdade porque gostei da experiência de ser professor de inglês como carreira mesmo / e não como um quebra galho como muita gente faz.

Então, antes de ingressar no curso de Letras você já tinha feito curso e dado aulas?

Sim / já dava aula há um ano.

Ao ingressar no curso de Letras, teu objetivo já era ser professor?

Já/ eu sempre quis ser professor / mas as pessoas diziam que isso não dava futuro / nem dinheiro / aí eu fui ser professor de matemática / depois eu mudei / agora sou de inglês de vez (risos) / tentei fugir do destino / mas não deu certo.

Quando prestou o ENEM, Letras foi tua primeira opção?

Sim / pra Letras sim / eu fiz um curso antes / Ciência da Computação / mas não terminei.

Então, você está cursando nenhuma disciplina de Estágio supervisionado em língua inglesa?

Ainda não / estou no quinto período ainda/ estou só no projeto do NCL.

Além do NCL, você ministra aulas de língua inglesa em algum outro projeto de extensão da UFMA?

Não, estou tentando entrar em um outro / mas meu tempo é muito reduzido.

Você consegue lembrar em qual período estava cursando quando iniciou a ministra aulas de inglês no projeto de extensão?

Desde o primeiro período.

Qual tem sido teu maior ganho com essa experiência no NCL antes de fazer o Estágio supervisionado?

Se torna bem mais fácil, né? Por exemplo, não tem aquele impacto inicial/ aquela dificuldade de vergonha de falar em público/ ou de achar que ainda não está preparado/ porque infelizmente um dos problemas muito grandes que você vê na faculdade/ é que as pessoas que entram nela sem saber inglês acabam não aprendendo muito bem, não é verdade? Então a pessoa pensa...pode pensar: como é que vou ser professor / como é que vou fazer um estágio se eu ainda não domino a língua? Talvez nem a Didática ainda/ mas quando a gente já tem a experiência a gente já sabe a realidade/ uma coisa é você ter uma aula de Didática e dizer: assim é o ideal/ no ideal você deve fazer isso e isso/ diferente é você experimentar a sala de aula e ver como é difícil lidar com alunos bagunceiros / com aluno que não presta atenção / que fica no whatsapp o tempo todo, entendeu?/ as abordagens as vezes são muito fantasiosas pelo simples fato de não quererem que você fale português nunca / mas é um tanto inviável porque no dia a dia todo mundo acaba falando em português / esses macetes todos a gente aprende no dia a dia / na prática.

Quais têm sido seus maiores desafios com a prática docente?

Tentar ser um professor multimídia/ porque os alunos querem um filme / uma gincana / uma coisa mais tecnológica / e dar aula de gramática e estrutura da língua / com esses recursos é mais interessante / hoje em dia / dependendo da turma / o celular em sala de aula é um desafio / a gente reclama para o aluno / dois minutos depois ele está de novo no celular / a gente não pode fazer muita coisa.

Alguma situação de sala de aula fez você se colocar no lugar de teu aluno para melhorar as aulas?

Eu sempre pens nisso / quero saber o que está acontecendo / se um aluno não acompanha a aula muito bem / eu chamo para conversar / se ele tem interesse em aprender / as vezes a pessoa está lá porque a mãe quer / eu tento dar uma atenção especial para todo mundo / uma atenção mais focada para quem tem dificuldade.

Os conhecimentos de inglês adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para a tua prática docente?

Sim / com certeza / principalmente agora que estou no quinto período / porque a gente aprende coisas que não existem em curso de idiomas e colégio / que é Fonética / até o quarto período é inglês básico / mas do quinto em diante....até o jeito que o professor dar aula é bom pra gente / a gente tenta copiar o jeito que ele dar aulas.

Quando você ministra suas aulas consegue fazer conexão com o que estudou em língua inglesa na universidade e o que vai ensinar na sua turma?

Lembro sim/ principalmente com essa questão de Fonética / eu estava vendo com eles / eu abri o livro e disse para eles que tinha aprendido isso recentemente na universidade / com as dicas de Fonética eu comecei a falar melhor e com mais desenvoltura.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar suas aulas?

Já li alguma coisa / mas infelizmente eu não faço isso / a gente acaba dando aula do jeito que a instituição ensinou a gente / se eu trabalho em escolas diferentes / a gente vai trabalhar com a metodologia de cada escola / a coordenadora da escola chega e diz como a aula tem que ser / e a gente faz

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Posso falar pela região do Maranhão / muitos são muito jovens / alguns estão só de passagem para ganhar um trocado rápido / tem aluno que estuda Nutrição / Medicina e dar aula de inglês / acho que eles não têm a consciência do que seja ser educador/ são professores temporário / diferente da gente do curso de letras que têm reocupação com o ensino/ tem professor que não quer aprender mais / conheço professores pós-graduados e a pronuncia deles é péssima / e não se esforçam mais para ser um professor melhor / hoje o perfil dos professores é serem muito jovens / e normalmente vai ensinar outros jovens/ o professor tem que estar antenado nas mídias / saber os filmes / os livros / os games que os alunos gostam / a mídia gira em torno do inglês / esse é o perfil atual do professor.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

Eu vejo que estou indo no caminho certo/ sei que é preciso profissionalização / e por isso decidi investir na minha carreira/ não quero ser como professores que existem por aí / que tem anos de carreira e nunca foram fazer uma graduação / mestrado ou doutorado /e meu plano de vida é fazer mestrado e doutorado / e ser o melhor professor que puder ser.

Como você acha que é visto pelo teu aluno?

Geralmente eles gostam muito da minha aula / e dou graças a Deus por isso / sou engraçado / gosto muito de corrigir pronúncia / sei que muitos não gostam de ser corrigidos / eu sei que eles podem ficar

frustrados /mas eu digo a verdade / tem gente que passa para níveis avançados e não têm condição de estar lá / então eu paro minha aula e vou resgatar o que eles não sabem / e vou buscando remediar o que foi perdido/ eu faço isso e os alunos gostam disso/ eles falam para mim.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Novas possibilidades / porque com a graduação eu vou poder fazer mestrado / que é o que eu quero / o doutorado / vou poder dar aulas em mais lugares / numa universidade / quero fazer um concurso / ou talvez estudar fora e ficar por lá mesmo / nos Estados Unidos.../ essas coisas eu só vou poder fazer se eu me graduar/ esse é o meu primeiro passo.

Transcrição Dênis/ ISF

Quando você ministra suas aulas consegue fazer uma conexão com o que você aprendeu com que você vai ensinar?

Olha/ eu te eu posso afirmar que não foi na universidade/porque na universidade é pelo menos essas cadeiras que eu acho que foi essa disciplina/eu aproveitei por causa do curso de inglês /então eu tiro de onde eu já estudei/ não gosto de ficar naquela coisa tradicionalmente como eu aprendi na época/ eu introduzo uma metodologia nova que eu aprendi agora/ eu pego o tradicional da universidade e junto com o que eu aprendi agora/ porque se você só falar não adianta/ aluno não aprende/ ele precisa ouvir o que você falou/ ver o que você falou na realidade como numa música ou no vídeo ou no filme/ aí ele vai ver realmente o que ela falou.

Você julga as aulas que teve de língua inglesa na academia parecida com as que você ministrar hoje?

Depende do assunto / também não vou dizer que não depende/ tem certas coisas que realmente não têm como fugir/ mas outras a gente consegue melhorar.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar as tuas aulas?

Sim /sempre/ até porque é minha área de pesquisa/ então eu sempre tento ver o que eu posso fazer para melhorar as minhas aulas/não é só porque a minha área de pesquisa não /mas eu acho que todo professor tem que fazer isso porque o aluno exige cada vez /a pessoa a cada momento que vai passando/ a gente vê que ele tem que melhorar/ as vezes a pessoa vem com mais bagagem/ as vezes não vem com nada/ então você tem que está preparado para tudo/ então a metodologia é necessária/ a gente precisa trabalhar em cima disso.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Existe professores atualizados/ eu diria assim existem os professores atualizados/ existem os professores que não querem se atualizar/ e tem os que ainda são tradicionais/que trabalham ainda só com aquele método do livro / não traz algo diferente/só trabalha com aquela gramática pura/ e a gente sabe que é a realidade não é essa.

Em termos de profissionalização como é que você se vê hoje como professora de inglês?

Eu me vejo como uma boa profissional/ mas ainda preciso melhorar /como nas minhas titulações /eu preciso melhorar as minhas titulações/ e eu acredito que eu melhorando as minhas titulações/ eu vou melhorar ainda mais a minha forma de dar aula / mas graças as experiências que eu já tive/ eu me vejo como uma boa professora/ não digo excelente porque eu ainda preciso acertar algumas coisas/ mas eu acho que eu sou uma boa professora pelas minhas experiências e pela minha formação/ a universidade apesar dos trancos e barrancos /vou usar esse termo vulgar/ mas ele ela ainda prepara ela ainda prepara um professor para mercado de trabalho.

Como você acha que é vista então pelo teu aluno?

Bem/ até agora eu nunca tive reclamação/os meus alunos ... gostam da minha forma de trabalhar /eles reclamam se por acaso sei lá/ eu dei assunto demais /ou então eu explorei demais/ mas não porque faltou/ é uma coisa que eu acho que eu fui cobrada nisso na academia /então eu acabei vivendo isso / eu acho que os alunos me veem como uma boa profissional /até hoje é assim/ não tive nenhuma decepção dos meus alunos com relação a mim/ pelo menos nunca chegou em mim.

O formar-se em Letras? O que que isso vai representar na tua vida?

Representa o fim de um ciclo (risos) / um longo ciclo / de certa forma um alívio / uma libertação / uma porta / uma abertura para que eu possa continuar estudando / fazendo mestrado ou no caso... passar em um concurso / então, eu preciso seguir / levantar voo.

Transcrição Gilson/ LCMA

Inicialmente eu gostaria de saber o que motivou você a querer ser professora de inglês?

Inicialmente a minha ideia era ser professora de português. Então, até entrar para o curso eu não tinha tanto contato com inglês, mas a partir do momento que eu fui “obrigada” a fazer as disciplinas de inglês. Aí fui me envolvendo, me envolvendo e acabei me interessando mais. Só para o final mais do curso que eu comecei mesmo a dar aula de inglês e tudo mesmo, mas eu acho que tanto pelas oportunidades que apareceram, eu decidi aproveitar oportunidades que estavam aparecendo para dar aula de inglês e também pela língua. Eu acabei me interessando muito pela língua quando eu comecei a ter mais contatos, mais academicamente falando.

Antes do curso de Letras você já tinha conhecimento de inglês?

Já. Eu fazia cursos de idiomas, mas eu fiz até dois semestres somente. Aí depois parei quando eu voltei para cá que eu retornei os estudos mesmo.

O curso de Letras foi a sua primeira opção no ENEM?

Foi a primeira opção

Você está cursando alguma disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa ou vai cursar?

Curvei a do ensino fundamental e estou cursando agora o do médio. Aproveitando os cursos de extensões sem ter que ir para sala de aula.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto extensão da UFMA?

Eu faço parte do Línguas e Cultura do Maranhão.

Você lembra em qual o período estava cursando quando iniciou a ministrar aula de língua inglesa?

Sétimo período.

Além dos cursos de extensão você dar aulas em alguma outra escola?

Não, no momento não, mas eu dei um ano numa escola particular no ensino fundamental, sexto ao nono ano.

Antes de iniciar aqui na extensão de língua inglesa, você já tinha experiência com a docência?

Já. Também com Língua Portuguesa. Já dei aulas em cursos de extensão daqui e também escola particular por uns dois anos.

Qual tem sido o teu maior ganho aqui com extensão em língua inglesa?

Olha, muitos porque aqui a gente tem a possibilidade de aprender na prática e com pessoas que orientam sem ter punições. A gente sabe que na área no mercado de trabalho a gente vai para a prática, mas se você se erra por alguma coisa. Você é punido por isso de alguma forma. E aqui tem possibilidade de vivenciar todas essas situações, esses contextos e poder aprender a partir deles.

Quais têm sido tuas maiores dificuldades?

As maiores dificuldades, eu acho que a falta de um conhecimento prévio. A gente vai aprendendo as coisas no dia a dia, na rotina sem antes ter tido contato na teoria, ou tipo de didática. Alguma coisa

assim do tipo previamente, a gente vai aprender no dia a dia, fazendo na prática mesmo. Acho que eu sinto muita falta disso.

Alguma situação de sala de aula que já fez você se colocar no lugar do teu aluno?

Muitas situações, principalmente é na questão do tempo, da administração do tempo para os estudos. Eles reclamam muito disso, mas principalmente pela falta de contato com a língua que eles reclamam bastante. Apesar de hoje a gente ter muitos recursos, eles ainda estão nessa, reclamam, sentem falta disso, de ter um contato maior com a língua, mas a gente sempre tem uns outros meios para seguir, mas acho que eles...eu me eu me coloco muito nesse quesito.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

Eu acho que do contato com as pessoas muito importante a gente ter esse contato muito próximo com as pessoas e ter noção da nossa função social, de educar a pessoa, de trans... de transmitir um conhecimento para essa pessoa, de saber que certa maneira ela depende da gente para aprender alguma coisa e que isso influencia na vida de muita gente. A nossa função influencia muito na vida deles.

Os conhecimentos adquiridos em língua inglesa aqui na universidade te auxiliam nas tuas aulas de língua inglesa na extensão?

Muito. Muito, principalmente o modo como os professores nos ensinam. A gente decide seguir ou não. A gente tem esse espelho: ou você fica igual a essa professora, ou você é diferente desse professor. Então, de qualquer jeito eles orientam as nossas posições enquanto professores em sala de aula.

Quando você ministra tuas aulas você consegue fazer uma conexão com o conteúdo que você aprendeu aqui na universidade com que você vai ensinar?

Perfeitamente. Lembro de todos os conteúdos, lembro de todas as dicas que eu recebi e sempre procuro confirmar essas dicas que foram dadas ou refutar e acrescentando essas dicas a mais. Eu tenho uma memória muito boa quanto a isso. Tanto que eu sempre julgo sempre mostro inclusive para os alunos. Olha eu aprendi assim, mas uma maneira melhor de aprender seria essa e essa. Então, é sempre recorrente.

Você julga as aulas que teve de língua inglesa aqui universidade parecidas com as aulas que você ministra?

Uma grande parte não. Eu acho que o que eu vi muito aqui foram questões gramaticais e com poucos recursos. São aulas que são ditadas pelo livro basicamente. Então, hoje a gente tenta. Como a gente conhece a realidade dos nossos alunos que estão sempre conectados, sempre com vários recursos smartphone, internet. Tudo então a gente sempre tenta inovar. Trazer outros recursos, os outros meios exatamente por que a gente sabe que a realidade é outra.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar tuas aulas?

Costumo, porque é importante a internet. Hoje auxiliar muito nisso, tanto vídeos, tanto com materiais interativos, games, outros tipos de materiais. A gente sempre tem muita oferta. Basta procurar. A gente tem muita oferta de como melhorar, aprimorar as metodologias.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

É um professor que tenta acompanhar o ritmo extraclasse que não é fácil então a gente sempre pensa em seguir esse ritmo que o aluno tem que não é não é simples, mas a gente sempre tenta porque a gente sabe que a realidade lá fora é outra eles precisam é uma é uma é uma necessidade urgente então a gente sempre também tem que tentar associar essas necessidades ao que a gente tem para oferecer a eles.

Em termos de profissionalização como é que você se vê hoje enquanto professora de inglês?

Eu me vejo como um profissional que precisa de muita capacitação ainda me vejo ainda no começo preciso bastante ainda.

Como é que você acha que é vista pelo teu aluno pelo que eles comentam pelo que eles falam?

Ai se julgar é muito difícil mais é geralmente o que eles sempre me eles sempre dizem me passa isso é que eu tento sempre auxiliar associar aquele conteúdo a realidade que eles vivem ou uma realidade que eles poderiam viver e precisar do inglês nessa realidade. Então, o que ele sempre me passa é isso que é que eu sou a professora que associa o inglês a realidade não como se fosse a coisa distante do cotidiano dele, mas que está ali inserido e da vez a gente nem percebe tanto

O que que a graduação do curso de Letras representa para você?

Uma formalização de tudo o que eu sei. Uma forma de provar que eu sei o que sei e poder ter um pouco mais de oportunidade de entrar no mercado de trabalho, porque hoje em dia, sem pelo menos uma graduação não se faz nada.

Transcrição Maria / NCL

Primeiro, eu gostaria de perguntar a sua idade.

23 anos.

Qual período você está cursando?

Eu estou no meu 11º período. Na verdade, e deveria ter me formado há um ano. Já concluí grande parte do curso. Só preciso defender a monografia, mas por alguns problemas que eu tive, acabei passando um ano a mais. Mas eu pretendo me formar agora neste semestre.

O que motivou você a querer ser professora de inglês?

Na verdade, na minha família, a minha mãe e minha irmã mais velha, elas já foram professoras. Minha mãe de carreira mesmo, porém não de inglês. Ela deu aula para Jovens e adultos – EJA grande parte da vida dela. E ela nos levava para a escola que ela dava aula. Então eu sempre estive neste ambiente de sala de aula. Quando não como aluna, acompanhando minha mãe como que era professora. E minha irmã apesar de ser formada em comunicação, tanto Jornalismo quanto Publicidade e Propaganda, quando mais nova trabalhou com ensino de línguas. Ela foi professora de inglês, então, foram dois espelhos que tive em casa e pela facilidade que eu tinha com a língua e a possibilidade que me foi oferecida logo que iniciei o curso superior. Eu comecei o curso superior em uma faculdade privada e lá um colega de classe me ofereceu a oportunidade de dar aula. Primeiramente de Literatura, em uma escola bem simples, bem underground aqui em São Luís, e quando eu cheguei lá para a entrevista eles também precisavam de uma professora de inglês, e eu achei que era mais adequado para mim. E eu achei que eu tinha mais jeito para fazer, sempre ensinei os colegas de classe e tudo mais em um curso de inglês, por tudo isso e por todo o contexto que favorecia e por ser aquilo que estava mais disponível, eu comecei a dar aula de inglês.

Mas você fala que dava aulas para seus colegas no curso de inglês. Então, antes de fazer o curso de Letras você já tinha feito um curso de inglês, é isso?

Sim. Já. Eu comecei a fazer curso de inglês quando eu era criança, mas a minha mãe queria que eu ficasse na mesma turma que a minha irmã mais velha, que além de ser mais velha já tinha muito mais experiência com a língua inglesa, então eu nunca me adequava bem nas turmas que eu ficava. Então a gente ia para um determinado curso de inglês, e eu era a mais nova, a mascote da turma, e eu não me adaptava. Eu acabava desistindo depois de um mês mais ou menos. Estudei inglês pingado até quando eu estava terminado o ensino fundamental e começando o ensino médio, que eu fui para uma determinada escola de línguas e lá eu fiz um teste de nível, pulei os níveis básicos e infantis, e comecei no intermediário. Lá eu pude fazer meu curso de inglês. E na época minha irmã já era professora de lá. Para você ver a diferença, o abismo de conhecimento.

Então quando você entrou para o curso de Letras com habilitação em língua inglesa, já passava pela tua cabeça que ser professora de inglês era o que você queria?

Quando eu comecei a fazer o curso na habilitação de língua inglesa, já foi aqui na UFMA, porque o curso que eu fiz na faculdade privada era só Português. E foi um dos motivos que me fez mudar para cá a UFMA. Começar um curso novo aqui na UFMA. Antes mesmo de começar a graduação na UFMA com habilitação em língua inglesa, eu já dava aula de inglês. Que foi na época que eu fazia Letras-Português na faculdade privada. Então sim. Antes de eu começar a graduação em inglês, mas depois de ter iniciado uma graduação em Letras.

Você não chegou a fazer vestibular no padrão ENEM?

Sim. Eu fiz o último vestibular tradicional da UFMA, mas eu fiz para Psicologia, por motivos que nem eu sei. Eu não sabia o que eu queria. Eu passei na primeira etapa muito bem, fiz específicas muito boas, mas por algum motivo ou desconhecimento de regras, eu acabei zerando a redação e não passei. E por isso que eu passei um ano como bolsista do PROUNI na faculdade privada. Então quando eu

entrei na UFMA já foi pelo primeiro ENEM. A primeira leva de alunos pelo ENEM. Então eu passei em primeiro lugar na cota de escola pública para Letras-Inglês. Logo na primeira oferta, na primeira chamada.

Então Letras foi tua primeira opção no ENEM?

Sim. Não tinha dúvida que era Letras.

Teu objetivo antes de entrar no curso de Letras mudou para sua visão de agora como concludente?

Não. Quando eu entrei na UFMA já era com o objetivo de ser professora de inglês. O que aconteceu durante a minha graduação é que eu vi que eu poderia explorar isso e além disso, mas também aprofundar dentro disso que é ser professora. Então aqui na universidade eu tive chance de trabalhar com tradução, por exemplo. Então eu traduzi muitos textos acadêmicos, muitos artigos abstracts e tudo mais. Tive uma tentativa de fazer tradução simultânea aqui. Não deu certo por questões diplomáticas e organizacionais. Não gosto de pensar que não tive competência. Não tive a chance nem de começar. Mas é algo que houve uma abertura e que podia ter acontecido. É uma oportunidade que a universidade me mostrou e que talvez eu possa explorar no futuro, não sei. Mas em grande parte ensinar inglês. Dentro da área de inglês, o que eu pude enxergar aqui, a possibilidade de trabalhar não só com cursos regulares, mas por exemplo, preparar alunos para curso de proficiência. Com o advento do Ciências Sem Fronteiras e do Inglês Sem Fronteiras que é um programa que eu sou bolsista, eu me vi diante dessa possibilidade. De preparar alunos para um teste específico a fim de que alcancem uma nota e possam fazer intercâmbio. É algo que eu tinha zero experiência antes de entrar na UFMA e é algo que eu tenho explorado muito atualmente e é com o que eu mais trabalho, na verdade, aqui.

Você já deve ter concluído as disciplinas de estágio supervisionado, não é?

Sim. Todas.

Quando começou a ministrar aulas de língua inglesa você ainda não cursava Letras Inglês. Consegue lembrar quanto tempo antes do curso você iniciou a docência?

Antes de entrar na UFMA, um ano. Eu comecei a graduação na faculdade particular aos 17 anos e foi lá que eu tive a chance de ensinar inglês. Lá que eu tive o contato. Não ensinei lá. Ensinei durante um ano em uma escola e no segundo semestre eu entrei em outra escola. Então eu trabalhei em dias escolas regulares ensinando inglês para crianças do ensino fundamental e do médio. Então, durante um ano antes de eu entrar na UFMA. Como eu trabalhava nessas escolas no turno matutino e o curso de graduação da UFMA era pela manhã, eu tive que abrir mão desses dois lugares para eu poder a graduação aqui.

Como você já tinha experiência docente quando fez o estágio supervisionado, então eu te pergunto: qual o teu maior ganho profissional depois de você ter cursado as disciplinas de Estágio supervisionado, tanto Médio quanto Fundamental?

O estágio de inglês foi muito proveitoso para mim. Porque eu tive a experiência de dar aulas no COLUN no ensino Fundamental e no Margarida Pires Leal no Médio. São escolas pública. Realidades que eu não conhecia porque eu tinha experiência com duas escolas privadas com crianças menores. E toda minha experiência enquanto professora de inglês foi em curso de inglês. Em institutos de idioma. Então a experiência de dar aula no COLUN, lidar com esses alunos nessa atmosfera totalmente diferente. Pessoas que não estão, que não enxergam o inglês como uma língua, mas como uma disciplina da escola que é obrigatória e que tem que ser cumprida. Tem que ser respondido um teste e alcançar uma nota. Então é uma visão totalmente diferente. Você vê que as motivações dos alunos que estão ali são outras. Então isso é algo que eu ainda não tinha vivido. Tem que lidar com os recursos que estão nas mãos porque na escola de idioma. A maioria das escolas você tem uma estrutura muito boa a as vezes você vai para uma escola e apesar de o COLUN ter uma estrutura boa e o Margarida Pires também, mas você encontra dificuldades aqui e ali para conseguir um material extra, um suporte extra, por parte da equipe, enfim foram dificuldades

que eu ainda não tinha passado antes. E fazer o estágio e lidar com essa realidade diferente ajudou muito. Alunos com dificuldades financeiras grandes, alguns que queriam conversar sobre algum problema, trauma, problemas emocionais, coisas que eu só havia vivido em uma escola bem menor. E eu pude ampliar esse horizonte com o estágio em escolas públicas.

Além dessas dificuldades, você encontrou dificuldades de ensino de inglês em uma escola pública?

Sim. Eu acredito que pelo fato de que determinados assuntos gramaticais X e Y deveriam ser alcançados, a aula era muito voltada para isso. Então, os alunos tinham um livro, um conteúdo programático e eu tinha que alcançar aquele objetivo. Basicamente a professora me deu um suporte o quanto ela pode porque inclusive ela adoeceu durante o estágio. E aí a professora de Biologia ficou me acompanhando porque eu não podia entrar sozinha, mas o tempo que a professora esteve saudável e pode me acompanhar, ela me deu as diretrizes, inclusive de como ela queria que a aula fosse dada, qual era a forma que ela dava aula, o que funcionava. A turma que eu peguei era conhecida como uma turma problema, então tinha que ter uma espécie de disciplina um pouco mais incisiva para fazer com que os alunos se comportassem. Então tudo isso meio que influenciou a forma como eu ensinei lá e todas as coisas pelas quais eu tive que passar.

Houve algum momento em que você teve que se colocar no lugar do aluno para tentar superar alguma dificuldade de aprendizagem em sala de aula?

Sempre. Durante o estágio especificamente?

Durante toda sua experiência enquanto professora.

Isso é ótimo. Isso é uma coisa que sempre aconteceu comigo. Sempre que eu fui professora eu fui também aluna. Porque até hoje eu sou aluna. Até hoje estou tentando me formar. Apesar de já fazer um ano que eu não faço mais disciplina, de fato que eu vá para sala de aula e assista aula, eu ainda sou aluna. E ainda estou sob o comando de meus professores, coordenadores e minha orientadora, então eu tento sempre entender o lado daquele aluno. Sempre. Acho que essa é uma das minhas maiores qualidades enquanto professora. É que eu sempre tento entender o lado do aluno. Então quando um aluno não me entrega uma atividade, eu não vou brigar com ele, primeiro vou conversar para saber o que aconteceu. Você teve uma semana muito ocupada, você teve algum problema na família, você está atrasado porque, porque depende do sistema público? Eu também dependo e sei que é difícil vir de ônibus. Então eu sempre tento entender o lado do aluno e com relação ao conteúdo em si, com relação a aula, eu também sempre tento entender meus alunos porque eu me lembro de quando eu comecei a estudar inglês. Eu me lembro das dificuldades que eu tive. E eu vejo que algumas performances e alguns erros que eles cometem, eu também já cometi. Eu sei que tipo de raciocínio leva um aluno a usar *Have* em vez de *There is* ou *There are*, porque já é um problema a do padrão que a gente vê que alguns alunos cometem durante a aprendizagem por traduzir direto do português, enfim, coisas eu já passei e que eu entendo. Então quando eu vejo eu já sei qual abordagem que eu vou utilizar, como que eu vou conversar com aquele aluno e como que eu vou esclarecer aquele problema enquanto há outros que são mais individuais, coisas que devem ser resolvidas com aquele aluno específico, mas em geral eu compreendo os problemas pelos quais eles passam.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

De dar aula. Para mim, eu acho que a melhor parte é dar aula.

E o que você sente assim de tão bom quando dar aula?

Eu na verdade, e isso é algo que estou dizendo, mas são meus alunos que dizem, que eu sou uma pessoa diferente quando eu dou aula. Então, eu geralmente sou meio séria, carrancuda e meio tímida, eu fico na minha, muito estressada. É o meu perfil, mas quando eu entro na sala de aula, eu sou uma pessoa diferente. Eu mudo a minha postura, timbre de voz. Algumas pessoas dizem que até a própria personalidade muda. É como se fosse de fato uma pessoa diferente que ... a minha personalidade muda,

eu sou muito mais alegre, muito mais extrovertida e muito mais neutra. Então eu tenho minhas convicções na minha vida, meus princípios são muito fortes, mas em sala de aula não é assim. Toda vez que a gente debate algo polêmico em sala, por exemplo, eu sou neutra. E não tenho opinião e eu gosto de estimular meus alunos a mostrar a opinião que eles têm e mesmo quando é um aluno que eu pessoalmente discordo, gosto de dar oportunidade para ele falar, e quando eu vejo que o outro lado de alguma forma não está colaborado muito, eu tento dar mais espaço... eu tento ser neutra o máximo que eu posso independente de minha postura pessoal. Meus alunos dizem que quando eu falo português é diferente. Tipo, agora eu estou falando como se ... nessa entrevista estou tentando falar como professora, por exemplo, ultimamente nos dois últimos três anos de minha atividade como professora tenho lidado muito com alunos avançados e sempre estou falando com eles em inglês, então sempre que o aluno chega perto a minha postura é me comportar como me comporto na sala de aula. Mas quando esses alunos me encontram em situações que não são de sala de aula, quando me encontram em outro lugar, ou mesmo na Universidade, mas fora da sala de aula, eles notam que sou uma professora diferente. Eles notam que eu sou uma pessoa diferente ou quando alguém interrompe a aula e bate na porta e fala em português, eu tenho que falar com a pessoa em português, lógico. Eles notam que muda. Muda tudo! Então eles sempre fazem esse comentário: meu Deus, você quando fala em português é uma pessoa diferente. É diferente da Lívia em inglês que dar aula aqui. Então eu gosto muito disso. Eu tenho muitos ex-alunos que se tornaram amigos. Eu tenho amigos hoje uma das minhas melhores amigas é uma ex-aluna minha. E quando eu comentei com ela que eu tive um semestre difícil o ano passado, ela foi uma das pessoas que mais me ajudou. Então depois que a relação de aluno e professor acaba, muitas vezes eu ganho muitas amizades. Então o que eu mais gosto de fazer é dar aula e me relacionar com meus alunos. É a minha parte favorita da docência.

Os conhecimentos de língua inglesa que você adquiriu no curso de Letras te auxiliaram nas suas aulas de inglês?

Sim.

Você consegue lembrar, por exemplo, uma aula que você ia ministrar com o conteúdo que você aprendeu na universidade?

Sim. Tem um exemplo ótimo aqui que eu posso dar que é de Fonética e Fonologia. Quando eu entrei aqui na UFMA, minha pronúncia era pobre e eu tinha praticamente zero de conhecimento de Fonética e Fonologia. Então eu tive uma disciplina aqui com a professora Suzana Lucas que mudou a minha vida. Ela me dizia para eu pronunciar palavras de uma forma que eu passei a minha vida inteira pronunciando de uma forma diferente e isso é uma das coisas que eu levo para a minha docência, principalmente porque eu trabalho em um instituto que até pouco tempo atrás, até o ano passado, eles utilizavam um material em que Fonética só era um assunto relevante a partir do avançado. Então o aluno passava do básico até o pré-avançado desenvolvendo a língua, mas sem aperfeiçoar a pronúncia e chegar no avançado para descobrir que ele tem de falar de uma forma diferente. Eles vivem ou viviam até o semestre passado exatamente o que eu vivi quando eu cheguei aqui na universidade que foi reaprender a pronunciar muitas coisas. Então, essa é uma das coisas mais claras para mim. O que eu aprendi aqui na universidade é isso. Eu uso o material que a professora Suzana utilizava aqui. Muito bom o livro. Eu comprei esse livro e eu de vez em quando tiro uma cópia de um tópico em específico para levar para meus alunos, e é sempre muito legal, muito proveitoso e eu sempre me lembro muito das aulas dela. Então acredito que...Literatura, lógico foi muito importante e é importante para minha carreira acadêmica porque minha monografia é literatura inglesa, então sou muito agradecida por todos os meus professores da disciplina de Literatura inglesa e as disciplinas Inglês I, II, III e IV, elas me ajudaram, aprendi algumas coisas, mas como o nível não era tão alto, na maior parte das vezes eu já tinha conhecimento daquilo que estava sendo ensinado, mas foi proveitoso, lógico! Até porque a própria observação dos professores da graduação, já é uma aprendizagem, você ver como ele se comporta, como é que um professor aqui consegue lidar com uma turma muito heterogênea, como o professor consegue lidar com a falta de material, então a postura e as decisões dos meus professores da graduação, talvez me ensinaram muito mais que os próprios conteúdos... isso é uma das coisas que eu nunca vou esquecer e eu aprendi aqui na graduação.

Você julga que as aulas que teve de língua inglesa na academia são parecidas com as que ministra hoje?

Em parte. Eu não diria que são muito parecidas não. E o primeiro aspecto de diferença que eu poderia marcar aqui é a própria relação professor-aluno. E isso não é uma crítica a forma que os professores da Universidade se comportam, porque são professores de ensino superior da Universidade Federal do Maranhão que tem que se comportar da forma com que se comportam. Isso é uma escolha, mas eu pessoalmente como professora só de curso de inglês, só de níveis mais básicos, eu não me comporto da mesma forma. Eu prefiro manter uma relação muito mais próxima com os meus alunos eu sempre... eu sei que o estigma da professora-amiga às vezes pode levar a problemas, e eu tento lidar com esses problemas da melhor forma possível, mas eu ainda acredito que uma relação mais próxima com seu aluno em que ele se sinta confortável com você para se abrir com relação as dificuldades que ele tem, as fraquezas, e de realmente poder confiar a ponto de que você possa de fato ajudar. Acho isso muito bom. E eu acho que essa proximidade não tem na graduação. O professor da graduação mantém o seu lugar, ele mantém a sua postura e ele faz o que ele tem que fazer, e o aluno tem que fazer também a parte dele. Isso é óbvio. É um contrato. Todo mundo tem direitos e deveres e todo mundo tem que cumprir o acordo para que a disciplina se desenvolva de maneira harmônica, mas eu não trabalho assim. Eu, na minha relação professor-aluno, eu sou muito mais próxima dos meus alunos. Eu acho que é porque nós estamos mais próximos, principalmente no Inglês Sem Fronteiras, se referindo ao inglês Sem Fronteiras em particular porque eu estou lidando com alunos de graduação e eu também sou. Então as vezes eu tenho um aluno que está com dificuldade de ir para a aula porque está fazendo monografia, eu também estou. Então eu entendo as dificuldades pelas quais aquele aluno passa porque a gente está... a gente se encontra no ônibus, a gente se encontra no restaurante, as vezes a gente sai junto e é assim. E eu acho que a relação professor-aluno na graduação não é assim. Com relação as aulas, eu acho que minhas aulas também não se parecem muito com as aulas da graduação. Porque eu sempre tento dinamizar e modificar o máximo que eu posso. Às vezes eu vejo que... talvez porque deve ser assim ou tem que ser assim eu não sei. Aqui existe uma sequência muito clara, não só nas disciplinas de língua inglesa, no curso em geral, tem alguns professores aqui que passam atividades, que a avaliação é fazer um determinado trabalho escrito e isso tem acontecido por anos. Você fala com alunos de vários períodos antes do seu e depois do seu, e eles continuam passando aquele mesmo trabalho sobre aquela mesma obra. Então é uma coisa que, talvez... porque ele tem um determinado conteúdo que tem que ser abordado, o professor não modifica, até as aulas ... elas, meio que se parecem, e semestre após semestre é difícil você encontrar um professor que realmente vá reformular tudo o que ele fez no semestre anterior para ser uma disciplina totalmente nova e a gente sabe também que isso é muito fora de realidade, pelo próprio contexto e ocupação e tudo que os professores em qualquer nível têm. Todos os professores em qualquer nível que ele esteja, para quem quer que seja que ele dê aula, o professor é um ser humano ocupado, então realmente não dá para revolucionar sempre. Mas como eu sempre tenho turmas muito diferentes, os meus alunos são muito diferentes, de níveis e cursos, então eu sempre tento fazer algo diferente para eles. Então as minhas duas últimas turmas do Inglês Sem Fronteiras são um exemplo disso. Eram duas turmas de conversação muito diferentes. A turma de segunda e quarta era mais jovem, mais alegre, mais dinâmica, mais cheia, enquanto a turma de terça e quinta que já tinha professores e funcionários e que o ritmo era diferente, os assuntos tinham que ser diferentes, então algumas coisas eu poderia aproveitar para as duas turmas, mas outras não. Sempre era aquele planejamento constante, semanal, diário, por serem quatro aulas, duas de cada turma, então todo dia eu tinha que chegar mais cedo, pegar o material que eu tinha disponível, ir para a internet, planejar, encontrar um tópico de conversação que fosse adequado para aquela turma que se encaixasse no perfil daquela turma, procurar material, fazer montagem, tirar cópia, sou a melhor amiga da Marcela porque praticamente todo dia eu vou lá e faço montagem, tiro cópia, tenho até que abrir uma conta.

Quando você está planejando sua aula, você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de língua inglesa?

Não é exatamente algo que eu procure agora nesse momento, porque estou em um momento muito ocupado mesmo, então falha minha. Mas meio que isso vem até mim, porque se eu trabalho em um instituto de língua inglesa, e de vez em quando eu preciso fazer uma capacitação lá, então está lá: abordagem comunicativa. O que significa isso? Como que você se comporta? Quais são os objetivos? De que forma essa abordagem é diferente de outras abordagens mais behavioristas? as tradicionais? O

que que mudou? Como que a gente se comporta na sala de aula hoje em dia? Então talvez não seja um conhecimento assim tão específico, tanto quanto eu deveria estar correndo atrás, mas nesse momento eu não estou buscando muito isso. Mas é algo que faz parte porque de uma forma ou de outra, eu tenho que lidar com isso no meu trabalho. Então, não é que eu faça uma pesquisa extra, que eu me aprofunde, que eu esteja me capacitando com eu deveria. Eu admito que não estou, mas é algo que faz parte de qualquer forma.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

É ter que lidar com muitas coisas, muitas dificuldades, independentemente de onde você trabalhe porque a melhor escola de inglês ainda vai te trazer dificuldades. Porque ser professor é lidar com pessoas, e pessoas existem de todo tipo, então a gente nunca sabe com quem vai lidar, então o professor de inglês hoje em dia tem que se preocupar com o contexto em que ele está, o contexto da sala de aula, dos alunos, o que ele tem à disposição dele de recursos e abordagens, e de que forma esse professor está se capacitando, está tentando melhorar, porque o inglês é uma língua dinâmica. Está em transformação e cada dia tem uma expressão nova, todo dia uma expressão idiomática, uma gíria, uma expressão nova ou algo que você pode aprender algo cultural sobre os países anglo-americanos, nesse sentido o professor de inglês tem que estar sempre se renova, ele tem que estar ligado naquilo que está acontecendo, até porque os alunos... ele tem que entender em que universo os alunos estão. Então, se são alunos do fundamental do COLUN, eu tenho que saber de Miley Cyrus, Demi Lovato porque eu não vou levar uma música dos Beatles para eles. E eu não vou levar um assunto sobre filosofia existencial para a minha turma de conversação que 90% são alunos de engenharia. Ou na escola de idiomas onde eu dou aula. Que nível que eles estão? Quem são meus alunos? O que que eles querem? Que liberdade que eu tenho, talvez de deixar o livro um pouquinho de lado e trazer uma coisa diferente, então o professor de língua inglesa na atualidade tem que lidar com tudo isso. Uma espécie de balanço, ver suas possibilidades, explorar o máximo de si para poder criar aulas melhores. E voltando para a questão de lidar com pessoas, é realmente muito difícil porque assim como você encontra pessoas maravilhosas que depois viram amigos, como eu tenho muitos casos, Graças a Deus, mas você também pode encontrar pessoas muito complicadas, difíceis de lidar, pessoas muito diferentes de você e ser professor é também extra exposto a muitas coisas. Então essa semana, sábado e ontem eu recebi dois e-mails anônimos de uma pessoa que está me stalking. Me perseguindo. Eu desconfio que é um ex-aluno meu que estaria mandando essas mensagens. Então é alguém que vou ter que lidar, procurar saber se é essa pessoa mesmo, conversar, entra em contato com meus superiores. Então, você é o professor. Você está exposto para qualquer coisa. Já aconteceu de eu estar no shopping, por exemplo, com um amigo meu, um aluno meu passar, olhar e depois no dia seguinte, fazer um comentário a respeito. Sempre que eu saio para algum lugar, sempre encontro uma quantidade muito grande de ex-alunos. Eles estão em todo lugar. Eu tive a ideia péssima de ir no shopping na estreia de Os Vingadores. Tantos ex-alunos, tanta gente. Simplesmente... é como se fosse uma figura pública. Porque o professor é uma figura pública. Ele não é famoso, nem o cantor, o ator. Mas o professor tem muitos alunos, ex-alunos. Querendo ou não, ele influencia essas pessoas, elas achando positivo ou não, o professor influencia a vida das pessoas. É muito difícil você não deixar alguma marca em algum aluno que passa por você, seja ela de que natureza for. Então uma outra coisa que é ser professor na atualidade. É um outro aspecto disso: você estar ligado nas tecnologias, é fazer grupo no Whatsapp para estar sempre em contato com seus alunos, manter contato com eles na forma que você puder e todo isso faz parte da profissão hoje. A gente não pode mais ser um professor tradicional que chega na sala, dar aquela aula no livro, e dar aquela aula de gramática e depois vai embora e achar que o dever foi cumprido. Isso mudou muito.

Aproveitando a sua fala, como você acha que é vista pelo teu aluno?

Eu acho que depende muito do aluno. Eu já dei aula para várias faixas etárias em vários lugares diferentes com diferentes propósitos e níveis, então isso depende muito.

O que você acha que é regular, o que que não muda na visão deles.

Sou amigável, compreensiva, sempre aberta a diálogo. Acho que isso é um lugar-comum, independente de eu ter uma turma de Young kids de 6 anos de idade, ou pegar uma de Básico2 onde todos estão acima de 60, ou pegar uma turma de conversação no NCL que pode ter professores, são pessoas que estão, com um nível dentro da hierarquia da universidade, acima, mas naquele momento, eu sou a professora. Ou uma turma ande são todos adolescentes, jovens como eu. Eu acho que é o que

posso dizer... que desde a criança até o idoso que já foi meu aluno pode dizer é que sou amigável e compreensiva. Então sou uma professora que vou estar aberta a diálogo sempre que for preciso e eu sempre tento deixar claro para os meus alunos, mas eu acho que eles vêm isso em mim, que eu sou muito humana. E enquanto ser humana sou falível, então alguns alunos têm aquela ideia de que o professor não falha, sempre vai saber tudo, e as vezes não. Às vezes o aluno pergunta alguma coisa e você tem que dizer que não sabe. E você tem que ser humilde o suficiente para dizer: eu não sei e vou pesquisar. É muito melhor que eu ensinar errado. E alguns alunos estão lá para te testar. Alguns alunos perguntam ara você coisas que eles sabem, mas que ele quer saber se você sabe para saber se você é digno de ser o professor dele. Então eu sempre deixo muito bem claro que sou humana. Então, as vezes adoeço, aas vezes fico sem voz, as vezes a aula não foi a melhor do mundo, porque eu tenho monografia para fazer, porque eu tenho um problema pessoal, mesmo que isso nem influencie no meu trabalho, mas meus alunos sabem que sou humana. Eu posso estar muito feliz em sala de aula, e acabou a aula, o aluno pergunta como estou e respondo: na verdade morrendo de cólica. Não sei como consegui dar aula. Tive que dar aula sentada. Então não me escondo dos meus alunos. Não tento fazer carão, ou criar uma postura, ou uma personalidade ou de ser algo que está em outro nível ou que é de outra natureza. Eu não gosto disso. Sou exatamente o contrário. Gosto de mostrar que sou ser humano que você vai encontrar descabelada no campus de vez em quando.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Acho que acima de tudo, um local onde eu me aperfeiçoei, mas um local que vai me legitimar, porque eu comecei a dar aula antes de entrar na graduação como no início da entrevista, então é com o diploma da UFMA que eu vou poder dizer eu sou graduada no curso de Licenciatura Letras inglês, então talvez pelo fato de eu nunca ter terminado formalmente meu curso de inglês, não tenho diploma de língua inglesa, talvez isso seja algo que pesa muito para mim. Eu quero muito me formar, ter essa legitimação que eu sou uma professora e que eu passei por um curso que me capacitou, e que me desenvolveu, e que me aperfeiçoou. Como a gente discutia anteriormente, em muitos lugares nós vamos trabalhar com pessoas que não são da área, são pessoas que sabem inglês, mas que não são professores de inglês, não tem uma estratégia, uma didática, não se preocupam muito com isso. Eu já trabalhei com pessoas com o inglês excelente, mas que não sabem lidar com pessoas, não abem ensinar, não sabem passar adiante o conhecimento que tem, então, o fato de que hoje em dia na rede privada, nas instituições, em cursos de idiomas que me refiro, esses locais são muito abertos para pessoas que falam inglês independente da área que elas são formadas, mas para mim, o meu curso na graduação na UFMA representa que eu sou de alguma forma parte disso, que eu estudei para isso, que eu me capacitei, que adquiri experiências, passei por muita coisa para poder dizer que sou uma professora de inglês. Então isso é uma das coisas mais importantes. Aqui eu tive oportunidades que eu não tive em nenhum outro lugar, como eu já falei, dar aula para aluno que precisa fazer teste de proficiência, capacitá-los para isso, ou dar aula para alunos de conversação ou avançado. Antes de eu fazer isso aqui na universidade, lá onde eu trabalho, essa oportunidade nunca havia sido dada a mim, antes de eu começar a participar do Inglês Sem Fronteiras, lá na escola onde eu trabalho, eu era uma professora de intermediário, professora de criança e de intermediário quando meus chefes lá descobriram que aqui que foi me dado oportunidade para trabalhar com alunos fluentes, eu comecei a pegar turma de avançado lá. Então foi uma oportunidade que a coordenadora do ISF, que já foi minha professora diversas vezes e que é minha orientadora de monografia, viu um potencial em mim que poderia ser explorado, aperfeiçoado, e ela apostou em mim quando ninguém tinha apostado ainda. Então ela confiou que eu tinha capacidade de fazer aquilo e eu comecei a afazer, morrendo de medo, fui desenvolvendo, melhorado e ainda sei que tenho que melhorar muito, mas já é algo que eu consigo lidar e não muitas pessoas conseguem. Então é algo que em nenhum outro lugar eu ia conseguir se não fosse aqui na UFMA no ISF. Então, ser bolsista... várias oportunidades ser bolsista. Existem várias oportunidades na graduação, mas que geralmente exigem que você não tenha vínculo empregatício, então nunca pude ser bolsista. A primeira vez que fui bolsista já foi no 7º período, praticamente quando eu achava que ia sair da universidade sem nunca ter sido bolsista, surgiu o ISF. Então é um local onde várias oportunidades existem. Nós as vezes não prestamos atenção, não corremos atrás, mas elas estão lá e precisam ser exploradas. Acho que mesmo que tardiamente na minha graduação, eu fiz isso e essas oportunidades surgiram para mim. Então várias experiências que eu tenho hoje na minha carreira, na minha docência, é por causa da universidade.

Transcrição Marcela /ISF

Bem, primeiramente eu gostaria de saber o que motivou você a querer ser professora de inglês?

Na verdade, esse nunca foi meu objetivo, não é? Quando eu fiz minha formação escolar no ensino básico eu queria ser professora de matemática e não de inglês. Quando eu fiz ensino médio eu me destaquei muito em inglês. Eu nem pensava em prestar vestibular e uma professora de inglês conversou comigo e perguntou: porque você não tenta vestibular para Letras? Aí tentei na UEMA e na UFMA e acabei passando. E o que motivou a vir para o ISF foi a facilidade com a língua e incentivo da família porque tem muita gente da minha família que é professor de inglês.

O curso de Letras foi sua primeira opção no ENEM?

Eu fiz o vestibular tradicional, mas escolhi logo a habilitação em língua inglesa.

Você está cursando a disciplina de Estágio supervisionado em língua inglesa?

Não, eu já cursei as disciplinas.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Aqui no ISF.

Você consegue lembrar em qual período estava cursando quando iniciou a ministra aulas de inglês no projeto de extensão?

Não lembro/ acho que no sétimo ou oitavo/

Antes de iniciar aqui no ISF você já tinha experiência como docente de língua inglesa?

Apenas do Estágio Supervisionado/ mas depois que eu entrei no ISF/ eu já dei aula numa escolar particular/ de ensino fundamental no Parque Vitória.

Qual tem sido seu maior ganho com essa participação no projeto?

A experiência mesmo/ o contato não só com a língua/ mas também com os alunos/ de dar aula/ a questão da Didática/ de saber também.../ esse semestre eu aprendi muito porque eu tive duas alunas com dislexia no básico dois/ eu tentava sempre não nivelar por baixo a turma/ mas tentar atingir essas alunas/ eu tenho aprendido muito a trabalhar com a diferença / que cada um tem um ritmo de aprendizado/ e poder praticar o conhecimento que eu tenho da língua.

Alguma situação de sala de aula fez você se colocar no lugar de teu aluno para melhorar as aulas?

Já aconteceu nesse semestre em uma turma de adultos á noite/ eles apresentaram muita dificuldade porque fazia tempo que eles tinham saído da escola/ e aí eu tive que adaptar a minha aula em alguns momentos/ eu perguntava a dificuldade deles / e eles diziam que entendiam melhor se eu explicasse de uma forma mais tradicional/ mas depois eu voltava a desenvolver a abordagem comunicativa.

Sobre a atividade docente, do que mais gosta?

Eu gosto de dar aula/ mas o que mais me motiva é a possibilidade de contato com as pessoas/ de interagir.

Os conhecimentos de língua inglês adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram para a atua prática docente?

É.../ não muito bem/ eu acredito que na minha formação do curso de Letras/ e motivou muitos alunos da minha turma/ o fato de a gente se tornar independente.../ não esperar muito do professor/ até porque a gente passou muita dificuldade na nossa formação/ passamos dois semestres praticamente sem ter aula de inglês/ só tinha na teoria para marcar presença/ mas aula em si a gente não tinha/

assim...algumas disciplinas ajudaram muito a gente/ por exemplo...o professor de Fonética e Fonologia.../ teve muita coisa que ele ensinou/ eu vejo no livro e lembro das aulas dele/ alguns professores ensinaram a gente a dar uma aula de literatura.

Você julga as aulas de língua inglesa que teve na universidade parecidas com as que ministra?

(risos)/ bem poucas/ acredito que as aulas do primeiro período apenas.

E o que mudou depois?

Acredito que a abordagem/ ah...não só do primeiro período/ a gente teve uma disciplina no primeiro e uma no quinto / elas parecem porque tinham essa abordagem comunicativa/ os professores traziam recursos e bastante tema para a gente discutir / nesse aspecto é parecida/ mas as demais...não/ acho que é porque as de Literatura têm que ser no modo tradicional mesmo.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar tuas aulas?

Atualmente não/ mas eu já dei uma ladinha sobre a abordagem comunicativa/ que a gente usa aqui / eu até estava lendo sobre a história de alguns métodos/ mas atualmente eu não tenho lido muito a respeito.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

O professor mudou bastante/ quando eu iniciei o curso de inglês até apostila era diferente / no curso que eu fiz a gente tinha que trazer o vocabulário para memorizar/ aí vinha um texto e muito raramente um diálogo/lá onde eu fiz/ mas hoje em dia eu vejo que o livro em si acaba sendo um material secundário na aula/ ele é abordado..... /mas o objetivo do professor não é mais que o aluno decore/ mas que ele consiga se comunicar na língua.

Em termos de profissionalização, como você se vê hoje como professor de inglês?

Eu sei que professora pronta eu não estou ainda/ tenho muita coisa ainda para aprender/ e durante esse período aqui bastante/ passei por situações complicadas/ hoje em dia eu me vejo como uma professora mais centrada/ diferente do que era/ mas ainda não estou no nível que eu gostaria de estar/ se eu fosse me dar um anota eu daria sete e meio.

Como você acha que é vista pelo teu aluno?

Depende da turma/ esse semestre cada turma teve uma avaliação diferente de mim/ teve turma que gostou bastante / e turma que não gostou muito/que de me achou muito séria/ eu acredito que depende/ é normal a pessoa não agradar todo mundo.

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

Uma coisa profissional mesmo/ algo a conquistar / para melhorar o currículo/ eu aprendi muito/ mas essa não era a área que eu queria seguir / para mim então é a conclusão de uma etapa.

Transcrição Fernanda / ISF

Boa tarde. A primeira pergunta seria qual o período você está cursando no momento?

Eu estou fazendo as cadeiras do sétimo. A maioria do sétimo.

O que motivou você a querer ser professora de inglês?

(risos). Na verdade, eu nunca pensei que poderia ser professora de inglês. A princípio eu gostaria muito de aprender inglês. Era uma língua que eu gostava muito, mas nunca tinha tido a oportunidade. O curso de Letras eu já queria fazer só que quando foi colocado a língua para mim. Só eram três opções de língua para fazer, aí eu escolhi inglês justamente por já gostar da língua. Não fui aquela: ah, vou fazer Espanhol porque parece ser mais fácil. Eu optei mesmo pelo inglês e foi por isso assim, porque eu já tinha essa identificação com a língua e já gostava bastante.

Você já tinha estudado ela antes do curso de Letras?

Não.

Só depois do curso que essa ideia apareceu?

que eu me esforcei mesmo para aprender só depois do curso mesmo.

Eu posso dizer que ser professora era algo que você objetivava quando ingressou no Curso de Letras?

Sim.

Mas você não sabia de quê...

Não! De língua Portuguesa a princípio, mas em relação à língua meu desejo era mesmo pelo Inglês, estudar Inglês.

No momento, você faz alguma disciplina de Estágio supervisionado de língua inglesa?

Não. Ainda não. Só no próximo semestre.

Além de participar como professora do projeto de extensão do NCL, você está em algum outro projeto de extensão?

Não. Eu já estive. Eu já participei do projeto do CEI que funciona lá no prédio do CEB, e acho que eu fiquei lá por uns dois anos, depois saí e surgiu a oportunidade de trabalhar, trabalhar não, de trabalhar como voluntária do CEI que é um outro projeto da professora Naiara aos sábados lá na UFMA mesmo. Eu fiquei esse tempo como voluntária por um tempo curto, acho que um mês. Depois surgiu a oportunidade para fazer seletivo para o ISF e aí eu fiz e passei.

Na sua prática de sala de aula, você está na extensão antes de se graduar, qual tem sido seu maior ganho?

Bem....dar aulas antes de me graduar é muito bom. Ter um contato com a sala de aula, poder controlar o nervosismo. Sei lá, acho que a segurança que eu tenho hoje para dar aulas foi devido minha experiência. Meu inglês até melhorou, pois antes da aula eu tenho que estudar mais. Não quero passar vergonha na frente do meu aluno. Acho que é isso.

E quais tem sido seus maiores desafios?

Eu já superei muitos. Mas assim...eu não diria nem dificuldades, mas desafios, né? Como eu dava aula para o Básico quando eu comecei no projeto do CEI na biblioteca eu fiquei dois anos praticamente, porque lá é só Básico mesmo, eu acho que meu maior desafio aqui tem sido subir de nível. Porque por mais que você...eu sei isso, mas eu nunca dei essa aula, eu nunca falei sobre esse assunto. É diferente de quando você já lecionou, já ensinou, quando você por repetidas vezes já falou

sobre aquilo, então acho que um dos desafios é eu estar subindo cada vez mais de nível. Eu comecei aqui no Básico I e estou no Básico II. Agora e na turma de férias eu vou ministrar para o Intermediário. Eu até perguntei hoje para a professora Naiara: a senhora tem certeza que eu posso ir para o intermediário tranquilo? E ela: não, pode sim e tudo. Eu disse: olha, é por sua conta em risco. Mas, acho que todo professor por mais que ele saiba e tudo, mas é um novo desafio quando você é desafiado para ministrar uma aula e falar sobre um assunto que você nunca falou antes. Você só ouviu, só aprendeu, você não passou aquilo adiante. Acho que esse é meu maior desafio.

Já ocorreu alguma situação que você já se colocou no lugar do aluno?

Já porque eu sou aluna, então eu faço muito isso...de procurar, de saber discernir as coisas, de saber quando é que o aluno está...quando ele realmente está se esforçando mas tem alguma dificuldade, ou por conta de algumas coisas do dia a dia mesmo que acontecem, por exemplo, eu tenho uma aluna que...a aula dela é até dia de hoje, ela é única que está faltando vir pegar o resultado dela, mas ela vem toda semana de Alcântara para cá, porque ela trabalha dois dias na semana aqui, só que ela mora lá porque o marido dela foi transferido para lá á trabalho, e aí tem dia que ela chega aqui...a aula começa 14:30 e às vezes ela chega, 15:30, 16:00, agora na última vez ela chegou quase no final da aula, mas assim...de terça-feira ela é a melhor aluna, uma das melhores que eu tenho, ela estuda mesmo por fora, em casa, mas ela não é aquela: não posso ir e me acomodo. Então, eu me coloco no lugar do aluno quando eu vejo esse interesse, quando eu percebo que ele tem dificuldade, mas ele se esforça, e ele é esforçado mesmo.

Sobre sua atividade docente, do que mais gosta?

Acredito que seja o contato, com pessoas. Eu gosto de gente. Eu gosto de ter contato. Eu gosto de conhecer, de reunir diferentes tipos de pessoas na mesma sala, pessoas que não têm nada a ver uma com a outra, e você poder reunir e poder estar passando aquele conhecimento e tudo o que você já tem, estar trocando experiências. Eu acho que é o que eu mais gosto é desse contato.

Os conhecimentos adquiridos no Curso de Letras especificamente falando de língua inglesa, te auxiliaram nas aulas que você ministra?

Muito. Até porque depois que eu comecei o Curso de Letras... eu não digo que eu aprendi inglês lá. No primeiro período eu levei bomba mesmo. Juntou uma professora que era uma benção comigo que não sabia nada e deu tudo errado. Aí eu disse: Meu Deus, não posso sobreviver profissionalmente do Inglês ensinado aqui. Algumas pessoas, claro. Estou dizendo que há exceções, mas eu não consegui. Já era para eu ter me formado, mas eu dei um tempinho, comecei um curso de inglês, aí eu acho que fiquei um ano ou um ano e pouco para eu poder voltar sabendo do que eu estava fazendo, entendo o que os professores estavam dizendo, para não ficar perdida nas aulas. E aí eu voltei e fiz, depois do meu curso de Inglês, eu fiz as cadeiras do Básico no curso de Letras que eram Inglês I, II, III e IV que são as iniciais com toda a facilidade. Claro que algumas coisas eu vi com um pouco mais de profundidade, estudei mais, então isso auxiliou muito. Eu poderia ter feito um teste de proficiência e não ter frequentado as aulas, mas eu quis porque eu queria complementar meu conhecimento, me aprofundar e tudo e muitas coisas ministradas eu já sabia, e eu não tive dificuldade nenhuma. Minhas notas são muito boas graças ao curso que eu fiz antes. Me aprofundei em alguns assuntos sim no Curso de Letras.

Quando você ministra suas aulas, você consegue fazer alguma conexão com o que você estudou na universidade com o que vai ensinar?

(longa pausa). Consigo. Consigo tranquilamente. Tem alguns que eu não estudei na faculdade que eu trouxe do meu curso de inglês mesmo, mas a maioria que eu revi na faculdade com mais calma, eu posso lembrar sim.

Você julga as aulas que teve de língua inglesa parecidas com as aulas que ministra?

(Longa pausa). Nem sempre, porque na universidade as aulas são mais estáticas. O professor senta e pode dar uma aula inteira sentado, e eu podia entender porque eu já tinha uma base e não tinha problema nenhum com isso. E as professoras que eu tive na universidade são muito boas e tudo, mas conseguem dar uma aula inteira sentadas. Na nossa didática é totalmente diferente. Você tem que estar

todo o tempo levantando, exemplificando, escrevendo no quadro, fazendo alguma coisa. Raramente eu sento. Só quando é alguma questão de discutir que a gente não precisa escrever nada sobre essa questão ilustrativa do quadro, mas a maior parte do tempo não é parecido não.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar tuas aulas?

De pesquisar eu não sou muito não. Eu geralmente não faço isso. O que eu faço é sentir a turma. Se com uma turma a dinâmica de aula deu certo e com a outra não está dando tanto. Por exemplo, eu tenho três Básicos I esse semestre. Então, às vezes eu dava uma aula aqui que a metodologia da aula era maravilhosa e funcionava, mas para outra eu já senti que não estava fluindo, então eu já mudava o método para não fazer da mesma forma porque são turmas diferentes e não tem como a gente querer pensar e colocar aquilo ali em uma caixinha e pensar tudo igual que vai funcionar para todos. Não é assim.

Como você definiria o professor de Inglês da atualidade?

Eu acredito que a gente já teve uma evolução muito grande. Eu acho que é o que a gente ainda tem um pouco na Universidade essa questão do tradicionalismo e tudo. São métodos que funcionam também. Não estou criticando isso de uma forma negativa. Mas hoje os professores de Inglês costumam ser mais dinâmicos, mais criativos, por mais até que você às vezes não....um espírito mais jovem, mais...engraçado...um tipo que consegue passar o conhecimento dessa forma, não precisa ser de uma forma arcaica como era até bem pouco tempo atrás.

Em termos de profissionalização, como você se vê enquanto professora de inglês agora?

É difícil eu te dizer isso, pois como eu te falei, estamos em constante mudança. Por exemplo, hoje estou dando aula de Básico III e eu nunca pensei assim, vou dar aula de Básico V, vou dar aula de Intermediário. Então eu acho que estamos em constante evolução. A professora Naiara que me conhece, eu tenho aula com ela de Teatro Inglês, então é como se ela estivesse me avaliando ali. Ela diz: você vai dar aula de Básico V. Então ela de uma certa forma me avalie e sabe que estou apta para isso, por isso que é difícil se auto avaliar: eu estou assim ou estou daquela forma, mas eu acho que estou em crescimento, estou em ascensão. Essa é a palavra certa e acho que a gente sempre vai estar. Sempre que a gente aprende algo novo, sempre que a gente busca uma coisa nova a gente está aprendendo, então todos os professores universitários estão nessa busca constante pelo crescimento.

Como você acha que teu aluno te vê enquanto professora?

Assim, no semestre passado, professora Naiara ficou até preocupada porque foi meu primeiro aqui e eu dei aula para o Básico I e tinha uma fila de alunos lá na porta da coordenação dizendo que eu tinha que ser a professora deles de Básico II, né. A professora ficou até assustada com a chuva de gente. Então, eu acho que eles se identificam comigo, pois a maioria deles, eu tento passar o conteúdo de uma forma simples, de uma forma não excludente, né. Eu digo: se você não entendeu, pode perguntar de novo e de novo. Eu sou acessível e não nívelo por cima. Ah, tem um aluno que sabe mais, então eu vou no ritmo dele e quem não sabe fica. Não. Eu sempre procuro mostrar para eles que eu estou disponível. Eu sou acessível. Eu dou meu número de telefone, dou e-mail, pode mandar mensagem a hora que quiser, pode tirar dúvida. Eu tenho uma aluna que está no Básico II, que é uma dessas do Básico I que queria para eu ser professora dela, e até hoje ela manda dúvidas porque a professora dela tem dificuldade de ler mensagem no celular por problema de vista, ela manda para mim. E não tem problema não. Pode mandar. Teve um dos colegas professores que me falou essa semana que tem uma aluna do sábado do Básico III. Olha recebi um elogio teu de uma aluna. Eu disse quem? Ele falou o nome da aluna e eu disse: Ai, que bom. Mas assim, é uma coisa que eu não...é como se fosse um dever meu fazer isso como professora. Eu devo agir dessa forma. Porque como eu te falei ainda agora sobre essa questão de gostar de gente, gostar de ensinar mesmo. Se eu sou uma professora é natural fazer isso como uma obrigação. É assim que eu penso.

O que a graduação no Curso de Letras representa para você?

Isso mudou muito do começo para cá. Porque quando você entra no Curso de Letras...eu estava até fazendo uma cadeira no primeiro período...eu sei lá, você não tem noção do que é aquilo. Acho que em curso nenhum, na verdade. Você entra pensando em uma coisa, mas na verdade você vai aprendendo, vai crescendo, e a minha visão de hoje com relação ao começo...eu cresci bastante. Eu tenho crescido bastante e é um curso hoje que eu me identifico. Hoje eu posso dizer que eu me identifico. Quando você entra no curso de Letras, você fica buscando por alguma coisa que não vai chegar. Ah, eu quero estudar gramática, mas no Curso de Letras não tem gramática. Como eu vou fazer para dar aula e tudo. Mas você vai aprendendo as coisas e as teorias, os teóricos. É tanta coisa que você vai ...tua mente vai abrindo e eu posso dizer hoje mesmo sem ter concluído o curso ainda que é muito diferente. Eu fico assim olhando os alunos do primeiro período, e eu digo: Oh, meu Deus! Têm muito o que aprender ainda. Porque quando a gente entra é assim mesmo. Sei lá o que a gente pensa. Nem sei te dizer. Mas hoje muito mais amadurecida em relação ao curso e as disciplinas.

E concluir o curso significa o que para você?

Essa realização mesmo. Antes eu acho que era uma coisa que eu não fazia questão de concluir. No começo você fica: será que eu vou concluir? Será que eu vou fazer mesmo? Será que eu vou gostar? E hoje isso para mim é essencial mesmo. Eu quero concluir meu curso independente de qualquer coisa. Estou esperando também um resultado de uma prova de concurso que eu fui aprovada e aí eu penso assim: antes eu pensaria assim: passei nesse concurso aqui e vou deixar o curso de Letras bem no comecinho. Hoje não. Se aprovada eu quero dar um jeito de concluir meu curso, fazer um malabarismo para assistir as aulas, por mais que eu me inscreva em uma cadeira só por semestre, mas eu quero concluir.

O teu concurso é na área da docência?

Não. Foi para a Polícia Militar que eu fiz o concurso. Sei lá, se eu for chamada nesse concurso eu posso dar aula na escola militar, por exemplo. Esses são meus objetivos, voltados para a minha área, voltados para o meu curso que eu aprendi a gostar, a respeitar o curso, eu aprendi a valorizar mesmo. É o que eu quero fazer.

Transcrição Aldo / ISF

Primeiro eu gostaria de saber o que motivou você a ser professora de inglês?

Na verdade/ eu fui motivada pelos próprios professores que eu tive na infância/ tanto que eu já até conversei com sua irmã/ a Danielle Bahury/ que ela foi minha professora na infância /e ela foi uma das pessoas que me incentivou a seguir mesmo essa carreira/ porque eu gosto de inglês desde pequenininha/ e justamente foi isso/ observando meus professores e vendo que aquilo era realmente o que eu queria fazer.

Ser professora era algo que você objetivava antes de entrar no curso de Letras?

Na verdade/ eu demorei um pouco pra tomar essa decisão/ porque eu sempre gostei de inglês /e a influência dos professores foi o fato de eu gostar da língua/ nem tanto para ser professora/ porque na verdade eu entrei na universidade/ eu ainda estava na escola/ Fiz escola, o terceiro ano junto com o primeiro período aqui na universidade /e para mim foi meio complicado porque foi no segundo ano/ e eu fiz ENEM só por teste e eu não tinha muita ideia do que eu queria fazer/ e eu também passei para outros cursos/ só que por essa questão da afinidade com a língua inglesa/ eu escolhi/ mas eu não pensava tanto na questão da docência, eu pensava mais, é...../ por exemplo/ trabalhar com tradução/ Só que o curso oferecido aqui na universidade é o de licenciatura/ e não o de bacharelado/ Então eu escolhi/ assim, a priori, foi mesmo por falta de opção/ por não ter o curso bacharelado eu escolhi a licenciatura/ Eu não tinha ainda essa ideia de querer ser professora/ Isso eu fui adquirindo mesmo com o tempo porque eu fui participando de projetos/ eu comecei a dar aulas e fui logo para um outro curso de inglês/ e.....nesse contato com a docência que eu fui descobrindo essa vontade de ser professora.

Antes de você entrar para o curso de Letras, você já tinha conhecimento de língua inglesa?

Bom/ eu tinha um conhecimento/ mas assim, eu estudei durante pouco tempo/ porque eu comecei o curso mesmo de inglês/ eu estava no segundo ano/ e foi logo no terceiro ano/ eu entrei aqui na universidade/ Foi...eu comecei logo a dar aula/ E como eu era muito apaixonada pela língua eu ficava estudando muito sozinha/ então eu tinha conhecimento prévio/ mas eu não tinha muito tempo de estudo ainda/ Eu não tinha anos de curso de inglês/ eu tinha um ano e pouco.

Você estava fazendo alguma disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa?

Sim, eu já fiz o Estágio Supervisionado do fundamental I na escola COLUN/ e agora eu estou fazendo o Supervisionado do ensino médio/ só que o meu campo de estágio é o Inglês sem Fronteiras/ Eu não estou em nenhuma escola.

Você ministra aulas de língua inglesa, além do Inglês sem fronteiras, em algum outro projeto de extensão?

Não/ Em nenhum outro projeto.

Em alguma outra escola em que você é professora de inglês?

Não/ eu já fui/ mas atualmente não.

Você lembra em qual período você estava quando começou a ser professora de língua inglesa?

Eu estava/ acho que no segundo período/ foi quando eu fui aluna da professora Mônica Carneiro, que é a dona do CCAA/ então me chamou para dar aula lá/ eu estava no segundo período.

Antes de iniciar aqui a extensão você já tinha experiência com a docência?

Si/, eu tive dois anos de experiência num curso particular, no CCAA/ e depois eu parei porque eu comecei com o projeto de iniciação científica/ então eu larguei essa parte da docência e voltei agora com o projeto Inglês sem Fronteiras.

Qual tem sido teu maior ganho com o teu Estágio, que é o Inglês sem Fronteiras?

Bom/ eu acho que essa questão da experiência mesmo/ experiência em sala de aula/ o fato de você.../ eu sempre digo isso que é tão gratificante/ e você ensinar/ passar o conhecimento pra alguém/ Você ver que alguém aprendeu algo porque você conseguiu explicar/ Eu acho muito legal/ Mas essa questão mesmo da experiência/ porque provavelmente eu continuarei nesta carreira de professora/ Então, com o Inglês sem Fronteiras eu já tenho esse contato.

Quais têm sido teus maiores desafios?

Bom/ meus maiores desafios são.../ deixa eu pensar.../acho que a questão de tempo atualmente,/mas não como professora/ tempo mesmo de conciliar porque eu participo de dois projetos/ mas como professora acredito que é a questão da elaboração da aula em si/ porque no Inglês sem Fronteiras/ a gente não tem um material fixo/ e eu não tinha esse hábito de preparar aula/ porque no outro curso que eu fazia parte/ essa metodologia já era toda pronta e o material era tudo pronto/ e a minha maior dificuldade até hoje é essa questão da preparação da aula mesmo/ escolher material/ escolher assunto/ a forma como esse assunto vai ser trabalhado.

Há alguma situação de sala de aula que já te fez colocar no lugar do teu aluno para melhorar a aprendizagem?

A gente sempre passa por isso, né? / quando a gente prepara a aula a gente pensa no aluno/ no perfil desse aluno/ o tanto de conhecimento que ele tem dessa língua/ e trabalhar e preparar a aula em cima disso/ se colocando no lugar do aluno/ em como é a melhor forma dele aprender/ qual melhor metodologia.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

O que eu mais gosto é o contato com os alunos mesmo/ porque a gente conhece novas pessoas/ a gente faz novas amizades/ eu gosto desse contato com as pessoas.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de letras te auxiliaram ou te auxiliaram nas tuas aulas de língua inglesa?

Sim/ auxiliaram na preparação das aulas/ essa questão da metodologia/ as disciplinas de Didática ajudaram bastante.

Quando você ministra suas aulas, consegue fazer uma conexão com o que você aprendeu aqui na universidade com o que está ministrando? Por exemplo, um conteúdo em que você, enquanto era aluna você aprendeu, mas agora é você que tem que ensiná-lo. Hoje você vai dar aula de Simple Past, você lembra quando aprendeu aqui na universidade?

Na verdade, não/ porque essas disciplinas que a gente fez/ só as disciplinas introdutórias de língua inglesa aqui na universidade/ não é... /assim os professores/ a maioria dos professores não são assim tão dedicados/ era muita falta/ a questão da metodologia parecia que assim muito jogado/ eles não se importavam tanto/eles não procuravam trabalhar de uma forma que fosse satisfatória para os alunos/era simplesmente chegar com um livro na mão e ler o livro junto com os alunos e pedir para eles responderem as atividades/ Eu lembro mais das minhas atividades em cursinhos/ em curso de inglês quando eu fui aluna do ICBEU/ e também quando eu fui aluna ainda da escola que é quando eu lembro mais/ mas da universidade eu não tenho lembranças assim/ não me recordo mesmo de conteúdos que foram trabalhados aqui.

Você julga as aulas que teve parecidas com as aulas que ministra?

Não.

O que que é diferente?

Porque eu sempre tento trazer recursos para as minhas aulas e sempre procuro pensar na melhor forma que o aluno pode aprender/ por exemplo/ eu sempre trago data show para passar vídeos ou para trazer música/ trazer coisas diferentes que possam fazer com que o aluno se interesse mais pela língua/ como

falei... /os professores aqui/... a experiência que eu tive foi sentar na cadeira/ pegar um livro e ler junto com os alunos/ coisas que a gente poderia fazer sozinho, entendeu?

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar as suas aulas?

Sim/ eu costumo sim pesquisar/ Eu gosto muito de ler artigos sobre isso/ também livros/ Nós temos um colega no curso/ no projeto/ que ele tem vários livros sobre metodologias e sempre está trazendo para a gente/ que é o Roberth/. Então, eu procuro sempre pesquisar mesmo para poder aprender mais/ novas formas/ para não ficar monótono para os alunos.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Bom, hmm...o professor de inglês da atualidade/ deixa eu pensar... (risos)/ acho que o professor de inglês da atualidade está sempre tentando trazer novas formas para os alunos aprenderem/ como eu disse/ antigamente, era.. /tanto que os professores que eu tenho na universidade são professores mais antigos/ e estão nessa área há muito tempo/ então a metodologia já é uma coisa mais fixa, não é?/ O uso do livro para poder ensinar... /e não o contrário, o livro não é só um apoio é a metodologia inteira/ então eu acho que o professor de inglês da atualidade está procurando tirar um pouco disso/ tirar tanto a atenção do livro/ do material didático/ para trazer coisas diferentes para que o aluno possa ligar/ fazer uma conexão da língua com o que ele pode usar de fato, não é?/ Para ele ver um motivo para estar ali/ aprendendo língua inglesa.

Como é que você acha que é vista pelo teu aluno...pelo o que eles comentam?

Bom, acho que eu sou uma boa professora, não é?/ Eles sempre comentam.../meus alunos.../eles sempre perguntam quando vão abrir novas turmas porque eles querem ficar comigo novamente/eu sempre pergunto no final das minhas disciplinas o que eles acham/ o que acham que pode melhorar/ o que eles acham da metodologia no decorrer do curso também/ eu pergunto como vocês acham que a gente pode trabalhar da melhor forma/ vocês preferem que eu traga música ou vídeos/ o que que vocês acham de interessante/ porque eu acho sempre importante ter essa questão da opinião do aluno e eu acho que eles veem isso como um fator positivo/ porque eu sempre procuro escutar e adaptar a forma como seja melhor para eles aprenderem.

O que que a graduação no curso de Letras representa para você?

Bom/ a graduação no curso de Letras representa mesmo essa parte introdutória mesmo/ o caminho que eu segui para poder chegar nesse algo que eu quero/ ser uma boa professora de inglês/as disciplinas/ as introdutórias da língua inglesa/ que é o ensino mesmo da gramática/ eu acho que não foram tão bem aproveitadas pela forma como o conteúdo foi trabalhado/ mas as disciplinas de Didática e o Estágio foi muito bom mesmo para essa questão da vivência em sala de aula/ Então é um caminho que eu acho necessário mesmo/ porque a gente pode ver a diferença entre um professor de inglês que nunca fez uma graduação em Letras/ e um professor de inglês que teve essa vivência porque é diferente/ até a questão da metodologia/ o professor aprende aqui na UFMA/ na universidade/ como a melhor forma de um aluno aprender/ mas o professor que não tem essa vivência/ que não passou por disciplinas didáticas/ não tem muito contato com isso e também não se importa muito porque não conheceu e não vê importância/ Então eu acho realmente uma questão de necessidade mesmo para formar um bom professor.

Transcrição Rodrigo / NCL

Primeiramente, eu gostaria de saber o que motivou você a querer ser professor de inglês?

Porque eu sempre gostei muito do idioma e tal/ e em casa também meu pai é professor de inglês /e eu acabei pegando dele essas coisas.

Ser professor era algo que você objetivava antes do curso de Letras?

É de certa forma era né?/ porque eu já tinha um pai professor /e eu já sabia como era e tal /sim no caso sim.

Quando prestou vestibular já era Enem?

Não /era vestibular tradicional ainda.

Então, quando você entrou no curso a tua escolha pela habilitação de língua inglesa foi uma primeira opção?

Sim/ foi minha primeira opção/ a segunda foi educação artística

Você está cursando alguma disciplina de Estágio Supervisionado de língua inglesa?

Não /já fiz todas já.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto de extensão da UFMA?

Sim/ o NCL.

Você consegue lembrar em qual período você estava cursando quando iniciou a ministrar disciplina de língua inglesa?

Eu acho que 2012 /Eu acho que era o quinto ou sexto período/ eu acho.

Antes de você iniciar a lecionar aqui na extensão você já tinha experiência como professor?

Uhn não/ não tinha.

Então, qual tem sido teu maior ganho aqui na extensão como professor de inglês?

Justamente ganhar experiência né?/ tá sempre tentando melhorar cada vez mais/ e tal.

E os teus desafios, quais têm sido os presentes na tua pratica docente?

Eu acho que a principal dificuldade é fazer o aluno entender né?/ de forma satisfatória /é não ensinar de maneira muito pesada/ mas também não muito leve.

Alguma situação de sala de aula que já fez você se colocar no lugar do teu aluno?

Sim/ na maioria das vezes quando o aluno me diz: professor não entendi /ou então quando o aluno está reprovado porque não teve bom aproveitamento/ a gente sempre se coloca no lugar dele / saber o motivo de ele não está entendendo.

Sobre a atividade docente, do que que você mais gosta?

Uhm... /eu gosto /eu gosto mais mesmo de ensinar/ mesmo elaborar as atividades / essa parte.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras de inglês te auxiliam paras tuas aulas hoje enquanto professor?

Rapaz é.../ sim.../ auxiliou/ não vou dizer muito/ mas auxiliou sim /ajudou.

Especificamente em que área você consegue lembrar?

Eu acho que na parte de speaking/ de falar e tal.

Fonética, é isso?

Isso/ exato.

Quanto ministra suas aulas, você consegue fazer conexão com o que aprendeu em inglês na universidade, com o que você vai ensinar agora em quanto professor?

Para ser sincero/ não/ na maioria das vezes/ eu acho que sempre tento fugir um pouco/ assim que como foi me passado.

Por qual motivo?

Porque eu acho que a maneira de ensinar na universidade é diferente de ensinar daqui /porque aqui é mais uma coisa.../ assim digamos/ assim mais leve /mais de prática/ na universidade não/ eles meios que te passam/ mas não explicam.

Então, você acha que as aulas que você ministra são parecidas com as aulas que você teve na universidade?

É /um pouco né?/ eu acho que sim/ um pouco/ não parecido/ mas um pouco.

O que parece?

Eu acho que algumas partes /assim... dos procedimentos/ entendeu?/ parte da leitura/ praticar em pares/ explicações.... algumas coisas.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de língua inglesa para aprimorar as suas aulas?

Sim/ não muito.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

É meio complicado / mas assim... o professor de inglês da atualidade é um professor/ assim que tem mais vantagens do que o professor de antigamente/ porque ele está mais/ tem mais recursos à disposição dele/ tá mais conectado com o mundo/ele tem uma gama maior de.../ como é que eu posso te dizer... de alternativas em sala de aula/ digamos assim pra ensinar.

Em termos de profissionalização, como é que você se vê como professor de inglês?

Rapaz... eu acho que boa pergunta/ eu acho que... mas eu acho assim/ que sempre tem que melhorar/está longe de eu alcançar/ eu acho/ não sei /acho que daria um oitão pra mim.

E como é que você acha que o teu aluno te vê?

Olha/ eu acho que eles me veem de uma maneira boa/ boa assim.../ a maioria não/ a maioria assim sabe?

O que a graduação no curso de Letras representa para você?

É /foi um grande passo/para minha carreira profissional/ me ajudou bastante/ basicamente boa parte do que eu sei/ eu aprendi lá/ boa parte.

Transcrição Vanessa / NCL

Primeiramente, eu gostaria de saber o que motivou a você querer ser professora de inglês?

Eu sempre gostei de inglês/ sempre tive muita aptidão/ desde o ensino básico mesmo/ sempre tive inglês desde as primeiras séries até ...enfim o ensino médio/ e tudo mais/ então sempre tive muita aptidão/ admiração dos professores essas coisas.

Ser professora era algo que você já objetivava antes de fazer o curso de Letras?

Não /era bem algo que eu objetivava/ mas era algo que eu sentia/ que eu tinha essa aptidão mesmo /esse talento/ digamos assim/ não sei se é um talento/ mas algo para ser trabalhado.

O curso de Letras foi a tua primeira opção no ENEM?

Foi/na verdade/ foi a primeira opção/ eu fazia Letras na UEMA/ e aí eu passei para a UFMA para ficar mais perto de casa.

Você está cursando alguma disciplina de Estágio Supervisionado em língua inglesa?

Não /vou começar Estágio agora.

Você ministra aulas de língua inglesa em algum projeto extensão da UFMA?

No NCL.

Você consegue lembrar em qual período você cursava quando começou a ministrar aula de língua inglesa?

Hummm... eu acredito que eu estava no sexto ou sétimo período aproximadamente.

E antes do projeto de extensão, você já tinha experiência com docência de língua inglesa?

Não/ na verdade eu fui crua para o NCL/ fui completamente crua e a experiência lá é que fez com que eu tivesse uma noção mais exata do que acontece em uma sala de aula/ apesar de não ser uma sala de aula de escola/ ser tipo um curso de línguas mesmo /então a estrutura metodológica é diferente/ e eu imagino aqui/ quando eu penso em sala de aula/ eu penso que é diferente/ a estrutura/ mas eu fui crua/ eu não tinha nenhuma experiência.

Qual tem sido teu maior ganho com o programa de extensão?

A principal vantagem é porque durante o curso não teve nenhum momento em que eu me sentisse/ é em que eu sentisse que eu estava sendo preparada para dar aula/ ou de língua inglesa ou lingua portuguesa/ na verdade eu não sinto que o foco/a gente não tem essa oportunidade de exercitar esse lado/ ou de ver como a gente se sai nesse lado se não for através destes projetos de extensão como PIBID/ que é a prática da iniciação docência ou NCL/ ou qualquer outro que a gente consiga exercer a função de professor ou monitorar alguma turma/ de alguma maneira/ então eu tive a noção do que é estar no papel do professor/ só depois que eu entrei no NCL/e aí eu consegui identificar que tipo de responsabilidade eu assumia/ quando eu assumi uma turma/ e que tipo de habilidade/ e que tipo de coisas eu teria que tentar trabalhar nos alunos/ para que eles alcançassem o objetivo que eles têm quando eles se inserem no curso.

Quais têm sido as suas dificuldades na prática docente?

As dificuldades são / eu acredito que as principais dificuldades são relacionadas a saber/ quer dizer você não vai para sala de aula só para transmitir uma coisa que você sabe/ você vai para tentar fazer com que aquele aluno desenvolva determinadas habilidades/ e isso é um pouco complicado porque na

verdade você tem um conhecimento/ mas tem determinados conhecimentos que você não sabe como fazer/ com que aquele aluno consiga alcançar aquilo também/ só a transmissão/ só a exposição daquilo que eu sei/ não faz com que isso.... é uma coisa que se percebe na prática/ só eu falar aquilo que eu sei/ não faz com que ele alcance aquele nível / não faz com que ele consiga ter aquela habilidade que eu quero que ele tenha/ que eu imagino que ele queira também/ então isso é complicado/ eu ainda fico pensando quando eu vou preparar aula/ eu ainda fico pensando que estratégias não só vão fazer com que o aluno entre em contato com determinados conteúdos/ mas que vão fazer com que eles explorem aquele conteúdo de maneira mais enriquecedora para eles.

Já houve alguma situação de sala de aula que você teve que se colocar no lugar do aluno?

Acho que muitas/por exemplo... umas situações complicadas como aqui o nosso curso é assim/ a gente faz o inglês/ é da primeira à quarta disciplina de inglês... é como se fosse exploração da língua/ quer dizer... se você chega cru na UFMA/ você tem que aprender dentro dessas quatro disciplinas/ o inglês que você vai levar para a sala de aula/ porque a partir da quinta disciplina/ tu já começa a estudar coisas específicas e aprofundadas da língua que é morfossintaxe/ essas coisas assim/ então alguns conteúdos gramaticais/ eles não foram amadurecidos suficientes/ digamos assim/ quer dizer algumas dúvidas eu fui com elas pra sala de aula e os alunos tinham as mesmas dúvidas/então quando o professor compartilha as mesmas dúvidas dos alunos/ ou ele vai arrumar uma maneira de em sala de aula conseguir alcançar e entender aquele conteúdo/ mas é um pouco delicado porque o aluno sempre confia que o professor saiba/ ou ele vai procurar outras maneiras de compreender/ enfim... mas algumas situações em sala de aula aconteceram em que eu não pude/ me prevenindo do aluno me fazer determinadas perguntas /então eu teria que ter aquele conhecimento/ mas na verdade eu não tinha naquele momento aquilo/causa uma insegurança para o aluno e principalmente e para professor/ então principalmente no começo/ isso acontecia demais até que eu percebi que no meu primeiro ano/eu percebi que se eu não sentasse mesmo para estudar e procurar qualquer professor na UFMA pra esclarecer qualquer dúvida/ eu não ia conseguir executar aquela função da maneira como eu queria.

Sobre a atividade docente, do que você mais gosta?

Eu gosto quando eu consigo alcançar isso/ fazer com que o aluno explore determinados conteúdos /que ele percorra determinados trajetos dentro da língua inglesa/ por exemplo/ por si só e que ele consiga alcançar exercitar algumas habilidades/ e não me sinto/ eu gosto mais de ser uma pessoa que consegue explicar algumas coisas que eles têm dúvidas/ mais que motiva eles a quererem procurar por si mesmo /que não vejo a outra maneira eu pelo menos consegui o nível que eu alcancei agora/ que pode não ser o melhor/ mas eu só consegui através de uma busca minha mesmo/ não foi a universidade que me deu não/foram as experiências da universidade me proporcionaram oportunidade de experimentar coisas que fizeram com que eu alcançasse esse nível /mas foi busca pessoal /assim não é ninguém que te dá isso /é você que vai atrás /então eu tento isso/ tento fazer com que algumas vezes/ que eu consegui alcançar isso em sala de aula/ isso me fez ficar satisfeita.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de Letras te auxiliaram nas tuas aulas no NCL?

Os conhecimentos adquiridos auxiliaram porque não dá pra você dizer que você.../ que não é completamente último/ não é o suficiente e falta/ por exemplo /uma coisa que falta/ que é determinante ...a gente tem uma disciplina só de Linguística Aplicada que trabalha um pouco com essas coisas /as abordagens de ensino de língua/ e enfim... a gente tem uma disciplina que a gente aborda superficialmente as ideias/ estão ali e ponto/ aquela disciplina seria para preparar o aluno para sala de aula e conhecer isso/ então quando eu entrei no ISF/ ahn.... depois de seis meses que eu estava lá /um professor que estava na coordenação organizou uma espécie de seminário sobre abordagens de ensino de língua para que a gente tivesse noção /aí eu fiquei assim: nossa! meu Deus/ tem tanta coisa que faz em sala de aula que tu nem sabe porque tá fazendo/ tá apenas reproduzindo modelos que tu conheces/ de alguma eu acho que a experiência da universidade proporciona é útil/ mas não é o suficiente e não tá no sentido de formar professores/ tá no sentido de quase formar/ assim se você não consegue a formação interessante só com que o curso te oferece/se você não se inserir em projeto de extensão/ eu imagino/ eu fico imaginando um aluno não se inserir em nenhum projeto de extensão/ que ele vá daqui tipo/ eu faço o curso inteiro... como eu conheço pessoas que fazem o curso inteiro/ não participam de

nenhum nenhuma experiência de docência antes/ e vão para Estágio/ por exemplo/ encontra uma turma cheia de alunos e ele não sabe exatamente o que que ele tem que fazer naquele momento /porque ele não tem o curso/ não teve essa experiência.

Quando você ministra as tuas aulas, você consegue fazer conexão com o que aprendeu na universidade com conteúdo que vai?

Sim/principalmente/ por exemplo duas disciplinas que são importantíssimas: é Fonética e Fonologia e Morfossintaxe/ são duas disciplinas que eu até hoje eu consigo me lembrar exatamente de alguns tópicos que foram explicados em sala de aula/ e eu consegui esclarecer dúvidas de alunos através dessas disciplinas/ então são duas das que eu acho mais interessante/ as literaturas também são muito interessantes porque tu consegue conhecer alguns textos/ levar aquilo para sala de aula e ver o aluno ter uma experiência com a língua de outra maneira que não aquela que os livros didáticos/eu consigo lembrar exatamente de Fonética e Fonologia/fico lembrando do material/eu lembro de tudo/ então eu acho que é muito importante.

Você já você julga as aulas que teve de língua inglesa aqui na universidade parecida com as aulas que você ministra na extensão?

Algumas sim/ outras não /eu acredito que isso acontece com muitas pessoas/ eu acabo na minha prática/ eu acabo repetindo algumas coisas que eu achava interessante/ então uns professores que conversavam/ mais que deixavam o aluno mais à vontade/ faziam com que o aluno explorasse um pouco mais a língua por si mesmo/ tentando achar um caminho de se comunicar enxergando a língua como esse instrumento de comunicação/ eu me inspiro nesses professores/ nessas práticas /e algumas não/ já alguns professores que não fizeram isso/ que não exploraram /eu já tento não fazer/ porque desse jeito para mim não foi interessante.

Você costuma pesquisar sobre metodologias de ensino de línguas para aprimorar as tuas aulas?

Só comecei a pesquisar depois que eu entrei no projeto de extensão/ porque eu tive a noção de que você precisa conhecer/ e que algumas coisas que você faz em sala de aula são apenas reproduções de modelos/ e que você não sabe exatamente que você quer alcançar com aquilo/ então por exemplo/ quando boto o aluno para repeti/r quando bota o aluno para ler os dialogozinhos do livro/ por exemplo/ você tem que trabalhar aquilo ali /porque o que exatamente tu queres alcançar com isso /até para conseguir fazer uma avaliação na sala de aula/ avaliar se aquela aula realmente alcançou determinados objetivos.

Como você definiria o professor de inglês da atualidade?

Hum/ o professor de inglês é... complexo isso/ o professor de inglês da atualidade/ como ele deve ser ou como ele é/ eu não eu não sei assim /os meus professores aqui na universidade são alguns /são professores que estão conectados no sentido de que têm a noção de que a universidade não é o único meio pelo qual a gente tem contato com a língua/ e tentam explorar/ Isso quer dizer você tem contato com a língua inglesa de muitas outras formas/ o mundo é um mundo de informação que você pode explorar isso de alguma maneira em sala de aula/ então alguns são assim / gente tem alguns professores que não são completamente focadas/ Às vezes você se pega fazendo coisas no curso/ atividades e trabalhos que você não enxerga exatamente como aquilo pode te engrandecer/ como aquilo pode enriquecer teu conhecimento.

Em termos de profissionalização, como é que você se vê agora enquanto professora de inglês?

Eu me vejo melhor profissional do que eu quero quando eu comecei / Mas eu ainda vejo muitas coisas que precisam ser trabalhadas para que eu consiga ser aquilo que eu espero ser /ser uma boa profissional /uma boa professora de inglês/ então aquela compreensão mais abrangente /mais leitura e tudo mais /mas eu não vejo como a universidade poderia dar conta disso/ eu sinto que é coisa minha mesmo/ eu tenho necessidades específicas/ o curso não pode saber quais as necessidades específicas de cada pessoa e tentar abranger/ quer dizer ele tenta de alguma maneira traçar um padrão do que seria

essencial para todas as pessoas que estão envolvidos naquela determinada profissionalização/ eu sinto que ainda falta muito pra eu conseguir ser aquilo que eu espero ser.

E como é que você acha que é vista pelo teu aluno?

Eu acho que eu sou vista como essa professora/ pelo que eles falam assim/ enfim... que uma professora que não está naquele papel de detentora do conhecimento/ que foi uma coisa que eu sempre quis trabalhar na minha cabeça/ nunca assumir uma sala de aula achando que eu era a sabe-tudo.

E o que que a graduação no curso de letras representa para você?

A graduação no curso representa a minha vida/ o que eu estou fazendo aqui é o que eu vou fazer/ o que eu estou estudando aqui é o comecinho do que vou fazer o resto da minha vida/ porque eu não me vejo trocando de nicho profissional no futuro/ porque eu acho que é isso que eu sei fazer/ e eu acho que eu sei fazer menos agora do que eu provavelmente vou saber no futuro/ porque é o que eu quero /então a graduação é uma etapa importante/ e é um pedacinho do começo dessa profissionalização/ então é tudo para mim.

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM RAMIRO AZEVEDO

Para traçar um background sobre tudo o que tem ocorrido o papel de Mr Moses e da senhora Winis Moses, pais da Jean Camarão. Eles ensinavam particularmente. Eu fui aluno da professora Winis Moses durante um ano. Eles eram escoceses, não eram americanos. Então se é que eu tenho alguma coisa de Inglês eu devo a ela pela pronúncia dela.

Bom, depois eu estudei particularmente com Wilis de Foes, um belga, perito em inglês, e a professora Debora, uma australiana. Em Francês, eu estudei com uma francesa. Eu vou usar uma palavra muito pesada, muito baixa, “desgarrada”, ela vivia assim desgarrada sem lenço e nem documento e também militou na Aliança Francesa. Então, o que eu quis dizer com isso, esse background retrata um fundo do ensino de línguas em São Luís do Maranhão que repousava principalmente naqueles velhos mestres como o professor Botão, o professor....esqueci-me dele. Ele sabia os versos de Shakespeare e recitava: when I see the clocks....aquele pa pá pá, sabia muito bem.

Escapulindo disso havia os professores do Seminário Santo Antônio, geralmente eles vieram emigrado da guerra de 39. Eram belgas, franceses, eram ingleses até, professores do seminário. Então, todo esse ensino de línguas repousava sobre essas pessoas que eram avulsas, não havia um instituto de línguas. Pois bem, quando eu queria alguma coisa eu ia procurar americanos, eu não digo muitos, mas havia vários americanos e ingleses porque aqui em São Luís no período da guerra funcionou a Buss in line. Era uma companhia inglesa de cabotagem, e trabalhavam também americanos. De vez em quando me davam explicação americana, morava na Rua São João, não, na rua Rio Branco num bangalô. Então, eram casais de americano.

Enfim, para fazer um resumo, um “summary” de tudo, não haviam institutos de línguas. Eram pessoas da classe média baixa, média que tinham cultura de língua inglesa, francesa, espanhola que ensinavam. Eu fui aluno dessas pessoas. Bom, em seguida, na década de 50 começou a aparecer fruto ainda do interesse de Mr. Moses e Mrs. Moses começou a surgir o ICBEU – Instituto Brasil- Estados Unidos. O ICBEU começou a formar seu próprio “cast”, seu próprio “nipe” de professores, e de vez em quando vinha um americano para ensinar. Pois bem, nesse instituto ensinou também a Jean camarão, então a Jean Camarão, no bom sentido, é produto do ICBEU. Ela teve uma larga experiência aí.

Depois, esses brasileiros e maranhenses andaram casando com americanas, então a americana até foi professora na universidade. Bom aquele professor de Inglês que sabia os versos de Shakespeare era Vicente Maia, famoso na ocasião. Bom, a professora Anita Flanders, casou com um maranhense filho de um desembargador que foi aos Estados Unidos. Lá eu vou usar uma expressão também muito vulgar. Lá fez mal para uma americana e ali americano não brinca e os abrigou a casarem-se, e ele casou e voltou com ela. Ela também para se ocupar e prestar serviços.... ela ensinava inglês e chegou a ensinar várias gerações e ensinava no ICBEU. Depois ela passou a ensinar lá na UFMA no departamento de Letras. No departamento de Letras eu vi cristalizar-se em torno de Helena Belo (Espanhol), Vilma cujo sobrenome esqueço (Espanhol), Tereza Martins (Francês), Fernando Moreira destro em inglês e Francês. Dizia-se que ele sabia mais o inglês e Francês que o próprio português. Eu conheci bem de perto o professor Fernando Moreira.

Também eu quero reconhecer o papel dos sacerdotes que vieram na década de 60 quando se comeu a pensar em um embrião de uma universidade anfíbia católica e laica. Pois bem, então, lembro-me do padre Pietro, Agostinho, e de outros sacerdotes que inclusive foram meus professores de francês e italiano. Meu curso é de Letras, mas eu sou um penetra da língua inglesa e alemão de maneira que eu devo muito a esses sacerdotes.

Bom, instalado o ICBEU, um dos egressos em que foi assim a latere, por osmose foi o Antônio Marques e em seguida seu irmão Horocídio Marques, chamado Cidinho Marques. Então, Antônio Marques fundou CIFROMAR ali na rua de Santo Antônio. Cidinho marques noivou com uma senhorita e casou com ela e ela também ensinava inglês neste instituto. Com a saída de Antônio Marques do Maranhão, o Cidinho assumiu a chefia desse instituto de línguas.

A Jean Camarão também fundou seu instituto, pois ela se desligou do ICBEU. Ela já tinha sua independência econômica e fundou o Pink and Blue. Ela fundou e chegou mesmo a criar o instituto e era na rua do Sol quase chegando na praça Deodoro naquele casarão de esquina, de canto com rua de Santana, Santaninha. Teve bom sucesso, depois não sei por que caiu. Então haviam esses institutos que foram criados depois de todo um trabalho de professores que foram bravos no ensino do inglês, Francês e do Espanhol.

Com a fundação da universidade do Maranhão, o curso de Letras e Artes firmou-se e então passou a instituir a língua inglesa e a francesa, principalmente como matérias de registro acadêmico. Bom, eu fui produto da escola de Filosofia. Não havia uma universidade. Eu estudei,... eu fui da terceira turma diplomada. Minha turma tinha só 11 alunos. Por aí você vê. Hoje é uma multidão. E eu posso dizer que Deus tem me protegido e me protege, porque nunca nos dias de hoje eu poderia ter feito o que eu fiz. O que eu quero dizer com essa metáfora. É que eu sou professor fundador de cursos, como se eu não tenho doutorado. Hoje eu não poderia fazer isso. Mas, como estávamos iniciando o processo de criação da universidade, então eu criei e dei meu modestíssimo nome ao CEFET. Ajudei a criar o CEFET, ajudei a criar o curso de licenciatura em desenho, o curso de comunicação social. E o curso de engenharia mecânica.

Então, como eu professor de Letras poderia fundar um curso altamente técnico. Eu fiz concurso para a escola técnica em 1963, e para a UFMA em 1970. E em janeiro de 71 eu fiz concurso para uma disciplina complementos humanísticos na escola de engenharia. Como a escola de engenharia passou para a então FESMA, aí o MEC resolveu qualificar aqueles professores que tinham sido fundadores dos cursos e do de engenharia mecânica. Olha, eu era professor do curso de engenharia mecânica e ensinava complementos humanísticos que era uma espécie de Linguística, de Filologia, de Sociologia, de Artes ...era uma mistura. Eu não era bem talhado para isso, mas em vista...aí é que eu lhe digo. Eu vivi um outro momento acadêmico que hoje seria impensável. Mas como não existia, eu fui aceito como professor fundador. Eu tenho lá o Diário Oficial me nomeando como professor titular.

Veja bem, na então UEMA eu tinha cinco anos somando escola de engenharia, FESMA e UEMA. Eu tinha cinco anos e era professor titular. Eu tinha vinte e dois anos na UFMA, professor fundador de curso e não passava de professor assistente. Eu levo uma certa mágoa da UFMA por isso. Já na Escola Técnica (CEFET) eu passei do nível A para o E que era o último porque meus títulos bastavam para um professor do ensino médio, do ensino fundamental e do ensino médio. De maneira que com a criação do Instituto de Letras e Artes, aí eu passei para a vertente, para a direção do ensino universitário de maneira que eu posso dizer que Deus me protegeu essa caminhada.

Bom, paralelamente a expansão do ensino de línguas, eu também umas veleidades e aí entrou em cena o Cidinho que me cedeu as instalações do Yázigi já na Rua de São João. Então, nós criamos um círculo linguístico de São Luís. Foi uma ideia minha. Eu não quero me vangloriar que o Cidinho esposou. Então nós tivemos umas duas ou três reuniões, mas é aquilo não é? Uma andorinha só não faz verão. Então além de eu me sentir um tanto deslocado no tempo e no espaço, me senti também que não fui apoiado pelos colegas. É possível que tenha havido qualquer ponta de ciúmadadas e outras coisas. Inclusive de meus colgas lá do Instituto de Letras e Artes de maneira que o círculo linguístico de São Luís teve uma existência muito precária com uma ou duas reuniões se acabou. Foi um projeto....

Paralelamente a isso, eu me associei a Associação Brasileira de Linguística. Eu fui membro da Associação Brasileira de Linguística. Eu só deixei com minha aposentadoria. Eu não pensava que eu viesse continuar ...(risos) continuar minha obra de magistério aqui no CEUMA onde estou já há vinte e cinco anos. Eu nem pensava. Eu entrei para o CEUMA assim que me aposentei da UFMA e da Escola Técnica. Eu me aposentei em fins de 91 e estou aqui no CEUMA desde 91. Já tem vinte e cinco anos. Quem me arrastou para cá foi Cabral. Então cheguei aqui e havia o curso de Letras. Então eu fui lotado no Curso de Letras, e como é Brasil tem aquela história do professor polivalente. Então como eu poderia fazer isso. Mas são as urgências. Por exemplo, na UFMA eu ensinava doze disciplinas. Doze! Filologia Românica ninguém quis. Deus é testemunha e meus colegas. Ramiro tu és a única pessoa talhada porque tu gostas de latim, do Grego, e gosto até hoje. E Azaíde Matos que era professora de Filologia Românica, ela viajando para tratamento de saúde a Brasília, ela me indicou.

Então Fernando Moreira, vou usar uma expressão vulgar, botou a faca no meu peito e disse: Ramiro, tu tens que aceitar essa matéria que está sendo oferecida. Mas, o que tem isto a ver com o ensino de línguas? Teve, porque os professores que estavam ali e são hoje professores, eles foram meus alunos no curso de Linguística e Filologia Românica. Então, houve uma expansão da Linguística por meu intermédio. Desculpe a inmodéstia! Tanto é que eu me vanglorio que a única pessoa que fez estudos na linha greimasiana, na linha do estruturalismo, na linha de Roland Barthes, fui eu. Ainda que para o curso de Letras que eu coloquei Roland Barthes, nos trabalhos que tenho escrito aqui na revista do Ceuma Perspectiva que eu sou diretor e presidente do Conselho editorial, eu já ofereci: quem quer? Ninguém quer. Então eu vou continuando, porque alguém poderia dizer: eles está se xxxxx nisso. Ele é o diretor e presidente editorial. Pois quem quiser que fique com o abacaxi. Você já viu o que é pegar trabalhos dos colegas e analisar e discutir: olha essa afirmação está dizendo que a pragmática é o melhor sistema linguístico. Não diga isso! Esse é um dos pontos....coisas assim que me expõem.

Pois bem, isso facilitou a expansão da linguística em São Luís e de algum modo da Filologia Românica. Ensinei Teoria literária, linguagem jornalística, Português I, II, III, IV e V. Enfim doze disciplinas. Aquela história do professor polivalente tanto na UFMA quanto aqui no CEUMA. Eu só deixei de ser esse multiplicador porque eu fiquei restrito ao curso de comunicação social. Eu não quis ir para o curso de Letras para o campus III e a minha idade também... eu não sou mais criança. Eu já tenho 78 anos. Então, o que que eu ia me atacar para o Campus III e II? Não, eu fico aqui. Eu morro aqui. Morrer assim metaforicamente. Daqui eu não saio. Então fiquei para o curso de Comunicação social. No curso de Comunicação social já enveredando por outros caminhos ais adiante, outras epistemologias. Eu comecei a fazer a Estética de recepção, a análise de Tesnier, e outras, enveredando por outras linhas. Por sinal, assim que acabarmos com essa nossa conversa toda desfiada, vou lhe dar umas revistas das que eu tenho publicado aqui no CEUMA.

E também, não querendo me vangloriar os estudos dialetais aqui no Maranhão, desculpe, mas o pioneiro é Ramiro Azevedo, esse homem que você tem aqui, porque ninguém do Curso de Letras quis se passar feito doido para andar pelo interior. A única diferença como eu não canso de dizer em minhas palestras é eu não tenho mérito nenhum, porque qualquer um podia fazer. Mas uma coisa eu tive e continuo tendo. Eu amo o que eu faço. Eu amava andar pelo interior. Deus é testemunha. Eu andava a cavalo, de trem, de lancha e tal naquelas comunidades fazendo serviço dialetológico. Eu ia só com minha maquininha Olympus Pen, prancheta e minha sacolinha com um gravador feito doido. Era precário. Tanto era que esse grupo que está agora na UFMA, Concita, Bezerra e outros que estão fazendo a Dialectologia, apoiados por verbas do CNPQ, tanto é que eu digo para eles: olha, vocês podem botar que meus estudos foram precários, mas foram ... aí eles foram bastante honestos ...realmente professor Ramiro e seu grupo foram pioneiros.

Apesar disso, nós ainda estudamos, Raposa, Antropolinguística na Raposa, zona dos cocais, falamos da baixada e estávamos começando a fala da zona litorânea quando sobreveio a aposentadoria do meus colegas e a minha também. Então, esse é o histórico de tudo o que eu pude vivenciar ao logo dos meus 78 anos nessa área de línguas estrangeiras e portuguesa.

APÊNDICE E - ENTREVISTA SOBRE A HISTÓRIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SÃO LUÍS

- 1) Quando o John Kennedy Center foi fundado? Quando foi fechado?
- 2) Quais idiomas ele oferecia para a comunidade?
- 3) Quem eram os professores de língua inglesa (qual suas formações)? Existia exigência de serem formados em Letras?
- 4) Como era a preparação dos professores do John Kennedy Center? Quem os treinavam? Como eram selecionados?
- 5) Qual classe social frequentava o John Kennedy Center?
- 6) Qual era o objetivo dos alunos que estudavam língua estrangeira? O que esperavam fazer com este aprendizado?
- 7) É verdade a informação de que o John Kennedy Center chegou a ter uma média de cinco mil alunos nos anos 70?
- 8) Qual metodologia o John Kennedy Center utilizava?
- 9) Enquanto o John Kennedy Center existiu, acontecia eventos de formação de professores em São Luís? Em caso afirmativo, quem os traziam?
- 10) Quais outros cursos de idiomas existiam na época do John Kennedy Center?
- 11) Você tem alguma imagem da escola ou de seus professores que pudesse fornecer?
 - 1) Não sei. Durante 1975 e 1978 esteve ativo.
 - 2) Inglês.
 - 3) Professores americanos, cerca de uma dezena. No meu caso não foi exigido. Graças a intercessão de uma colega do curso de Engenharia Civil, Miss Jean aceitou autorizar o professor Jorge Rachid a entrevistar-me para a função de professor. Diferente das Escolas Fisk de Teresina, minha CTPS não foi assinada. Recebi um treinamento para uso do projetor de slides das aulas e dos livros textos dos cursos iniciais.
 - 4) Havia professores brasileiros da área de saúde, os professores americanos trabalhavam normalmente. Tive duas professoras americanas, Deborah Spangler e outra, no curso preparatório para o exame do First Certificate in English. A escola era representante autorizado para realizações de exames pela University of Cambridge, UK. Também tinha convênio de recepção de jovens americanos em São Luís, e meus pais e irmãos receberam a visita de uma professora americana, Barbara Sue, e depois um jovem americano para intercâmbio por seis meses. Ministrava também preparatório para o Exame de Proficiência em Inglês. Em dezembro de 1975 uma professora da UFMA foi aprovada, fato divulgado nos jornais da cidade.
 - 5) Parece que a escola tinha convênios com escolas da cidade, muitos grupos de alunos iam fardados para o JKC. Média, alta, a propaganda na TV era intensa. O professor atuava como Commentator and como drilling teacher.
 - 6) Os mesmos da atualidade. Alguns de viajar, outros de efetuar leitura em Inglês, entender a fala dos filmes americanos.
 - 7) Tinha os professores americanos, muitos professores que sempre eram renovados por outros. Os brasileiros eram poucos, a maioria com viagem anterior aos Estados Unidos. Não me lembro de uma convocação específica a comunidade para realizar um curso de formação de professores.
 - 8) O John Kennedy Center era na Rua do Sol, 691. Tinha outro curso de Inglês nas proximidades do Teatro Artur Azevedo, havia o Yázigi, o curso de Francês da Aliança Francesa. Não recorro de qualquer curso de espanhol.
 - 9) Não tenho fotos da Escola.
 - 10) Metodologia. Uso de projetos de slides, livro do professor e livros dos alunos.

Aulas dos cursos preparatórios livros americanos ou ingleses, quadro e giz, professores americanos.

Participei do exame do FCE em dezembro de 1975 e recebi o Certificado 524211013 da University of Cambridge, UK, das mãos de Miss Jean.

Foi meu primeiro emprego após serviço militar.

Peço confirmar o recebimento e retornar para esclarecimento de respostas ou outra razão.

A escola tinha muitos alunos, muitas salas de aula e funcionava nos três turnos. A propaganda era intensa, professores nativos e brasileiros, pode ter alcançados milhares de alunos por mês.

Muito obrigado!

Nehemias Carneiro

Nehc3@hotmail.com

86-98812-0279 oi

86-99975-7332 tim

Rua Benedito de Castro, 622, casa

Boa Esperança

Próximo ao Caps

64255-000 Pedro II, Piauí