



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELIANE CAVALHER SOLANO ROSSI

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
E DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS**

---

Londrina

2004

ELIANE CAVALHER SOLANO ROSSI

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
E DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Londrina

2004

ELIANE CAVALHER SOLANO ROSSI

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
E DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva

Londrina, 10 de dezembro de 2004

*Aos meus amores, Luiz Alexandre,  
Matheus e Bárbara.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Vera, não só pelo incalculável valor de sua orientação, mas também por sua disponibilidade, interesse, compreensão e amizade.

Aos Professores Doutores Telma Gimenez e Luiz Carlos Fernandes pelas contribuições sobre formação de professores e análise do discurso, oferecidas na qualificação deste estudo.

Aos participantes, em especial Leila, Júlia, Roberto, Marina e Beatriz, sem os quais a execução deste estudo não teria sido possível.

À coordenação e professores de Língua Inglesa e Prática de Ensino do Curso de Letras, pela colaboração.

A todos os colegas professores do Instituto de Línguas pelo apoio e estímulo.

À minha mãe Lourdes, meu anjo de luz e refúgio seguro, cujo amor e dedicação fizeram com que eu chegasse até aqui.

A Deus, pelas infindáveis bênçãos.

*“Esperei com paciência no Senhor, e ele se inclinou para mim, e ouviu o meu clamor. Pôs os meus pés sobre a rocha e firmou meus passos. E pôs um novo cântico na minha boca, um hino ao nosso Deus; bem aventurado aquele que põe no Senhor a sua confiança”.*

*(Salmos, 40: 1-2-3)*

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês** 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é descrever e analisar as representações de professores de inglês em formação a respeito da construção dos seus conhecimentos e o reflexo delas na constituição de suas identidades profissionais. As representações dos alunos-mestres são comparadas às de outros sujeitos que partilham a mesma formação discursiva: a professora de língua inglesa, a instituição e quatro especialistas na área, (ALMEIDA FILHO, 2000; KORTHAGEN, 2002; RICHARDS, 1998; SCHULMAN, 1986), por meio de suas proposições sobre as bases de conhecimentos necessárias ao professor. Este trabalho estuda de maneira qualitativa o caso de uma universidade do estado do Paraná, em processo de mudanças curriculares para formação de professores, por meio de questionários, entrevistas e documentos. Os discursos dos sujeitos são analisados conforme fundamentos teóricos do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), estudos de Foucault (1980, 1987) sobre análise do discurso e de trabalhos sobre identidade e poder (FOUCAULT, 1987; HALL, 2000; KORTHAGEN, 2002). O resultado da análise mostra o predomínio de representações negativas dos alunos-mestres sobre a construção dos seus conhecimentos, principalmente quanto ao conteúdo da disciplina e uso oral da língua inglesa, expondo identidades de profissionais inseguros em construção. A semelhança entre o discurso dos sujeitos revela que a construção dos conhecimentos e das identidades profissionais dos professores de inglês não é apenas fruto de crenças individuais, mas de representações coletivas hegemônicas, cujos sentidos são determinados pelas condições sócio-históricas. Entretanto, dentro de sua formação discursiva, o discurso dos professores (pré e em serviço) mostrou ter menos valor de verdade.

**Palavras-chave:** Formação do professor de inglês. Conhecimento. Representação. Crença. Identidade.

ROSSI, Eliane Cavalher Solano. **The construction of knowledge and identity of the English teacher**. 2004. 184f. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to describe and analyze both how English teachers represent the construction of their knowledge during their educational process, and the influence of this representation for the constitution of their professional identities. The representation of the future teachers is compared with those of other subjects who share the same discursive formation: the English teacher, the institution and four specialists (ALMEIDA FILHO, 2000; KORTHAGEN, 2002; RICHARDS, 1998; SCHULMAN, 1986), based on their proposals about the core knowledge base required for teachers. This is a qualitative case study of a university from Paraná state, submitted to a process of curriculum changes for language teacher education. The data are collected by using questionnaires, interviews and institutional documents. The discourses of the subjects are analyzed according to Bronckart's (1999) theoretical principles of the sociodiscursive interactionism, Foucault's (1980) works on discourse analysis, as well as on studies about identity and power (FOUCAULT, 1987; HALL, 2000; KORTHAGEN, 2002). The findings show the predominance of the negative representations of the future teachers on the construction of their knowledge, mainly concerning content knowledge and the oral use of the English language, what indicates the identity construction of insecure professionals. The similarities between the discourses show that the construction of English teachers' knowledge and identities is originated not only from individual beliefs, but mainly from collective and hegemonic representations, whose senses are determined by the sociohistorical conditions. However, within this discursive formation, teachers' discourse (pre and in service) is considered less faithful.

**Key-words:** English teacher education. Knowledge. Representation. Belief. Identity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A interdependência entre atividade, linguagem, pensamento e mundo.....	34
Figura 2 - Ação de linguagem (Conteúdo temático e Condições de Produção).....	42
Figura 3 - Modelo “cebola” - 6 de níveis de mudança na formação do professor .....	65
Figura 4 - A auto-estima do aluno-mestre .....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A materialidade do folhado textual .....	46
Quadro 2 - Participantes da pesquisa na fase de coleta de dados .....	77
Quadro 3 - Temas gerais verbalizados pelos alunos-mestres .....	93
Quadro 4 - Representações sobre currículo e estrutura do curso .....	100
Quadro 5 - Grade curricular do curso de Letras Anglo-Portuguesas .....	120
Quadro 6 - Carga Horária das duas licenciaturas .....	120
Quadro 7 - Similaridades e diferenças de representações sobre conhecimento .....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos alunos-mestres - dados pessoais .....	89
Gráfico 2 - Motivações para iniciar o curso .....	90
Gráfico 3 - Conhecimento prévio da língua inglesa .....	90
Gráfico 4 - Expectativas profissionais .....	91
Gráfico 5 - Auto-avaliação da capacidade profissional .....	91
Gráfico 6 - Representação da Construção do conhecimento lingüístico-comunicativo .....	94
Gráfico 7 - Representação positivas e negativas dos AMs – visão de conjunto .....	108

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	32
2.1 Princípios Teóricos da Análise do Discurso.....	32
2.1.1 Linguagem, Pensamento e Mundo .....	33
2.1.2 Os mundos representados pela linguagem .....	33
2.1.3 A intertextualidade .....	35
2.1.4 As vozes que falam no texto.....	35
2.1.5 Formações discursivas.....	36
2.1.6 A ação humana e a linguagem como ferramenta na construção de conhecimentos .....	37
2.1.7 Conhecendo a si pelo conhecimento do Outro .....	39
2.1.8 Regimes de “verdade” .....	39
2.1.9 A ilusória singularidade do dizer.....	40
2.1.10 Ações de linguagem .....	40
2.1.11 A materialidade textual.....	43
2.2 A Influência do Discurso das Teorias nas Abordagens, Modelos e Políticas de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil .....	46
2.2.1 Abordagens de ensino.....	47
2.2.2 Modelos de formação de professores .....	48
2.2.3 Políticas de ensino de língua estrangeira no Brasil .....	51
2.3 As Bases de Conhecimento Necessárias ao Professor .....	56
2.4 Conhecimento, Poder e Identidade.....	68
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	75
3.1 A Natureza da Pesquisa .....	75
3.2 Descrição do Campo de Estudo.....	76
3.3 Descrição dos Participantes .....	76
3.4 Os instrumentos para Coleta dos Dados .....	79
3.4.1 Questionário com os alunos-mestres .....	80

3.4.2 Entrevistas com a professora e com os alunos-mestres.....	81
3.4.3 Documentos da instituição .....	82
3.5 Procedimentos para Análise dos Dados .....	83
3.5.1 O conteúdo temático e as condições de produção .....	84
3.5.2 A busca de respostas na materialidade lingüística dos textos .....	87
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>89</b>
4.1 O Perfil dos Alunos-Mestres .....	89
4.2 As representações dos alunos-mestres sobre a construção do seu conhecimento.....	92
4.2.1 Conhecimento lingüístico-comunicativo em língua inglesa.....	94
4.2.2 A busca de conhecimento lingüístico em escolas de idiomas .....	96
4.2.3 Conhecimento didático do ensino de língua inglesa .....	97
4.2.4 Conhecimento da língua portuguesa e literaturas.....	98
4.2.5 Professores formadores .....	99
4.2.6 Currículo e estrutura do curso1 .....	100
4.2.7 O aluno-mestre e sua auto-crítica .....	102
4.2.8 O aluno-mestre e sua auto-estima.....	102
4.2.9 Princípios metodológicos – uma visão de conjunto .....	105
4.3 As Representações dos Diferentes Sujeitos.....	110
4.3.1 As representações da professora de língua inglesa .....	110
4.3.2 As representações da instituição.....	117
4.3.3 Similaridades e diferenças nas representações dos sujeitos .....	121
4.4 O reflexo das representações dos alunos-mestres na constituição de suas identidades profissionais.....	125
4.4.1 O dizer de Júlia .....	126
4.4.2 O dizer de Roberto.....	134
4.4.3 O dizer de Marina .....	142
4.4.4 O dizer de Beatriz.....	150
4.4.5 Identidades em construção – um inventário da investigação .....	156
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>

<b>ANEXOS</b> .....	174
Anexo A - Questionário com os alunos.....	175
Anexo B - Roteiro entrevista - alunos-mestres e professora de Língua Inglesa .....	177
Anexo C - Segmentos temáticos mobilizados pelos alunos-mestres.....	178

## 1 INTRODUÇÃO

Com a evolução dos estudos lingüísticos, a língua passou por várias concepções para, finalmente, ser concebida como atividade, ação. A unidade de estudo não é mais a palavra ou a frase, mas sim o texto. Chegou-se a um consenso de que a identidade sócio-cultural dos sujeitos como também seus conhecimentos são constituídos por meio de um processo dialógico, ou seja, de sua interação com o Outro pela linguagem.

No que se refere à construção do conhecimento de uma língua estrangeira (doravante também LE), as teorias lingüísticas aceitas mundialmente influenciaram não só a concepção de língua, mas as abordagens, os modelos de formação de professores e as políticas de ensino. Além das teorias, as mudanças das condições sociais, culturais e históricas, também determinam a construção de conhecimentos e, desse modo, a escola é forçada a mudar para se adaptar às demandas da sociedade.

Contextualizando nosso estudo, voltamos nosso olhar para a necessidade atual de troca de informações na sociedade (principalmente em inglês como língua hegemônica), o que levou a elite a direcionar o preparo de seus jovens para o aprendizado desta língua. Esse ensino tem acontecido principalmente em escolas de idiomas, porque já se instituiu o discurso de que não se aprende inglês na escola pública. Esta, por várias razões (entre elas o excesso de alunos em sala, a falta de material didático, carga horária insuficiente e o despreparo do professor), não tem sido capaz de ensinar seus alunos a interagir em inglês, restringindo-se ao ensino tradicional da gramática.<sup>1</sup> A nosso ver, a ausência desse ensino gratuito e de qualidade nega ao aluno da escola pública um direito constitucional, além de ser socialmente excludente, aumentando a desigualdade social.

O governo tem procurado minimizar essa situação com leis, parâmetros e diretrizes curriculares para a educação Básica e para o curso de Letras<sup>2</sup>, visando a formar professores competentes, que atendam as necessidades da sociedade atual, que formem, por sua vez, alunos/cidadãos críticos. Estes devem saber usar a LE como ferramenta de libertação para interagir no mundo globalizado, contra dominações e desigualdades sociais.

Segundo Leffa (2000), a lei e as orientações das autoridades educacionais pareceram agradar à maioria dos educadores, mas é preciso criar condições para colocá-las em prática.

---

<sup>1</sup> Afirmação reproduzida inclusive por autoridades educacionais (PCNs do ensino médio).

<sup>2</sup> As políticas governamentais (LDBs, PCNs e Diretrizes Curriculares serão analisadas na fundamentação teórica deste estudo.

Para Celani (2000), embora esses sejam indícios de uma percepção mais atualizada de ensino de línguas e de um maior comprometimento das autoridades educacionais, ações mais concretas são necessárias “e elas sempre voltam a girar sobre a mesma questão da formação docente” (CELANI, 2000, p.31).

Devido a essas questões, estamos vivendo um momento de intensas discussões levantadas por vários estudiosos brasileiros de ensino de LE a respeito da necessidade de implantação de uma política de ensino de línguas e de uma mudança no currículo de formação de professores que atendam às necessidades da sociedade. O modelo de formação de professores de inglês, utilizado atualmente no curso de Letras, tem se revelado “inadequado”.

Essa afirmação encontra-se relatada na literatura da área, como resultado de pesquisas ou de simples constatações. Segundo Paiva (1997), uma pequena porcentagem dos professores de inglês, no Brasil, possui o perfil ideal e adequado às necessidades da sociedade. Os demais são de dois tipos: os que possuem fluência oral adquirida em intercâmbios, pouca habilidade escrita e nenhuma formação pedagógica; e os egressos de cursos de Letras onde não tiveram oportunidades de aprender o idioma e que têm formação pedagógica precária. Os primeiros geralmente são encontrados nas escolas de idioma e os últimos nas escolas públicas.

No contexto das escolas públicas da região de Cuiabá, através de pesquisa, Cox e Assis-Peterson (1999), distinguiram dois grupos: os que “são” professores de inglês (em menor número) e os que “estão” professores de inglês (em maior número). Os últimos são professores de outras matérias convidados a lecionar inglês por coordenadores e diretores da escola, para completar o número semanal de aulas.

Vieira Abrahão e Oliveira Paiva (2000) citam um estudo de Almeida Filho (1992), no qual, por meio de cento e três questionários respondidos por professores na rede pública paulista, ele identificou, entre outros aspectos, uma porcentagem insignificante da fala do professor em língua estrangeira na sala de aula. Segundo o pesquisador, essa porcentagem foi causada por limitações dos professores, principalmente no que se refere à fala e à compreensão de linguagem oral em LE.

As autoras mencionam outra pesquisa na qual Vieira-Abrahão pretendia avaliar seu próprio trabalho como professora de prática de ensino na formação de professores. A pesquisadora constatou que os estagiários mostraram dificuldades em ministrar minucioso na abordagem comunicativa por falta de fluência na língua alvo, pois, segundo ela, todos vieram de uma formação tradicional.

Segundo Silva et al., (2001), participando de uma banca examinadora para entrevistar candidatos a professores substitutos no CEFET-MG, duas candidatas recém formadas por uma universidade particular de Belo Horizonte mostraram-se incapazes de se expressar em Língua Inglesa (doravante também LI). As recém-formadas disseram à banca que os professores daquela universidade as haviam aconselhado a se candidatarem à vaga como forma de experiência, pois eles próprios reconheciam que elas “poderiam não ser aprovadas por não terem tido uma formação que contemplasse também a oralidade” (SILVA et al., 2000, p.358).

Para Basso (2000), a grande quantidade de cursos de proficiência e aperfeiçoamento após a formação do professor reflete a formação inadequada que ele recebeu na universidade. A seguir são citados exemplos desses cursos no estado do Paraná e São Paulo.

Em São Paulo, o programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática” é ministrado em parceria: enquanto a escola de línguas Cultura Inglesa se encarrega da formação lingüística dos professores, o LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC), encarrega-se do aprimoramento de sua formação profissional, com foco na reflexão (CELANI, 2002, p.21).

Com o mesmo objetivo, em maio de 2000, foi implantado pela Secretaria de Educação do Paraná o Subprograma de Capacitação em Língua Inglesa. O programa era administrado pela Universidade do Professor e a Coordenação de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). A assistência técnica era fornecida pelo Conselho Britânico em parceria com as Universidades Públicas do Paraná, por meio dos Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs) e também os institutos privados de idiomas.

Por não depender do governo, o programa de São Paulo se mantém até hoje. Já o projeto do Paraná, com a mudança de governo, não teve a mesma sorte. Em ambos os programas, o conhecimento lingüístico dos professores foi previamente avaliado e, devido aos baixos resultados, a maioria teve que iniciar o curso a partir do nível mais elementar.

Uma pesquisa prévia realizada com professores do Paraná revelou que, dos 14 tipos de razões que os levaram a se candidatarem ao curso, as cinco primeiras foram, respectivamente: desenvolver as habilidades de produção e compreensão oral; o gosto pela língua inglesa; desenvolver as habilidades pela leitura e escrita; necessidade de conhecimento da língua; e necessidade de conhecimento metodológico. (MATEUS; REIS, 2000, p.4).

Esse resultado mostra que esses professores sentiam falta, primeiramente, do conhecimento lingüístico-comunicativo da língua inglesa e, depois, do conhecimento metodológico para ensiná-la.

É sabido que o ensino em outros cursos de graduação também não satisfaz a expectativa dos alunos ou da sociedade. Todavia, o INEP divulgou em 2004 que, no Exame Nacional de Cursos (ENC) de 2003 o Curso de Letras obteve a pior avaliação: nota 2.0. O fator agravante é que essa nota representa a avaliação apenas dos conhecimentos dos alunos-mestres (doravante também AMs) em língua materna. Qual seria a nota se os conhecimentos em LE fossem também avaliados?

A ausência de uma avaliação adequada na seleção de professores de inglês da escola pública também é responsável pela situação atual desse ensino, argumenta Paiva (1997). Segundo ela, os concursos de magistério da rede estadual em muitos municípios aboliram a prova didática e os futuros professores de inglês geralmente são avaliados por prova de múltipla escolha. Quando muito, há uma redação, mas o desempenho oral é ignorado.

Na opinião de Paiva (2003) - que tem realizado muitas pesquisas acerca da constituição e funcionamento dos cursos de Letras no Brasil - embora tenha sido excluído em 1996 pela Lei 9.394, o currículo mínimo ainda persiste nos cursos de Letras que permanecem organizados de forma tradicional, em torno das disciplinas, sem diálogo entre teoria e prática e com programas confusos, ou muito genéricos. Ela critica o fato de a maioria dos cursos de Letras serem de licenciatura dupla, privilegiando o Português.

De acordo com Gimenez (mimeo) não se trata de licenciatura dupla, mas de licenciatura única em língua Portuguesa, tendo o ensino de língua estrangeira apenas como um “apêndice”, tal é o descaso para com esse ensino. Mesmo as licenciaturas únicas (só inglês) contêm 4 semestres obrigatórios de português. Além disso, “as disciplinas de língua propriamente ditas ficam sempre aquém em espaço curricular ao necessário para viabilizar uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem”. (ALMEIDA FILHO, 2000, p.35).

As pesquisas de Paiva (1997, 2000) levaram-na a dizer que não há formação, mas de/formação de professores. Para Leffa (2000), essa afirmação é exagerada. A questão, segundo ele, é que a procura por professores de línguas é maior que a oferta, resultando no surgimento de outras propostas para formar esse profissional, como as escolas de idiomas. Algumas delas são internacionais e divulgam outras culturas. Leffa (2000) argumenta que é uma ilusão achar que o professor possa ser formado na graduação, pois não há tempo nem condições para tal. “A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e

capaz de demonstrar competência e segurança no que faz é um trabalho de muitos anos que apenas se inicia quando o aluno *sai* da universidade” (LEFFA, 2000, p.341, grifo nosso).

Concordamos com Almeida Filho (2000) quando ele se mostra contrário a essa afirmação:

Os professores de línguas, assim como outros professores, não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira [...] o professor seguramente necessita de cuidadosa iniciação formadora (mesmo que não esteja realmente “formado” ao formar-se!) [...] o responsável maior pela educação permanente é o próprio professor (a partir do entendimento a ele propiciado pela sua competência (profissional)) (ALMEIDA FILHO, 2000, p.46).

Esse educador faz duras críticas à situação que envolve a formação do professor. Segundo ele, no curso de Letras, quaisquer mudanças ou reformas propostas “morosas” são marcadas por discussões “difíceis e exaltadas”, que geralmente se resumem em modificações externas “paliativas” como a subtração ou inclusão de aulas ou apenas a alteração de nomes de disciplinas, para que as coisas fiquem as mesmas na essência, revelando a natureza conservadora “inercial” típica das instituições. Essas mudanças geralmente ficam limitadas às disponibilidades do corpo docente, escondidos na liberdade de cátedra, nessa autonomia descansada “de freqüente alienação” e freqüentemente sem compromisso. No interior dos cursos, muitas vezes, o pacto da mediocridade permite ao professor promover o aluno sem que tenha condições de passar; e o aluno, por sua vez, retribui não perturbando a acomodação do professor. Uma simbiose “maléfica” que se aproveita da lei do mínimo esforço e do corporativismo entre as ciências departamentalizadas, que acabam por marcar fortemente a formação “distorcida” do aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2000 p.38-39).

Mesmo cientes de que nem só do currículo depende a formação do professor, antes de 2001 (data em que foram instituídas as Diretrizes para o currículo do curso de Letras), muitos desses educadores já argumentavam sobre a necessidade de mudanças desse currículo. Entre suas sugestões citamos: a inclusão da Linguística Aplicada e atividades de pesquisa (ALMEIDA FILHO 2000; CELANI, 2000; PAIVA, 1997); a articulação entre teoria e prática desde o início do curso; o fim das licenciaturas duplas ou seu aumento para 5 anos, a dispensa da disciplina de Língua Inglesa aos AMs já proficientes (PAIVA, 1997), um currículo com mais carga para LE e com conteúdos mais flexíveis e de uso prático para as necessidades atuais da sociedade, cujas atividades dialogassem com a escola e a comunidade (ALMEIDA FILHO, 2000, PAIVA 1997).

Além desses aspectos, seria necessário um currículo que considerasse as necessidades, interesse e a motivação do aluno (BASSO, 2000; PAIVA, 1997). Ademais, as discussões para sua alteração deveriam considerar um repensar coletivo, envolvendo não só a opinião de professores e AMs, mas a de avaliadores externos, como lingüistas aplicados (CELANI, 2000). Essa medida evitaria vícios como corporativismo, “resultando na alienação dos interesses dos alunos e da sociedade” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.40).

Para esses educadores, o perfil de um professor de LE demanda que ele seja: incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação (ALMEIDA FILHO, 2000); competente na língua (habilidades orais e escritas de recepção e produção), na metodologia, na reflexão entre ambas, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2000); além de consciência política, deveria ter bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada (PAIVA, 1997).

Apesar de serem vários os problemas com o ensino de inglês na escola pública, os autores apontam para o aprimoramento da formação do professor como medida que fará diferença. Seria, então, um professor com o perfil descrito acima capaz de mudar as atuais condições do ensino e formar cidadãos capazes de interagir em inglês com o mundo globalizado e competir no mercado de trabalho? Pode-se dizer que a alteração dessas condições não depende somente do professor, pois envolve uma série de aspectos políticos e relações de poder. Entretanto, se os professores não se capacitarem para melhorar o ensino em sua sala de aula e não se unirem em associações de classe para cobrar das autoridades melhores condições de trabalho, quem o fará?

Essas questões despertaram o interesse de vários pesquisadores acerca das complexidades que envolvem a formação do professor de LE e o que ele pensa sobre sua própria formação. As pesquisas têm investigado os conhecimentos profissionais necessários a esse professor e os conhecimentos pessoais que os AMs levam para sua formação a respeito do que seja ensino-aprendizagem. Esses conhecimentos são geralmente chamados de crenças<sup>3</sup> e a influência dessas crenças no processo da construção de seus conhecimentos e identidades profissionais também têm sido investigada. As pesquisas envolvendo constituição da identidade do professor ainda se apresentam em menor número.

---

<sup>3</sup> As definições do termo “crença” dos autores citados neste estudo se assemelham à de Korthagen (2002). Para ele, as crenças compreendem um conjunto de necessidades, imagens, sentimentos, valores, modelos de papel social, experiências prévias e tendências comportamentais que são evocadas, de modo consciente ou não.

Este estudo procura localizar, na literatura nacional, pesquisas que tratam desses temas, pois eles também são objeto aqui, como explicitado mais adiante. As pesquisas resenhadas a seguir investigam AMs em final do Curso de Letras (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; BARCELOS, 1995; GIMENEZ et al., 2002; GIMENEZ et al., 2000; MATEUS, 1999; SILVA, 2002; VEREZA, 2003; VIEIRA ABRAHÃO, 2004) e apenas uma investiga professores em serviço (CELANI e MAGALHÃES, 2003). Os discursos dos sujeitos professores em pré-serviço (AMs em final de formação) e em serviço (professores em formação continuada) são analisados para investigar seus conhecimentos (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; BARCELOS, 1995; GIMENEZ et al, 2002; GIMENEZ et al, 2000; MATEUS, 1999; SILVA, 2002; VIEIRA ABRAHÃO, 2004) e sua identidade profissional (VEREZA, 2003; CELANI e MAGALHÃES, 2003).

O estudo de Mateus (1999) investiga a construção do conhecimento do professor, a partir das bases de conhecimento propostas por Schulman (1986). Para tanto, busca descobrir quais conhecimentos são mobilizados durante os encontros das AMs estagiárias de Letras-LE e suas supervisoras, por meio das perguntas das AMs e das orientações das professoras. A autora concluiu que não houve envolvimento das AMs com o contexto social da escola onde atuaram, nem reflexões críticas sobre os papéis de aluno e professor. O conhecimento pedagógico foi o foco principal das discussões e o conhecimento de conteúdo da disciplina ficou em segundo plano.

Na opinião da autora, o foco no conhecimento pedagógico indica que as AMs priorizavam aspectos técnicos do desenvolvimento profissional e isso representa um avanço político de valorização da formação didática, visto que não adianta saber apenas o conteúdo para poder ensinar. Entretanto, segundo Mateus (1999), o conhecimento do conteúdo da disciplina, ingrediente essencial, foi pouco mobilizado nas discussões. As limitações que as AMs demonstraram nesse conhecimento foram pequenas, devido às estratégias que utilizaram (com consentimento das professoras) de escolherem turmas iniciantes, usar material didático dos alunos e conteúdos gramaticais considerados 'simples'. Para a autora, as limitações de conhecimento de conteúdo demonstradas foram negligenciadas pelas professoras supervisoras, ao presumirem que as AMs possuíam conhecimento suficiente, após 476 h de ensino de Língua Inglesa (3 anos) antes do estágio.

A pouca ênfase no conhecimento de conteúdo da disciplina, na opinião de Mateus (1999), interfere na construção do conhecimento de conteúdo pedagógico e caracteriza o que

Schulman (1986) chama de “paradigma perdido”<sup>4</sup>. Ela defende que não se deve perder de vista o fato de que só é possível ensinar o que se sabe, pois, “quanto mais amplo o conhecimento da disciplina, mais elaborado o conhecimento pedagógico do conteúdo, e maiores as chances de se pensar o ensino em termos da qualidade da aprendizagem que se pretende proporcionar” (MATEUS, 1999, p.145).

No estudo de Gimenez et al., (2002), as autoras argumentam que construir uma base de conhecimento para a profissão de professor de línguas requer a definição do que é considerado conhecimento válido e de como esse conhecimento é adquirido e implementado. Com base nos conhecimentos que Schulman (1987) considera necessários ao professor (conhecimento de disciplina, de currículo, pedagógico geral, pedagógico específico, do aluno, do contexto e de fins educacionais), as autoras investigaram como alguns tipos desses conhecimentos, disponíveis nos PCNs para o ensino de LE poderiam estar sendo interpretados por AMs estagiárias de LE.

O resultado da investigação mostrou que alguns desses conhecimentos propostos nos PCNs provocou uma desestabilização de alguns “pressupostos das AMs”, sem (ainda) uma atitude positiva por parte delas com relação a sua implementação no contexto observado, tais como conhecimento pedagógico específico (resistência delas em trabalhar gramática só no texto por acharem que deixaria uma defasagem no ensino, resistência em aceitar a ênfase na leitura para o ensino de inglês por acharem que desestabiliza o desejo do professor e do aluno de ter fluência na língua); conhecimento de fins educacionais (desconhecimento de como acontece a aprendizagem do inglês como ferramenta de libertação, para construção da cidadania); conhecimento de contextos educacionais, (AMs mostraram-se pessimistas quanto à implementação da teoria dos PCNs na prática do contexto social do aluno). Segundo as autoras, para se compreender melhor como esses conhecimentos interagem na prática, as AMs deveriam ser acompanhadas em suas atuações como professoras.

Apesar do estudo de Gimenez et al., (2002), não mencionar o termo “crenças”, torna-se relevante considerar seu resultado porque ele trata de modos como professores em formação representam determinados conhecimentos propostos pela literatura, foco também deste estudo. Pode-se inferir que os “pressupostos” das AMs (que as autoras afirmam terem sido desestabilizados em confronto com os conhecimentos propostos por especialistas) fazem parte das crenças das AMs sobre ensino/aprendizagem, conforme a definição de crenças anteriormente apresentada. É possível observar que o conhecimento pessoal das futuras

---

<sup>4</sup> O conceito de “paradigma perdido” de Schulman (1986) é explicitado no item 2.3 da fundamentação teórica deste estudo.

professoras influencia a interpretação que elas fazem do conhecimento da disciplina e conhecimento pedagógico, podendo interferir na transposição desses conhecimentos.

Num outro estudo realizado pelas mesmas autoras (GIMENEZ, et. al., 2000), são focalizadas principalmente as crenças de AMs em LI acerca do ensino do inglês, inferidas por meio de 55 relatos feitos por eles, a partir de observação de aula de outros professores, no início do estágio. Os temas investigados foram: o papel do professor, do conhecimento e currículo, relacionamento professor x aluno x aluno, aprendizagem, motivação, práticas e materiais pedagógicos, avaliação, contexto de estágio, profissionalismo.

As representações dos estagiários foram bastante negativas quanto ao ensino no contexto observado, e o professor foi considerado o maior responsável. As pesquisadoras constataram que os AMs já trazem consigo suas crenças, como argumentam estudos anteriores, porque não houve direcionamento delas no sentido de guiar a descrição dos AMs, cujos relatos foram feitos antes que tivessem sua experiência de prática em sala de aula.

As pesquisadoras entendem que, no atual contexto de mudanças curriculares e inovações no ensino de línguas estrangeiras modernas, é essencial o entendimento de como se aprende a ensinar LE. Valendo-se da visão de autores como Sadalla (1998), Freeman (1993), Calderhead (1987) e de resultados de pesquisas brasileiras sobre a questão como a de Barcelos (1995) e Gimenez (1994), elas enfatizam a importância de os cursos de formação encontrarem formas de identificar e tornar explícitas as crenças que os AMs trazem, na medida em que elas influenciam sua formação.

O estudo de Silva (2002) também focaliza as crenças, porém fazendo uso da expressão “cultura de aprender/ensinar”<sup>5</sup>. A esse respeito ela cita a opinião de Viana (1993) que, por sua vez, afirma que essa cultura é recheada de teorias ou “concepções estereotipadas” que são fruto da falta de reflexão ou desconhecimento de teorias científicas por parte do professor sobre o processo de ensino aprendizagem.

Em seu trabalho, Silva (2000) procura explicitar o conceito que 15 AMs formandos em LI têm acerca da fluência oral em língua inglesa, a partir de sua cultura de aprender/ensinar. Alguns mitos identificados foram: fluência é falar sem sotaque e, para tal, é preciso certa vivência no exterior; é necessário amplo vocabulário para dizer tudo aquilo que se quer expressar; é preciso muito conhecimento gramatical; ouvir música ajuda a desenvolver fluência. A autora conclui que a idéia de fluência oral dos AMs baseia-se mais

---

<sup>5</sup> Essa expressão segundo Barcelos (1995), significa “o conhecimento partilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão” (BARCELOS, 1995, p.48)

nas crenças (mitos, experiências de aprendizagens anteriores que tiveram) do que na teoria ou reflexão sobre o tema.

Num trabalho similar que Barcelos (1995) realizou com 14 AMs formandos do Curso de Letras, essa autora também conclui que a cultura de aprender/ensinar dos AMs é influenciada por sua biografia (experiências anteriores) e exerce influência sobre seu dizer e fazer profissional. Barcelos (1995) identificou três crenças principais dos AMs: aprender inglês é saber a e sobre a estrutura da língua; o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos; o país da língua alvo é o lugar ideal para a aprendizagem da mesma.

Pode-se notar que tanto no trabalho de Silva (2002) quanto no de Barcelos (1995) existe a crença comum de que a fluência é determinada pela necessidade de estudos no exterior e conhecimentos aprofundados da estrutura da língua.

O estudo de Barcelos; Batista e Andrade (2004) apresenta objetivos similares aos deste estudo. As autoras investigaram as crenças, expectativas e dificuldades de 15 AMs em final do curso de Letras, por meio de perguntas abertas e também entrevistas. Os resultados mostraram que as crenças dos AMs estão ligadas a dois tipos de conhecimentos esperados de um professor de LE: primeiramente o conhecimento lingüístico-comunicativo e, depois, o profissional. Os AMs acreditam que o professor deve saber “toda” a língua e isso acontece melhor em países onde o inglês é a língua materna. Eles não se acham competentes lingüisticamente para ensinar em todos os tipos de instituições do mercado como as mais “nobres” como escolas particulares ou cursinhos de inglês. Acreditam que na escola pública não se aprende inglês, e “mesmo afirmando que esse seria o único local onde poderiam trabalhar, por não se considerarem lingüisticamente competentes, poucos afirmam querer lecionar nas escolas públicas” (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p.25).

Segundo as autoras, a baixa carga horária no ensino de LE e a falta de fluência que os pesquisadores apontam como desafios na formação de professores são também mencionados pelos AMs como dificuldades enfrentadas por eles em sua formação inicial. O estudo, do ponto de vista das autoras, traz três implicações principais: 1) a formação do professor não envolve somente a competência lingüística, mas também a didática, por isso deve incluir Lingüística Aplicada e prática desde o início; 2) é necessário oferecer ao futuro professor condições de competir no mercado do trabalho e discutir com eles as dificuldades desse mercado durante a formação inicial; 3) as crenças dos AMs devem ser conhecidas desde o início do curso para não se tornarem obstáculos em sua formação. As pesquisadoras colheram os dados antes e após o estágio, concluindo que algumas crenças podem ser confrontadas e mudadas através do estágio.

Embora esse estudo não enfoque as implicações das crenças dos AMs na construção de suas identidades profissionais, os resultados indicam que não só as expectativas levadas pelos AMs para sua formação, mas também sua experiência durante a formação determinaram a maneira como avaliaram a construção de seu conhecimento e a si próprios. Pode-se inferir que a avaliação dos seus conhecimentos, a qual fez com que os futuros professores “se diminuíssem” profissionalmente, indica identidades de profissionais inseguros em construção.

Vieira Abrahão (2004) também trata de crenças em seu estudo. Ele objetiva discutir a importância de se identificar e explicitar as crenças, pressupostos e conhecimentos que os AMs trazem para sua formação inicial acerca de linguagem, ensino e aprendizagem de LE. Identificar essas crenças ou conhecimentos tornaria possível para o AM a construção/reconstrução consciente dos conhecimentos teóricos e práticos a que estarão expostos nas disciplinas de Lingüística Aplicada e Prática de Ensino de LE, construindo suas próprias teorias de ensino.

Em seu estudo, isso foi feito com 6 AMs por meio de instrumentos como escritura de autobiografia, narrativas de histórias de vida, inventário de crenças e questionário. A pesquisadora agrupou essas crenças/conhecimentos sob sete categorias: concepção de linguagem; concepções de ensino; concepções de aprendizagem; papéis de professores e alunos; fatores que afetam a aprendizagem de LE, conceito de erro, correção e avaliação na sala de aula e o livro didático no ensino de LE.

Segundo a pesquisadora, no discurso dos AMs pôde-se observar crenças que eles devem ter trazido para sua formação, mas também princípios vistos durante o curso. A autora explica que, embora os 6 AMs não tivessem tido, até a coleta dos dados (3º ano do curso), nenhum ou pouco contato com as teorias formais sobre ensino aprendizagem, o discurso deles mostrou perspectivas contemporâneas sobre as mesmas. Segundo ela, isso parece ter sido possível por meio de aprendizagem por observação. Um exemplo disso foram as crenças explicitadas pelos AMs sobre o perfil do bom professor de línguas: altamente proficiente na língua, capaz de usar boa metodologia, consciente da realidade e dificuldades do aluno; capaz de usar estratégias adequadas para um bom ensino; bem sucedido no ensino da fala e da escrita; reflexivo, consciente e crítico, capaz de ensinar cultura e as diferentes formas de conhecimento.

Como pôde-se observar, as pesquisas dizem que crenças dos AMs motivam seu dizer e o seu fazer profissional e, de acordo com Korthagen (2002), elas também exercem influência sobre a maneira como constroem sua identidade profissional. O estudo de Celani e Magalhães (2003) corrobora essa afirmação. Segundo as autoras, o fato de, ainda hoje,

permanecer na educação de professores a hierarquia entre saber teórico e prático revela a lentidão das transformações no contexto educacional. O necessário seria incentivar, no currículo que forma professores, o estabelecimento de formas mais complexas e articuladas de saber.

Apoiadas nessa concepção, as autoras investigaram o discurso de 45 professores de inglês no início e no final de um curso de formação continuada. No início, investigaram questões como: auto-avaliação profissional, o papel do professor e do ensino da língua, relações com o aluno, reflexão e o próprio curso. No final, apenas duas questões: se o professor de línguas é um profissional e por quê; e se os professores se consideravam esse profissional. Os resultados mostraram que, no primeiro momento, os professores representaram sua identidade apoiados apenas em suas crenças; e, no final do curso, já levavam em consideração aspectos como responsabilidade política, teorias de ensino-aprendizagem, conhecimento do contexto e necessidade dos alunos. Como o de Vieira Abrahão (2004), este estudo indica que a experiência de ensino vivida pelos professores (em sua formação inicial ou continuada) revela-se determinante não só em suas representações sobre ensino/aprendizagem como também na constituição de suas identidades. As autoras concluem que o processo de reconstrução das identidades profissionais é lento, mas viável.

O estudo realizado por Vereza (2003), também sobre identidade, fala da possível influência da indeterminação do discurso do professor em LI na constituição de sua identidade profissional. Essa indeterminação é comprovada por meio de comparação dos relatos que 5 AMs formandos de LI fizeram a respeito de um filme, primeiro em inglês, depois em português. Enquanto os relatos em inglês apenas cumprem a função pragmática de contar o filme, nos relatos em português, a função expressiva da linguagem transborda, segundo a autora, dando voz ao sujeito para transmitir sentimentos, julgamentos e valores sobre o mesmo conteúdo.

Para Vereza (2003), essa indeterminação de significação, comum e até lúdica nos estágios iniciais de aprendizagem de LE, começa a saltar aos olhos quando o falante é considerado avançado. O não dito, que em língua materna remete ao inconsciente, ao pressuposto, à inferência, em LE remete às limitações conscientes que o falante tem do uso dessa língua: por falta de vocabulário para expressar sentimentos, ele parafraseia, generaliza, muda de assunto, diz o que pode, mas que não é igual ao que quer; é vago quando não quer ser; ambíguo, por não saber ser preciso; é mais, ou menos direto do que pretendia ser. Valendo-se de uma frase de Hughes (1996, apud VEREZA, 2003, p. 354) “o discurso de um indivíduo é um tipo de impressão digital”, a autora argumenta que, ao falar somente o que

pode, algo do sujeito se perde ou se transforma e, às vezes até conscientemente, ele vê parte de sua identidade sendo construída à sua revelia. Esse fenômeno é ilustrado com o comentário feito por um professor de inglês, após uma entrevista de emprego: “Pode ter certeza que eu sou, pelo menos um pouco, mais inteligente do que a minha fala, em inglês, demonstrou” (VEREZA, 2003, p.358).

Concluindo seu estudo, a autora esclarece que muitas pessoas se satisfazem com o uso pragmático do inglês e que seu objetivo não é fornecer soluções para conflitos de identidade. Porém, acredita que procurar compreender como a identidade pode ser afetada por fatores nem sempre claros ao falante, pode vir a diminuir a frustração tanto de professores quanto de alunos.

O trabalho de Vereza (2003) é importante para este estudo, ao indicar que o conhecimento do uso da LE pode determinar o discurso de um professor nessa língua, a maneira como ele expressa seus valores, sentimentos, ou seja, expressa sua identidade.

Creemos que os resultados de todas as pesquisas aqui resenhadas são relevantes para este estudo, na medida em que tratam de influências das experiências educacionais dos AMs (antes e durante sua formação) na maneira como representam a construção dos seus conhecimentos. Essas representações sugerem reflexos na constituição de suas identidades profissionais.

A pesquisa de Mateus (1999) mostra que, no contexto investigado, não houve um equilíbrio na construção dos conhecimentos dos professores, pois o conhecimento didático foi enfatizado enquanto o conhecimento de conteúdo da disciplina ficou em segundo plano. Apesar de não criticar a construção do conhecimento lingüístico-comunicativo, Vereza (2003) trata das possíveis influências da sua imprecisão na identidade dos futuros professores. Os estudos Gimenez et al., (2002) quanto o de Silva (2002) e o de Barcelos (1995) revelam que determinadas crenças ou conhecimentos pessoais dos AMs têm grande influência no pensamento do professor em formação. Gimenez et al., (2000) falam da importância de se identificar essas crenças para eventuais reconstruções, ainda durante a formação. Celani e Magalhães (2003), argumentam que essa reconstrução sempre é possível, é viável, porém lenta.

Os estudos de Vieira Abrahão (2004), Barcelos, Batista e Andrade (2004) indicam que a experiência da formação também mostra-se determinante na constituição do pensamento do professor, na medida em que os AMs pesquisados expressaram em seu dizer representações contemporâneas que certamente foram interiorizadas durante sua formação por meio de simples observação ou do ensino formal de teorias.

Quanto ao este estudo, seu objetivo principal é investigar as representações<sup>6</sup> que alunos-mestres, formandos do curso de Letras, fazem sobre a atual construção de seu conhecimento profissional (concluída no início de 2004) e o reflexo dessas representações na constituição de suas identidades profissionais. Para tanto, busca resposta para quatro perguntas de pesquisa, como objetivos específicos:

- 1) Qual o perfil desses alunos-mestres?
- 2) Quais suas representações a respeito dos conhecimentos necessários a sua formação e do processo de construção desses conhecimentos no curso de Letras?
- 3) Quais as diferenças e similaridades entre as representações dos alunos-mestres, as do professor formador, as da instituição e os conhecimentos propostos pelos especialistas?
- 4) Quais vozes, discursos e formações discursivas constituem e constroem o pensamento expresso nas representações dos alunos-mestres e suas implicações na constituição de suas identidades profissionais?

A resposta à primeira pergunta é necessária visto que, para analisar o discurso de um sujeito é preciso conhecer esse sujeito, ou seja, “quem fala”? Saber que um AM iniciou o curso de Letras somente por não haver passado no vestibular do curso de Direito é informação relevante para interpretar, por exemplo, sua decisão de seguir outra profissão após o curso. Ao considerar a representação conjunta desses sujeitos a respeito da construção de seu conhecimento, importa saber, por exemplo, quantos deles já tinham o desejo de serem professores de inglês antes de iniciar o curso, seus conhecimentos prévios de LI, suas atividades extra-curriculares, etc.

A busca de respostas para a segunda e terceira perguntas desta pesquisa, ou seja, conhecer as representações dos AMs sobre os conhecimentos necessários a sua formação, comparando-as com as dos demais sujeitos do mesmo grupo social (AMs, professora de LI, instituição e especialistas) é importante para este estudo por possibilitar a identificação e a incidência de diferenças e similaridades. As mais recorrentes indicam a construção de significados hegemônicos, isto é, discursos sócio e historicamente instituídos como valor de verdade.

---

<sup>6</sup> Utilizamos aqui o termo *representações* em consonância com a definição de Celani e Magalhães (2003) como sendo uma “cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (CELANI e MAGALHÃES, 2003, p.321).

Considerando princípios sóciointeracionistas de que as identidades são construídas pelo discurso do Outro nas interações sociais, cremos que a análise do discurso dos sujeitos propiciará identificar a presença de vozes, discursos do Outro (suas relações de poder e as condições sócio-históricas que constroem esses discursos) e também as imagens do Outro que os AMs vêm construindo e internalizando ao longo de suas experiências de vida.

A identificação desses elementos e de seus valores no discurso dos AMs revelam suas crenças e possibilitam a reflexão a respeito da influência delas na maneira como eles representam a construção dos seus conhecimentos e, conseqüentemente, a si mesmos como profissionais.

O interesse em realizar este estudo foi motivado por razões acadêmicas e pessoais. As razões pessoais referem-se aos questionamentos quanto a minha formação e as dificuldades que tive no início tardio de minha carreira como professora de inglês.

Nos anos 80, fiz e concluí em três anos o curso de graduação em Letras Anglo-Portuguesas pela instituição ora pesquisada, principalmente por interesse na aprendizagem do inglês. Os conhecimentos em LI, antes do curso, haviam sido construídos no ensino médio e principalmente por meio de estudos individuais. Eu não havia estudado em escolas de idiomas pois, na época, esse ensino demandava mais recursos financeiros que hoje. Minha formação em LI na universidade se baseou principalmente no ensino das habilidades escritas (literatura) e gramática, além da experiência pedagógica do estágio, ao final do curso. As atividades de conversação eram limitadas, não havia gravador na sala de aula, ensino de fonética e fonologia e tampouco laboratório de línguas no departamento, o que comprometeu minha formação nas habilidades orais.

Mesmo antes da conclusão do curso, por mediação da própria instituição, comecei a trabalhar como secretária numa indústria multinacional. Ao final do curso, por sentir necessidade de mais conhecimentos, concluí o último estágio em uma escola de idiomas cujo ensino se baseava na gramática e tradução. Atuei como secretária até final de 1997 quando, por razões pessoais, tive que mudar de cidade e de profissão.

Em 1998, iniciei tardiamente minha carreira como professora de inglês, após passar em concurso para ensinar numa escola de línguas de uma universidade do Nordeste, como professora colaboradora. A surpresa e satisfação por ter passado no concurso misturaram-se à ansiedade e insegurança frente a uma nova profissão, o que determinou que pedisse à coordenação estágios iniciais, pois os alunos eram em sua maioria acadêmicos de vários cursos da universidade, além de professores que precisavam do inglês para estudos no mestrado e doutorado.

O primeiro ano na carreira foi marcado por muita angústia e ansiedade causadas, não só pela insegurança normal frente ao novo, mas pela longa ausência de contato com aspectos gramaticais, uso da língua e experiência prática. A preparação das aulas demandava muito tempo, pois além de planejar a metodologia de ensino, tinha que estudar novamente a gramática e o vocabulário. Esse preparo, porém, não garantia que eu pudesse responder a perguntas inesperadas dos alunos que, por vezes, não eram a respeito do vocabulário ou gramática da lição, mas sobre outros conhecimentos de nível intermediário. Minha incapacidade de respondê-las me trazia um sentimento de frustração, principalmente quanto à pronúncia e símbolos fonéticos, pois faziam parte de conhecimentos que eu sabia que, como professora, deveria possuir. Essa experiência baixou minha auto-estima e contribuiu para a construção de uma auto-imagem profissional negativa. Não fosse o apoio dos colegas e o retorno positivo dos alunos quanto à minha maneira de ensinar, teria desistido.

Para minimizar o sentimento de insegurança, parti em busca de conhecimento: comecei a participar de todos os seminários e encontros para professores que eram oferecidos, fiz curso de fonética e fonologia e curso preparatório para o FCE, obtendo o certificado (não antes de muito treinamento de exercícios de compreensão oral).

De volta à cidade de origem, resolvi continuar na profissão e consegui passar em concurso público e hoje atuo como professora titular de inglês na escola de idiomas da instituição onde me graduei<sup>7</sup>, a qual ora pesquiso. Os estudos preparatórios para o concurso me ajudaram a adquirir conhecimentos sobre teorias de ensino e aprendizagem de LE e me incentivaram a fazer curso de Mestrado em estudos da linguagem com foco na formação do professor.

O fato de termos na escola de idiomas onde atuo vários alunos do curso de Letras (alguns formados, matriculados em estágios iniciais) despertou meu interesse acadêmico em realizar este estudo. Esse interesse foi reforçado no curso de mestrado por meio de leituras de textos atuais que mencionavam a formação inadequada do professor de inglês.

Devido às dificuldades de meu início de carreira e questionamentos quanto às limitações de minha formação, a realização deste estudo, para mim, funciona como uma catarse e, por isso, justifica-se.

Acredito que, para a área, este estudo se justifica por três razões: investiga a questão da formação do professor sob a ótica do principal interessado: o aluno-mestre, como sugerem

---

<sup>7</sup> A escola de idiomas onde atuo localiza-se na instituição pesquisada, mas não faz parte do Departamento de Letras. Ela oferece cursos não gratuitos de idiomas à comunidade e aos acadêmicos e funcionários. Estes últimos, usufruem de desconto.

educadores como Almeida Filho (2000), Paiva (1997), Basso (2000); 2) investiga a influência das crenças na constituição das identidades profissionais dos professores em formação (ainda em número reduzido no contexto brasileiro); e 3) compara o discurso do sujeito (professor em formação) com o de outros sujeitos do mesmo grupo social.

Desse modo, espero contribuir para a área não só com mais um estudo sobre representações (individuais) do professor acerca de sua formação e de sua identidade, mas com um *corpus* coletivo de representações de sujeitos que ocupam diferentes papéis sociais na ação coletiva de formar professores. Considero que uma reflexão sobre essas representações sociais coletivas pode ser útil aos profissionais da área nesse momento da história em que mudanças estão sendo pensadas e propostas para se construir um modelo de formação de professor condizente com as necessidades da sociedade brasileira.

Este estudo está organizado em cinco partes. Na primeira parte ou introdução, é apresentado um panorama do ensino do inglês no Brasil sob a ótica de vários educadores nacionais que mencionam dificuldades e apontam a necessidade de se investir num novo modelo de formação de professores. A seguir, são resenhadas algumas pesquisas realizadas no contexto brasileiro acerca do conhecimento, crenças e identidade dos professores. São especificados, então, os objetivos e perguntas desta pesquisa, motivações e justificativas para sua realização e suas possíveis contribuições.

A segunda parte deste estudo traz a fundamentação teórica que norteará a análise dos dados, e é constituída de quatro seções. Inicialmente apresenta alguns conceitos teóricos de Foucault (1980, 1989), Ducrot (1987) e do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999) os quais servem de base para análise do discurso dos nossos sujeitos de pesquisa. Em seguida, descreve as principais teorias lingüísticas de concepção de língua, procurando mostrar a influência de seu discurso nas abordagens, modelos de formação de professores e políticas de ensino de inglês no País. Em terceiro lugar, traz uma resenha das proposições de quatro especialistas em educação sobre bases de conhecimento necessárias ao professor: Schulman (1986), Richards (1998), Almeida Filho (2000) e Korthagen (2002) e, finalmente, aborda princípios sócioconstrucionistas de Hall (2000), Foucault (1987), Korthagen (2002) e Moita Lopes (2003) os quais servem de fundamento para tratar das relações entre conhecimento, identidade e poder.

Na terceira parte é descrita a metodologia, a natureza da pesquisa, a descrição do campo de estudo, os sujeitos de pesquisa, os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

A quarta parte apresenta a análise dos dados: primeiramente a análise das representações de todos os 55 alunos-mestres; depois, a análise das representações da professora e as da instituição, comparadas com as proposições dos especialistas e, finalmente, a análise das representações dos quatro AMs, sujeitos-focos da pesquisa.

Nas considerações finais, as perguntas de pesquisa e às pesquisas da área são retomadas, mostrando algumas implicações e limitações deste estudo e sugerindo futuras possibilidades de investigação.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica deste estudo apresenta-se organizada em quatro seções. Na primeira, os princípios sóciointeracionistas tratarão de proposições sobre a origem do pensamento, linguagem e representação do mundo, juntamente com princípios teóricos e metodológicos para análise do discurso dos nossos sujeitos.

Na segunda investigamos a influência das teorias de língua nas abordagens de ensino, modelos e políticas de ensino para mostrar a constituição de um discurso a partir do outro.

Como os discursos das autoridades e dos especialistas em educação apontam para a necessidade de alterar o currículo do curso que forma professores de LE, na terceira seção voltamos nosso olhar para as bases de conhecimentos que quatro especialistas julgam necessárias à formação do professor.

Na última seção investigaremos princípios teóricos que possibilitam estabelecer relações entre conhecimento, poder e identidade e suas implicâncias na construção da identidade profissional do professor.

### **2.1 Princípios Teóricos da Análise do Discurso**

Para analisar o discurso dos sujeitos desta pesquisa, as representações feitas sobre a construção de seu conhecimento e as implicações delas na constituição de suas identidades profissionais, utilizamos principalmente a concepção de linguagem do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999) e alguns princípios teóricos de Foucault (1980-1989) e Ducrot (1987). Esses autores, como muitos outros que estudam o discurso, também consideram a interação pela linguagem como fator fundamental na construção dos conhecimentos e da subjetividade humana.

### 2.1.1 Linguagem, pensamento e mundo

As proposições apresentadas por Bronckart (1999) dentro do interacionismo sócio-discursivo reúnem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas que, apesar de diferentes aspectos teóricos e metodológicos, defendem a tese de que as condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização possibilitado pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos.

Bronckart (1999) contesta a tradição aristotélica de que os seres humanos vêm dotados de capacidades cognitivas de representação do mundo bem como a afirmação de que esta representação acontece anteriormente à linguagem. Apoiado principalmente nas orientações epistemológicas de Habermas (1987), Marx e Engels (1969), ele explica que o pensamento consciente é produto da ação e da linguagem.

Biologicamente superiores a outros mamíferos, os humanos puderam construir instrumentos cuja exploração requeria um acordo entre os membros do grupo. Essa interação cooperativa, necessária à realização de uma atividade coletiva, deu origem a um sistema comunicativo, uma organização de signos, que expressam, de maneira sonora, os significados das representações individuais e coletivas sobre aspectos do meio. Nas palavras de Bronckart:

A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo, envolvidos em uma mesma atividade (BRONCKART, 1999, p.33).

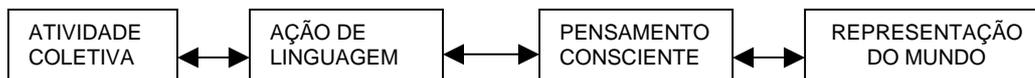
Assim, a linguagem, esse sistema comunicativo que semiotiza a relação do homem com o meio, organiza-se, dando lugar ao nascimento da atividade verbal. Essas interações verbais que regulam a atividade cooperativa humana são chamadas por Habermas (1987, apud BRONCKART, 1999), de agir comunicativo e são organizadas em textos, que se organizam em gêneros textuais.

Discordando de Piaget e apoiando-se nos trabalhos de Vygotsky (1934/1985), quanto à aquisição da linguagem, Bronckart (1999) afirma que “nenhum bebê, quaisquer que sejam suas capacidades sensório-motoras ‘naturais’ é capaz de sozinho, construir uma linguagem” (BRONCKART, 1999, p.46), pois, desde que nasce, a criança está exposta à atividade de linguagem do meio humano e, em suas tentativas de reproduzir os modelos de enunciados que constituem uma língua natural, é encorajada e avaliada permanentemente pelo meio social.

Quando a criança se apropria dos critérios dessa avaliação (de propriedades sóciosemióticas) a qual transforma suas produções iniciais em ações de linguagem é que ela se torna um agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer, ou seja, de adquirir pensamento consciente em duas formas: primeiro, o pensamento natural e, mais tarde, o pensamento formal – em proporções que variam conforme a assimilação de culturas e as aprendizagens sociais – as quais organizam a relação das pessoas com o mundo.

Assim, para Bronckart (1999), as atividades coletivas determinam as produções verbais no meio social e ambas – atividades e linguagem – reorientam o desenvolvimento biológico humano em direção ao pensamento consciente e representação lógica do mundo. Por esta razão, afirma que, na ontogênese humana, as atividades sociais e a linguagem desempenham um papel primeiro e as capacidades de representação do mundo, um papel secundário.

Podemos interpretar essa afirmação da seguinte maneira: uma criança não seria capaz de representar conscientemente o mundo e expressar essa representação através da linguagem se não aprendesse essa linguagem através da interação social que acontece durante as atividades comunicativas. O esquema abaixo ilustra essa afirmação:



**Figura 1** – A interdependência entre atividade, linguagem, pensamento e mundo (Fonte: pesquisa)

### 2.1.2 Os mundos representados pela linguagem

Como explica Bronckart (1999), os signos (na expressão saussureana do termo), veiculam representações coletivas e individuais do homem e estas se estruturam em configurações chamadas de mundos representados. Segundo Bronckart (1999), Habermas (1987) sugere a existência de três tipos de mundos: a) o mundo objetivo é constituído por conhecimentos coletivos ou leis codificadoras elaboradas sobre o mundo físico, ou meio ambiente. As representações sobre esse mundo são as que fazemos primeiramente para sermos eficazes na atividade envolvida; b) o mundo social é constituído por conhecimentos

coletivos ou sociais acumulados, referentes a normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou indivíduos ou ainda maneiras de organizar tarefas em atividades cooperativas do grupo; e c) o mundo subjetivo é constituído por conhecimentos coletivos acumulados, referentes a expectativas quanto a qualidades ou características individuais requeridas a cada agente humano na realização das tarefas (habilidade, eficiência, coragem, etc.). Esses mundos representados, historicamente construídos e coletivamente disponíveis, constituem quadros de avaliação das atividades humanas.

### **2.1.3 A intertextualidade**

Como vimos, os signos são produtos da interação social, veiculam conhecimentos sobre mundos representados e se organizam em discursos ou textos. Esses textos diversificam-se em gêneros conforme pede a atividade não verbal com as quais estão em interação. Bronckart (1999) explica que toda língua é formada de textos acumulados nos quais representações sobre os mundos e negociações de significado (feitas por gerações anteriores) já estão cristalizadas. “Os mundos representados já foram ‘ditos’” (BRONCKART, 1999, p.35). Assim, as produções de linguagem de um indivíduo, operarão com a intertextualidade. De modo consciente ou inconsciente, o indivíduo fará empréstimos de gêneros e de representações realizadas por textos contemporâneos (intertextualidade em sua dimensão social crônica), mas fará, principalmente, empréstimos das construções conceituais e discursivas de grupos sociais precedentes (intertextualidade em sua dimensão histórica), adaptando-os de acordo com sua situação de comunicação, numa construção histórica permanente.

### **2.1.4 As vozes que falam no texto**

Numa produção de linguagem, vários mundos discursivos são criados pelo autor através de diversas *vozes* que se expressam no texto. Segundo Bronckart, na maioria dos casos expressa-se uma voz neutra, a do narrador: “Ele aprendeu inglês no 2º grau...e aqui, mas ele aprendeu...nem ele sabe como aprendeu”, ou a do expositor: “O livro didático não tem que

ser seguido à risca” e uma ou outra assume a responsabilidade do dizer. Em outros casos, a instância da enunciação pode pôr em cena outras vozes secundárias, que podem ser reagrupadas em três categorias:

a) a voz do autor empírico do texto, que procede diretamente da pessoa que produz o texto e que, como tal, intervém nele: “Teria que ser como eu te falei...não sei se estou apto a fazer isso, se eu domino...” ; b) as vozes sociais - pessoas, ou instituições exteriores ao conteúdo temático do texto, como a voz da sociedade globalizada inferida no exemplo a seguir : “O inglês é uma exigência mundial...” c) as vozes de personagens – pessoas, entidades humanizadas (como animais em fábulas) ou instituições diretamente implicadas no conteúdo temático: “A universidade presume que o aluno que entra aqui já tem um certo domínio e inglês” ou “Ela (a professora) sabia inglês... porque ela falava...”

A expressão dessas outras vozes no discurso pode apresentar marcas ou não. As marcas podem ser o uso das próprias palavras para relatar o discurso do outro: “A minha professora de inglês da academia me disse que eu tinha que dar aulas”; o uso de aspas ou itálico: “Há uma disparidade grande de professores na universidade” (ROBERTO, 2003); ou o uso de citação ou recorte como no discurso direto: “Me perguntam: ‘Ah, você faz Letras?... Como se chama isso em Português?’”. A voz do Outro pode também se expressar sem marcas, se misturando à voz de quem enuncia, de maneira implícita, ou pode ser inferida como a voz sexista no exemplo a seguir: “Precisa-se de professores – aceitamos somente rapazes”<sup>8</sup>

### 2.1.5 Formações discursivas

Ao contrário do implícito na posição saussureana, Bronckart (1999) afirma que as comunidades verbais são realidades sociais globais, mas não sociologicamente homogêneas. Elas são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, nas quais permanentemente se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. A comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas formações que ele chama de sócio-discursivas e cada uma delas, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares, elaboram modalidades particulares de funcionamento da língua. Essas

---

<sup>8</sup> Os enunciados de exemplos das vozes são extraídos dos dados desta pesquisa, com exceção do último, de nossa autoria.

formações sócio-discursivas foram primeiramente chamadas por Foucault (1980) de formações discursivas<sup>9</sup> (FDs) em sua obra “Arqueologia do Saber”.

Esse conflito de interesses divergentes entre as diversas FDs mencionado por Bronckart (1990) é chamado, por outros analistas do discurso, de ideologia ou de formação ideológica. Assim, podemos dizer que a ideologia de determinada formação discursiva materializa-se no discurso dos sujeitos que dela fazem parte. Foucault (1980), explica que uma FD é um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidade ou “regras de formação” que geram discursos moldadores de conhecimentos (conceitos, normas, estratégias, valores, etc.) dos membros de uma mesma formação social, ou seja, determinam o que cada indivíduo pode ou deve dizer a partir do lugar social que ocupa naquela formação discursiva. Mas, além de regularidades, uma FD também pode ser atravessada por discursos pré-construídos, contrários a essas regularidades, com diferentes ideologias e sem unidade. Por isso a FD é caracterizada como dispersão. Assim, as FDs de um sujeito se constituirão de um sistema de paráfrases que apresentarão regularidades e contradições. Cabe aos analistas do discurso buscarem identificar as regras de formação de cada FD, revelando suas regularidades e contradições.

### **2.1.6 A ação humana e a linguagem como ferramenta na construção de conhecimentos**

Na teoria vygotskyiana, uma ação humana só pode ser considerada como tal se coloca em interação suas dimensões físicas (comportamentais) e psíquicas (mentais). As ações envolvem capacidade de ação (um provável poder fazer), intenções (um querer fazer mais ou menos sincero), motivos (razões para agir mais ou menos credíveis) e responsabilidade no agir (BRONCKART, 1999, p.43) e têm estatuto interno e externo: do ponto de vista do observador externo: a ação é “parte” da atividade social imputada a um ser humano particular; do ponto de vista interno, é um conjunto de representações de um ser humano em particular sobre sua participação em uma atividade (alguém consciente do seu fazer e de sua capacidade de fazer).

Cada conduta humana exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos relativos aos três mundos representados. Essas pretensões se encontram automaticamente semiotizadas,

---

<sup>9</sup> Adotaremos neste estudo o termo formação discursiva, ou FD, por ter sido o originalmente usado por Foucault (1980).

verbalizadas ou codificadas numa ação de linguagem. Para Bronckart (1999), a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação humana é resultante do ato de se apropriar das propriedades sócio-semióticas de avaliação (julgamento, sentimento, valores) das atividades coletivas mediadas pela linguagem. As ações humanas também podem ser descritas como sistemas fechados de comportamento envolvendo: estado inicial + conjunto de transformações internas + estado final. Não existe estado inicial sem intervenção humana e não existe intervenção sem o exercício de um poder. O observador científico deve dispor de um conhecimento sobre o poder-fazer (Von Wright, 1971 apud BRONCKART, 1999).

Até aqui podemos entender que uma ação comunicativa através da linguagem resultou da necessidade de um acordo para realizar uma determinada atividade coletiva social. O agir comunicativo ou as ações de linguagem se materializam em textos de múltiplos gêneros conforme as múltiplas atividades não verbais que eles comentam. Assim, podemos considerar a linguagem expressa nos diversos gêneros textuais como um instrumento transformador das ações humanas, das representações das coisas e das pessoas do mundo, ou seja, da criação de conhecimentos representados.

Schneuwly (1994), explica que de acordo com o interacionismo social a atividade humana não é bi-polar, sujeito x objeto (conforme defendia Piaget), mas tri-polar (sujeito x instrumento x situação). Para Schneuwly (1994), um gênero é uma ferramenta psicológica, no sentido vygotskyano do termo, um instrumento socialmente elaborado, mediador entre o sujeito que age e a situação em que age. Essa ferramenta apresenta duas faces: a face fora do sujeito (artefato material); e a face que envolve o sujeito, ou esquemas de utilização do artefato material. O comportamento do sujeito diante de uma situação mudará conforme a ferramenta utilizada. O ato de apropriar-se desse instrumento pode ser visto como um processo que provoca novos conhecimentos e saberes abre novas possibilidades de ações, sustentando e orientando essas ações.

Dessa maneira, na análise do discurso de nossos sujeitos de pesquisa (AMs em processo de formação para se tornarem professores de uma língua estrangeira), veremos a língua como objeto e também como meio, instrumento de estudo, ocupando dois pólos na tripolaridade da atividade humana. Ela é instrumento (língua estrangeira) e objeto da situação (ensinar língua estrangeira). Como afirma Schneuwly (1994), enriquecer, transformar a ferramenta, é condição para transformar a atividade na qual a ferramenta está sendo usada.

### 2.1.7 Conhecendo a si pelo conhecimento do Outro

Como já mencionamos, a criança, ao se apropriar das propriedades semióticas de analisar ações coletivas, transforma suas produções iniciais em ações de linguagem tornando-se um agente verbal. Assim, o ser humano, aplicando critérios coletivos nessa avaliação, “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados.

Como praticam essas avaliações e conhecem seus critérios, codificados pela linguagem, os seres humanos percebem que eles também serão avaliados por esses critérios, aplicando-os também em sua auto-avaliação. O autor explica que os indivíduos apropriam-se das capacidades de ação, de um papel social e da representação de uma imagem sobre si os quais são apenas pretensões à validade em relação aos parâmetros atuais dos mundos representados. Julgam-se a si como julgam os outros, ou seja, a consciência de sua subjetividade é determinada pelo conhecimento do Outro ou pela interação social através da linguagem, como vimos na seção anterior. Nas palavras de Vygotsky:

“Conhecemo-nos a nós mesmos porque conhecemos os outros e pelo mesmo procedimento com o qual conhecemos os outros, pois somos, em relação a nós mesmos, os mesmos que os outros em relação a nós. (VYGOTSKY, 1925/1994, p.47, apud BRONCKART, 1999, p.65).

### 2.1.8 Regimes de “verdade”

As pretensões à validade presentes nas representações dos sujeitos sobre os outros e sobre si mesmos são chamadas por Foucault (1987) de “regimes de verdade”. Porém, ele explica que não há verdade ou realidade verdadeiras. Representar é produzir significados segundo um jogo de poder onde grupos mais poderosos atribuem significado aos demais ou impõem a estes seus significados. Ao representar alguém ou algo através de um discurso, os indivíduos fazem uso da linguagem para produzir uma “realidade”, declarando como alguém ou algo é constituído, como funciona ou que qualidades possui. Assim, quem está fazendo uso do discurso tem o poder de estabelecer o que tem status de verdade ou não. Bronckart (1999) menciona que essas pretensões de validade (exteriorizadas nas representações através da linguagem), são sempre confrontadas às avaliações dos outros e objeto de negociação, cujo

sentido dependerá dos discursos em uso em uma determinada formação sócio-discursiva (BRONCKART, 1999, p.45).

### **2.1.9 A ilusória singularidade do dizer – o sujeito heterogêneo**

Vimos que avaliações meta-discursivas produzem ações de linguagem atribuíveis a agentes verbais. A apropriação dos critérios dessa avaliação pelo organismo falante dota-o de uma representação de si mesmo como responsável pelo seu ‘dizer’. Bronckart afirma que “é freqüentemente muito vivo o sentimento que os seres humanos têm da autonomia e até mesmo da irredutível singularidade de sua fala” (BRONCKART, 1999, p.45). Porém, se considerarmos que a linguagem é adquirida através da interação social, podemos afirmar, como ele indica, que os indivíduos não têm consciência de que em seu dizer está presente o discurso que ouviu de seu pai, de sua mãe, das pessoas com quem interagiu durante seu desenvolvimento e o desenvolvimento de sua linguagem.

Foucault (1980) também afirma que o discurso dos sujeitos é constituído por formações discursivas constituídas por paráfrases, isto é, discursos diversos que são sempre reformulados numa constante tentativa de fechamento, de preservação de identidade. Para este autor, a contradição é constitutiva do sujeito, é a ilusão de uma unidade e está na defasagem entre o consciente e o inconsciente. O sujeito, portanto, não tem consciência de que seu discurso é heterogêneo - formado por outros vários discursos. Mesmo sendo atravessado pelo discurso do Outro, esforça-se, tenta se harmonizar com diferentes vozes (a do Outro), numa busca ilusória de identidade. Esse autor explica também que o sujeito não tem consciência de que, do lugar social onde enuncia, seu dizer é constrangido pela ideologia da formação discursiva em que está inserido e que esta preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso.

### **2.1.10 Ações de linguagem**

Como pudemos observar, as ações coletivas são mediadas por ações de linguagem que se materializam em textos e que se organizam em gêneros. Muito propriamente nos explica

Bronckart (1999) que a língua apresenta um estatuto duplo: um aspecto interno (regras fonológicas, lexicais e morfo-sintáticas descritas nas gramáticas); e o aspecto externo (as ações de linguagem, ou seja, as condições de produção desse texto e seus efeitos no meio humano). Para Bronckart, tanto para análise quanto para ensino das produções lingüísticas, as condições de produção do texto devem vir antes que o estudo de seus aspectos internos (BRONCKART, 1999, p. 70-71).

Uma mesma ação de linguagem pode materializar-se em textos orais ou escritos, de gêneros diferentes. Podemos exemplificar essa semiotização da seguinte maneira: uma loja deseja comunicar a seus clientes suas ofertas e, para materializar essa atividade comunicativa, pode utilizar-se de textos de diferentes gêneros como propaganda oral ou escrita, carta, e-mails, folhetos, etc.

Uma ação de linguagem, segundo Bronckart, apresenta uma dimensão referencial (ou conteúdo temático) e uma dimensão contextual (condições de produção), isto é, uma ação de linguagem é produzida em um determinado contexto e semiotiza, expressa um determinado conteúdo referencial.

A dimensão referencial ou conteúdo temático diz respeito aos temas que o indivíduo mobiliza e expressa no texto ao se engajar numa ação de linguagem. Esses temas são sua versão pessoal dos conhecimentos dos três mundos representados.

A dimensão contextual ou condições de produção descrevem os fatores (além do clima, estado emocional do produtor, etc.) que influenciam o modo como um texto é produzido. Eles são formas de representação do agente quanto a três aspectos do contexto: o físico, o sócio-subjetivo e o verbal e orientam a escolha dos signos entre as várias possibilidades que a língua oferece para semiotizar o conteúdo temático ou referente. O contexto de produção apresenta três aspectos:

O aspecto físico refere-se às representações objetivas construídas pelo agente, definidas em quatro parâmetros: a) representações sobre si mesmo como emissor; b) sobre o(s) receptor(es) do texto; c) sobre o lugar de produção ou lugar físico onde o texto é produzido; e d) sobre o momento de produção ou extensão de tempo em que o texto é produzido.

O aspecto sócio-subjetivo diz respeito às representações pessoais do agente sobre as normas, valores e regras sociais e sobre a imagem que convém dar a si mesmo, as quais são agrupadas em quatro categorias: a) enunciator: papel social assumido pelo emissor; b) destinatário: papel social do receptor; c) lugar/formação social ou modo de interação em que

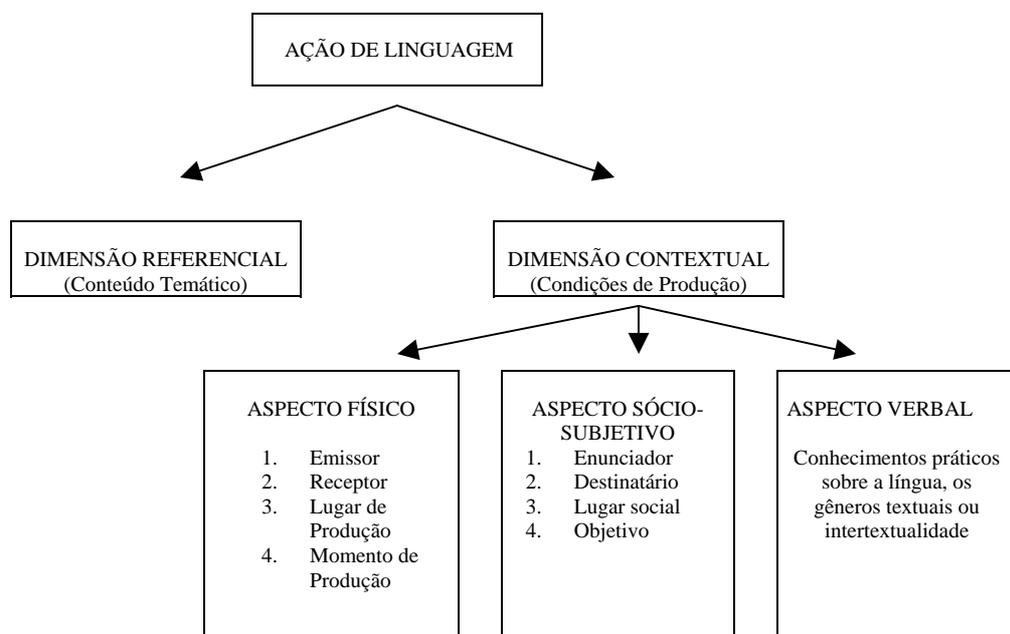
o texto é produzido (escola, família, mídia, interação informal, comercial, etc.); e d) objetivo(s) da interação ou efeitos que o enunciador quer produzir no destinatário.

Segundo Foucault (1980), essa representação é a imagem que os sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, numa relação de força entre lugares sociais representados no discurso, ou seja, o lugar a partir do qual o sujeito fala constitui seu discurso. Assim, dependendo do lugar social que se ocupa há um outro significado possível para aquilo que se diz. Por exemplo: se o sujeito falar como patrão, suas palavras têm um significado, se falar como empregado, o significado pode ser outro.

O aspecto verbal refere-se aos conhecimentos práticos que o agente tem da língua, dos gêneros textuais em uso, ou seja, é o conhecimento da intertextualidade.

A dimensão referencial e a contextual da ação de linguagem estão sempre em estreita interdependência, assim como as condições de sua constituição. Escolher na intertextualidade determinado gênero ou signos significa conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia e sua relação com as características desse contexto social.

A figura a seguir ilustra as representações mobilizadas na produção de uma ação de linguagem:



**Figura 2** – Ação de linguagem (conteúdo temático e condições de produção)

### 2.1.11 A materialidade textual

Observamos que todo texto é o correspondente verbal ou semiótico de uma ação de linguagem. Eles se organizam em gêneros (conjuntos de textos que apresentam características comuns), conforme a atividade de linguagem que estão materializando. Como são inúmeras as atividades não verbais, inúmeras são as atividades de linguagem e os gêneros textuais. Esses gêneros, criados por gerações passadas (intertextualidade) são utilizados por empréstimo e adaptados. Novos gêneros também são criados conforme as alterações nas motivações sociais, como a criação do gênero “e-mail” e suas variedades.

Entre a multiplicidade de gêneros existentes, Bronckart (1999) explica que Bakhtin (1984) distingue os discursos primários dos secundários. Os primários seriam comunicações dialogadas que se relacionam mais diretamente com as situações em que são produzidos; e os secundários seriam os padronizados (romances, obras científicas, etc.), que apareceriam em comunicações culturais mais complexas ou evoluídas, que se constituiriam, segundo Bakhtin, em verdadeiras ações de linguagem.

Embora aceite essa distinção de Bakhtin (1984), Bronckart (1999) é de opinião que ela se relaciona à concepção imprópria das relações entre o oral e o escrito. Para Bronckart (1999), tanto discursos orais quanto escritos se constituem em instrumentos de refiguração das ações humanas. Entretanto, no que se refere ao estudo e à análise textual, admite que “os textos orais são bastante minoritários (devido às razões técnicas bem conhecidas da dificuldade de suas condições de coleta e de transcrição) e que os textos escritos pertencentes a gêneros convencionais são, de fato, representados em demasia” (BRONCKART, 1999, p.79).

De acordo com esse autor, todo texto empírico apresenta uma arquitetura interna como um “folhado” formado de três camadas superpostas e parcialmente interativas:

Os mecanismos enunciativos são considerados a camada superficial por serem quase independentes do plano geral do texto, sendo mais ligados ao tipo de interação da ação de linguagem. Eles compreendem a distribuição das vozes no texto<sup>10</sup> e as modalizações (alguns auxiliares modais, tempos verbais e advérbios, etc.) os quais mostram os julgamentos e avaliações das vozes sobre os temas semiotizados no texto.

Os mecanismos textuais (de conexão, coesão nominal e verbal) contribuem para estabelecer a coerência temática. Os de conexão são organizadores textuais que marcam as

---

<sup>10</sup> Explicada anteriormente nesta seção no item 2.1.4.

articulações da progressão temática nas transições entre discursos ou fases de uma seqüência: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, nominais e segmentos de frases. Ex.: um dia então, a partir desse momento, enfim, portanto, logo que, mas, entretanto, quando, por isso, também, no momento de, etc. Os de coesão nominal introduzem temas/personagens novos ou retomam substituem a posição desses temas no texto. A coesão nominal é feita por unidades chamadas anáforas que podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos. Ex.: eu, ela, me, lhe, essa, dela, seu corpo, sua cabeça, cujo; ou sintagmas nominais como: o globo luminoso, um talismã, um pobre lenhador.<sup>11</sup> Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal das ações do texto. São tempos verbais, advérbios ou expressões que têm valor temporal.

A infra-estrutura geral do texto é a camada mais profunda do folhado textual e compreende o plano geral do texto no qual estão combinados tipos de discursos e de seqüências.

O plano geral refere-se à organização do conteúdo temático;

Os discursos são segmentos textuais com as mesmas características e podem ser agrupados em quatro tipos: se autônomo, pode ser teórico e narrativo; se implicado (presença dos dêiticos de pessoa eu, você), pode ser interativo e de relato interativo. O tipo de discurso é determinado por operações lingüísticas que organizam o conteúdo temático em um mundo colocado como conjunto/próximo (através de fatos expostos, verbos no presente), ou disjuncto/distante ao da interação (através de atos relatados no passado, dêiticos temporais e espaciais, tempo passado ou mundo atemporal). Um texto pode ser formado de vários tipos de discurso articulados através de encaixe ou fusão.

As seqüências são modos de planificação da linguagem e podem ser de cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

A seqüência narrativa geralmente apresenta uma intriga e o modelo mais simples reduz a articulação das ações e acontecimentos de modo a formar um todo ou uma história com três fases: início, meio e fim. O modelo de cinco fases, por exemplo, compreende a fase da situação inicial, a da complicação, a das ações de resolução e a da situação final.

A seqüência descritiva tem o objetivo de descrever, fazer visualizar um objeto ou ação “isto é assim”. Pode apresentar a fase de ancoragem (introdução de um tema), aspectualização (decomposição do tema em aspectos aos quais são atribuídos propriedades) e relacionamento (elementos comparados a outro).

---

<sup>11</sup> Fonte dos exemplos: BRONCKART (1999)

A seqüência argumentativa tem o objetivo de convencer e geralmente apresenta a fase da premissa, da argumentação e contra-argumentação e da conclusão. Bronckart (1999) explica que o raciocínio argumentativo é apresentado contra uma tese anterior pressuposta. Ex.: “Os seres humanos são inteligentes”. Sob pano de fundo dessa tese anterior há a proposição de dados novos “Os seres humanos fazem guerra”, que são objeto de uma inferência “as guerras são idiotices”, a qual orienta para uma conclusão ou nova tese “os seres humanos não são tão inteligentes”. Os movimentos argumentativos podem acontecer com justificativas ou suportes (as guerras trazem morte e desolação) ou restrições (algumas guerras contribuíram para o desenvolvimento das liberdades individuais). O peso dos argumentos (suportes e restrições) é que determinarão a conclusão ou nova tese.

Nesse sentido, Ducrot (1987, p.195) acrescenta a importância dos mecanismos de negação (mas, porém, todavia, não, etc.) como estratégia de argumentação. Por exemplo, na frase: “Certamente o tempo está bom para uma caminhada, mas estou com dor nos pés”, primeiro o personagem leva em consideração e concorda com ponto de vista do outro enunciador, dizendo “Certamente o tempo está bom...” para que este concorde com sua recusa apresentada a seguir “mas estou com dor nos pés”. Ao assumir a responsabilidade de um enunciado na negativa, o locutor coloca em cena dois enunciadores: um que nega o que um outro disse antes. Utilizando a frase exemplo de Bronckart, ilustramos a posição de Ducrot (1987): ao enunciar “os seres humanos não são tão inteligentes”, o sujeito deixa ver outra voz que antes afirmou o contrário.

A seqüência explicativa tem o objetivo de explicar as causas e razões de afirmações descritas. (isto é assim - > por causa disso e daquilo -> isto é assim). Em sua fase de constatação inicial, introduz um fato não contestável; na fase de problematização esse fato é contrastado com uma contradição; na fase de resolução acontece a explicação propriamente dita; e na conclusão-avaliação reformula e completa a constatação inicial.

A seqüência dialogal acontece quando os interactantes estão engajados numa conversação na qual o enunciado de um determina o do outro: ex.: fase de abertura “- Oi, como vai? – vou bem e você?”; fase transacional “- Você viu a Elza? – não...”; fase de encerramento “- Então até logo. – Até logo”. Nem sempre todas as fases se apresentam em uma determinada seqüência.

O quadro abaixo ilustra a organização interna dos textos, qualquer que seja seu gênero:

## GÊNERO TEXTUAL

1a.CAMADA SUPERFICIAL	<p>MECANISMOS ENUNCIATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de vozes e</li> <li>- suas Modalizações</li> </ul>
2a. CAMADA	<p>MECANISMOS TEXTUAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conexão do conteúdo temático através dos discursos e seqüências</li> <li>- Coesão nominal para introdução de temas ou personagens</li> <li>- Coesão verbal para estabelecer a organização temporal das ações verbalizadas</li> </ul>
3a.CAMADA PROFUNDA	<p>INFRA-ESTRUTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano geral de organização do conteúdo temático</li> <li>- tipos de discursos</li> <li>- tipos de seqüências</li> </ul>

**Quadro 1** – A materialidade do folhado textual

Assim, para analisar os dados de nossa ação de linguagem (investigar principalmente a construção dos conhecimentos e identidades de professores de inglês em formação), utilizamos como fundamento esses princípios teóricos e metodológicos para análise do discurso, investigando, na materialidade lingüística dos textos (Quadro 1), seu conteúdo temático e suas condições de produção (Figura 2). Além disso, os mecanismos enunciativos são utilizados para identificar as diversas vozes que constituem a representação dos AMs, as imagens que fazem de si e do Outro para, então, apontar momentos de identificação profissional.

Esses mesmos princípios teóricos nos guiam na análise dos vários discursos presentes na intertextualidade, na identificação da influência de um discurso na constituição de outros, a partir das mudanças sócio-históricas, assunto do qual trataremos a seguir.

## **2.2 A influência do Discurso das Teorias nas Abordagens, Modelos e Políticas de Ensino de LE no Brasil**

Nessa seção investigaremos primeiramente as concepções de língua das principais correntes teóricas de estudo da linguagem: o tradicionalismo<sup>12</sup>, o estruturalismo, o

<sup>12</sup> O tradicionalismo não pode ser considerado um movimento lingüístico, por sua concepção de linguagem ser anterior ao estabelecimento da lingüística como ciência autônoma pelo estruturalista Saussure. Portanto, os

gerativismo e, finalmente, o sócio-interacionismo, procurando mostrar a influência desse discurso nas principais abordagens de ensino de língua estrangeira, nos paradigmas de formação de professores e nas políticas de ensino.

A compreensão dessas teorias torna-se relevante na medida em que as encaramos como discursos socialmente construídos, cujos valores de verdade se alteram historicamente e se refletem nos discursos dos sujeitos envolvidos na mesma FD, ou seja, no contexto educacional de formação de professores.

### **2.2.1 As abordagens de ensino**

Ao longo da história, pode-se notar que nem só as teorias lingüísticas mas também o tipo de necessidade de proficiência do aprendiz num dado momento histórico influenciaram os métodos de ensino de línguas. Segundo Richards e Rogers (1986), a visão tradicionalista de ensino se refletiu no método usado desde o início do ensino formal do grego e do latim, continuando no ensino de línguas modernas no século dezoito, ou seja, o método da gramática e da tradução. Ele consistia no ensino de regras gramaticais abstratas, de enormes listas de vocabulário e orações para tradução. Para Brown (1994, p.53), esse método dominou o cenário educacional até 1940 e, em versões adaptadas, é adotado até hoje em várias partes do mundo.

Apesar de os estudos estruturalistas de Bloomfield não enfocarem os aspectos variáveis da fala, seu método audiolingüal de ensino de línguas estrangeiras enfatizava o ensino da oralidade: ouvir e falar. Reunia aspectos da gramática estrutural de Bloomfield e da teoria do condicionamento de Skinner que envolvia estímulo, resposta e reforço, num processo mecânico de formação de hábitos. A necessidade de os EUA terem militares proficientes em outras línguas para atuarem durante a segunda guerra mundial foi um fator determinante do desenvolvimento desse método por Bloomfield (RICHARDS e RODGERS, 1986). Antes do método audiolingüal, o método direto (originado da abordagem naturalista de Gouin), enfatizava o ensino da fala e também foi desenvolvido por necessidade de proficiência oral determinada pelo crescente comércio entre os países europeus no século XIX (BROWN, 1994, p.55).

---

estudos da linguagem conforme a visão tradicionalista são considerados pré-lingüísticos e se restringiam à gramática e à filologia. (CÂMARA, 1975)

No que se refere à influência do gerativismo, segundo Roulet (1972, p.66) “quanto à metodologia do ensino de línguas, embora Chomsky tenha apresentado severa crítica do modelo de aprendizagem de Skinner, não apresentou uma solução válida”.

Bakhtin (1929/1990) traz para os estudos lingüísticos a noção de dialogismo, influenciando sobremaneira o estabelecimento da concepção sóciointeracionista de língua. Para ele, a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, não existe palavra sem valor ideológico. O conceito de língua de Bakhtin (1990) inclui a fala. Para ele, não há discurso “individual”, pois todo discurso se constrói em função de um outro e a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1929/1990, p.123).

Pode-se dizer que a concepção sóciointeracionista se reflete nas diferentes variações do ensino comunicativo de línguas. Para Brown (1994, p.77), os professores de línguas estão usufruindo os benefícios das vitórias e derrotas de sua marcha profissional através da história. Entre os princípios fundamentais desse ensino comunicativo hoje, destaca-se o objetivo não só instrumental, mas educativo e cultural: busca-se a interação que expressa significado; há a preocupação de que o outro entenda o que foi dito, considerando o contexto e as regras sociais de comunicação; o aluno deve participar do seu processo de aprendizagem, trabalhando em pares ou grupos na co-construção do conhecimento; suas experiências pessoais são valorizadas e são feitas tentativas de se ligar o aprendizado em sala com o uso da língua fora da sala.

Como vimos, a evolução do discurso das teorias ao longo da história, reflete-se na construção dos sentidos do discurso das abordagens de ensino de línguas. Vejamos agora seu reflexo nos modelos que formam esses profissionais.

### **2.2.2 Modelos de formação de professores**

Richards (1998), explica que, desde os anos 60, têm surgido várias visões do que seja o ensino e o professor, tais como: a visão didática (ensino como transmissão de conhecimentos), visão de descoberta (ensino como resultado da investigação do aluno) ou a visão interacionista (que considera conhecimentos prévios dos alunos na construção de novos conhecimentos, através de interação). Também a figura do professor já foi comparada à de

diversos profissionais. O autor explica que as inúmeras teorias desenvolvidas até hoje por teóricos e pesquisadores educacionais - tais como a behaviorista, a cognitivista ou a sócio-psicológica - têm moldado a determinação dos conhecimentos e habilidades necessárias ao professor, bem como as abordagens de ensino, como acabamos de ver.

Dos anos 70 ao início dos anos 80, prevaleceram no contexto de formação de professores principalmente dois paradigmas: o comportamental e o de habilidades específicas (MATEUS, 1999). Citando Cavalcanti e Moita Lopes (1991) Mateus (1999) informa que o primeiro valorizava o comportamento do professor e sua eficácia na aprendizagem dos alunos e o segundo dava ênfase ao conjunto de habilidades e técnicas que ele possuía, reproduzindo ações modelos de ações bem sucedidas de professores considerados competentes. O papel do professor era dominar conhecimentos e transmiti-los. O conhecimento prático era construído nas disciplinas de Didática e Metodologia. As preocupações dos educadores e pesquisadores era, e ainda é, o hiato entre teoria e prática.

No final dessa década, pesquisas de base cognitiva passaram a dar atenção ao que os professores pensavam e, em meados dos anos 80, os pesquisadores reconheceram que as formas mais complexas de pensamento do professor acerca de ensino são moldadas por suas crenças, construídas durante sua vivência como aluno, antes de sua formação (GIMENEZ et al., 2000; BARCELOS, 1995; SILVA, 2002) e durante sua formação (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004). O paradigma reflexivo que considera o que o professor pensa quando ensina, como e por quê, passou a considerar a importância dessas crenças no processo reflexivo do professor.

Alarcão (1996), como muitos outros autores, baseia-se nos trabalhos de Schon (1983) para suas pesquisas sobre reflexão. A autora explica que os paradigmas anteriores de formação de professores fracassaram porque se fundamentavam na construção de conhecimentos racionalmente técnicos (racionalidade técnica), não preparando o futuro professor para agir em situações novas e em diferentes contextos. Com isso, pode-se dizer que o preparo reflexivo envolve não só munir os professores de conhecimentos técnicos, mas propiciar-lhes oportunidades de vivenciar experiências onde ele possa colocar em uso esses conhecimentos, ou seja, agir profissionalmente em novas situações.

Na ação de planejar, testar hipóteses, observar o resultado obtido, o professor reflete sobre sua prática (com base nas teorias que lhe foram transmitidas e em suas próprias crenças) para, finalmente, decidir se muda sua ação ou não. Desse modo, o professor cria sua própria teoria, desenvolvendo-se profissionalmente (SMYTH, 1992). Para Alarcão (1996), cabe ao professor formador, iniciar e supervisionar o aluno-mestre nesse processo.

Segundo Smyth (1992), estamos testemunhando um tipo de colonização conceitual na qual o termo “reflexão” tornou-se uma parte integral do jargão educacional e, o fato de não usá-lo, implica em correr o risco de estar fora da moda educacional (SMYTH, 1992, p.286).

Alarcão (1996) diz que de nada adianta o conhecimento técnico sem a reflexão sobre seu uso na ação. Dessa reflexão surge um novo saber. Todavia, essa reflexão só se dá se o sujeito tiver uma base de conhecimentos sobre os quais possa refletir (ALARCÃO, 1996 p.29).

Perreneaud (1999) defende que a prática reflexiva e a participação crítica não são andares acrescidos ao edifício das competências, mas fios condutores do conjunto da formação, assegurada desde o início dos estudos, funcionando como alavanca para que AMs tirem proveito da formação em alternância. Essa prática reflexiva, segundo ele, deve estar ancorada em uma base de competências profissionais.

Ele explica que existe a reflexão espontânea e a metódica ou coletiva. Um sentimento de fracasso, de impotência, de sofrimento ou resistência do real a seu pensamento ou ação desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o professor. Segundo o autor, os professores que “são jogados” na ativa sem formação adequada desenvolvem uma atitude reflexiva espontânea por necessidade. Arriscam-se a perder o domínio da sala de aula e tentam aprender da experiência, descobrindo, por ensaio e erro (não sem sofrimento), aquilo que deveriam ter aprendido em sua formação inicial. Para sobreviver, desenvolvem práticas defensivas que, se não os levam a aprender, permitem que conservem o controle da situação. O ideal para o professor, segundo ele, seria a reflexão conjunta e metódica (PERRENEAUD, 1999, p.9)

A pesquisa realizada por Minatti (2002), corrobora essa afirmação. Seu objetivo era observar o processo de desenvolvimento de um professor multiplicador, participante do Programa “Reflexão sobre a Ação: Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando”, PUC/SP. A análise dos dados revelou que, além de crenças que ocasionaram resistência à mudança (o novo é ameaçador), o pouco domínio da língua, reflexo da experiência de formação, retardou o processo reflexivo da professora no seu contexto de atuação. Concordamos com Minatti (2002) quando ela afirma que a melhoria da língua deveria ser uma consequência, não o objetivo principal da professora.

Como afirma Bronckart (1999) as atividades coletivas sociais determinam a construção dos sentidos dos discursos. As múltiplas atividades da sociedade atual, cada vez mais informatizada, determinam a necessidade de profissionais que utilizam seu conhecimento com autonomia e poder de decisão para agir em diversos contextos.

Observamos que o atual discurso do paradigma reflexivo de formação de professores, além de alimentar-se de outros discursos teóricos, é um reflexo dessas condições de produção. Vejamos agora esse reflexo do discurso das políticas educacionais de ensino de LE.

### **2.2.3 Políticas de ensino de LE no Brasil**

Para demonstrar a influência de outros discursos nas políticas de ensino de LE no até a LDB de 1996, recorreremos a Leffa (1999). Segundo ele, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil começou no período colonial com as línguas clássicas, sendo o ensino das línguas modernas introduzido lentamente a partir de 1808 com a chegada da família real, e depois em 1837 com a criação do Colégio Pedro II. Várias reformas foram realizadas ao longo da história e o número de horas destinado ao ensino de LE foi sendo reduzido drasticamente.

Pudemos observar que, do Brasil império até a nova LDB em 1996, o único período onde as políticas governamentais mostraram alguma preocupação com o ensino de língua estrangeira com o uso das quatro habilidades – foi durante a reforma Francisco Campos (1931) com continuidade na reforma Capanema (1942), seguida pela Portaria Ministerial 114 (de 29 de janeiro de 1943). Elas recomendavam o ensino de LE com o método direto, ministrado na língua alvo, visando ao ensino prático das quatro habilidades - primeiro ouvir e falar e depois ler e escrever - com objetivos não só instrumentais, mas também educativos e culturais. Entretanto, o ensino da língua, envolvendo as quatro habilidades com o uso do método direto, não chegou à sala de aula, sendo substituído no caminho por uma versão simplificada do método de leitura.

Na introdução deste estudo, observamos que o ensino de línguas estrangeiras na escola regular, ainda hoje, tem se restringido às habilidades escritas.

Assim, cremos que o discurso das teorias e as condições sócio-históricas levaram as autoridades educacionais a mudar o discurso de sua política e o status da LE no ensino: em 1996 o Ministério da Educação promulga a atual reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394. Essa lei substitui o primeiro e segundo graus pelo ensino fundamental e médio e torna obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental, o ensino de uma LE, sem indicar um método de ensino como único, considerando o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Além disso, extingue o currículo mínimo do curso de Letras.

Dois anos depois, a Secretaria de Educação Fundamental publica os Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira que funcionam como um complemento à atual LDB de 1996. O documento tem o objetivo claro de não ter um caráter dogmático, mas de representar um “meio explícito de diálogo entre os profissionais de LE que leve a críticas e reformulações da proposta” (BRASIL, 1998, p.109), visando a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Os autores do documento justificam esta transformação e revisão de currículos pela necessidade de formar cidadãos para atuar numa “era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho”. (BRASIL, 1998, p.6 “Ao professor”).

Ciente das necessidades da globalização, e da hegemonia não neutra do inglês como língua internacional, esse documento orienta para um ensino crítico do inglês para que o aluno use a língua como ferramenta de libertação, contra dominações e desigualdades sociais. Paradoxalmente, o documento sugere que o ensino do inglês seja focalizado na leitura e justifica essa sugestão com argumentos como a falta de condições de se ensinar a oralidade na escola pública (como o despreparo do professor nas habilidades orais, muitos alunos, poucas horas para aulas de LE, etc.), além da falta de necessidade de uso da oralidade em LE no Brasil, pois, segundo os autores dos PCNs, a leitura é mais útil para exames de vestibular, pós-graduação ou estudo acadêmico. Porém, observamos que, apenas com a aprendizagem da leitura em LE, a interação do aluno da escola pública com o mundo ficaria limitada.

Como diz Leffa (2000), para que haja interlocução, troca, e não só recepção de idéias, é necessário o uso de ao menos dois canais: leitura e escrita ou escuta e fala. Para ele, pela primeira vez na história da humanidade é possível a interlocução entre duas pessoas de qualquer parte do mundo, fazendo a informação fluir nos dois sentidos. Só a leitura não permite este duplo sentido. "A ênfase na leitura deve ser vista como uma fase transitória no caminho da produção lingüística, e não como um fim no ensino de uma língua multinacional". (LEFFA, 2001, p.351)

Segundo Paiva (2003), ao sugerir o foco na leitura, os PCNs negam a importância da oralidade, diferentemente do resto do mundo, e ignoram as grandes modificações da era da informática. Considerando esse atual contexto globalizado, a autora considera no mínimo duvidoso o argumento dos PCNs de que, salvo em regiões turísticas, só um número pequeno de pessoas fazem uso oral da língua estrangeira no Brasil, mesmo em situações de trabalho. Segundo a autora, ao fazer essa afirmação, esse documento vê nossa população como um conjunto estático de pessoas que não se deslocam pelos espaços geográficos, ignorando que as

línguas não são mais produtos territorializados, principalmente o inglês que é uma língua multinacional. Quanto ao pouco uso do inglês em situações de trabalho ela contra-argumenta que, ao abrir os jornais, diariamente, nunca viu um anúncio de emprego que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês.

A respeito da justificativa dos PCNs de que a leitura teria “utilidade imediata”, a autora estranha o fato de esse questionamento não ter sido feito quanto à seleção de conteúdos de outras disciplinas. Paiva (2003) argumenta que, fora da academia, a relevância da leitura seja talvez bem menor que a habilidade de compreensão oral, tendo em vista o contato dos nossos jovens com a música e os filmes em língua inglesa, não significando, contudo, que a leitura não deva ser ensinada.

Segundo os PCNs para ensino médio, “quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função”. Do mesmo modo que os PCNs para ensino fundamental, esse documento tem o objetivo de “restituir ao Ensino Médio seu papel de formador”. Porém, diferindo do primeiro documento, aponta para a necessidade de se ensinar não só a leitura, mas uma competência comunicativa. Ela abrange o desenvolvimento de outras competências (a discursiva, a sociolingüística, a gramática e a estratégica), ou seja, não apenas ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos em outra língua, mas também saber combiná-los conforme o contexto, para haver comunicação.

Como explica Paiva (2003), ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com filiações ideológicas diferentes, o MEC acaba por fornecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória que ora reconhece a importância do ensino efetivo de LE, ora cria barreiras para esse ensino ou contribui para a manutenção do *status quo*.

Para Paiva, é surrealista um documento do próprio MEC reafirmar a má condição do ensino no país. O texto dos PCNs, em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino para que a obrigatoriedade do ensino de LE ocorra, usa as condições adversas de muitas de nossas escolas como justificativa para a sugestão conformista de opção pela leitura, como se a falta de condições de muitas das nossas escolas fosse suficiente para negar a todos o direito à educação garantido pela Constituição Federal.

Segundo Paiva, os PCNs ignoram a possibilidade de ascensão social através da educação e, citando Augusto (2001), acrescenta que os PCNs antecipam o que o aluno fará da LE em seu contexto, como se isso fosse possível. Para Augusto (2001), o foco na leitura constitui-se num instrumento que legitima e perpetua um sistema perverso no qual, de

acordo com Simone de Beauvoir (1963, apud Freire 1987, apud AUGUSTO, 2001) “os opressores tentam transformar a mentalidade dos oprimidos, não a situação que os oprime”.

Cristovão (1999), explica que não basta a simples leitura dos PCNs pelos professores para garantir a transposição didática das orientações nele contidas. No contexto de formação de professores de que tratamos aqui, é necessário, por parte dos professores formadores, uma reflexão com os AMs acerca dos princípios e orientações didáticas incluídas no documento para decidir quais orientações aplicar e como.

Ciente da necessidade de se investir na formação do professor para atender às necessidades da sociedade contemporânea, em 2001, o governo instituiu Diretrizes Curriculares para o curso de Letras; e, em 2002, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Esses princípios norteadores, principalmente os direcionados ao professor de língua, parecem ter vindo ao encontro das expectativas dos educadores na medida em que encerram algumas sugestões por eles apresentadas, tais como: flexibilidade curricular, articulação entre ensino (conteúdo e metodologia), diálogo entre escola e sociedade, atividades de pesquisa e extensão desde o início do curso, além de atividades relevantes para a formação dos estudantes, considerando sua diversidade, conhecimento prévio, interesses e expectativas.

Segundo as diretrizes governamentais, essa nova formação visa a formar no aluno-mestre múltiplas competências e habilidades: domínio oral e escrito da língua estrangeira em termos de recepção e produção e em diferentes situações e contextos sócio-culturais, domínio dos métodos e técnicas pedagógicas para diferentes níveis de ensino, visão crítica dos princípios teóricos que fundamentam sua formação e capacidade de utilizar recursos da informática. Deverá também capacitar o professor para resolver problemas, ser autônomo, trabalhar em equipe, atuar em áreas afins de maneira interdisciplinar, ser ético, consciente do seu papel social, além de crítico e responsável pelo seu desenvolvimento profissional ou formação continuada. As diretrizes para o Curso de Letras incluem também a formação do bacharel prevendo formação para funções como críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, etc.

Desse modo, a partir dessas diretrizes, algumas universidades já aprovaram seu novo currículo para o curso de Letras, outras ainda estão discutindo essas alterações, o que acontece com a instituição que ora investigamos.

Entretanto, a análise que Gimenez (2004) realizou do novo currículo da universidade onde atua, revelou que muitas das diretrizes curriculares não foram estabelecidas, permanecendo aspectos negativos e tradicionais, entre eles: licenciatura dupla com

valorização excessiva da língua materna e total desprezo ao ensino da língua estrangeira, falta de ênfase à licenciatura com forte viés bacharelesco; manutenção de disciplinas de base do currículo mínimo sem carga horária prática, falta de horas na grade para atividades complementares, etc. Segundo a autora, a manutenção do modelo de ensino baseado na racionalidade técnica revela apelo demasiado à tradição e também que o currículo é um espaço de poder, na medida em que privilegia certos conhecimentos, relegando outros a um segundo plano.

Concluindo esta seção, observamos que os discursos são formados por outros já ditos, obtidos do intertexto: discursos da teoria refletidos em discursos de abordagens, modelos de formação e políticas governamentais, todos eles determinados pelas condições sócio-históricas em que são produzidos.

A descrição do atual contexto de ensino e de formação de professores na introdução deste estudo mostra que esses discursos ainda não chegaram à prática. Assim, torna-se necessário voltar nossos olhares para o processo de alteração dos currículos dos cursos onde acontece a formação inicial dos professores, onde a base de conhecimentos começa a ser construída. Segundo Gimenez et al. (2002) nas discussões sobre profissionalização do professor é imperioso especificar quais as bases de conhecimento que constituem a profissão de professor de inglês, assunto que discutimos a seguir.

### **2.3 As Bases de Conhecimento Necessárias ao Professor**

Considerando o acima exposto, neste estudo, procuramos investigar mais a fundo a respeito das bases de conhecimento propostas na literatura. O objetivo é comparar as representações dos especialistas com as dos AMs, as da professora e as da instituição.

Existe uma grande variedade de termos usados na literatura para descrever aspectos constitutivos do professor, tais como: bases de conhecimento, competência, competência comunicativa, capacidade, habilidade, fluência, conteúdo, proficiência, nível, domínio, qualidades, crenças, etc. e a definição deles varia de autor para autor. Os PCNs fazem uso dos termos “competência, capacidade e habilidade” e as diretrizes curriculares para educação básica e para o curso de Letras, além desses, utiliza o termo “domínio”. Schulman (1986) e Richards (1998) adotam “bases de conhecimento”, Almeida Filho (2000) prefere “competências” e Kortaghen (2002) utiliza “níveis” de mudança. Desse modo, achamos

pertinente mencionar algumas explicitações sobre alguns desses conceitos, quais autores os usam e a compreensão que fazemos deles.

De acordo com os esclarecimentos que Mello (2003), pode-se dizer que competência é um conjunto de conhecimentos, conteúdos, habilidades, atitudes, capacidades, valores e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida. A competência pressupõe capacidades para usar habilidades e emprego de atitudes adequadas à realização de determinadas tarefas. As habilidades têm a ver com a prática, tanto ao saber fazer quanto a uma capacidade adquirida. Uma mesma habilidade pode contribuir para diferentes competências, por exemplo: a habilidade de discursar bem pode influenciar na competência de lecionar, de advogar, de transmitir notícias. O desenvolvimento da competência demanda conhecimento de conteúdo, mas não basta o conteúdo, é preciso saber utilizá-lo em situações novas. Assim, competência não é só o domínio de um conhecimento, um conteúdo, mas saber para o que serve, quando e como aplicá-lo.

Scaramucci (2000) faz também alguns esclarecimentos terminológicos acerca da proficiência em língua estrangeira. A autora explica que a escola estruturalista forneceu uma das primeiras bases teóricas para definir proficiência, ou dominar os elementos da língua. Numa dimensão estariam os lingüísticos (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) e, na outra, as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita). A autora cita Fries (1945), e este defende que, nessa visão, ter proficiência na língua significa dominar seus elementos.

Existe um uso técnico e outro não técnico para o termo proficiência, explica a autora. No primeiro, proficiência tem conceito absoluto, podendo ser considerado um sinônimo de fluência. O uso técnico é relativo: ao invés de tudo-ou-nada (proficiente ou não proficiente), é usado o conceito de gradação, levando em conta a situação e o propósito de uso da língua. Esse conceito é usado no contexto de avaliação em LE, como os exames do TOEFL e IELTS, que medem a proficiência por níveis. Assim, ao invés de se dizer que uma pessoa é proficiente em inglês, seria mais apropriado dizer que ela é proficiente em leitura em inglês, proficiente para trabalhar como guia turístico ou proficiente para viver e estudar na Inglaterra. Segundo ela, o uso do termo “competência”, por Chomsky, não considerava a capacidade de usar a língua. Desse modo, nos anos 70 foi adicionado comunicativo aos termos competência ou proficiência.

Nessa visão, entendemos que o professor de LE deve possuir determinados conhecimentos em certos conteúdos, ter a competência (que envolve capacidades e habilidades práticas) de fazer bom uso desse conhecimento em diferentes contextos. Esse

contexto de uso é que determinará o nível e área de conhecimento que ele deverá ter, ou seja, sua proficiência. Qual seria, então, o nível de proficiência que alcançam os AMs em sua formação no curso de Letras?

Gimenez (2004), explica que, no curso de Letras da instituição onde atua, “o nível de proficiência alcançado, de modo geral, é o intermediário, ou equivalente ao certificado FCE da Universidade de Cambridge” (GIMENEZ, 2004, p.175).

O conceito de conhecimento implica em saber: o que alguém sabe sobre algo. De acordo com a descrição de Schulman (1986) sobre conhecimento, podemos dizer que esse “algo” seria o conteúdo. Como veremos a seguir, os especialistas propõe a necessidade de construção de vários conhecimentos na formação do professor. Entretanto, pesquisas indicam que os professores agem movidos também por suas crenças (GIMENEZ ET AL, 2002; SILVA, 2002, VIEIRA ABRAHÃO, 2004). Por isso, as crenças têm sido consideradas também como conhecimentos do professor (MATEUS, 1999).

Outros termos como “cultura de aprender/ensinar”, “pressupostos”, “conhecimentos”, “concepções estereotipadas” ou “mitos” têm sido associados ao termo “crença” do professor. Eles remetem à idéia de assimilação pessoal de vários discursos construídos ao longo das interações sócio-culturais e históricas dos indivíduos. A nosso ver, o uso desses termos pelos pesquisadores passa a idéia de conhecimentos cujo valor de verdade é questionado e que pressupõem a necessidade de reconstrução.

Segundo Korthagen (2002) as crenças também influenciam o modo como os professores vêm a si mesmos, ou constroem sua identidade.

Não há consenso quanto aos conhecimentos considerados essenciais à formação do professor. Há muitos autores que tratam desse assunto e, neste estudo, fundamentamo-nos nas idéias de quatro deles: Schulman (1986), que trata de professores de modo geral; Richards (1998), que fala dos conhecimentos diferenciados do professor de segunda língua; e Almeida Filho (2000), que se volta especificamente para professores de LE no contexto brasileiro. Além desses, incluímos também as idéias de Korthagen (2002), que procura, numa visão humanística, não listar qualidades necessárias a um bom professor, mas discutir um modelo de níveis que envolvem sua formação e que sirva como base para reflexão e desenvolvimento.

Schulman (1986) faz uma crítica ao foco demasiado que a comunidade de pesquisa e a literatura sobre ensino têm dado à capacidade de ensinar do professor, a partir dos anos 80, deixando de lado o conteúdo instrucional. Ele argumenta que os pesquisadores investigam como o professor planeja suas aulas, suas habilidades cognitivas, suas decisões, seu pensamento, o modo como reflete sobre a aprendizagem do aluno e esquecem-se de perguntar

o quê o professor sabe, como e quando veio, a saber, como esse novo conhecimento é adquirido, o velho recuperado e ambos combinados numa nova base de conhecimento. Na opinião do autor, essa ausência de pesquisas sobre o conteúdo, que ele chama de paradigma perdido, traz sérias implicações pedagógicas, na medida em que a capacidade de ensinar do professor é prejudicada pela insuficiência de conhecimentos do conteúdo da disciplina que ensina. Observamos que não há, por parte do autor, a intenção de privilegiar o conteúdo, mas o desejo de um equilíbrio entre construção de conhecimentos. Nas suas palavras:

Nosso trabalho não pretende denegrir a importância da habilidade ou compreensão pedagógica no desenvolvimento de um professor, ou aumentar a eficiência da instrução. Só o conhecimento do conteúdo provavelmente seria tão inútil pedagogicamente quanto a habilidade pedagógica sem conteúdo. Mas para misturar adequadamente os dois aspectos das capacidades do professor é necessário que prestemos tanta atenção aos aspectos de conteúdo de ensino quanto temos recentemente devotado aos elementos do processo de ensino. (SCHULMAN, 1986, p.8).<sup>13</sup>

Desse modo, Schulman e sua equipe investigaram a constituição do corpo de conhecimentos para responder quais são os conhecimentos do professor, quando, onde e como ele os adquire, como os transforma e os ensina. Ele propõe três principais dimensões de conhecimento: o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

O conhecimento de conteúdo refere-se à quantidade e organização dos conhecimentos do professor sobre a disciplina e envolve a compreensão das estruturas desse conteúdo. Com base nos trabalhos de Schwab (1978), explica que o conteúdo de qualquer disciplina apresenta duas estruturas: a estrutura substantiva, que consiste nas várias formas de organizar princípios e conceitos da disciplina, e a estrutura sintática que, como a gramática, consiste num conjunto de regras que estabelecem o que é verdadeiro e válido no domínio da disciplina e o que não é. Desse modo, os professores precisam saber não só definir para os alunos as verdades aceitáveis sobre certo assunto, como também explicar por que elas são garantidas, por que vale a pena sabê-las e como se relacionam com outras dentro e fora da disciplina, tanto na teoria quanto na prática. Precisam saber o que é importante e o que é periférico. Não basta que entendam que algo é assim, mas por que é assim.

Conforme explica Schulman (1998), só o conhecimento do conteúdo não basta na formação do professor. É preciso saber como ensinar esse conhecimento aos alunos. Esse saber, que ele denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo, vai além do conhecimento

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

da disciplina e envolve conhecer os alunos e o modo como aprendem. Dentro dessa categoria, ele inclui os tópicos mais ensináveis, as formas mais úteis de representar essas idéias, além das mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos e demonstrações, ou seja, as formas diversas de representar e formular um assunto, as quais os professores devem ter sempre à mão para que o assunto seja compreensível aos alunos. Também inclui como necessária ao professor a compreensão do que torna a aprendizagem de certos tópicos fácil ou difícil e o conhecimento e estratégias para lidar com as crenças que os alunos de diferentes idades trazem para a sala de aula. Esse conhecimento, esclarece ele, será frutífero na compreensão de como os alunos organizam seus conhecimentos, pois eles não são tábulas rasas.

O conhecimento curricular envolve uma gama completa de programas preparados para o ensino de determinados assuntos e tópicos num determinado nível, a variedade de materiais didáticos disponível e um conjunto de características indicadoras e contra-indicadoras do uso de um determinado material em circunstâncias particulares. Com esse conhecimento, o professor elabora ferramentas de ensino que explicam determinado conteúdo e remedeia ou avalia a adequação da compreensão do aluno. Acrescenta ainda que a necessidade de o professor estar familiarizado com materiais do currículo estudado por seus alunos em outras disciplinas e saber relacionar o conteúdo ministrado em sua disciplina (conhecimento vertical) com tópicos que estão sendo dados em outras aulas (conhecimento lateral). Outros autores chamam esse conhecimento de intertextualidade.

Para Schulman (1986), as três variedades de conhecimento servem como base para um exame que avalie as capacidades de um profissional distinguindo um bacharel de um licenciado. Segundo Mateus (1999) um ano depois, em 1987, ele acrescenta mais quatro variedades às que descrevemos agora: o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento de contextos educacionais; e o conhecimento de fins educacionais.

Na opinião de Schulman (1986), os conhecimentos sobre o conteúdo disciplinar, pedagógico e curricular são representados de várias formas. Muitos são ensinados ao professor na forma de proposições, ou conhecimento proposicional, conhecimento de casos ou conhecimento estratégico. O conhecimento proposicional é resultado de pesquisas empíricas ou experiências acumuladas, que envolvem aspectos disciplinares, práticos ou éticos, por exemplo: a leitura ordenada rende mais que ao acaso, quebrar giz novo não risca o quadro, deve-se dar voz a todos os alunos igualmente e não constrangê-los diante de seus pares.

O conhecimento ou estudo de caso serve para guiar o trabalho do professor, além de ser fonte de idéias e estímulo para um novo pensamento. O conhecimento estratégico é

necessário quando o professor se depara com situações particulares de problemas teóricos, práticos ou morais onde princípios colidem e nenhuma solução simples é possível. Para ele, essa forma de representação de conhecimento deve ser gerada para promover conhecimento prático, pois determinadas proposições são limitadas ou falham em situações específicas.

O autor conclui dizendo que enquanto o reforço e condicionamento garantem o comportamento e o treinamento produz resultados positivos, “o conhecimento garante a liberdade para julgar, ponderar alternativas, para racionalizar tanto sobre os fins quanto meios e então agir, enquanto reflete sobre as ações” (SCHULMAN, 1986, p.13).

Richards (1998), por sua vez, propõe seis domínios de conhecimento que considera centrais na formação do professor de segunda língua: as teorias de ensino, o conhecimento da disciplina, a habilidade comunicativa, as habilidades de ensino, o raciocínio pedagógico/tomada de decisão e o conhecimento do contexto.

Para esse autor, o programa deve incluir uma teoria de ensino que forneça a base teórica para o programa, bem como justifique a abordagem de ensino e as práticas instrucionais, as quais se espera sejam desenvolvidas pelos alunos durante o curso. O autor fala das inúmeras teorias que nortearam o ensino desde os anos 60, especificamente o ensino de segunda língua, dando origem a abordagens como a audiolingüal, a comunicativa e a natural.

Além da teoria, pesquisas têm mostrado que professores filtram mais o conhecimento recebido em seus cursos de formação através do seu próprio sistema de crenças. Durante seu processo de desenvolvimento, os professores mudam de um nível chamado de racionalidade técnica - domínio de técnicas e habilidades de ensino em sala - para um nível chamado reflexão crítica.

Segundo o autor, a abordagem reflexiva defende que “professores, e não os métodos, fazem a diferença”. (RICHARDS, 1998, p.3). O engajamento dos professores no complexo processo de planejar, decidir, testar hipóteses, experimentar e refletir e mudar é que deve formar o foco da sua formação e do seu desenvolvimento. A abordagem reflexiva de formação de professores envolve esses profissionais criando suas próprias teorias de ensino.

Independente da matéria ensinada, Richards explica que o professor deve ter habilidades de ensino (que entendemos como pedagógicas), como selecionar atividades de aprendizagem, preparar o aluno para a nova aprendizagem, apresentar essas atividades aos alunos, fazer perguntas, checar a compreensão dos alunos, dar oportunidades para a prática de novos itens, monitorar a aprendizagem dos alunos, dar retorno a sua aprendizagem e revisar ou re-ensinar quando necessário.

Além dessas, o professor de língua necessita de habilidades específicas a seu tipo de ensino, algumas incluídas em renomados programas de qualificação. São elas: preparar atividades de comunicação interativa como trabalhos em grupo, em pares e simulações; organizar e facilitar a interação comunicativa; julgar o equilíbrio entre fluência e precisão, ter consciência dos erros dos alunos e tratá-los corretamente, além de apresentar a língua, controlar sua prática, checar, pedir diálogos e narrativas, usar diálogos e textos, estabelecer atividades comunicativas. Entretanto, o autor esclarece que essa noção de habilidade é limitada, pois varia conforme a teoria.

Considerando as características tecnológicas da sociedade do século XXI, o autor explica que já havia, no contexto de educação de professores, desde os anos 90, a previsão de que a educação dos professores passaria a se basear cada vez mais na competência. Assim, Richards (1998) argumenta que esse movimento crescente de se avaliar o desempenho dos professores por sua competência sugere que o exame da natureza das suas habilidades básicas é um assunto de certa urgência.

A habilidade de comunicação está incluída entre o corpo essencial de conhecimentos do professor porque o discurso é geralmente o meio mais utilizado para se ensinar qualquer matéria. Para ele, muitos autores concordam que, dentre as variáveis que afetam a aprendizagem, a comunicação é a principal, pois é considerada a essência do processo ensino-aprendizagem, o qual não existiria sem ela. O autor explica que há muita literatura sobre habilidades comunicativas a falantes nativos, mas poucos programas de treinamento de professores de segunda língua incluem habilidades gerais de comunicação em seus currículos. Acrescenta ainda que há várias abordagens que enfocam o desenvolvimento de habilidades comunicativas em programas de treinamento de professores. Um exemplo seria o aluno iniciar essa prática discursiva ensinando sobre um assunto que não fosse a língua (discutir um estilo de arte ou fazer uma demonstração científica), para depois continuar a prática de ensino na sala de aula. Em alguns programas de formação, explica ele, atividades como discurso público e apresentações orais são incluídas por razões similares.

Citando Heaton, (1981) o autor explica que o discurso instrucional, em particular o usado pelo professor de segunda língua, contém um conjunto específico de atos e funções da fala que seriam: solicitações/ordens e dar regras; estabelecer atenção; perguntar; repetir e reportar o que foi dito; dar instruções, dar e recusar permissão; alertar e dar conselhos; justificar e explicar (HEATON 1981, apud RICHARDS, 1998, p.7). Ambos defendem que a fluência, nesse discurso, é essencial ao professor de inglês não nativo. Richards (1998), enfatiza que “a inabilidade em realizar essas funções fluentemente em inglês pode levar à

falta de clareza em dar direcionamentos e instruções bem como à necessidade de se recorrer à língua materna, se o professor estiver ensinando numa sala lingüisticamente homogênea”. (RICHARDS, 1998, p.7). Segundo ele, já existem trabalhos com o objetivo específico de treinar o professor de segunda língua em seu discurso instrucional como o de Willis (1981) e o de Spratt, (1994).

O conhecimento da disciplina refere-se ao que os professores de segunda língua sabem sobre sua disciplina e não ao que sabem sobre o ensino em si. Ou seja, é o conhecimento que não seria partilhado por professores de outras áreas. Muitos programas de formação de professores são construídos conteúdos como: fonética e fonologia, gramática e sintaxe inglesa, aquisição de segunda língua, confecção de currículo e programa, análise do discurso, sociolingüística, análise de métodos de ensino, língua e cultura, leitura, análise contrastiva de erros, educação bilíngüe, história do inglês, psicolingüística, além de lingüística aplicada e metodologia. Assim como as habilidades de ensino, o conhecimento da disciplina varia conforme a orientação teórica.

Ao comentar sobre a habilidade de raciocínio pedagógico e a tomada de decisão, o autor explica que ela envolve habilidades cognitivas de transformar o conteúdo conhecido em formas pedagógicas poderosas adaptadas ao aluno de determinado contexto. Schulman (1987), citado por Richards (1998), explica que esse processo de transformação envolve fases de preparação, representação e seleção de conteúdos antes de ministrá-los aos alunos, considerando vários fatores, tais como: concepções, pré-concepções e dificuldades; língua cultura e motivação; classe social sexo, idade, atitude, interesse, auto-conceito e atenção.

Sendo o ensino um processo em constante mudança, os professores precisam tomar decisões apropriadas quando ensinam determinadas partes de cada lição, chamadas de decisões interativas. Uma ação interativa é composta de atitudes como monitorar e avaliar seu próprio ensino, reconhecer as outras muitas possibilidades de ação, selecioná-las e avaliar as conseqüências de sua escolha no contexto onde atua.

Como último domínio de conhecimento necessário ao professor, Richards aponta o conhecimento do contexto que envolve a compreensão de como a prática de ensino de uma língua é moldada pelo contexto onde ela acontece e pelo papel de fatores sociais, comunitários e institucionais no ensino da língua. Quanto a esse aspecto, cabe considerar os seguintes fatores contextuais de ordem política, cultural, sócio-cultural e administrativa: status da língua alvo e da materna, disciplinas opcionais ou obrigatórias, expectativa dos pais, apoio da comunidade, tipo de escola e suas crenças, práticas da escola sobre carga horária e obrigações dos professores, tipos de aula, nível, idade, motivações e estilo de aprendizagem

dos alunos, recursos didáticos e avaliação. Os programas que formam professores precisam equipar esses últimos com a habilidade de identificar e entender esses fatores relevantes em sua própria situação de ensino.

Segundo o autor, ao se discutir a inter-relação entre essas dimensões surgem algumas questões como: São todas igualmente importantes? Elas se desenvolvem simultaneamente ou algumas servem de base para a construção de outras? Ele questiona se a proficiência no uso da língua alvo não parece ser pré-requisito para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas, na medida em que a falta dela poderia levar à inabilidade do professor em fazer perguntas ou fornecer explicações compreensíveis na língua ensinada, argumento defendido por Schulman (1986). Questiona também se o domínio das habilidades pedagógicas não seria pré-requisito para o professor adquirir uma filosofia reflexiva e pessoal sobre ensino.

Para Richards (1998), os conteúdos da disciplina aprendidos e o treinamento prático que o aluno-mestre recebe em sua formação moldarão suas habilidades de raciocínio pedagógico e tomada de decisão de diferentes maneiras. Um professor bem treinado em fonética e fonologia, explica o autor, presumidamente enfatizará a pronúncia nas tarefas orais e responderá aos vários erros de pronúncia dos alunos de modo diferente daquele professor sem esse treinamento.

O autor conclui, segundo ele próprio “com um certo exagero” que “não existe essa coisa de bom ensino. Existem somente bons professores” (RICHARDS, 1998, p.81).

Almeida Filho (2000), ao propor um corpo de conhecimentos necessários ao professor de língua, o faz considerando que as mudanças curriculares pelas quais devem passar os cursos de letras em crise devem considerar a inclusão de experiências em disciplinas ou seus interstícios que cubram três dimensões de conhecimento: a lingüístico-comunicativa, a aplicada e a formativo-profissional.

A competência lingüístico-comunicativa na língua estudada, segundo ele, deve incluir conhecimentos na e sobre a língua, a capacidade comunicativa nesta língua, seus efeitos artísticos e lúdicos e familiaridade com as condições sócio-culturais onde a língua é ensinada. Munido desses conhecimentos o professor poderá produzir em sala de aula experiências na criação da língua alvo. Segundo o autor, também seria útil o conhecimento adicional de relacionar outras disciplinas ou temas transversais com o ensino da língua, ou seja, o ensino interdisciplinar sugerido pelos PCNs.

Confirmando a afirmação de Schulman (1986), o autor diz que a competência aplicada é a capacidade “hoje grandemente valorizada” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.42), a qual o professor desenvolve para viver profissionalmente aquilo que sabe teoricamente. O

desenvolvimento desse conhecimento, segundo ele, não depende de aumento de carga horária ou disciplinas, mas de um tipo de teoria que una conhecimentos teóricos e práticos. Para isso, ele recomenda a inclusão no currículo de ao menos dois semestres de Linguística Aplicada, nos quais se criariam eixos de mudanças de conceitos e práticas, através de investigação e projetos que estivessem embasados no corpo teórico crescente da própria Linguística Aplicada. Essa prática de investigar aulas verdadeiras explicaria porque se ensina como se ensina e substituiria o paradigma atual de explicar tudo pela teoria linguística e outras ciências.

A competência profissional, para o autor, refere-se à consciência que o aluno em formação desenvolve sobre o seu real valor e potencial profissional. Citando Alvarenga (2000), Almeida Filho argumenta que o professor com competência profissional desenvolvida esforça-se por crescer nas outras competências. Na leitura que fazem de Almeida Filho (2000), Abrahão e Paiva (1999) inferem que essa competência é a consciência do profissional sobre seu valor, a qual fará com que ele enxergue a necessidade de olhar reflexiva e criticamente para o seu próprio trabalho para obter melhor ensino-aprendizagem.

Achamos relevante incluir aqui a opinião de Korthagen (2002) cujo objetivo, segundo ele, não é descrever os conhecimentos necessários ao professor, mas trazer uma visão mais abrangente de fatores que envolvem esse profissional em sua prática, inclusive a formação de sua identidade profissional (assunto de que trataremos na próxima parte dessa fundamentação teórica).

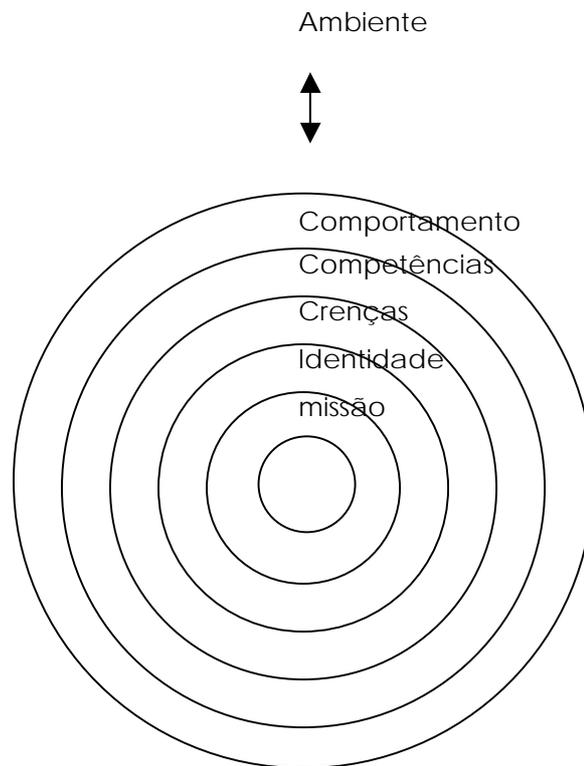
Segundo este autor, várias tentativas têm sido feitas para descrever as qualidades essenciais ao bom professor através de listas e, a partir da metade do século, os modelos de educação de professor baseados no desempenho ou na competência ganharam força. Para ele, essas listas geralmente fragmentam o papel do professor. Por volta dos anos 70, explica ele, surgiu uma maneira diferente de olhar para a educação do professor, chamada “Humanistic Based Teacher Education” (HBTE), segundo ele, originada da psicologia humanística de Rogers (1968) e Maslow (1969). Korthagen (2002) argumenta que esse modelo não tem ganhado força em virtude da clássica controvérsia entre ele e o modelo baseado em competências. O modelo HBTE, denominado “modelo cebola”, é constituído por seis níveis de mudança.

Korthagen (2002) explica que os níveis mais externos, ou seja, o ambiente (a sala de aula, os alunos, a escola) e o comportamento parecem atrair mais atenção dos alunos-mestres já que eles estão sempre mencionando problemas em suas aulas e como lidar com eles. O nível de comportamento é bastante influenciado pelo nível das competências. Esse nível,

explica o autor, refere-se ao corpo integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes (STOOF, MARTENS; MERRIENBOER, 2000 apud KORTHAGEN, 2002).

Existe uma influência dos níveis externos sobre os internos. Por exemplo, o ambiente pode influenciar o comportamento (uma sala difícil pode provocar outras reações no professor que não uma amigável) e a repetição de um comportamento pode desenvolver uma competência a qual pode, inclusive, ser usada em outras situações.

O modelo “cebola”, com os seis níveis de mudança, pode ser visualizado no quadro a seguir:



**Figura 3** – Modelo cebola – 6 níveis de mudança da formação do professor

Ocorre também a influência de dentro para fora. Seria o caso de o comportamento afetar o ambiente (o elogio de um professor pode influenciar a criança) e as competências de um professor determinarem seu comportamento.

O autor explica que o nível das crenças tem conquistado a atenção dos pesquisadores a partir de 1980 sob a influência da psicologia cognitiva que focalizava o pensamento do professor. Os resultados (MAYES, 2001; RICHARDSON, 1997) mostraram que as crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem determinam suas ações.

Segundo vários pesquisadores (CLARK, 1986; PAJARES, 1992), essas crenças são desenvolvidas pelos próprios professores durante sua história escolar, sendo muitas delas

totalmente opostas às que lhes são apresentadas durante sua formação. Um exemplo seria a crença comum que os AMs trazem para o curso de que ensino é transmissão de conhecimentos. Muitos professores formadores, contudo, não a acham benéfica na formação de um bom professor. Korthagen (2002) explica que a criação das crenças envolve o que chamam de Gestalt, (KORGHAGEN; LAGERWERF, 1986; WUBBELS, 1992;) que é um conjunto de necessidades, imagens, sentimentos, valores, modelos de papel social, experiências prévias e tendências comportamentais que são evocadas, de modo consciente ou não. No caso dos alunos-mestres, sua crença no ensino transmissivo baseia-se na imagem de antigos professores que tinham essa prática.

As crenças do professor – o terceiro nível do quadro - determinam suas competências. Para ilustrar essa afirmação, o autor cita o exemplo do professor cuja crença é a de que dar atenção aos sentimentos dos alunos é desnecessário, ou uma medida muito suave. Acreditando nisso, provavelmente ele não desenvolverá a competência de demonstrar empatia por seus alunos.

O autor comenta que, inicialmente, era considerado importante descobrir o que o professor pensava sobre educação e que, atualmente, as atenções se voltam cada vez mais para as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas. Este é o quinto nível do modelo cebola: como uma pessoa vê sua identidade (profissional). Essa visão implica na resposta de perguntas como “Quem sou eu?” “Que tipo de professor quero ser” e “Como vejo meu papel como professor?”. A resposta a essas perguntas, segundo ele, são essenciais no desenvolvimento da identidade profissional. O autor explica que as imagens, experiências passadas, sentimentos, valores, etc. (Gestalt) juntos, criam um senso de identidade. Esse Gestalt influencia os níveis externos como crenças, competências e comportamento. (KORTHAGEN, et al., 2001, apud KORTHAGEN, 2002.).

Na seção seguinte desta fundamentação teórica, discutiremos mais profundamente a maneira como Korthagen (2002) trata o desenvolvimento da identidade profissional dos professores e da importância de se considerar esse aspecto na formação desses profissionais.

O nível da missão, também chamado de nível da espiritualidade ou nível transpessoal, refere-se a questões que cada professor traz profundamente dentro de si quanto à maneira com que vê o propósito de seu trabalho, sua vocação ou seu chamado para o mundo. Citando Boucovalas (1980) Korthagen explica que enquanto a identidade se refere à singularidade do indivíduo, o nível da missão implica na experiência de estar conectado a um todo significativo e em harmonia com unidades como família, grupo social, cultura e ordem cósmica. Em resumo esse nível trata da questão “Por que existo?”. Para professores, o autor pensa em

ideais como criar mais aceitação das diferenças entre pessoas, como criar sentimento de autovalorização nas crianças, e assim por diante. Geralmente não estamos conscientes desse nível, mas, ocasionalmente, ele requer de nós uma repentina atenção, como no caso da perda de uma pessoa querida.

Influenciando todos os níveis do modelo que compõe a formação do “bom” professor, explica o autor, estão as suas qualidades pessoais, por exemplo: criatividade, verdade, cuidado, coragem, sensibilidade, decisão, espontaneidade, comprometimento e flexibilidade, que o autor chama de qualidades centrais. Essas características positivas, também chamadas na psicologia de força de caráter ou virtudes, têm relação com os níveis mais internos: não só com a identidade, mas também com o nível da missão influenciando os externos como competência e comportamento que por sua vez influenciam o ambiente.

Korthagen (2002) explica que os professores não estão cognitivamente conscientes de suas qualidades centrais, mas estão emocionalmente em contato com elas. O que precisam é tomar uma decisão consciente de fazer uso dessas qualidades para que os níveis internos do seu modelo de formação influenciem os externos. Para isso, muitas vezes é necessária a ajuda inicial do professor formador.

Concluindo esta seção, seria pertinente mencionar que os autores aqui resenhados possuem visões particulares a respeito das áreas de conhecimento, necessárias à formação inicial do professor. Dois deles, Richards (1998) e Almeida Filho (2000), tratam especificamente da formação do professor de línguas. Entretanto, é possível observar que os quatro propõem conhecimentos comuns, também mencionados por outros especialistas, quais sejam: o conhecimento da disciplina e os conhecimentos para ensinar essa disciplina. Além desses, o conhecimento do contexto ou do ambiente (que envolve aluno, escola, sociedade, cultura) também estão incluídos. É também consenso entre os educadores que, apesar dos conhecimentos serem organizados e descritos em diferentes domínios, os professores não os utilizam isoladamente, mas de modo simultâneo.

Dentre eles, Almeida Filho (2000) e Korthagen (2002) falam da importância da consciência do professor sobre sua identidade profissional. Nenhum dos autores propõem claramente a construção de uma prática reflexiva para o professor, mas dão a entender que ao questionar-se “Quem sou eu como professor?” o professor acaba por refletir sobre sua prática. Korthagen (2002), em especial, trata de aspectos mais subjetivos do professor, como as crenças que os AMs trazem para sua formação acerca do que seja um ensino bem sucedido.

Creemos que essas crenças podem também ser consideradas um tipo de conhecimento, na medida em que moldam a identidade e o agir desse profissional. De modo diferenciado,

além dos aspectos que devemos considerar sobre a formação da identidade do professor, esse autor fala da importância de se levar em conta as qualidades pessoais do profissional e a maneira como ele vê sua missão, ou o propósito do seu trabalho no (seu) mundo.

Desse modo, utilizamos o discurso desses quatro especialistas a respeito dos conhecimentos que consideramos importantes na formação do aluno para compará-los às representações dos nossos sujeitos de pesquisa (primeiramente os AMs, depois a professora e a instituição).

Por meio dos temas verbalizados pelos AMs, investigamos como representam a construção do seu conhecimento. Em seu discurso, buscamos identificar suas crenças (experiências, imagens, valores, sentimentos) as quais, como explica Korthagen (2002), moldam a maneira como representam seus conhecimentos e suas identidades profissionais.

Ainda sobre essa questão, a próxima seção deste estudo procura investigar, na literatura, como conhecimento e poder estão envolvidos na constituição das identidades.

## **2. 4 Conhecimento, Poder e Identidade**

Nesta seção buscamos descrever as relações entre conhecimento e poder na constituição da identidade profissional de professores de inglês durante seu período de formação.

De acordo com a abordagem de categoria de pessoa de Benveniste (1976), somente através da linguagem o homem se constitui como sujeito, pois só a linguagem pode fundar, na realidade do seu ser, o conceito de individualidade. O sujeito só toma consciência de seu “eu” ao dirigir-se a alguém como “tu”.

Segundo Lacan, citado por Mussalin (2001), o sujeito é dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente. Seu inconsciente é o lugar de onde emana o discurso do Outro, isto é, os discursos que ouviu nas interações sociais durante sua vida: as palavras do pai, da mãe, dos professores, dos amigos que, inconscientemente, traz para seu discurso como seus. Desse modo, o sujeito não possui, uma essência. Não nasce bom ou mau, mas torna-se; ou seja, sua identidade é constituída a partir da maneira como se representa e, em sua representação, estão presentes os discursos que ouviu. Como esses discursos são vários, o

sujeito é heterogêneo. Segundo Lacan, há uma fissura entre consciente e inconsciente e essa lacuna o sujeito tenta preencher com conhecimento.

Considerando que investigamos aqui a representação que o sujeito faz de si e de seu conhecimento, achamos pertinente nos apoiar na teoria de Foucault (1987) a respeito de conhecimento ou saber, que ele relaciona com poder. Para ele, a economia política da verdade “é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que produzem” (FOUCAULT, 1987, p.113). Esse autor explica que o poder tem nos regimes de verdade seu lugar de organização, e a verdade se apóia em sistemas de poder. Assim, verdade (conhecimento reconhecido) e poder, não se dissociam. Desse modo, os discursos que veiculam conhecimentos científicos, construídos nas instituições educacionais (que são aparelhos ideológicos do Estado) têm valor de verdade e possui poder aquele que os enunciam.

Ao analisar a maneira como o professor em formação constrói sua auto-imagem a partir da representação do seu conhecimento, procuramos compreender o que se entende por identidade, temática muito discutida atualmente na mídia e no contexto educacional.

Para Hall (2000), as identidades estão em colapso, devido a mudanças sociais do século XX que alteraram conceitos de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, etc. O sujeito do século XX sofreu um deslocamento, tanto do seu lugar sócio-cultural quanto de si mesmo, caracterizando o que se denominou de “crise de identidade”.

De acordo com esse autor, o sujeito cartesiano, uno, centrado, racional e consciente sofreu, ao longo da história, deslocamentos mediante aceitação de teorias de estudiosos como Marx, Freud, Lacan, Saussure, Foucault e pela ação de movimentos sociais do século XX como o movimento das feministas, dos estudantes, dos pacifistas, dos homossexuais, etc. Cada um desses movimentos tinha sua própria identidade social, contribuindo para a desestabilização do sujeito cartesiano que, assim, passou a sujeito sociológico para, finalmente, tornar-se o sujeito heterogêneo da modernidade tardia.

A identidade, portanto, é um movimento da história está em constante processo de mudança e de transformação. Ela é construída ao longo dos discursos, práticas e posições do sujeito que, ora é professor, ora é pai, etc. Essas posições se alteram de acordo com a instituição ou campos sociais através dos quais falamos: famílias, grupos de colegas, partidos políticos ou instituições educacionais. Assim, explica Hall (2000), na modernidade tardia, o sujeito não tem mais uma essência, uma só identidade, mas diversas posições-sujeito, ou seja, vários momentos ou posições de identificação. Segundo Moita Lopes (2003, p.25) visto que

as identidades são constituídas por diferentes posições, práticas e discursos, freqüentemente entrecruzados e antagônicos, as identidades são fragmentadas, contraditórias e em fluxo.

Maingueneau (1993), explica que o lugar social do sujeito determina sua autoridade enunciativa, que ele chama de *ethos enunciativo*<sup>14</sup> que, para a Análise do Discurso, é a “voz” que não pode ser separada do discurso, mesmo escrito. O *ethos enunciativo* é constituído de efeitos como tom, caráter e corporalidade. Segundo o autor, esse conjunto de traços psicológicos e os efeitos que se pretende produzir com um discurso são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva àqueles que ocupam determinado lugar de enunciação.

Valendo-se de um exemplo de Foucault sobre o discurso médico, ele explica que é importante saber quem fala, quem tem autoridade para exercer determinado discurso. Isso porque o exercício de um discurso por um sujeito “pressupõe um lugar de enunciação afetado por determinadas capacidades, de tal forma que qualquer indivíduo, a partir do momento que o ocupa, supostamente as detém” (MAINGUENEAU, 1993, 37). Para ele, ainda que um sujeito não tenha competência, seu discurso terá o poder de convencimento conferido pelo lugar social que ele ocupa. Espera-se, assim, que a partir do seu lugar social, ele tenha as competências que a formação discursiva diz que ele deve ter.

Essa afirmação revela-se útil para nosso estudo por entendermos que o *ethos enunciativo* do professor relaciona-se com seu lugar, sua identidade social e suas capacidades profissionais. Assim, a construção de suas capacidades ou conhecimentos está intimamente ligada à construção de sua identidade profissional.

Para tratar da constituição da identidade do sujeito professor, recorreremos novamente a Korthagen (2002) que fala especificamente da constituição da identidade desse profissional durante seu processo de formação. Segundo esse autor, durante o século XX, uma grande quantidade de pesquisas foi realizada na área da psicologia e filosofia envolvendo identidade e ego. Todavia, só recentemente o tema “identidade do professor” atraiu a atenção dos pesquisadores da área. Ele cita Bergner e Holmes (2000), que definem identidade como “Quem ou o que alguém é, os vários significados que as pessoas podem dar a si mesmas ou os significados atribuídos por outros” ou seja, a imagem que faz de si a partir do Outro.

Pêcheux (1969) explica que, nas interações sociais, o sujeito ao representar a si e ao outro realiza formações imaginárias a partir do lugar social que cada um ocupa, as quais ele chama de jogo de imagens. O sujeito constrói a imagem de si a partir do lugar que ocupa

---

<sup>14</sup> O termo *ethos* vem de “*ethé*” que a retórica antiga entendia como “as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer: não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo próprio modo de se expressarem” (MAINGUENEAU, 1993, p.45).

“Quem sou eu para lhe falar assim?”; depois, do lugar que ocupa seu interlocutor: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” e, finalmente, do seu ponto de vista sobre o seu discurso: “De que lhe falo assim?”. Constrói, ainda, uma imagem da imagem que seu interlocutor faz do lugar que ele (sujeito) ocupa: “Quem é ele para que me fale assim?”, do lugar que ele (interlocutor) ocupa: “Quem sou eu para que me fale assim?”, e, por fim, do ponto de vista do seu interlocutor sobre o que é dito: “De que ele me fala assim?”

De acordo com Korthagen (2002), houve um desenvolvimento na maneira de vermos ensino-aprendizagem e de se construir a imagem e o papel do professor. Este, considerado alguém que transmite conhecimentos, passou rapidamente a ser visto com aquele que guia os alunos. A partir dessa visão, o autor questiona se devemos pressupor que os professores adotem uma visão diferente do seu papel e também uma diferente resposta para a questão “Quem sou eu como professor?” Essa questão despertou o interesse de pesquisadores sobre o pensamento dos professores iniciantes a respeito do que é ensino-aprendizagem, a respeito de si mesmos e sobre as substanciais transformações pessoais sofridas durante o tempo em que se tornam professores.

De acordo com esse autor, pesquisas como a de Koster, Korthagen, Schrijnemakers (1995) têm mostrado que o modo como os professores vêem seu papel é largamente influenciado por suas crenças, formadas por fatores como modo de criação, modelos negativos e positivos de professores que tiveram, experiências de vida. Utilizando-se de um exemplo de Mayes (2001) Korthagen explica que um aluno que cresceu num fechado ambiente religioso pode passar maus bocados quando confrontado com visões completamente diferentes do mundo, e isso pode começar a diminuir seu autoconceito. A imagem negativa ou positiva de professores que alunos-mestres tiveram ou estão tendo também se revelaram determinantes na maneira como vêem a si mesmos e influenciam seu comportamento. O autor enfatiza que, sendo o comportamento do professor essencial no processo ensino-aprendizagem, compreender a auto-imagem que ele faz de si também é fundamental.

Desse modo, surge a questão de como o processo de formação pode contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Segundo o autor, é de vital importância que professores formadores saibam o que os alunos-mestres pensam sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre si mesmos, na medida em que essas representações são base para a construção de significados e tomada de decisões. Para Korthagen (2002), é importante ajudar os futuros professores a estarem conscientes de suas crenças sobre o ensino e sobre si mesmos. O difícil é mudá-las. Educadores experientes sabem que quando alunos-mestres têm uma imagem negativa de si é extremamente difícil fazê-los mudar de opinião,

mesmo se confrontados com situações onde seu desempenho revele o contrário. A situação reversa também acontece.

O autor cita que a abordagem de status dinâmico representada por Bergner e Holmes (2000) mostra conseqüências práticas na supervisão de professores. A noção de status refere-se à concepção que uma pessoa tem sobre a posição que ocupa em relação elementos do mundo, inclusive a ela própria. Esses dois autores, segundo Korthagen, explicam que não funciona tentar mudar esses autoconceitos irrealistas confrontando-os com informações opostas, ainda que promovendo reflexão. O que ajuda é colocar as pessoas em situações que as façam criar um status diferente, uma definição diferente de relacionamento, por exemplo, colocar um aluno com autoconceito muito baixo numa turma fácil e amigável. Outra maneira seria abordar essa pessoa como alguém importante, alguém que tem dentro de si um grande potencial para mudança e pode ser um agente transformador. Eles descrevem essa abordagem como: “Isto é o que você é e eu vou tratar você como tal”.

No programa de formação de professores do qual faz parte, explica Korthagen (2002), os AMs são solicitados a refletir sobre modelos positivos e negativos de professores que tiveram em seu tempo de escola primária e secundária. Isso parece ajudá-los a tornar explícitas influências implícitas e, conscientemente, escolherem que tipo de professores querem ser. Também utilizam com os AMs o “caminho da vida”, atividade na qual desenham numa linha os eventos e pessoas importantes que tiveram ou ainda têm influência no seu desenvolvimento como professores. O autor acha importante ressaltar que, sem essas atividades, os professores geralmente não se mostram muito interessados em suas identidades profissionais, principalmente os professores em serviço.

Através do conhecimento de sua biografia, os professores serão capazes de conhecer a si mesmos e de fazer escolhas de modo mais consciente. Entretanto, conclui o autor, citando Bullough e Baughman (1997), mudanças fundamentais na identidade dos professores não acontecem facilmente e, muitas vezes, é um processo difícil e doloroso.

Uma pesquisa realizada por Coracini (2003) traz uma outra consideração sobre o tema. Considerando que a identidade dos sujeitos é constituída na e pelo discurso do Outro, a autora analisou o discurso dos especialistas, veiculados em revistas de educação e dos livros didáticos. Ela concluiu que as escolhas lingüísticas utilizadas nesses discursos geralmente representam o professor como um profissional carente de conhecimentos, cuja prática continuamente precisa de intervenções. Ultimamente fazendo uso de verbos como “necessita/precisa” ao invés de “tem que/deve” esses discursos têm, segundo ela, grande valor de verdade para o professor e, internalizados, colaboram para a redução do seu autoconceito.

Creemos que, apesar da idéia de formação continuada significar a necessidade de busca constante de atualização e aprimoramento por parte do professor, isto não significa que sua prática profissional precise sempre de intervenções de especialistas. Certos conhecimentos já construídos e a experiência que o professor já adquiriu em sala de aula poderiam ser mais valorizados no discurso desses especialistas, constituindo-se numa forma de melhorar o valor que o professor dá a si.

Orientados por esses princípios de que o conhecimento proporciona poder e de que as identidades são construídas nas interações através do discurso do Outro e das imagens que o sujeito faz de si e do Outro, analisamos no discurso dos AMs, formandos do curso de Letras, como eles representam os conhecimentos necessários a sua formação, o processo de construção desse conhecimento e se esse conhecimento lhes dá status, lhes confere a sensação de poder.

Nessa representação buscaremos identificar fatores que determinaram diferentes momentos de identificação profissional, (contraditórios ou não, crenças ou não) e que tipo de identidade(s) estão construindo para si como profissionais, para atuar no mercado de uma sociedade que se torna, a cada dia, mais moderna, tecnologizada e globalizada.

Segundo Perreueud (1999) as transformações sociais acontecem rapidamente e “obrigam” a escola a mudar, ainda que tardiamente ou de maneira defensiva. Para esse autor, não se pode negar que os professores são mediadores ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação.

Isso posto, não podemos afirmar que a modernidade, a tecnologia e a globalização são realidades em todas as regiões do Brasil, mas isso não quer dizer que essas regiões não se modernizem, ou que um aluno-mestre residente naquele contexto irá atuar lá indefinidamente. Há que se considerar a possibilidade desse profissional decidir se mudar para centros maiores e, ao se imaginar atuando nesse contexto, construa para si uma imagem profissional também diferente daquela que construiria para atuar numa escola pública de sua região.

Concluindo nossa fundamentação teórica, seria pertinente lembrar que os princípios sócio-interacionistas da análise do discurso, mencionados na primeira parte da fundamentação teórica deste estudo, servem-nos de base para analisarmos os outros discursos teóricos aqui relatados.

Observamos que o discurso da teoria sócio-interacionista e as condições sócio-históricas determinam a necessidade de se ensinar LE numa abordagem que contemple a comunicação e interação em LE e um modelo de professor que seja competente e reflexivo,

determinando, por sua vez, políticas de ensino que alterem o currículo do curso formador desses professores.

Ao representarem os conhecimentos necessários a esse professor, esses discursos determinam e cristalizam a imagem do professor de inglês que se pretende formar, determinam seu ethos enunciativo, o poder que terá seu discurso. Assim, esses princípios teóricos, esses discursos já ditos, essa imagem já construída, esses mundos já representados (BRONCKART, 1999), fundamentarão a análise dos nossos dados.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Descrevemos aqui a natureza de nossa pesquisa, o campo onde coletamos os dados, nossos sujeitos de pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e os procedimentos utilizados para analisá-los, ou seja, como nos servimos dos princípios metodológicos da análise do discurso para analisar os dados e responder as nossas perguntas de pesquisa.

#### 3.1 A Natureza da Pesquisa

Podemos dizer que nossa pesquisa é de natureza qualitativa e o estudo de um caso. Apesar de possuir alguns dados numéricos nossa pesquisa apresenta mais características qualitativas do que quantitativas, pois nosso foco maior está na qualidade, no valor, no significado das quantidades levantadas.

De acordo com André (1995), além da pesquisa etnográfica, outro exemplo de pesquisa quantitativa é o estudo de caso, que se restringe ao estudo descritivo de uma unidade. O estudo de caso deve investigar uma unidade com limites bem definidos: uma pessoa, uma instituição ou um grupo social. Ele enfatiza o conhecimento do particular, sem desviar a atenção do contexto onde está inserida a unidade pesquisada (ANDRÉ, 1995, p.31)

Assim, nossa pesquisa é também um “estudo de caso” devido ao nosso interesse em selecionar uma instituição para compreendê-la como unidade, dentro do contexto brasileiro de formação de professores de inglês. Assim, este estudo de caso constitui-se de dados coletados de no campo onde atuam os sujeitos, posteriormente analisados por meio de princípios teóricos da análise do discurso franco suíça (Bronckart, 1999).

Antes de pesquisarmos este caso, efetuamos uma pesquisa piloto em outra instituição, também no Estado do Paraná. Colhemos dados através de questionários respondidos por uma turma de vinte e três AMs do quarto e último ano do curso de Letras, selecionando duas AMs dois para entrevista semi-estruturada (as que não haviam estudado inglês em escolas de idiomas) e analisando o discurso de uma delas por meio de princípios da análise do discurso de linha francesa. Essa pesquisa foi realizada como trabalho final da disciplina Análise do Discurso, do mestrado, e serviu-nos de apoio para a realização do presente estudo.

### **3.2 Descrição do Campo de Estudo**

Neste estudo, investigamos o caso de uma instituição de ensino superior do Estado do Paraná em sua atribuição de formar professores de inglês no curso de Letras. Na instituição pesquisada, esse curso é de licenciatura dupla, habilitando professores de português e inglês, com respectivas licenciaturas, e dura 5 anos.

A escolha desse universo deveu-se ao fato de a instituição ter sido o local de nossa formação como professora e de ser hoje nosso local de trabalho como professora de inglês. Como já mencionamos, o fato de muitos de nossos alunos dos estágios iniciais, serem AMs do Curso de Letras, aumentou nosso interesse em realizar a pesquisa.

### **3.3 Descrição dos Participantes**

O perfil dos 55 AMs do curso de Letras foi levantado através dos questionários e encontra-se descrito no início da nossa análise de dados. Para colher dados mais subjetivos e responder à nossa quarta pergunta de pesquisa, entrevistamos inicialmente 7 AMs, sendo 4 do período noturno e 3 do período matutino, através de entrevistas semi-estruturadas. A escolha desses sujeitos deveu-se ao fato de desejarem ser professores de inglês e também por seu interesse e disposição em participar da pesquisa. Considerando que a maioria das respostas do questionário mobilizaram temas referentes à construção do conhecimento lingüístico-comunicativo, optamos por entrevistar somente a professora de LI do 5º ano para representar o papel social do professor formador.

Levando-se em conta a necessidade de se estabelecer entre entrevistador e entrevistados um clima de confiança e de união, numa missão comum e acima dos egos (COHEN; MANION, 1994), procuramos mostrar aos entrevistados a importância da opinião deles no processo descritivo da construção do seu conhecimento como professores de inglês, bem como os benefícios que este tipo de pesquisa poderia trazer neste contexto de mudanças curriculares. Visando a obter suas representações de modo mais espontâneo e verdadeiro possível, deixamos claro aos sujeitos que preserváramos seu anonimato. Além disso, consultamos os participantes quanto à escolha de nomes fictícios e solicitamos sua permissão para divulgação dos dados. Alguns fizeram questão de escolher seu nome fictício; outros deixaram essa escolha a critério da pesquisadora.

O quadro a seguir apresenta os nossos 8 sujeitos de pesquisa, 7 AMs e 1 professora, na ordem em que as entrevistas foram feitas e já com seus nomes fictícios:

1. AM Júlia	noite
2. AM Roberto	
<b>3. AM Regina</b>	
<b>4. AM Peter</b>	
5. AM Marina	manhã
<b>6. AM Raquel</b>	
7. AM Beatriz	
Professora Leila	manhã e à noite

**Quadro 2** - Participantes da pesquisa na fase de coleta de dados

Apesar de termos efetuado uma análise das respostas de todos os 55 AMs, primeiramente nos questionários e depois nas entrevistas dos 7 AMs acima, para resposta à nossa quarta pergunta de pesquisa, resolvemos nos concentrar em apenas 4 deles devido à necessidade de uma análise mais profunda. Essa escolha foi efetuada buscando representar de modo significativo nosso *corpus* em sua totalidade. Assim, selecionamos, de cada período, dois AMs que demonstraram o desejo de serem professores de inglês. De cada par, um deles havia estudado inglês em escolas de idiomas antes do curso e o outro não e, dos quatro, um é do sexo masculino. Assim, focalizamos nosso olhar no dizer de Júlia e Roberto - do período da noite - e Beatriz e Marina- do período da manhã. Na época da coleta de dados eles apresentavam o seguinte perfil:

Júlia, 30 anos, casada, sem filhos, residia na cidade onde se localiza a instituição e trabalhava durante o dia no comércio dessa cidade. Já estudava inglês em escolas de idiomas antes de iniciar do curso e continuou estudando. Via o curso como uma oportunidade de aprender mais o português e o inglês, mas, no inglês, suas expectativas não foram satisfeitas devido a deficiências na construção das habilidades orais. Para ela, essa deficiência foi causada, primeiramente, por alguns professores, que não corresponderam às expectativas dos AMs, depois, pelas turmas grandes, por poucas atividades que trabalhavam a oralidade, e pela carga horária insuficiente de LI. Segundo ela, “isso deveria ser revisto, pois, afinal, é necessário desenvolver as 4 habilidades”. Com a formação que recebeu julgava-se apta a trabalhar em escolas públicas e particulares. Para atuar em escolas de idiomas disse que ainda

precisava aperfeiçoar-se mais “sobretudo no *speaking e listening*”. Apesar das deficiências, o curso afetou positivamente sua auto-imagem com o bom exemplo de alguns professores. Além disso, mostrou-se crítica quanto à sua responsabilidade no sentido de melhorar, pois “não só do professor e da universidade” dependia sua futura atuação.

Roberto, 32 anos, casado, 1 filho, residia em cidade vizinha, e trabalhava numa empresa estatal na cidade onde se localiza a instituição pesquisada. Antes do curso não havia estudado inglês em escolas de idiomas, só em escolas públicas, aprendizado que considerou ruim porque “não sabia nem mesmo o verbo *to be*”. Decidiu-se pelo curso de Letras por gostar de leitura e não se identificar com as ciências exatas. Decepcionou-se com o ensino de LI da universidade e quase desistiu do curso porque “não sabia nada e nem aprendia”. Descobriu que o inglês era a área onde pretendia atuar após pagar (grifo nosso) uma escola de línguas e concluir o curso em 5 anos. Ele achava estranho o fato de os professores da instituição defenderem a aula interativa e criticarem as escolas de línguas, já que, segundo ele, “nessas escolas se aprende inglês em 5 anos ou menos” enquanto que, na universidade pesquisada “isso seria impossível em até 10 anos”. Devido à sua formação em escolas de idiomas, disse que queria ser professor neste tipo de escola por ter se habituado ao ensino dirigido e pensava ser bom ensinar a quem está interessado em aprender. Apesar dos problemas, o curso na universidade afetou positivamente sua auto-estima, pois evoluiu bastante. No início não se via capaz de aprender inglês e no final sentia-se realizado.

Marina, 29 anos, solteira, residia em uma cidade próxima e não trabalhava na época da entrevista. Decidiu-se pelo curso por gostar de português e inglês. Não havia estudado inglês em escolas de idiomas antes de iniciar o curso, apenas na escola regular, aprendizado que considerou péssimo pois não sabia “nada” ou guardava “apenas uma lembrança”. Ao iniciar o curso, começou a estudar em escolas de idiomas onde ainda estudava. Sua expectativa quanto ao Curso de Letras era de que “sairia falando fluentemente o inglês”. Essa expectativa ainda não está satisfeita em relação ao curso. Segundo ela, está falando melhor por “estudar em escola de idiomas”. Achava que no curso a expressão oral deveria ser melhorada, mais exercitada e em sala com menos alunos. Com a formação que recebeu na universidade só se via preparada para atuar em escola pública onde a exigência de conhecimentos é menor. Disse que o curso afetou positivamente sua auto-imagem profissional, pois melhorou seu inglês. Porém, quando se deparava com um profissional da área sentia sua auto-estima baixar porque depois de haver estudado 5 anos na universidade, ainda não se julgava preparada para competir no mercado de trabalho da cidade, como professora de inglês.

Na época da entrevista, Beatriz, 25 anos, solteira, residia na cidade onde se localiza a instituição, estudava alemão e espanhol, além de dar aulas de português para estrangeiros na instituição pesquisada e aulas de inglês em uma escola de idiomas. Optou pelo curso porque “adorava” inglês e português, mas não pensava em seguir carreira docente. Começou a dar aulas logo no início do curso e, no final deste, disse que pretendia seguir esse caminho. Antes de iniciar a graduação já havia concluído o curso de inglês em escolas de idiomas e, na universidade, queria aprofundar seus conhecimentos em ambas as línguas. Em português conseguiu seu objetivo, apesar de ter achado que a prática de ensino “deixou a desejar”. Em inglês não conseguiu aprofundar seus conhecimentos, só em cursos em escolas de idiomas. A prática de ensino de inglês, porém, superou suas expectativas. Para ela, quem é da área de literatura tem oportunidade de aprender mais. Ao se formar mostrou desejo de continuar como professora de inglês. Por adorar essa língua, disse que tinha muito a “passar adiante”, porém, devia continuar estudando. No ensino do inglês sugeriu a mudança do livro didático que pressupõe conhecimento prévio do aluno “envenenando” também o professor. Segundo ela, os AMs entram na universidade no curso de habilitação dupla para aprender a língua estrangeira a fundo, mas na instituição pesquisada, obtêm sucesso em francês, mas não em inglês. Para ela, a prática de ensino “casada” desde o início com ensino dos conhecimentos lingüísticos seria uma boa idéia para “formar falantes e professores críticos”. Achava-se apta a ensinar em qualquer tipo de escola “só porque recebeu formação lingüística em escola de idiomas” e porque teve uma ótima professora de prática de ensino no último ano da faculdade. Segundo ela, essa formação prática, aliada a sua experiência como professora desde o início do curso, contribuíram para sua auto-estima. Para ela a parte prática é de “suma importância, pois não é só a parte lingüística que faz um professor”.

### **3.4 Os Instrumentos para Coleta dos Dados**

Para encontrar as respostas que procuramos neste estudo (que busca não só descrever um contexto educacional, mas também interpretar o significado das representações de seus diferentes atores sobre o conhecimento ali construído), coletamos nossos dados através de diferentes instrumentos: questionários, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e depois transcritas, e documentos da instituição – currículo e programas da disciplina de Língua Inglesa e Prática de Ensino.

### 3.4.1 Questionários com os alunos-mestres

Segundo Cohen & Manion (1994), as vantagens de aplicar esse instrumento para coleta de dados é o fato de dar ao entrevistado a opção de ser manter anônimo, propiciando ao pesquisador a obtenção de respostas mais sinceras. Além disso, é confiável, mais econômico e poupa tempo, podendo até mesmo ser enviado pelo correio. A desvantagem é que muitos não retornam. Em nossa pesquisa, não enfrentamos esse problema, pois tivemos apoio da coordenação do curso e dos professores envolvidos (Professora de LI e de Prática de Ensino do 5º ano) que autorizaram a aplicação dos questionários no próprio contexto pesquisado, ou seja, na sala de aula. Na turma de formandos da manhã, os questionários foram respondidos durante a aula de língua inglesa e no turno da noite, na aula de Prática de Ensino de LI. Os AMs que não estavam presentes receberam envelopes lacrados contendo os questionários, que foram respondidos e posteriormente devolvidos à pesquisadora através dos professores de prática de ensino. No questionário foi solicitado o telefone aos AMs que se dispusessem a ser entrevistados. Alguns não se dispuseram e outros poucos preferiram se manter anônimos. A maioria, entretanto, se identificou e se prontificou a participar de entrevistas, mostrando interesse em receber o resultado da pesquisa através de correio eletrônico.

Cohen e Manion (1994), esclarecem que as perguntas do questionário podem ser tanto abertas (propiciando mais liberdade de o entrevistado se expressar) quanto fechadas (para obtenção de dados mais objetivos). Elas devem ser formuladas de modo que produzam respostas aos objetivos específicos da pesquisa, ou seja, refletir o que o pesquisador quer saber, de modo que ele possa identificar as variáveis codificando-as em categorias específicas ao propósito da análise. Com base nessas orientações, formulamos em nosso questionário perguntas fechadas para obtenção de dados objetivos que descrevessem o perfil dos AMs, para então responder à nossa primeira pergunta de pesquisa. Através, principalmente de duas perguntas abertas, especificadas mais adiante em nossa da análise dos dados, obtivemos os temas e sub-temas mobilizados pelos AMs para representar a construção do seu conhecimento. Assim, esse instrumento, em nosso estudo, revelou-se extremamente útil, pois, além da aplicação prática, auxiliou-nos a coletar dados que representam nosso *corpus* na totalidade, ou seja, todos os formandos.

### 3.4.2 Entrevistas com a professora de LI e alunos-mestres

Dentre os vários tipos de entrevista individual, citados por Cohen e Manion (1994), optamos pela entrevista semi-estruturada que dá mais liberdade ao pesquisador de alterar o roteiro de acordo com as respostas do entrevistado.

As perguntas do roteiro da entrevistas (Anexo B) foram baseadas nas respostas dos AMs às perguntas dos questionários (Anexo A). Foram também acrescentadas outras que pudessem nos auxiliar a responder a nossa quarta pergunta de pesquisa quanto à formação de identidade profissional.

Procuramos seguir os cuidados recomendados para esse tipo de coleta de dados: desde o local e horário das entrevistas - que foram marcados e cumpridos de acordo com a conveniência dos entrevistados - até a garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). As entrevistas com os AMs foram gravadas em áudio no próprio contexto investigado, ou seja, em salas de aula da instituição, no pátio e na varanda do bloco de Letras, durante os intervalos das aulas. Apenas uma entrevista foi realizada na residência de um dos AMs. Eles estavam prestes a sair para o recesso de fim de ano (novembro de 2003), e tinham o horário cheio, devido a envolvimento principalmente com o final do estágio e a monografia. Apesar disso, todos apresentaram muito boa vontade em participar, dando demonstrações de que esperavam que sua participação pudesse de alguma forma melhorar o processo de formação de professores, na fase de mudança curricular pela qual o curso estava passando.

Apesar de acharmos de suma importância ouvir a opinião do AM que está sendo formado sobre a construção de seu conhecimento, sendo ele o principal interessado, achamos pertinente contrastar suas representações com a de outros atores, com diferentes papéis sociais, também envolvidos nesse contexto educacional: o professor e a própria instituição. Assim, entrevistamos a professora Leila, que leciona língua inglesa no 5º ano, por ter sido o conhecimento lingüístico-comunicativo de LI o tema mais mobilizado no dizer dos AMs. A comparação do discurso de diversos sujeitos, conforme explicado, visa a identificar discursos comuns e instituídos na mesma FD como valor de verdade.

O roteiro da entrevista com a professora (Anexo B), também foi determinado pela análise anterior do questionário dos 55 AMs e também pela análise das entrevistas com os 7 AMs, envolvendo os mesmos elementos. Foi realizada na sala da própria professora, no bloco de Letras, em março de 2004.

As entrevistas duraram em média 25 minutos e foram transcritas de acordo com os parâmetros para transcrição de conversação sugeridos por Marchuschi (1991), em seu livro “Análise da Conversação”. Os sinais mais frequentes nos recortes discursivos incluídos neste estudo são: [ ] para sobreposição de vozes localizadas em certos pontos da conversação; (+) para cada 0.5 segundo de pausa ou silêncio; ( ) dúvidas e suposições do que se ouviu escrito nos parênteses, ou escrever “incompreensível”; / para truncamentos bruscos; **MAIÚSCULA** para palavras (ou sílabas) pronunciadas com ênfase; :: dois pontos repetidos para alongamento da vogal, dependendo da duração; (( )) duplo parênteses para comentários do analista; **eeee ca ca** duplicação de letra ou sílaba para repetições; e ... reticências para indicar transcrição parcial. Além disso, evitamos começar segmentos com maiúsculas marcando-os pela inicial dos nomes (fictícios) dos participantes.

### 3.4.3 Documentos da instituição

Para Phillips (1974, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Citando Guba e Lincoln (1981), Ludke e André (1986) mencionam que os documentos são uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos. Além de serem fonte para identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse, a análise dos documentos é apropriada quando se pretende ratificar ou validar informações obtidas por outras técnicas de coleta como a entrevista, o questionário ou a observação, defende HOLSTI (1969). E acrescenta: “Quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que o método que usamos aumenta” (HOLSTI, 1969 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Há também críticas quanto ao uso de documentos, principalmente pelo fato de representarem escolhas arbitrárias por parte de seus autores no que se refere a ênfase de determinados temas. Essa crítica é contestada, porém, se levarmos em conta o próprio propósito que a análise documental tem de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. “Essas escolhas

arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.40).

Com isso em mente, no estudo do nosso caso, os documentos analisados foram o currículo do curso (disciplinas e carga horária), e os programas das disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa. O objetivo foi o de identificar as representações desta instituição quanto aos conhecimentos necessários à formação do professor de inglês, para depois compará-las com as representações dos AMs, objeto dessa formação.

Esses documentos foram prontamente cedidos pela coordenadora do curso, sendo-nos entregues por uma das professoras de Prática de Ensino de Língua Inglesa.

### **3.5 Procedimentos para Análise dos Dados**

Comentamos a seguir a aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos do interacionismo sócio-discursivo na análise do discurso dos sujeitos envolvidos em nossa ação de linguagem. Essa ação é a de “investigar as representações do professor de inglês em formação acerca da construção de seu conhecimento e o reflexo dessas representações na constituição de sua identidade profissional”, objetivo principal da nossa pesquisa.

As representações dos AMs sobre a construção do seu conhecimento, ou seja, o que acham que deveriam ter aprendido e o que acham que aprenderam no curso, significam suas avaliações sobre a ação humana coletiva de “formar professores de inglês”. Esse processo envolve ensinar a língua ao aluno e também ensiná-lo a ensinar a língua. Assim, para se atingir o objetivo proposto em nossa ação de linguagem, planejamos passos que seriam a busca de resposta para quatro perguntas de pesquisa: 1) qual o perfil do professor de inglês em formação; 2) quais suas representações acerca da construção de seu conhecimento; 3) quais as similaridades e diferenças de suas representações comparadas às da professora de língua inglesa, às da instituição e às dos especialistas 4) quais as implicações dessas representações na construção de sua identidade profissional.

### 3.5.1 O Conteúdo temático e as condições de produção

Começamos por analisar as dimensões referenciais (ou os temas que os sujeitos mobilizam para fazer suas representações) e os três aspectos das dimensões contextuais da ação de linguagem: o verbal, o físico e o sócio-subjetivo (cf. figura 2).

Na dimensão referencial, os temas que os AMs mobilizaram são sua versão pessoal dos conhecimentos dos três mundos e serão a fonte principal para analisarmos como eles representam a construção de seu conhecimento. Essas representações estão verbalizadas principalmente em duas respostas dos questionários obtidas através de perguntas abertas<sup>15</sup>.

Na dimensão contextual, ou as condições de produção, observamos primeiramente o aspecto verbal. Esse aspecto envolve conhecimento da intertextualidade e escolha de gênero. Como explica Bronckart (1999), o agente ou produtor de uma ação de linguagem escolhe na intertextualidade o gênero de texto que julga mais adequado à sua situação comunicativa. Para mediar ou materializar nossa ação de linguagem e responder às perguntas que elas envolvem, escolhemos três tipos de gêneros textuais: o questionário (texto interativo escrito), a entrevista semi-estruturada (texto interativo oral) e também analisamos o currículo do curso e do programa da disciplina de Língua Inglesa e o discurso dos especialistas (textos expositivos escritos).

Escolhemos o questionário por sua facilidade de aplicação e pelo caráter de representatividade que dá ao estudo. A computação dos dados mostra o perfil dos AMs do curso pesquisado (o caso de uma instituição), contendo a opinião de todos eles sobre a construção de seu conhecimento.

Para investigar as representações da professora de inglês e o reflexo das representações dos AMs na constituição das identidades profissionais dos AMs, optamos pela entrevista semi-estruturada que, por ser um gênero interativo oral, revela representações mais profundas do sujeito, pois lhe dá menos condições de controlar seu dizer.

No currículo e no programa da disciplina de língua inglesa buscamos as representações da instituição.

O aspecto físico das condições de produção da nossa ação de linguagem apresentou três variações, já que ela se materializou em três gêneros de textos distintos:

---

<sup>15</sup> Perguntas 9 e 15 – Anexo A.

No questionário, temos, como emissor, a figura do pesquisador; como receptores, os 55 AMs; como lugar de produção, as salas de aula do departamento de Letras da universidade; e como momento/extensão de produção, aproximadamente 20 minutos (tempo que levaram para responder os questionários) no mês de novembro de 2003.

Nas entrevistas semi-estruturadas, temos como *emissor* também o pesquisador; como *receptores* 7 AMs e 1 professora; como lugares de produção: salas de aula da universidade, a varanda do bloco de Letras, a residência de um dos AMs e a sala da professora do 5º ano; e como momento/extensão de produção: cerca de 25 minutos de gravação de cada entrevista. As entrevistas com os AMs foram realizadas em novembro de 2003 e, com a professora, em março de 2004.

No caso dos documentos da instituição (currículo e programa da disciplina), podemos apenas inferir quanto aos aspectos físicos de suas condições de produção: os emissores desses documentos podem ter sido professores ou coordenadores do curso, os receptores seriam outros professores, alunos ou demais pessoas interessadas em informações sobre o curso (em nosso caso a pesquisadora), o local de produção talvez tenha sido uma sala do departamento de Letras num momento de produção difícil de sugerir.

Como vimos com Bronckart (1990), o aspecto sócio-subjetivo das condições de produção dos textos envolvem representações pessoais do sujeito sobre o aspecto social do contexto onde está inserido e representações sobre a imagem que faz de si dentro desse contexto.

No que se refere ao aspecto social, cremos que importa considerar os fatores políticos, econômicos e ideológicos que determinam os aspectos sociais das condições de produção dos discursos dos sujeitos, num dado momento histórico. Assim, voltando nosso olhar para o aspecto social do contexto de produção do discurso dos nossos sujeitos de pesquisa, podemos dizer que enunciam num momento histórico – ano de 2003 – quando os estudos lingüísticos admitem que a interação dos sujeitos pela linguagem é fundamental na construção dos conhecimentos e de suas identidades. Um momento em que, pela primeira vez na história, é possível a interação entre pessoas, em qualquer parte do mundo, devido a avanços tecnológicos e que essa interação é motivada principalmente pela troca de conhecimentos, de informações que se tornaram a “moeda de troca ” do mundo capitalista.

Por razões principalmente econômicas e políticas, essa interação ou troca de informações é feita em inglês, como língua multinacional, e as sociedades que não têm o inglês como língua natural, buscam esse conhecimento. Nosso sujeito, ao buscar esse conhecimento como profissão - professor de inglês – numa instituição pública do Brasil,

insere-se numa formação discursiva educacional que vive um momento de discussões sobre a urgente necessidade de se melhorar a qualidade desse ensino na escola pública, investindo-se principalmente na formação do professor de inglês, na universidade. O objetivo desse grupo social ou FD educacional é formar cidadãos para interagir com o mundo e competir no mercado de trabalho da sociedade globalizada, criando contra-discursos à uma ideologia dominante e desigualdades sociais.

Nas entrevistas com os AMs, os parâmetros sócio-subjetivos diferem pouco dos questionários: o emissor passa à condição de enunciador assumindo dois papéis sociais, quais sejam: professora de inglês da escola de línguas da instituição estudada e pesquisadora-mestranda de outra instituição. O receptor, ao assumir o papel de aluno formando do curso de Letras, passa à condição de destinatário, e também de interlocutor ou co-produtor do texto, já que se trata de gênero interativo. O lugar social é uma instituição superior de ensino de línguas. E o objetivo da interação ou efeito que o enunciador quer produzir no destinatário é que ele exponha suas representações quanto à construção dos conhecimentos necessários à sua formação expondo ainda momentos de identificação profissional.

Na entrevista com a professora, muda somente o destinatário (também co-produtor da ação de linguagem) cujo papel social é de professora da disciplina que o AM vai ensinar como futuro professor, ou seja, LI.

No caso dos documentos da instituição, o enunciador tem o papel social de instituição formadora, o destinatário lê o documento no papel de pesquisadora, o lugar social é o mesmo das ações anteriores e o objetivo do enunciador, ao produzir o currículo e o programa da disciplina, seria o de informar a estrutura do curso e os conhecimentos que os AMs precisam ter em relação à língua que vão ensinar.

Estabelecidos os parâmetros do aspecto sócio-subjetivo da nossa ação de linguagem (o papel e lugar social de cada um), analisamos as avaliações que os sujeitos fazem da ação coletiva (formar professores de inglês), ou seja, sua versão pessoal da representação coletiva das regras sociais que envolvem essa ação e da imagem que convém dar a si próprios nessa atividade (BRONCKART, 1999).

### 3.5.2 A busca de respostas na materialidade lingüística dos textos

Verificamos, então, como essas representações sócio-subjetivas da ação de linguagem se materializam nas escolhas lingüísticas dos sujeitos presentes nos gêneros analisados. Vimos, com Bronckart (1990), que os gêneros textuais são constituídos de três camadas, as quais analisamos para buscar respostas às perguntas de pesquisa, como segue:

As unidades objetivas do questionário nos levaram a números que, computados, indicaram o perfil dos AMs sujeitos, em resposta à primeira pergunta de pesquisa: “Qual o perfil dos alunos-mestres?”

Na infra-estrutura dos três gêneros textuais (questionários de todos os AMs, entrevista com a professora e documentos da instituição), identificamos, no plano geral, os temas verbalizados pelos AMs, sua organização e incidência, predominância de discursos e de seqüências. No processo de determinação do discurso, conforme explica Bronckart (1999, p.82-83), é necessário uma análise quantitativa das categorias lingüísticas (número de ocorrências de verbos, etc.) e, depois, uma análise qualitativa para determinar os valores que elas tomam no texto. O número de incidências de determinados temas também reflete o valor deles nas representações dos sujeitos sobre as áreas de conhecimento que julgam mais importantes na formação de um professor de inglês.

A seguir, comparamos os temas verbalizados pelos três sujeitos que, na ação coletiva, ocupam papéis sociais diferentes: o aluno-mestre, a professora, a instituição e os quatro teóricos que resenhamos na fundamentação teórica deste estudo, identificando similaridades e diferenças que nos indicassem a presença de discursos instituídos como valor de verdade (FOUCAULT, 1987)

Na camada dos mecanismos textuais, os de coesão nominal nos ajudaram a verificar a introdução dos temas, e a incidência de determinados mecanismos de coesão verbal indicou o valor que os sujeitos conferiram à temporalidade das ações verbalizadas. Com a análise desses dados, pretendemos responder à segunda e terceira perguntas de nossa pesquisa: “Quais as representações dos AMs sobre os conhecimentos necessários a sua formação e ao processo de construção desses conhecimentos” – “Quais as diferenças e similaridades entre as representações dos AMs, as do professor formador, as da instituição e a dos especialistas?”

Para responder à quarta e última pergunta de pesquisa – “Quais vozes, discursos e formações discursivas constituem e constroem o pensamento expresso no dizer dos AMs e suas implicações na constituição de suas identidades profissionais?” – buscamos obter

representações mais subjetivas e pessoais desses sujeitos, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Como mencionamos antes, entrevistamos inicialmente sete AMs e, dentre esses, selecionamos quatro para representar o grupo nesse aspecto mais subjetivo da pesquisa.

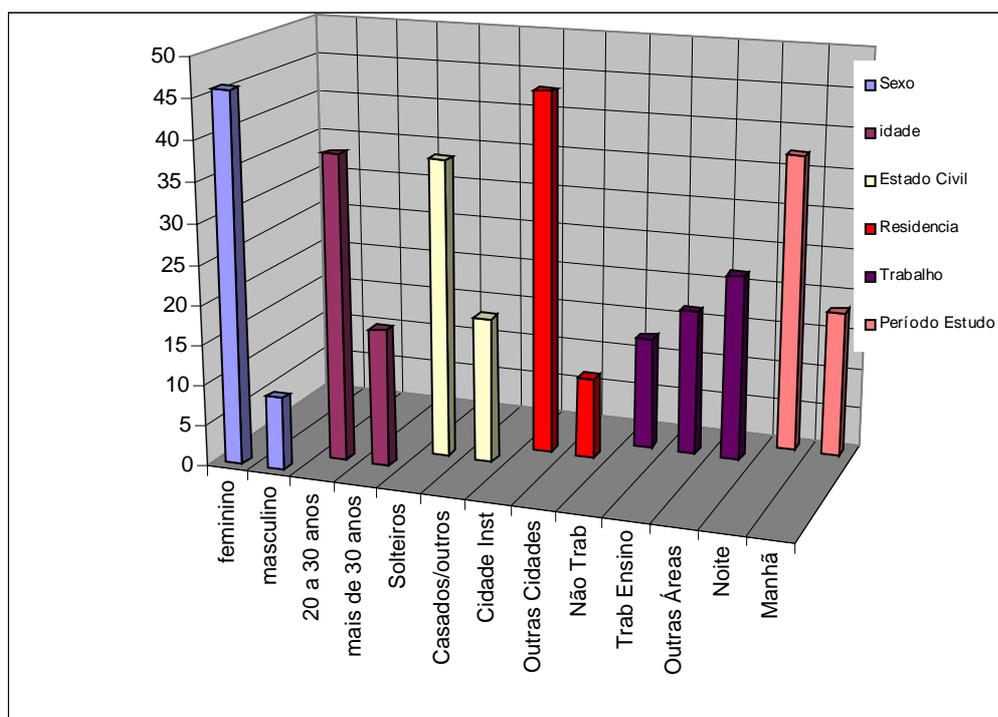
Neste ponto da análise, voltamos nosso olhar principalmente para os aspectos sócio-subjetivos das representações dos sujeitos. Através da materialidade dos mecanismos enunciativos, procuramos mostrar ou inferir quais as vozes que se expressam no dizer dos sujeitos e que valores elas expressam sobre a construção do conhecimento profissional dos sujeitos analisados. Tentamos identificar as marcas de regularidades e contradições do seu dizer expressas por outros discursos com diferentes ideologias dentro de uma mesma formação discursiva e das tentativas do sujeito em mostrar que o discurso é seu numa busca de manter sua identidade.

Com base nos dados constantes na resposta da nossa segunda pergunta – os principais temas verbalizados pelos AMs e que expressam suas representações quanto aos conhecimentos necessários à sua formação – observamos, no dizer dos quatro sujeitos selecionados para entrevistas, marcas que mostravam a influência das representações na construção de sua identidade. Ou seja, marcas indicadoras de que os parâmetros usados pelo sujeito para representar a si mesmo e que constituem sua identidade estão calcados nas representações que faz do Outro. Buscamos identificar se as representações sociais coletivas acerca dos conhecimentos necessários à formação de um professor de inglês estão presentes no dizer dos sujeitos pesquisados, se as imagens que fazem do Outro determinam a imagem que fazem de si construindo sua identidade profissional.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo as orientações teóricas e metodológicas do interacionismo sócio-discursivo, para se analisar nossa ação de linguagem materializada nos gêneros textuais: questionário – entrevistas – currículo e programas de disciplina - começamos pelo conteúdo temático e condições de produção. Entretanto, antes de mencionar os temas mobilizados pelos AMs, relacionados à construção de seu conhecimento, achamos pertinente conhecer nossos sujeitos e responder a nossa primeira pergunta de pesquisa: “Qual o perfil dos alunos-mestres?” ou seja, “Quem enuncia?” Abaixo seguem os números que representam esse perfil, obtidos através dos questionários, com perguntas fechadas.

### 4.1 O Perfil dos 55 Ams Formandos



**Gráfico 1** – Perfil dos AMs - dados pessoais

Como observamos, de todos os 55 AMs, a maioria é do sexo feminino (46), com idade de 20 a 30 anos (38), solteiros (37), residem na cidade onde se situa a instituição (45) trabalham em outras áreas (23) e estudam no período da noite (18).

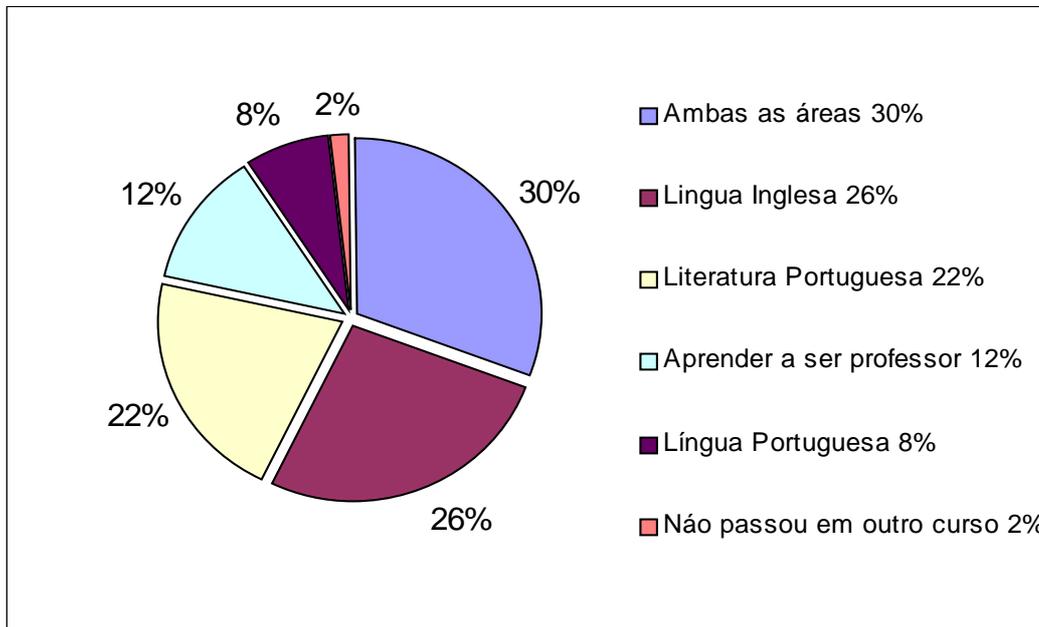


Gráfico 2 – Motivações para iniciar o curso

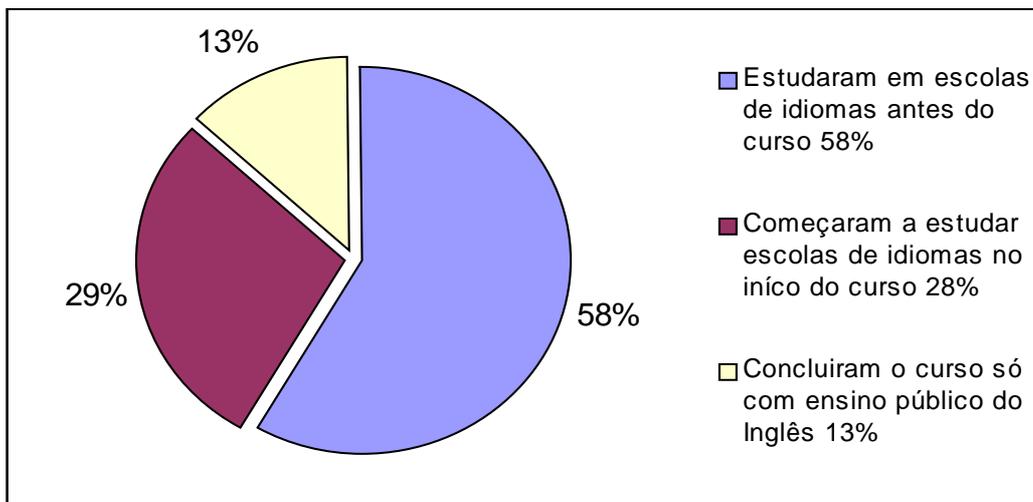


Gráfico 3 – Conhecimento prévio da Língua Inglesa

Com referência ao gráfico 2, vemos que a motivação inicial dos AMS para fazer o curso foi mais a aprendizagem das línguas do que o desejo de aprender a ensinar. Apenas 1 AM (2%) iniciou o curso interessado em outra área. Os 12% que mencionaram o desejo de serem professores, não especificaram a área. Observa-se que o interesse pela língua materna é mais direcionado à literatura.

Quanto ao gráfico 3, Todos os AMs já haviam estudado inglês antes em escola regular, mas representaram negativamente esse conhecimento. Dos 42 % que não haviam estudado em

escola de idiomas, 29% sentiram necessidade de fazê-lo para acompanhar o curso de Letras. Os 13% que não o fizeram não pretendem ser professores de inglês.

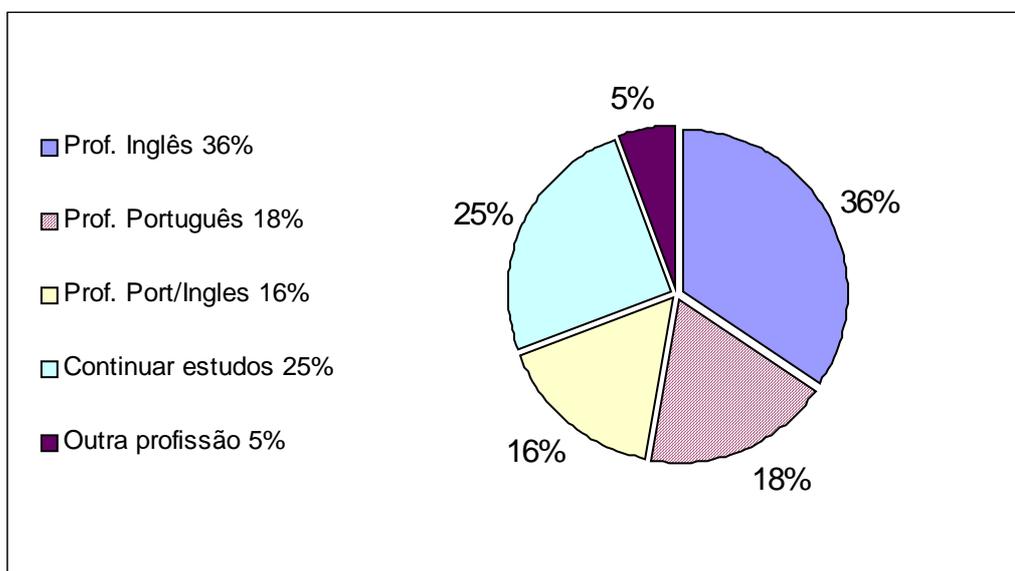


Gráfico 4 – Expectativas profissionais

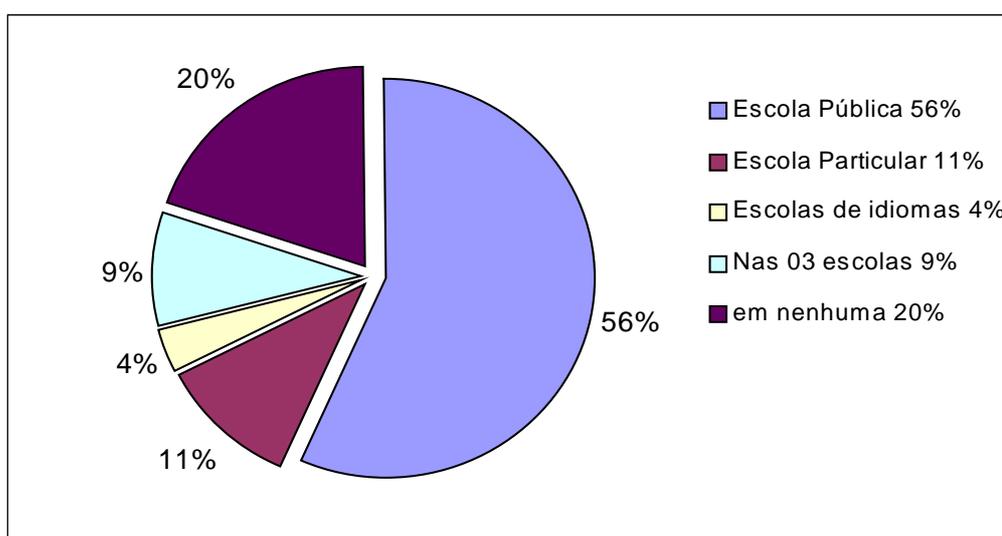


Gráfico 5 – Auto-avaliação da capacidade profissional

Ainda que o curso seja de licenciatura dupla, podemos observar que, ao final do curso, a maioria pretende se dedicar ao ensino de LI. Os 25% que mencionaram o desejo de continuar os estudos não se acham, segundo eles, preparados para atuar como professores e vêm a necessidade de buscar mais conhecimentos.

Embora tenham demonstrado a preferência pela profissão de professor de inglês, a maioria dos AMs (56%), achou-se capaz de atuar somente em escolas públicas onde, segundo

eles, a exigência de conhecimentos da LI é menor<sup>16</sup>, e 20% acham-se totalmente incapazes de ensinar. Entre os que se julgam aptos a atuar em escolas de idiomas, alguns enfatizaram que isso se deve ao fato de terem sua formação lingüística realizada nesse contexto.

Como já justificamos, conhecer o perfil dos sujeitos desta pesquisa - os AMs formandos do curso de Letras, seu conhecimento prévio da língua, suas motivações ao iniciar o curso e suas pretensões ao término dele serviu-nos como referencial para compreensão das representações que fizeram a respeito da construção de seu conhecimento.

Chamou-nos a atenção o fato de o magistério não ter sido a principal motivação dos AMs para iniciar o curso de Letras e de, ao término deste, a maioria deles pretender atuar como professores de inglês, apesar de se considerarem limitada sua capacidade profissional. Vejamos a seguir a razão dessa representação.

#### **4.2. As Representações dos Ams sobre a Construção do seu Conhecimento**

Retomando a dimensão referencial da nossa ação de linguagem, trataremos do conteúdo temático verbalizado pelos sujeitos, pois “descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (BRONCKART, 2004, p.99).

Esses temas são materializados na camada mais profunda do folhado textual, ou no seu plano geral. Entretanto, conforme explica este autor, a noção de plano de texto não é muito utilizada no plano técnico, pois as combinações de discurso e seqüências são ilimitadas e seria ilusório tentar classificá-las numa análise textual. Por isso “o plano do geral do texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 248).

Dessa maneira, como afirmamos antes, os temas verbalizados pelos sujeitos entrevistados são nossa fonte principal de dados e encontram-se abaixo relacionados por tipo e por número de incidências.

---

<sup>16</sup> Vide página 14 deste estudo onde citamos Paiva (1987) que descreve os conhecimentos geralmente exigidos na avaliação que seleciona professores de inglês da escola pública.

Esses segmentos temáticos<sup>17</sup> foram obtidos principalmente de duas perguntas do questionário que, por serem abertas, visavam a não direcionar a resposta do aluno (COHEN e MANION, 1994), tornando possível a mobilização espontânea dos temas, pois questionava o curso como um todo.

Pergunta 9: “Quais eram suas expectativas (o que você queria aprender) no Curso de Letras? Essas expectativas foram satisfeitas? Por que sim, por que não?”;

Pergunta 15: “O que você acha que deveria ser mudado no Curso de Letras para melhorar o ensino da área de conhecimento que você assinalou como a menos privilegiada ou o Curso de Letras como um todo?”

Essas perguntas implicam em representações positivas (expectativas satisfeitas) e negativas (expectativas não satisfeitas) dos AMs, bem como suas representações das (sugestões) para solucionar os aspectos negativos. Se em um mesmo segmento o sujeito mobilizou dois temas, este segmento foi incluído nos dois grupos de temas.

Por ordem de quantidade de incidências, obtivemos os seguintes temas, mobilizados espontaneamente principalmente a partir das duas perguntas abertas do questionário (perguntas 9 e 15)<sup>18</sup>

<b>TIPOS DE CONHECIMENTO</b>	
Conh. Lingüístico-comunicativo da língua inglesa	67 <sup>19</sup>
- Conh.Lingüístico-comunicativo LI - (busca em escolas de idiomas)	25
Conh. didático – prática de ensino Língua inglesa	28
Conh.Llíngua portuguesa e literaturas	16
<b>FATORES ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS</b>	
Professores formadores	34
Currículo e estrutura geral do curso	26
Alunos-mestres (auto-crítica)	6

### **Quadro 3** – Temas verbalizados pelos AMs sobre a construção do seu conhecimento

Por problemas de espaço, incluímos em nosso estudo apenas os segmentos que se referem aos conhecimentos lingüístico-comunicativo de Língua Inglesa e o conhecimento didático em Língua Inglesa (Anexo C), que são nosso foco na pesquisa. Os temas que implicam em representações sobre conhecimento de língua portuguesa/literaturas e os temas que representam fatores envolvidos na construção desses conhecimentos (como professores,

<sup>17</sup> Entendemos como “segmento temático” uma seqüência articulada de enunciados sobre um mesmo tema.

<sup>18</sup> O item “auto-crítica” foi mobilizado por meio da pergunta 17, sobre auto-estima.

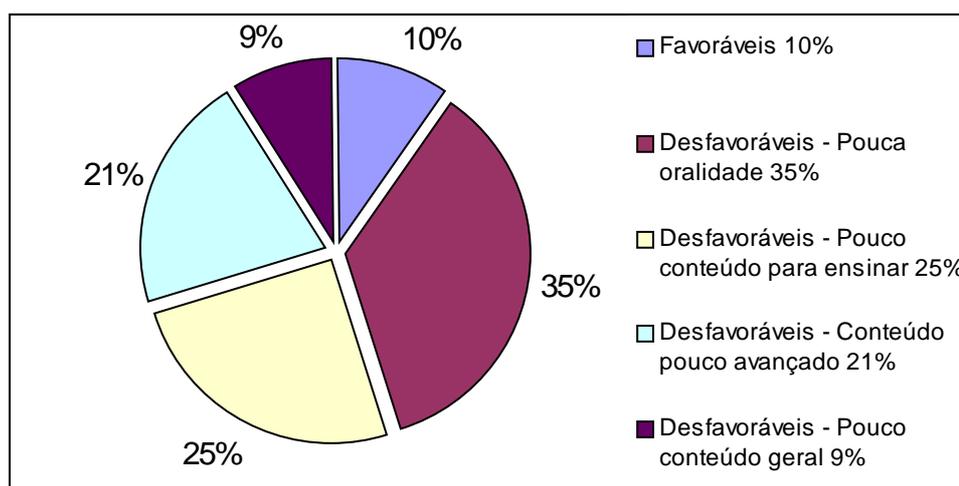
<sup>19</sup> A quantidade dos segmentos sobre o conhecimento lingüístico-comunicativo é superior ao número de AMs (55) porque os AMs mobilizaram esse tema mais de uma vez em temas como auto-estima ou auto avaliação profissional

currículo, estrutura do curso e AMs) serão resumidos e demonstrados por números, com a transcrição apenas de alguns segmentos, a título de exemplo.

Levando-se em conta o conceito de tripolaridade - sujeito x ferramenta x objeto - de Schneuwly (1994), em nossa ação de linguagem consideramos que os fatores envolvidos na construção do conhecimento (professores, AMs, currículo e estrutura do curso) são faces da ferramenta que é a própria língua.

#### 4.2.1 Conhecimento lingüístico-comunicativo de LI

Como pode ser visualizado no Quadro 3, o tema mais mobilizado pelos AMs foi quanto à construção do conhecimento lingüístico-comunicativo da língua inglesa, ou seja, quanto à construção do conhecimento de conteúdo da disciplina que irão ensinar, que envolve as quatro habilidades - escrever- ler- ouvir e falar. 8 segmentos se mostraram favoráveis e 59 desfavoráveis quanto à construção desse conhecimento. Como um segmento mobilizava mais de um tema, calculamos o percentual por número de incidência de temas, isto é, temas diferentes foram mobilizados 77 vezes em 67 segmentos, em porcentagens assim distribuídas:



**Gráfico 6** – Representação da Construção dos conhecimentos lingüístico-comunicativos

Embora em número reduzido, alguns AMs representaram positivamente a construção do conhecimento da disciplina que vão ensinar. Exemplos:

(esperava aprender) a língua inglesa e suas regras, os vários aspectos da formação do professor, a literatura. As expectativas **foram satisfeitas**.

Minhas expectativas eram ler, escrever, ouvir e falar em inglês... essas expectativas **não só foram satisfeitas como bem trabalhadas...**

A oralidade foi a principal razão da representação negativa dos AMs quanto à construção do conhecimento lingüístico comunicativo, apesar de sub-temas como escrita, leitura e gramática terem sido mobilizados algumas vezes. Isso porque os AMs esperavam um ensino que envolvesse as quatro habilidades. Nos segmentos de 8 a 35 (Anexo C) podemos observar, em negrito, as escolhas lingüísticas dos AMs para verbalizar essa representação, por meio de mecanismos textuais de coesão nominal que introduziram os seguintes sub-temas: oralidade, “listening e speaking”, fala, pronúncia, comunicação, conversação, expressão oral, habilidades de ouvir e falar, laboratório, filmes, fonologia, fonética, fluência. Entre esses segmentos que mostram a expectativa dos AMs quanto a saber falar inglês, quatro deles (28 a 31- Anexo C) repetem um discurso emprestado da intertextualidade, que confirma a crença dos AMs de que a pronúncia desejável é a do nativo e que fluência só se adquire no exterior (SILVA, 2002). Abaixo dois exemplos (oralidade e crença na pronúncia do nativo):

Em relação à área de língua inglesa, minhas expectativas eram basicamente o aperfeiçoamento das 4 habilidades. Entretanto não foram satisfeitas totalmente, pois as **habilidades de ouvir e falar** para mim são **pouco privilegiadas em sala**, em especial porque a turma é grande e há **pouco listening**.

Eu preciso de mais tempo para me dedicar à **pronúncia**, talvez uma experiência **fora do país**.

O Conhecimento lingüístico-comunicativo de nível pouco avançado foi a segunda representação negativa quanto ao conhecimento de LI, somando 25% dos segmentos. Eles expressam que os AMs tinham expectativas de adquirir um conhecimento mais avançado sobre a língua, pelo fato de o curso ser em uma instituição de ensino superior e por preparar o aluno para ser professor. Para isso, esperavam que esse ensino fosse mais enfatizado, que recebesse mais horas e mais aulas semanais. Isto está expresso nas seguintes escolhas lingüísticas: fluência, proficiência, dominar muito bem, grande/bom conhecimento, tão bom quanto (escolas de idiomas), nível mais avançado, aprender mais, aprofundar conhecimentos, aperfeiçoar, mais direcionado, aprendizado mais rigoroso, mais ênfase, mais atenção, pouco privilegiado, (que estão em negrito nos itens 42 a 60- Anexo C). Exemplos:

Eu esperava que em 5 anos de curso eu fosse **dominar muito bem o inglês**. No entanto...

Tinha a expectativa de aprender a língua desde as regras básicas até **um nível mais avançado**... as minhas expectativas não foram atingidas no curso.

O Conhecimento de conteúdo para ensinar foi a terceira razão de descontentamento e representa 21% dos segmentos. Essa representação mostra que os sujeitos esperavam adquirir um conhecimento da disciplina que lhes passasse segurança para ensinar, para se tornarem professores. Essas representações encontram-se expressas nos itens 31 a 46, (Anexo C) em negrito-italico, através de unidades lingüísticas como: não dá base, não oferece condições, é inválido, tenho muitas dúvidas, não temos conhecimento bastante, não me sinto capaz, não estou preparada, esperava estar apta, acreditava que pudesse ser habilitada, não possuo proficiência. Exemplos:

Como nosso curso dá habilitação na área de inglês, acreditei que poderia ter um melhor aprendizado desde o 1º ano...O inglês aqui da universidade **não dá base pra ser professor**.

Eu acreditava que no Curso de Letras, em 5 anos, eu **pudesse ser habilitada para ser professora** de português, literatura, como de língua inglesa.

O Conhecimento de conteúdo geral sobre a língua, quarta razão, expressa em 9% dos segmentos (itens 61 a 67- Anexo C), mostra simplesmente expectativas frustradas quanto à aprendizagem da língua de modo geral, sem determinar a razão. Exemplos:

Pensava que ia **aprender inglês**, mas a universidade não ensina... não motiva. Os professores dizem que você tem que ser virar. É a mesma coisa que um professor de Economia dizer pros alunos estudarem fora. Nem todos têm condições de pagar curso particular. É o meu caso.

Esperava **aprender a língua inglesa** no curso, mas tal não ocorreu.

#### 4.2.2 A busca do conhecimento lingüístico-comunicativo em escolas de idiomas

Ainda representando a construção do conhecimento lingüístico comunicativo, o tema “escola de idiomas” foi bastante mobilizado, num total de 24 segmentos. 95,8% desses

segmentos demonstraram descontentamento quanto à necessidade que sentiram de procurar uma escola de idiomas para poder acompanhar o curso. Apenas um (4,2%) acha que buscar esse conhecimento fora é papel do aluno. Exemplos:

O que ouvimos dos professores é que **deveríamos procurar um curso fora da Universidade**, o que não concordo.

**Tive de fazer um curso numa escola particular**, pois não iria acompanhar as exigências do curso. Sem o curso na escola particular não teria aprendido o que sei hoje, nem teria acompanhado as literaturas em língua inglesa.

Observamos que os especialistas condenam o modelo de formação baseado no treinamento (LEFFA, 2000) ou chamado modelo de racionalidade técnica, citado por Gimenez (mimeo), que geralmente é utilizado pelas escolas de idiomas. Este modelo não contempla aspectos formativos, pois o objetivo é ensinar a língua e não formar professores. Entretanto, como revelam os 24 segmentos que comparam o ensino do curso de Letras com o das escolas de idiomas (dando preferência ao segundo), o paradigma formativo, como vem sendo usado no curso de Letras pesquisado, parece não estar atingindo seu objetivo, talvez pela ausência da prática desde o início. O segmento abaixo, incluído no tema “professores”, ilustra essa representação:

**Falta uma didática que faça com que os alunos/acadêmicos gostem do inglês**, sintam prazer em falar e ouvir a língua e **não achar a aula uma chatice**, sem motivação alguma. Não é raro isso acontecer nas aulas de inglês, salvo exceções: professora A e professor B<sup>20</sup>.

#### 4.2.3 Conhecimento didático do ensino da Língua Inglesa

Este tema refere-se ao conhecimento que é ministrado na disciplina de Prática de Ensino quando ocorre a experiência do estágio. Alguns segmentos, no tema “conhecimento linguístico-comunicativo” que vimos primeiramente, fazem referência à formação profissional, mas se atinham ao conhecimento de conteúdo, ou o que ensinar e não como ensinar.

---

<sup>20</sup> Preservamos anonimato.

Quanto à construção do conhecimento didático, temos o seguinte percentual: 39% se representaram favoráveis (segmentos 1 a 11)<sup>21</sup>. Dois deles verbalizaram que o estágio foi útil para observarem como o professor de escola pública é mal preparado. 50% acharam a formação insuficiente, mencionando que esse ensino deveria ser dado desde o início (segmentos 12 a 25).

Achamos importante salientar que, dentre estes 50% que defendem o ensino da prática desde o início do curso, cinco segmentos (13 a 17) introduziram o tema “reflexão e crítica”, dizendo que a prática e o estágio foi uma maneira de se tornarem crítico-reflexivos quanto a sua postura profissional (segmentos 19 a 23), ou adquirirem o tipo de conhecimento que Almeida Filho (2000) chama de “competência formativo-profissional”. Um deles (14) diz que a disciplina de Prática de Ensino “privilegia” a reflexão.

Por fim, 11% mostraram-se desfavoráveis a respeito da construção desse conhecimento. Seguem abaixo exemplos dos três tipos de segmento comentados:

Nesse ano tivemos o **privilegio de ter prática de ensino de Língua Inglesa**, disciplina que veio nos mostrar posturas que o professor deve ter diante do aluno.

As expectativas eram em relação à **formação profissional**. Queria aprender metodologias de ensino, **reflexão** sobre o que, como e porque ensinar. Essas expectativas foram **parcialmente sanadas** no 5º ano... Contudo é **muito pouco**. Penso que **desde o 1º ano deveria existir essa reflexão**, já que o curso está formando professores de língua inglesa. Dessa forma é importante não só o conhecimento lingüístico como também a prática e postura profissional desde o início e não só no último ano do curso.

(os alunos não aprendem como ensinar LE). Essa dificuldade foi verificada durante o estágio em que se notou que **não sabíamos como ensinaríamos certos conteúdos**.

#### 4.2.4 Conhecimento da Língua Portuguesa e literaturas

Como a pergunta que originou a mobilização de temas incluía o curso como um todo, obtivemos 16 segmentos quanto à construção do conhecimento da língua portuguesa e literaturas, já que o curso é de dupla licenciatura: 61% favoráveis à construção desse conhecimento e 39% desfavoráveis. Como dissemos, por não ser esse nosso foco na pesquisa, não faremos a transcrição dos segmentos, apenas um resumo dos sub-temas citados nas seguintes expressões: as positivas falam de expectativas satisfeitas quanto a “se expressar

<sup>21</sup> Os segmentos mencionados encontram-se relacionados no Anexo C deste estudo.

melhor oralmente”, escrever melhor”, ao aprendizado da “língua e literatura além do que esperava”. As negativas falam de necessidade de “mais literatura brasileira”, conteúdo de literatura vasto mas “faltou empenho” por parte da universidade, prática de ensino de português “deixou a desejar”, não aprendizado da “gramática e redação” conforme expectativa, ensino da gramática portuguesa “também não é suficiente para a prática em sala de aula”, necessidade de “privilegiar por igual as matérias de LM”.

#### 4.2.5 Professores formadores

Os professores formadores fazem parte dos fatores envolvidos na construção dos conhecimentos citados anteriormente e, dentre esses, foi o tema mais mobilizado. Se considerarmos a tripolaridade das ações mediadas pela linguagem - sujeito x ferramenta x situação - (SCHNEUWLY, 1994), na ação coletiva de formar professores de inglês, a ação do professor deve ser vista como uma peça importante dessa ferramenta, ou seja, do esquema com o qual ela é utilizada para se chegar à situação objeto. Daí a importância de considerarmos as representações dos AMs quanto a esse referencial. Dentre os 34 segmentos obtidos, 35% continham representações positivas e 65 % negativas, cujo conteúdo resumiremos a seguir:

Os segmentos positivos expressam representações principalmente quanto à atitude positiva do professor: “os professores tentaram dar o melhor de si”, “alguns são bons ou ótimos”, aprenderam inglês “de verdade só no 5º ano” por causa da professora, “o professor de prática de ensino motiva”, há professores incentivadores, simpáticos, pacientes, alguns deles “excelentes modelos” para os AMs.

Os demais segmentos também mencionam principalmente a atitude dos professores, porém de modo negativo, através das seguintes escolhas lingüísticas: “falta comprometimento”, devem “levar mais a sério” – principalmente os professores “dos primeiros anos”, “parar com greves”, há “desinteresse”, não estão “preocupados em dar conteúdo”, “falta empenho”, é preciso “mais motivação”, há muita “inércia e marasmo”. A segunda razão refere-se à maneira de ensinar, assim verbalizada: “sabem para si, mas não para transmitir”, “falta didática”, “têm atitudes anti-pedagógicas”, “não têm capacidade para trabalhar com o material didático”, “parecem não muito preparados para trabalhar em sala de aula”. Outro sub-tema mencionado foi a necessidade de um professor “checar se um conteúdo foi mesmo dado antes de seguir em frente” e de um ensino contínuo da disciplina. Também

foi verbalizada por eles a insatisfação de verem suas reclamações sobre determinado professor não serem atendidas pelo departamento, o fato de alguns professores sugerirem que estudassem inglês em escolas de idiomas e de os professores terem expectativas diferentes dos AMs.

Observamos que não houve representações negativas dos AMs quanto aos professores do 5º ano (prática de ensino e língua inglesa) ou quanto ao nível de conhecimento de conteúdo dos professores. Contudo, só esse conhecimento os AMs consideraram insuficiente. O conhecimento didático de alguns professores dos anos anteriores foi representado negativamente e principalmente sua atitude pessoal e profissional. Assim, pode-se dizer que a imagem que os AMs fazem de um bom professor de línguas é daquele detentor não só de conhecimento lingüístico-comunicativo mas de conhecimento didático e, principalmente, de qualidades pessoais (interesse, motivação, responsabilidade, simpatia, paciência, etc.) para transpor conhecimentos. A presença de escolhas lingüísticas como “passar”, “transmitir” indicam que o professor ainda é visto como “transmissor” de conhecimentos e não “mediador”, como defendem a maioria dos educadores atualmente.

#### 4.2.6 Currículo e estrutura do curso

Outro tema bastante mobilizado pelos AMs foi a respeito das disciplinas que compõem o currículo, e também aspectos da estrutura geral do curso. Esses temas envolvem a introdução dos sub-temas abaixo, dispostos pelo número de segmentos verbalizados:

CURRICULO – disciplinas e distribuição	8
- Conhecimento prévio /seleção	4
- Material didático	3
- Habilitação dupla	3
- Turmas grandes	3
- Turmas heterogêneas	2
- Matérias opcionais	2
- Instalações físicas	1
ESTRUTURA GERAL– sub.total geral	18
CURRICULO E ESTRUTURA 18 + 8	26

**Quadro 4** – Representações sobre currículo e estrutura do curso

Quanto ao currículo, por ordem de números de incidência, foram apresentadas representações de aspectos negativos, como forma de sugestão dos AMs para melhoria do curso: mais carga horária para a disciplina de Língua Inglesa, incluindo fonética e atividades orais; aulas da disciplina de Prática de Ensino desde o início do curso, eliminação ou remodelação de matérias como Didática e Estrutura e funcionamento do ensino, tidas como “inúteis”, redução de matérias no 5º ano devido à carga demandada pela monografia e estágio, ensino mais continuado das disciplinas, mudar para os anos iniciais matérias como Filologia, Semântica e Teoria Literária, colocar Filologia após Latim, introduzir Filosofia, introduzir prática de ensino da literatura (como ensinar literatura), melhorar o ensino do desenvolvimento da escrita, alterar lingüística aplicada no ensino de LI para fonologia.

Sobre a estrutura geral do curso, o sub-tema mais mobilizado foi quanto ao tipo de seleção de candidatos no curso no vestibular. Os AMs reclamam que os estudos de LI no curso não começam do básico. Alguns disseram que iniciaram sem conhecimento da LI e sentiram-se perdidos pois as turmas são heterogêneas, inclusive com alguns AMs que já são professores de inglês.

Eles sugerem que deveria ser exigido um nível de conhecimento prévio da língua, no vestibular, eliminando a possibilidade de um aluno fazer exame de espanhol para cursar Letras-Anglo, ou então que o curso fosse iniciado com o ensino bem elementar da língua. Em todos os segmentos onde o tema “material didático” de língua inglesa foi mobilizado, ele recebeu críticas negativas, principalmente por não começar do básico. Apenas a professora do quinto ano foi considerada apta a transformar esse material, melhorando seu uso em sala. Foi também sugerido que o curso passasse para licenciatura única e não dupla, direcionando seu ensino a uma língua alvo, melhorando a formação dos profissionais envolvidos. Um dos argumentos foi o de que dificilmente um profissional lecionará as duas matérias. Foi ainda apresentada a sugestão de que haja a possibilidade de matérias opcionais, dando ao aluno a opção de cursar matérias que lhe interessam em sua área de atuação. O número elevado de AMs por turma foi apresentado como um problema na construção das habilidades orais, bem como as turmas heterogêneas. Finalmente, 1 segmento temático foi mobilizado para expressar descontentamento com o mau estado das instalações físicas do departamento de Letras, que abriga um dos cursos pioneiros da universidade.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Os dados mencionados nesse parágrafo, em forma de sugestões dos AMs, foram enviados à Coordenação de Ensino de Língua Inglesa da instituição, em fevereiro de 2004, por ocasião de uma das reuniões em que discutiam de alterações curriculares.

Terminamos aqui a exposição dos temas mobilizados pelos AMs que fazem parte do contexto social da ação de linguagem, ou seja, as representações que os AMs fazem da construção de seu conhecimento, avaliando, construindo uma imagem de si e do Outro na ação coletiva que é “formar professores de inglês”. Os dados mostram que, tanto na quantidade de conhecimento construído (lingüístico-comunicativo e didático) como na qualidade e modo como é construído (professores, currículo, estrutura do curso), as representações foram negativas.

#### 4.2.7 O aluno-mestre e sua auto-crítica

Direcionando agora nosso olhar para o aspecto subjetivo da nossa ação de linguagem, investigaremos as representações dos sujeitos sobre a imagem que fazem de si mesmos, no papel de AM, como participantes dessa ação coletiva e, portanto, também responsáveis pela sua formação. Dos 55 AMs entrevistados, apenas 8 (14%) representam-se também como responsáveis por sua formação e 86% não. Nestes oito segmentos, 2 acham-se responsáveis por sua formação contínua; 1 por seu mau desempenho em LI; 1 acha que é seu papel procurar conhecimento em escola de idiomas para melhorar sua formação; 1 acha que sua competência profissional depende do seu esforço e interesse, 2 culpam a si mesmos e à falta de tempo para dedicar-se ao aprendizado das habilidades orais e, 1 último, por ter expectativas erradas em relação ao curso, também se achava responsável. Transcrevemos dois segmentos, a título de exemplo:

“Além disso, ao final do curso sou bastante crítica em relação ao que **depende de mim** no sentido de melhorar, pois não só do professor e da universidade depende minha futura atuação.”

“Na verdade, pouco interesse e estímulo **contribuíram para meu desempenho em LI.**”

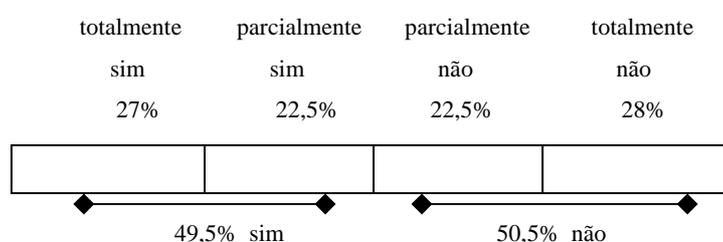
#### 4.2.8 O aluno-mestre e sua auto-estima

Para complementar o aspecto subjetivo do contexto da ação de linguagem, ou seja, como a representação dos sujeitos sobre a construção do seu conhecimento afeta sua auto-

estima, introduzimos esse tema no questionário através da seguinte pergunta fechada (nr.17): “Você acha que a formação que recebeu afetou positiva ou negativamente sua auto-imagem ou auto-estima como futuro professor de inglês? seguida de um questionamento indireto aberto “justifique sua resposta”.

Obtivemos 64 segmentos cujo resultado nos surpreendeu pelo número de respostas positivas. Entretanto, uma análise qualitativa dos dados, seguindo os princípios teóricos de Bronckart (1999) sobre seqüências argumentativas, revelou o espaço entre o dito e o que se pretende dizer. Senão vejamos:

Detectamos 17 representações totalmente positivas; 29 positivas por um lado e negativas por outro; e 18 totalmente negativas. Em percentuais, esse resultado pode ser assim representado:



**Figura 4** – a auto-estima do aluno mestre

Os segmentos totalmente positivos não apresentam unidades lingüísticas de efeito negativo ou redutor como “mas, apenas no...” e constituem-se de seqüências explicativas, com unidades de valor afirmativo, seguidas de mecanismos textuais de conexão tais como “Sim, uma vez que...”, “Claro, pois...”, “Positivamente, principalmente na... e também..na”. Exemplo:

“Positivamente, pois já posso esclarecer dúvidas de pessoas que me procuram com problemas relacionados à língua inglesa”.

Os segmentos parcialmente positivos e parcialmente negativos são formados de seqüências argumentativas, apresentando unidades lingüísticas de valor positivo, seguidas de unidades de valor delimitador ou redutor (sim, se contar a ... sim, no que se refere a...., mais ou menos...., depende... Positivamente, também porque estudei em escolas de línguas...)

Esse tipo de escolha lingüística leva à conclusão de que algumas áreas da formação colaboraram, sim, para a auto-estima dos sujeitos e outras, não. Outros segmentos, também constituídos de seqüências argumentativas, apresentam unidades afirmativas, mas seguidas de

mecanismos textuais de conexão com valor negativo como: sim, mas...apesar de...porém...embora. Exemplo: “ Apesar de tudo, ainda quero ser professora de inglês”, ou “Positivamente, embora a formação seja deficitária na universidade”.

Alguns explicitam a área que colaborou e a área que não colaborou. Ex.: “Na parte de prática de ensino melhorou, mas na parte de língua só tenho o básico”... ou “A formação que recebi teve pontos positivos e negativos, mas os pontos positivos não foram suficientes para tornar-me confiante o suficiente para atuar como professora de LI.”.

Segundo Ducrot (1987), essa é uma das estratégias argumentativas mais usadas porque, aqui, há a presença de dois dizeres: em nossa ação de linguagem temos um enunciador que defende uma tese anterior pressuposta - termo usado por Bronckart (1999) -, ou a afirmação anterior de que “A construção do conhecimento do professor de LI dá a ele uma imagem positiva de si” e outro enunciador, o sujeito aluno, que quer defender uma nova tese: “A construção do conhecimento do professor de LI não dá a ele uma imagem tão positiva de si”. O enunciador da nova tese enuncia primeiro “sim” para que o seu “não”, ou nova tese, seja aceito.

As respostas totalmente negativas também são seqüências explicativas, com a diferença de que as unidades lingüísticas apresentam valor negativo. Ex.: “Para mim de forma negativa, porque tive vários problemas com a língua durante o curso e isso influenciou-me negativamente quanto à escolha de ser futuro professor”.

Seguindo esse critério de análise, observamos que 50,5% dos sujeitos demonstraram que a construção do seu conhecimento afetou negativamente sua auto-estima e 49,5% que afetou de maneira positiva.

Notamos que, principalmente nos 29 segmentos não totalmente positivos, o sujeito não diminui o valor que dá a si próprio ao enunciar “me afetou positivamente”, mas desvaloriza a ação coletiva quando diz “apesar de...”. Podemos dizer que, ao escolher unidades lingüísticas como “mas, apesar de, embora...”, o sujeito-aluno até aumenta o valor da representação que faz de si.

Como vimos, apenas 8 segmentos de “auto-crítica” mostram que os sujeitos AMs representam a si mesmos como também responsáveis por sua formação. Nos segmentos positivos não mencionam sua responsabilidade e, nos segmentos parciais ou totalmente negativos, os sujeitos-AMs representam o Outro, ou aspectos do mundo social da ação como responsáveis pelo aspecto negativo de sua formação: ora como vítimas, ora numa posição superior de quem sabe lidar com as dificuldades da vida. Vejamos:

“Eu achava que fazendo o Curso de Letras inglês (5 anos) iria ter fluência na língua, mas não foi bem assim. **Isso não é culpa minha**, pois é uma frustração de muitos colegas na sala

“Não posso pensar que as nuvens negras são o mais importante, **mas como eu faço para tirar proveito da tempestade**”, ... “**Apesar de tudo, ainda quero** ser professora de inglês.”

#### 4.2.9 Princípios metodológicos – uma visão de conjunto

Como mencionamos anteriormente, nosso objetivo nesta parte da análise foi o de obter resposta para as duas primeiras perguntas de pesquisa, principalmente por meio das perguntas 9 e 15 do questionário (Anexo A), que foi o gênero textual escolhido. Para tanto, analisamos a materialidade da ação de linguagem nas marcas lingüísticas presentes nas duas camadas mais profundas do texto: a infra-estrutura e os mecanismos de textualização (Vide quadro 1).

Na infra-estrutura, obtivemos o referente da nossa ação de linguagem, ou seja, os temas que os AMs mobilizaram: os tipos de conhecimento que julgam importantes para sua formação como professores de inglês e os fatores que colaboram para a construção desse conhecimento. Ainda nesta camada do texto, notamos que o tipo de discurso dominante é o discurso implicado (devido à presença marcada do sujeito através dos dêiticos de pessoa - eu, nós, etc.) e por representar uma interação (a resposta de um interactante - o AM - à pergunta do outro - a pesquisadora). O conteúdo temático está organizado ora em um mundo disjuncto ou distante ao da interação, pelo grande uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, com expressões temporais; ora num mundo conjunto, com uso de verbos no presente, determinados pelas duas perguntas abertas.

Os tipos de seqüência também são determinados pelas perguntas e há uma articulação principalmente de três tipos de seqüência: descritiva, argumentativa e explicativa.

As seqüências descritivas estão presentes em quase todos os segmentos, organizando os temas mobilizados pelos AMs ao descreverem quais eram suas expectativas, como é o curso, ou ainda como deveria ser. Como explica Bronckart (1999), essa seqüência introduz um tema, decompõe esse tema em aspectos aos quais atribui propriedades ou relacionamento. Ex.: “...as disciplinas de prática de ensino (introdução do tema), tanto em inglês quanto em português (decomposição do tema) são significativas e essenciais (propriedades do tema) no Curso de Letras” ou “Minha expectativa era que o Curso de Letras (tema) fosse tão bom quanto o do instituto de línguas” (relacionamento do tema com outro).

As seqüências explicativas, como o próprio nome diz, explicam as causas e as razões das afirmações descritas, com o uso ou não de organizadores textuais (porque, pois, por causa de...), conforme os exemplos a seguir: “...No aspecto da literatura a universidade deixou a desejar. O conteúdo da disciplina é muito vasto e nos anos dedicados à literatura faltou empenho por parte da universidade”; ou “Estou falando melhor devido ao motivo de eu estudar em escola de idiomas”. Essas seqüências não estão presentes em todos os segmentos dos questionários. Algumas vezes (principalmente nos segmentos com representações afirmativas), os sujeitos afirmam que algo é de certa maneira, sem explicar porque é assim.

As seqüências argumentativas são as que mais ocorrem no texto, porque há segmentos com mais de uma. Conforme explica Bronckart (1999), nelas o sujeito apresenta seu raciocínio argumentativo contra uma tese anterior pressuposta – ou um dizer instituído. Ex.: “Os professores (do Curso de Letras) levam seu trabalho a sério” , e introduz dados novos “alguns professores são concursados”. Esses dados são objeto de uma inferência “professores concursados não correm o risco de serem demitidos facilmente”, a qual orienta para a conclusão ou nova tese a qual. No nosso caso, essa tese é um segmento original, extraído do questionário, portanto, uma nova tese que o aluno-sujeito quer defender: “Muitos professores, por serem concursados, não levam a sério. Quando reclamamos o departamento vai empurrando com a barriga e não toma atitude”.

Podemos observar que a negação aparece mais de uma vez nesse segmento. Segundo Ducrot (1987), na argumentação, a negação opõem-se a uma afirmação anterior. Ao enunciar que o departamento “não toma atitude” o sujeito-aluno nega a tese anterior “o departamento toma atitude quando AMs reclamam contra os professores”. Nesse sentido, ao dizer “o curso não forma profissionais competentes”, o sujeito nega a tese anterior “o curso forma profissionais competentes” e que, afinal, é a tese cujo valor ele quer defender dizendo “o curso deveria formar profissionais competentes”. Por essa razão, por trás dos inúmeros segmentos “deveria ser assim” que aparecem no texto, há uma negação que diz “não é assim”.

Esses três tipos de seqüências muitas vezes apresentam-se articuladas num mesmo segmento. O segmento abaixo, por exemplo, inicia-se com uma seqüência descritiva, segue com uma argumentativa e termina com uma explicativa:

Em relação à área de língua inglesa, minhas expectativas eram basicamente o aperfeiçoamento das 4 habilidades (descritiva). Entretanto não foram satisfeitas totalmente (argumentativa), pois as habilidades de ouvir e falar para mim são pouco privilegiadas em sala, em especial porque a turma é grande e há pouco listening. (explicativa).

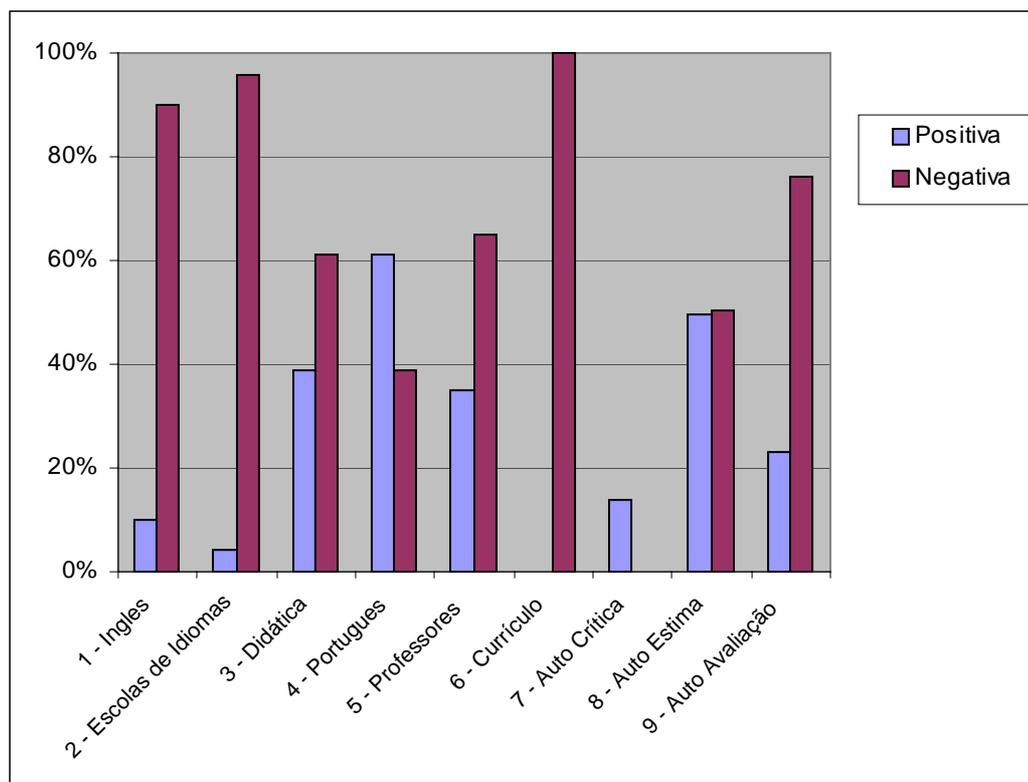
Na camada dos mecanismos de textualização, os de conexão (principalmente as conjunções adversativas, usadas em profusão), auxiliaram-nos a observar as articulações e o valor das seqüências, em especial as argumentativas que acabamos de ver. Os de coesão nominal -pronomes e sintagmas nominais – por sua vez, ajudaram-nos a identificar e organizar os temas e personagens do texto.

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, observamos que os tempos verbais mais usados no texto foram determinados pelas perguntas do questionário: “Quais eram suas expectativas... elas foram satisfeitas?” “O que você acha que deveria ser mudado?” Conseqüentemente, os conteúdos temáticos se organizam em torno desses verbos. Ex.: “Quando iniciei o curso, pensei que ensinariam...elas não foram satisfeitas... o curso é assim...não me sinto preparado.. deveria ser assim”.

Assim, de um modo geral, os AMs usaram os pretéritos para descrever suas expectativas, o presente para falar como o curso é representado por eles e o futuro do pretérito para descrever como acham que deveria ser. Há poucas ocorrências do imperfeito do subjuntivo e do futuro (se começasse do básico... não trabalharei como professora).

O que chama a atenção são as escolhas lingüísticas dos AMs nos verbos do pretérito. Encontramos inúmeros “eu pensei, esperava, achei, acreditava” como também “eu queria, eu pretendia, eu sonhava” que verbalizam fortemente uma mudança de representação, passando um significado de pesar por sonhos não realizados em sua formação inicial.

Com esses dados respondemos a segunda pergunta de nossa ação de linguagem e o gráfico abaixo ilustra, por meio dos temas verbalizados pelos AMs, quais são suas representações acerca dos conhecimentos importantes à sua formação e como vêem o processo da construção desse conhecimento. A seguir, demonstramos esse resultado por meio do gráfico 7:



**Gráfico 7** – Representações positivas e negativas dos AMs- visão de conjunto

Lembramos que os temas 1 a 6 foram espontaneamente mobilizados pelos AMs, como conhecimentos e fatores importantes em sua formação. Os temas 8 a 9 (auto-estima e auto-avaliação) foram obtidos a partir de perguntas direcionadas (perguntas 16 e 17 do questionário, Anexo A). O item 7 (auto crítica) foi mobilizado espontaneamente pelos AMs nas respostas da pergunta 17. Os demais itens, a nosso ver, também carecem de explicação.<sup>23</sup>

O tema (1), representando a construção do conhecimento lingüístico comunicativo de LI, foi o mais mobilizado pelos AMs, com (67 segmentos), sendo 90% negativos e 10% positivos.

O tema (2) necessidade de procurar esse conhecimento em escolas de idiomas. ainda como parte da construção do conhecimento em língua inglesa, obteve 25 segmentos. 95,8 % representaram negativamente essa necessidade e um segmento concordou com ela (4,2%).

O tema (3) refere-se aos 28 segmentos mobilizados sobre conhecimento didático. 39% favoráveis à construção desse conhecimento e 61% desfavoráveis. Dentre esses 61%, 50%

consideraram bom o ensino da disciplina Prática de Ensino, porém, insuficiente. Os 11% restantes representaram-no negativamente, sem ressalvas.

O tema (4), conhecimento de língua portuguesa e literatura obteve apenas 16 segmentos das mobilizações espontâneas com 61% de representações positivas e 39% negativas.

O tema (5) “professores”, foi o tema mais mobilizado dentre os fatores que envolvem o processo de construção do conhecimento dos AMs, com 34 segmentos. Destes 65% negativos e 35% positivos.

O tema (6) “currículo e estrutura geral do curso” obteve 26 segmentos. 100% deles com representações negativas, feitas pelos AMs em forma de sugestões para mudanças curriculares.

O tema (7) “auto-crítica” foi mobilizado em apenas 8 segmentos. Isto significa que apenas 14% dos AMs demonstraram consciência de sua responsabilidade na construção de seus conhecimentos. Consideramos essa representação um fator positivo.

O tema (8) “auto-estima” mobilizado por pergunta direcionada, obteve 64 segmentos, 50,5 % negativos e 49,5% positivos.

O tema (9) “auto-avaliação” demonstrado no gráfico 5 (incluído no perfil do aluno) mostra que 76% consideram negativamente sua capacidade profissional. (56% porque acham-se capazes de ensinar só em escola pública e 20% por verem-se como incapazes para atuar em qualquer escola). Consideramos positiva a representação do aluno em julgar-se capaz de ensinar em escola particular (11%) e em escolas de idiomas ou qualquer tipo de escola (13%). Os AMs que se avaliaram positivamente estudaram em escolas de idiomas e alguns enfatizaram que esse auto-julgamento devia-se a essa formação.

Embora tenham mencionado a experiência do estágio, não ocorreram segmentos que descrevessem o conhecimento do contexto da escola pública.

Apenas 5 segmentos mobilizaram construção do conhecimento reflexivo, por ocasião da disciplina de Prática de Ensino. Como a prática reflexiva acontece durante a prática e a disciplina de prática de ensino só ocorre no final do curso, as representações sobre esse conhecimento foram mínimas.

Fundamentando-nos em pressupostos do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999), de que o sujeito constrói para si uma imagem a partir da imagem do Outro, observamos que a imagem do professor ideal para os AMs é a daquele profissional que detém o conhecimento e sabe transmiti-lo, fazendo uso de qualidades pessoais e é

considerado o principal responsável pelo ensino. Comparando-se a essa imagem do professor, os AMs constroem suas identidades profissionais.

Creemos que o resultado apresentado na representação dos 55 AMs sobre os temas auto-estima, auto-avaliação profissional e auto-crítica indicam momentos de identificação profissional, ou seja, a maneira com que estão construindo suas identidades profissionais.

O fato de 76% julgarem-se profissionalmente incapazes ou limitados, mostra que estão construindo para si identidades de professores inseguros. Essa representação negativa que fazem de sua capacidade afetou negativamente a auto-estima de, praticamente, metade dos AMs. Podemos inferir que esse percentual não foi maior porque apenas 14 % se vêem responsáveis por sua formação, pois, a grande maioria deles, (86%) acham que os aspectos negativos de sua formação ocorreram por culpa de outros fatores, principalmente por culpa do professor formador.

Segundo Foucault (1987), quando o sujeito enuncia, ele tem o poder de representar algo como verdade. Temos aqui a “verdade” dos 55 AMs formandos sobre seu a construção do seu conhecimento e uma indicação de momento de identificação profissional<sup>24</sup>. A seguir, buscamos investigar “a verdade” da professora de LI e da instituição.

### **4.3 As Representações dos Diferentes Sujeitos**

Para responder à terceira pergunta de pesquisa – “Quais as diferenças e similaridades entre as representações dos AMs, da professora de LI, da instituição e dos especialistas?” - analisamos os outros dois tipos de gênero textual nos quais nossa ação de linguagem se materializou: as representações da professora de inglês foram verbalizadas na entrevista semi-estruturada e as da instituição no currículo e nos programas da disciplina de língua inglesa.

Utilizamos aqui o mesmo critério usado para identificar as representações dos AMs. Olhamos para a camada mais profunda do texto, ou seu plano geral, para identificar o conteúdo temático, ou seja, se a professora e a instituição haviam mobilizado os mesmos temas que os AMs, quais sejam: (conhecimento lingüístico-comunicativo, escolas de idiomas,

---

<sup>24</sup> Investigamos mais profundamente a questão da construção das identidades por meio da análise do discurso dos 4 AMs.

conhecimento em escolas de idiomas, conhecimento didático, os professores formadores, os AMs, o currículo e a estrutura geral do curso). Comparando essas representações por cada tipo diferente de tema, buscamos mostrar suas semelhanças e diferenças na materialidade da língua, ou seja, nas escolhas lingüísticas feitas pelos sujeitos. A seguir, procuramos identificar novos temas ou sub-temas não mencionados pelos AMs e as representações neles expressas.

Pelo fato de a entrevista ser um gênero de texto interativo oral, voltamos nosso olhar para a camada do texto mais próxima da interação, ou seja, os mecanismos enunciativos. Considerando que o sujeito é constituído pelo discurso do Outro, que o sujeito é heterogêneo e seu dizer é contraditório, procuramos identificar, no dizer da professora de LI, quais vozes ela traz para a superfície do seu discurso, a ideologia por trás dessas vozes, a formação discursiva que constringe seu dizer.

#### **4.3.1 As representações da professora de LI**

Ao entrevistar a professora Leila (que ensina LI no 5º ano), baseando-nos nas respostas dos AMs, procuramos questioná-la a respeito dos conhecimentos que ela julga necessários a um professor de inglês, por que achava que os AMs mencionaram a necessidade de buscar conhecimento nas escolas de idiomas, qual a influência de aspectos curriculares, estruturais, profissionais e sociais na formação do professor de LI.

Ao ser questionada sobre os conhecimentos necessários a um professor de inglês, ela respondeu:

Embora a gente saiba que tenha tantos outros fatores importantes na formação do professor eu ainda acredito que a competência lingüística dele ah... é o instrumento principal dele. Embora muitas pessoas discordem e acham (+) “ai, se o professor tem um inglês mais ou menos”, digamos, “mas ele consegue passar...” .... eu não acredito é naquele professor que tenha uma boa metodologia, que passe (+) e o inglês dele seja falho, não é?” ... eu acredito que o professor, que ele tem uma boa competência lingüística, que tenha realmente competência, ele vai ter mais segurança, ele vai transmitir isso pro seu aluno, não é?

Observamos aqui que as representações da professora Leila são similares às dos AMs quanto a construção do conhecimento lingüístico-comunicativo. Como eles, ela representa o

conhecimento de conteúdo da disciplina mais importante que o conhecimento didático ou outros conhecimentos. Na opinião da professora Leila, a língua, para o professor de inglês, é como o bisturi para o médico, ou seja, o instrumento de trabalho e tem que estar “afiadinho”.

Nesse excerto, a professora Leila traz para seu dizer duas vozes cujos discursos, dentro da mesma FD escolar, conflitam por defenderem diferentes ideologias: ao dizer que “a competência lingüística é o principal instrumento dele”, ela traz para o discurso a voz dos educadores e especialistas que defendem a importância maior do conhecimento da disciplina, e concorda com essa voz. A voz dos que defendem a ênfase na capacidade de ensinar ela traz por meio do discurso direto “ai, se o professor tem um inglês mais ou menos... mas ele consegue passar”. Ela faz uso da estratégia de argumentação mencionada por Ducrot (1987) onde o sujeito primeiro enuncia positivamente para depois argumentar e defender sua nova tese. Isso pode ser observado no início do recorte. Ao mencionar que a língua é o instrumento do professor ela traz para seu discurso uma voz repetida por vários teóricos (como SCHNEWLY, 1994, que citamos no item 2.4.6 deste estudo), discursos provenientes da intertextualidade e provavelmente determinados por necessidades sócio-históricas dos sujeitos que os enunciam.

Em seu discurso, por meio de marcas como “passar” “transmitir” “competência”, a professora Leila coloca também em cena um discurso já instituído na sociedade, o qual representa o professor como aquele que detém conhecimento e o transmite aos alunos. Essa sua representação do papel do professor também se mostrou semelhante à dos AMs.

Como o tema oralidade foi o mais representado pelos AMs quanto à construção do conhecimento lingüístico comunicativo, procuramos identificar esse tema no dizer da professora. Sua representação pode ser identificada no recorte abaixo:

“... eu acredito que num curso de Letras ele deve SABER não só pra ele se comunicar. Ele tem que saber pra ele ensinar também né? (+++) então é isso que eu ia falar (++) . Como eu trabalho só com o 5º ano eu escuto muito esse tipo de reclamação. Eles acham que (+++) daí eu tento trabalhar bastante a oralidade e eles têm muita dificuldade (+)... falam alguma coisa assim ‘Ai, mas porque que a gente faz isso mais no 5º ano?’ ... Teve já vários alunos (++) eu já levei isso até pra reunião de área também né (++) ... “...o que eu penso (++) é: que num curso de Letras o aluno deve sair MAIS capacitado do que num curso de idiomas.”...

Aqui, também a representação da professora Leila é similar a dos AMs. Ela acha que um professor deve saber se comunicar e ter conhecimento de conteúdo avançado para ensinar. Segundo ela, a queixa dos AMs quanto à construção das habilidades orais é frequente e ela até

já havia levado o assunto à coordenação. Assim, ela tenta trabalhar bastante a oralidade, enfatizando a pronúncia.

Nesse recorte, também através do discurso direto, ela coloca em cena a voz dos AMs “Ai, mas porque que a gente faz isso mais no 5º ano?”. Segundo ela, alguns reclamam quando ela exige mais porque dizem que não foram preparados.

Quanto à necessidade que os AMs mostraram de procurar formação lingüística em escola de idiomas, ela respondeu que o aluno que tem dificuldade na língua chega ao final de qualquer curso com deficiências, tanto na escola de línguas quanto no curso de Letras.

eu acredito que tem alunos, sim, que se desenvolvem bem e outros precisam de um curso fora. Eu NÃO SOU aquela professora que fala assim “olha, você faz o curso mas você faz um curso fora”. Não, porque eu quero que o aluno vá aprender aqui e bem, né? Eu quero acreditar nisso.

Nesse recorte discursivo é possível observar a heterogeneidade do sujeito causada por discursos diversos que constituem seu dizer. Ao enunciar “...eu quero que o aluno vá aprender aqui e bem...” ela traz para seu discurso a voz dos idealistas e concorda com essa voz. Porém, contradiz a si própria ao dizer “outros precisam de um curso fora”. Isto é, Leila, paradoxalmente, mostra que concorda com a voz dos professores realistas (que ela reproduz através do discurso direto) mesmo que negue isso, pronunciando com ênfase “NÃO SOU aquela professora que fala assim”.

No que se refere ao currículo e estrutura do curso, a professora apresenta representações similares às dos AMs quanto às dificuldades causadas por turmas grandes e heterogêneas, muitas matérias para o aluno dar conta e falta de condições físicas (vídeo e TV na sala de aula), habilitação dupla e insuficiência de carga horária. Na opinião dela, esses dois fatores devem ser considerados nas alterações curriculares:

...eu acho muito difícil alguém ser um bom professor de português e um bom professor de inglês ao mesmo tempo né (+) então, primeira coisa assim, eu (++) se tivesse essa possibilidade eu defenderia uma graduação com habilitação única... eu defenderia que a carga de inglês fosse maior... pra mim é um absurdo, um absurdo um 4º ano de Letras ter 2 horas/aula por semana de inglês...eu acredito que deveria ter seis ou oito, porque ele vai ter que aprender a língua e depois ensinar a língua. Então é um outro fator que eu mudaria nesse currículo.

Nesse excerto, é possível vislumbrar as relações de poder que permeiam o contexto do ensino de língua estrangeira. Ao dizer “eu acho um absurdo” “se tivesse essa possibilidade eu defenderia” , a professora Leila não fala sozinha. Ela repete as vozes da maioria dos

educadores da área (ALMEIDA FILHO, 2000; ABRAHÃO; PAIVA, 1999; PAIVA, 1997, 2003) que, como Gimenez (no prelo), vêem que o ensino do inglês no currículo atual é considerado um apêndice.

As representações dos AMs quanto ao material didático revelaram-se diferentes das da professora. Eles disseram que o livro de inglês não começa do básico e que haveria necessidade de mudar o processo de seleção do AM, exigindo um conhecimento prévio em inglês, não permitindo que o aluno iniciasse o curso por meio de exame de Espanhol, no vestibular. Sobre essas questões ela respondeu:

... isso que (+) o curso não começa do básico/acho que há um equívoco aí porque ele começa do básico sim. O primeiro livro é “elementary”. Realmente começa.

...já foi tentado, é, já foi tentado... mas não (++++) foi barrado de alguma forma (+) parece que esbarra numa outra lei (++) então nós temos alunos que fazem vestibular em espanhol pra fazer curso de inglês. Não pode mudar, então (++)

Também aqui observamos a existência de relações de poder no contexto educacional. Ao enunciar “já foi tentado” “foi barrado/esbarra numa outra lei.não pode mudar não” Leila traz para seu discurso outras vozes: a dos educadores que querem alterar o sistema de seleção e a voz daqueles que formulam políticas e leis educacionais que dizem que “não pode”.

Ainda sobre o material didático, além de dizer que não começa do básico os AMs disseram que o livro é “muito ruim”, “difícil de acompanhar” e que “não é muito bom ou os professores não sabem fazer uso dele”. Como o tema material didático trouxe à tona o tema “professor”, procuramos identificar as representações da professora a respeito, questionando-a sobre as reclamações dos AMs quanto ao material didático e ao agir pedagógico dos professores:

(1) É (++) a gente escuta bastante reclamação como você citou, assim o curso todo (++) eles colocam muito a culpa no professor, né? Não que eu ache, eu já levei isso pra área, a área também tá tá discutindo (++) não que eu ache que não tenha falha do lado do professor não (++) eu acredito que a gente tem que rever várias coisas pra saber o que que está acontecendo...

(2) Material didático não acredito não ... Olha, na minha experiência eu já escutei realmente várias reclamações, inclusive de professores (++) Comigo na verdade nunca aconteceu de uma turma reclamar do livro. Então não sei o que acontece . Eu/eu também nunca tive problema. .. é aquela coisa (++) como aborda os tópicos, tal ...

No recorte (1) nos enunciados “bastante reclamação, o curso todo, colocam muito a culpa no professor”, as unidades lingüísticas “bastante”, “todo” e “muito” revelam a grande

incidência do problema, justificando a atitude da professora de levá-lo à coordenação da área, para discussão. Na seqüência argumentativa desse extrato discursivo, ao fazer uso de três negativas “não que eu ache que não tenha falha do lado do professor não”, Leila argumenta contra uma pressuposta afirmativa “você acha que os AMs colocam a culpa no professor mas não há falha do lado do professor”.

Ao enunciar, ela procura construir uma imagem de si (no seu papel de professora), conforme a imagem que faz do seu interactante (pesquisadora) ou da imagem que pensa estar o interactante fazendo dela devido ao seu dizer. Como explica Bronckart (1999), o discurso do enunciador numa ação de linguagem é produzido conforme a imagem que ele faz de si e do seu interactante no papel social que cada um ocupa na ação de linguagem.

Assim, pode-se inferir que a professora Leila acha que pode “sim” ter havido falha do professor, mas deixa isso transparecer numa atitude ética de defesa dos colegas. Segundo Foucault (1980), o sujeito fala o que lhe é permitido na FD onde está inserido; e ela, constrangida pelo seu papel de professora na FD escolar tenta buscar outra razão para o problema dizendo “a gente tem que rever várias coisas pra ver o que está acontecendo...”

Quanto ao material didático e seu uso (recorte 2) as escolhas lingüísticas “já escutei realmente várias reclamações” revelam que indubitavelmente ela sabe que o problema existe.

Ao repetir a negativa “não acredito não” ela enfatiza que o problema não está no livro. Utilizando a unidade lingüística “inclusive de professores” ela dá a entender que se surpreende como fato de os próprios professores reclamarem do livro; e ao complementar “é aquela coisa...como aborda os tópicos, tal” ela passa a idéia de que é a abordagem (no caso dos professores) que não está adequada, por isso os AMs reclamam.

Ela não afirma diretamente “eu sei fazer uso do livro”. Porém, ao enunciar “comigo na verdade nunca aconteceu de uma turma reclamar do livro...eu também nunca tive problema” ela coloca em cena o personagem “a turma” para, indiretamente, dizê-lo. As unidades “na verdade” e a repetição de “nunca” fortalecem sua representação de que sempre soube usar o livro. O enunciado “então, não sei o que acontece” parece uma tentativa de minimizar ou se eximir da afirmação implícita de que o problema não está no livro, mas nos professores que não sabem usá-lo.

Mesmo evitando falar em suas qualidades ou nas falhas dos colegas dos anos anteriores no uso do material, ela acaba por dizê-lo, ainda que indiretamente, pois a linguagem é porosa e deixa escapar seus significados, principalmente numa interação oral onde o sujeito dificilmente controla seu dizer. A tentativa de Leila em controlar seu dizer

revela seus sentimentos de modéstia e de ética profissional e corrobora a afirmação de Foucault (1980) sobre o controle que uma FD exerce sobre o dizer dos sujeitos.

Podemos entender, então, que as representações que a professora Leila “deixa escapar” de seu discurso quanto aos professores dos anos anteriores são similares às dos AMs quanto ao conhecimento didático e à atitude profissional, ou seja, uma representação negativa.

Quanto ao papel do aluno mestre, procuramos selecionar no dizer da professora todos os segmentos que envolvessem esse tema, dividindo essas representações em negativas e positivas. Como se pode observar, as últimas foram em menor número:

(1) ((o fato de ela trabalhar mais a oralidade no 5º ano)), mas eu também já tive experiências de alunos achando ruim porque alunos que tinham a dificuldade e você exige mais... mas, na verdade, se você ver o perfil desses alunos eram alunos que queriam só se formar, tinham já outra ocupação.

(2) tem o lado do aluno que MESMO você querendo trabalhar bem, você querendo né, desenvolver (+) e às vezes o aluno também reluta... Então tem também você sente assim, né, igual às vezes você quer fazer um trabalho diferenciado e também tem aquele aluno que não tá interessado.

(3) ...eu até já fiz uma pesquisa assim: “Ah, a gente vai fazer uma imersão no Terma de Jurema ((risos)), por exemplo, né (+) e daí esbarra na parte do “Ah, mas a gente não tem dinheiro”

(4) Ah.. eu (+++) EU já vi vários/vários alunos que fizeram inglês só na (universidade) e chegaram no 5º ano fluentes e bons alunos. Porque às vezes eles falam, mas não é exatamente. Inclusive ah/já duas orientandas minhas de monografia fizeram uma pesquisa com o 5º ano com alunas que tinham inglês só da (universidade) então e tiveram resultados positivos também né (++) porque a gente tem (++)

Nos três primeiros recortes Leila representa os AMs de maneira negativa. Elas representam os AMs que têm dificuldade em aprender uma LE e os que só querem diploma. Motivos como falta de interesse e poder aquisitivo de alguns também foram apontadas como obstáculos às tentativas de desenvolver atividades diferentes ou extra-curriculares. A licenciatura dupla, segundo ela, também prejudica, pois o aluno que quer ser professor de português geralmente não se interessa pelo inglês ou tem dificuldade no aprendizado. Quanto ao poder aquisitivo, apenas um aluno havia mobilizado esse tema no questionário, mas o fez indicando que esse problema não era só seu: “Os professores dizem que você tem que se virar... nem todos têm condições de pagar curso particular. É o meu caso”.

No recorte (4) a representação positiva refere-se aos AMs que se formam fluentes e bons, estudando inglês “só” na universidade. Ao enunciar sobre esses bons exemplos a

professora Leila argumenta contra as reclamações dos AMs sobre o curso “porque às vezes eles falam, mas não é exatamente”. Para enfatizar a existência dos bons alunos ela utiliza a unidade “vários” e ressalta a pronúncia o dêitico de pessoa “eu” em “EU já vi vários”. Utiliza o mecanismo textual de conexão “inclusive” para fortalecer sua afirmação, inserindo os personagens das “duas orientandas”, cuja pesquisa comprova esses resultados positivos.

Ao mencionar esses bons exemplos, a professora representa o aluno como também responsável pela construção do seu conhecimento e como observamos na análise do questionário, sua representação difere da dos AMs já que poucos mostraram-se conscientes quanto a sua responsabilidade no seu processo de formação.

Sobre as chances que teria um professor de inglês (que não consegue se comunicar bem nessa língua) no mercado de trabalho onde o inglês é requisitado à maioria dos graduandos, ela respondeu:

Nossa, é difícil de responder (+++) olha, eu acho que aquele aluno que queria trabalhar com a língua inglesa ele vai ter que investir mais. Fazer outros cursos né... pra estar sempre se aperfeiçoando... isso tanto pra os que se saem melhores quanto pros outros. Agora não sei. A gente vê os alunos fazendo concurso ((pra escola pública)), alguns passam.

Da mesma maneira que os AMs, observamos que a professora Leila vê a escola pública como opção de trabalho para o professor recém-formado pois “alguns” passam nos concursos. Também como os AMs ela vê a necessidade de buscar formação contínua.

Concluindo essa seção, no que se refere ao conteúdo temático, observamos que as representações da professora revelaram-se similares às dos AMs. A exceção foi o nível do material didático e o papel do aluno. Confirmamos ainda que o dizer da professora é construído de vários discursos de várias vozes (dos especialistas, de outros professores, dos AMs, vozes dos elaboradores de políticas de ensino, vozes sociais do mercado de trabalho, etc.) com ideologias diferentes que também tornam seu dizer contraditório.

#### **4.3.2 As representações da Instituição**

Conforme vimos na descrição da metodologia deste estudo, a análise documental tem se revelado uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja confirmando ou

complementando dados obtidos por outras técnicas, seja revelando novos aspectos sobre o assunto investigado. Como nosso objetivo é investigar as representações da instituição quanto aos conhecimentos necessários ao professor de inglês para depois comparar com as representações dos AMs, usamos como fonte para essas informações um terceiro instrumento: os documentos institucionais.

Neste estudo, analisamos dois tipos de documentos da instituição: os programas das disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de LI, e o currículo do curso.

A análise dos Programas da disciplina “Língua Inglesa I-II-III-IV-V ministrada em todos os 5 anos do curso, possibilitou-nos observar que a instituição representa a linguagem como forma de interação.

Dentro dessa concepção, a instituição tem como objetivo desenvolver e depois aperfeiçoar no aluno as quatro habilidades de uso da língua inglesa, especificamente: na recepção (ouvir e ler) e produção (falar e escrever), na produção e compreensão de textos argumentativos em seus aspectos lingüísticos, literários e contextuais por meio de noções instrumentais, na análise crítica do processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e na expressão de um posicionamento crítico em relação aos assuntos abordados.

O programa objetiva preparar o aluno para usar a língua no discurso (na produção e recepção) desde as funções comunicativas básicas até as mais complexas como: perguntar, responder, descrever, definir, narrar, exemplificar, citar, classificar; mencionar fontes ou fatos; concluir, prever, comparar, contrastar, resumir; anotar, argumentar; pedir e dar conselhos, avisos, instruções; expressar polidez, arrependimento, desejos, preferências, obrigações, causa e efeito, probabilidade, certeza, discrição; nas variações dos tempos presente, passado e futuro. Para tanto, oferece suporte quanto a conhecimentos morfo-sintáticos, lógico-semânticos, lexicais, e estilísticos no uso da língua.

No segundo ano é oferecido um suporte fonológico, envolvendo tonicidade, ritmo, entonação (em perguntas, afirmações, expressões de polidez) e pronúncia. No terceiro ano há o objetivo de capacitar o aluno para a expressão oral através de debates. No quarto é dado seqüência ao desenvolvimento lingüístico e, no quinto ano, esse processo é concluído com estudos aprofundados (grifo nosso) do uso da língua em situações concretas de interação.

A análise deste gênero textual – programa de disciplina da língua inglesa - nos mostra que a instituição representa a construção deste conhecimento do mesmo modo que o aluno, a professora e os especialistas: a necessidade da construção do conhecimento da língua inglesa nas quatro habilidades e em nível aprofundado, ou avançado.

Quanto à análise do Programa da disciplina “Prática de Ensino de Língua Inglesa”, ministrada somente no último ano do curso, observamos objetivos como: uma visão crítica sobre o ensino de LE do Brasil e na grade curricular; processo de ensino-aprendizagem; abordagens metodológicas; habilidades lingüísticas; análise e elaboração de material didático; análise de livros didáticos; instrumentos e critérios avaliativos; conceituação e elaboração de planos de aula.

Além desses conteúdos há a prática supervisionada que compreende o estágio de observação, de participação, de direção de classe e o estágio paralelo de projeto de ensino.

O objetivo de construir esses conhecimentos é dar uma base teórico-metodológica ao aluno para que ele seja capaz de analisar e executar propostas didático-pedagógicas relativas ao ensino de LE. Em suma, como processo e estágio supervisionado, a disciplina visa ao estudo das propostas pedagógicas compromissadas com a crítica da Educação, “para a diagnose da relação teoria/prática e para a execução e avaliação do ensino da língua inglesa”, ou seja, construir com o aluno conhecimentos para que ele saiba diagnosticar a relação teoria/prática no ensino da língua inglesa, saiba avaliar esse ensino e também executar esse ensino.

Embora mencione a palavra “crítica”, notamos que não há no programa marcas lingüísticas objetivas que apontem para a necessidade de desenvolver no aluno a prática reflexiva.<sup>25</sup>

A seguir, analisamos o currículo do curso para verificar se a instituição oferecia condições para se construir os conhecimentos que propõe:

NOME DS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
	Teoria	Prática	Total	Teoria	Prática	Total
<b>1º ANO</b>						
Língua Portuguesa I – Exp. Exc. E Compr. Texto	4		4	136		136
Lingüística I	4		4	136		136
Introdução aos Estudos Literários	4		4	136		136
Língua Inglesa I	4		4	136		136
Língua Latina B	4		4	136		136
<b>2º ANO</b>						
Lingüística II	4		4	136		136
Literatura Portuguesa I	4		4	136		136
Psicologia da Educação A * <sup>26</sup>	2		2	68		68
Língua Inglesa II	4		4	136		136

<sup>25</sup> Entendemos que ao refletir sobre sua prática o professor faz uma crítica em relação a si próprio como profissional. Nesse sentido, vemos relação entre os dois termos.

<sup>26</sup> Disciplinas do departamento de Pedagogia

Teoria da Literatura	2		2	68		68
Língua Portuguesa II – Morf. Da Língua Port.	4		4	136		136
<b>3° ANO</b>						
Língua Portuguesa III – Sint. da frase ao texto	4		4	136		136
Didática L *	2		2	68		68
Língua Inglesas III	4		4	136		136
Literatura Anglo-Americana I	2		2	68		68
Linguística Aplicada ao Ensino da L.Inglesa	2		2	68		68
Literatura Brasileira I-B	4		4	136		136
Estrutura e Func. Da Educa. Brasileira I *	2		2	68		68
<b>4° ANO</b>						
Literatura Portuguesa II	2		2	68		68
Filologia Romana: Diacr. Da Língua Portuguesa	2		2	68		68
Língua Inglesa IV	2		2	68		68
Literatura Anglo-Americana II	4		4	136		136
Literatura Brasileira II-B	4		4	136		136
Prática de Ensino de Língua Portuguesa	2	4	6	68	136	204
<b>5° ANO</b>						
Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística	4		4	136		136
Monografia	2		2	68		68
Língua Inglesa V	4		4	136		136
Literatura Anglo-Americana III	2		2	68		68
Literatura Anglo-Americana IV	2		2	68		68
Prática de Ensino de Língua Inglesa	2	4	6	68	136	204

**Quadro 5** – Grade curricular do curso de Letras Anglo-Portuguesas (Fonte: Instituição pesquisada)

O currículo do curso de Letras - licenciatura plena - dá habilitação dupla: língua portuguesa e língua inglesa com respectivas literaturas. Tem duração de 5 anos com 3.513 horas/aula. Se dividirmos as disciplinas por área, teremos:

<b>Língua Portuguesa</b> (língua, literaturas, linguística e Prática)	1.904 h
<b>Língua Inglesa</b> .....	612 h
Literatura Anglo-Americana .....	340 h
Linguística Aplicada .....	68 h
Prática de Ensino .....	204 h
Disciplinas comuns às duas áreas (Didática, Estr. Funcionamento e Psicologia da Educ.)...	204 h
Monografia .....	68 h
A.A.C. ....	113 h
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3.513 h</b>

**Quadro 6** – Carga horária das duas licenciaturas

Comparando o número de horas distribuídas às duas áreas nos 5 anos de curso, vemos que a área de Língua Portuguesa recebe 680 h a mais que a de língua inglesa, caracterizando o excessivo privilégio comentado pelos educadores. Sem desmerecer nossa língua materna, este privilégio não parece plausível, se considerarmos que o aluno já tem o conhecimento da língua portuguesa, ou seja, sabe ler, escrever, ouvir e falar nessa língua (Paiva, 2003). Pelo perfil dos AMs que iniciam o curso, pode-se notar que o mesmo não acontece com o inglês. Grande parte deles começa só com conhecimentos elementares da língua e têm as dificuldades comuns dos aprendizes adultos no aprendizado de uma LE.

De acordo com os AMs e a professora de inglês, apenas as 4 horas semanais de ensino de língua inglesa (sendo apenas 2 horas no 3º ano) oferecidas no currículo não têm sido suficientes para construir esse conhecimento lingüístico-comunicativo aprofundado, que tanto eles quanto a própria instituição representam como necessário à formação de um professor de inglês, já que consta como objetivo do programa desta disciplina.

No caso da instituição pesquisada, o total de horas destinado à disciplina de língua-inglesa soma 612 horas nos 5 anos do Curso de Letras. Além desse número de horas considerado insuficiente, os sujeitos apontaram outras condições que dificultam a construção desse conhecimento no curso: excesso de alunos em sala, inadequação do material didático e seu uso, atitude negativa do professor, atitude negativa do aluno, instalações inadequadas, etc.. O paradigma de ensino das escolas de idiomas, onde inexistem essas condições, foi representado pelos AMs como sendo melhor.

Comparando a carga horária entre o curso de inglês da escola de idiomas da instituição (4 anos e meio num total de aproximadamente 420 horas) e a carga horária da disciplina de língua inglesa do curso de Letras (5 anos com 612 horas), observamos que o tempo é maior no contexto que forma professores. Entretanto, essas horas ainda são insuficientes para o objetivo de construir conhecimentos lingüísticos aprofundados dentro de um paradigma formativo que envolva a construção do conhecimento lingüístico e didático desde o início do curso.

Considerando que o processo de construção dos conhecimentos lingüísticos no curso de Letras foi representado de maneira negativa, mesmo com carga horária maior que o da escola de inglês da instituição, podemos inferir que as demais condições adversas (sistema de seleção dos AMs, material didático, turmas grandes, atitude do professor e do aluno, etc.) são também fatores que influenciam fortemente a representação negativa do curso. Esses temas, portanto, também deveriam receber atenção durante as discussões sobre mudanças curriculares.

### 4.3.3 Similaridades e diferenças nas representações dos sujeitos

Concluindo esta seção e respondendo a nossa terceira pergunta de pesquisa, pode-se dizer que, quanto aos objetivos e valores, as representações dos AMs, a respeito dos conhecimentos necessários à sua formação são semelhantes às da professora, às da instituição e às dos especialistas. Essas vozes, dentro da formação discursiva educacional, representam a necessidade de se construir conhecimentos em LI (conhecimentos aprofundados, com domínio e fluência), e conhecimentos didáticos para se ensinar essa língua. O discurso dos AMs, da instituição e dos especialistas mencionam a necessidade de uma junção entre teoria e prática. Os especialistas e os AMs enfatizam que isto é necessário desde o início do curso.

Com o objetivo de tornar visualmente mais clara a comparação entre os discursos de sujeitos inseridos em uma mesma FD, o quadro que se segue apresenta um panorama dos conhecimentos necessários ao professor de inglês, de acordo com as concepções dos quatro tipos de sujeito que ocupam diferentes lugares sociais: 4 autores especialistas resenhados neste estudo, os 55 alunos-mestres, a professora formadora (LI) e a instituição.

SUJEITOS	CONHECIMENTO DE CONTEÚDO	CONHECIMENTO DIDÁTICO	CONHECIMENTO DE CONTEXTO	AUTO-CONHECIMENTO PROFISSIONAL
Schulman (1986/1987)	1. <u>Conhecimento de conteúdo</u>	2. <u>Conhecimento pedagógico</u> 3. <u>Conhecimento pedagógico geral</u> (incluindo teorias de ensino)	4. <u>Conhecimento do contexto educacional</u> 5. <u>Conhecimento dos alunos</u> 6. <u>Conhecimento de fins educacionais</u>	
Richards (1998)	1. <u>Conhecimento da disciplina</u> 2. <u>Habilidade comunicativa</u>	3. <u>Habilidades de ensino</u> 4. <u>Raciocínio pedagógico/tomada de decisão</u> 5. <u>Teorias de ensino</u>	6. Conhecimento do contexto	
Almeida Filho (2000)	1. <u>Competência Lingüístico-comunicativa</u>	2. <u>Competência Aplicada</u> (teorias de ensino e práticas com uso da Lingüística Aplicada)	* Na competência lingüístico comunicativa o autor inclui familiaridade com condições sócio-culturais (interdisciplinaridade)	3. <u>Competência formativo-profissional</u> (consciência do seu papel profissional e da formação continuada) * infere-se reflexão

				sobre a prática.
Korthagen (2002)	1. Nível de Competências 2. Nível de Comportamento		3. Nível do Ambiente	4. Nível de Crenças 5. Nível da Identidade 6. Nível da Missão (qualidades pessoais)
Alunos-mestres	1. Conhecimento lingüístico-comunicativo LI (nível avançado) principal expectativa de aprendizagem do AM	2. Conhecimento didático LI (prática de ensino) Segunda expectativa de aprendizagem do AM	* Conh. Contexto (não mobilizado diretamente)	* Auto-crítica Auto-avaliação Auto-estima profissional temas mobilizados por indução da pesquisa
Professora LI	1. Conhecimento da língua inglesa nível avançado p/ ensinar (principal ferramenta)	2. Conhecimento didático (importante mas menos que o conteúdo)		
Instituição	1. Conhecimento aprofundado de LI	2. Conhecimento didático unindo teoria e prática	3. Conhecimento da estrutura educacional do país - * inferência conhecimento do contexto com o estágio em esc. pública	

**Quadro 7** – Similaridades e diferenças de representações sobre conhecimento

Como podemos perceber, há mais semelhanças que diferenças entre as representações dos sujeitos. Todos representam como importante a construção do conhecimento do conteúdo, ou disciplina que se vai ensinar, e do conhecimento didático. No caso da disciplina de LE, Richards (1998), Almeida Filho (2000) os AMs, a professora e a instituição apontam a necessidade de conhecimento do seu “uso comunicativo” .

A proposição do conhecimento do contexto, comum a todos os 4 especialistas não é mobilizada diretamente pelos AMs, pela professora ou pela instituição. Entretanto, a inclusão da experiência do estágio, por parte da instituição, pode indicar interesse da instituição também na construção desse conhecimento. A relutância dos AMs em atuar na escola pública pode indicar o conhecimento que adquiriram desse contexto, por ocasião do estágio.

O auto-conhecimento profissional que, cremos, representa o conhecimento da resposta para o questionamento “Quem sou eu como professor?” só foi proposto por 2 especialistas: Almeida Filho (2000) e Korthagen (2002). Segundo este último, o interesse

nesse assunto é recente na área da educação. Acreditamos que esse conhecimento indica a avaliação crítica (por que não reflexiva?) do professor a respeito de seus conhecimentos e de seu agir pedagógico e envolve suas crenças pessoais. Ele aponta, portanto, para a existência de identidades profissionais em construção.

Esse conhecimento só foi mobilizado pelos AMs através das perguntas do questionário sobre auto-imagem, auto-estima e auto-avaliação profissional. Como afirma Korthagen (2002) o professor geralmente não se mostra muito interessado em suas identidades profissionais e cabe ao professor formador guiá-lo nesta reflexão sobre si mesmo, identificando suas crenças. Almeida Filho (2000) também defende que é na formação inicial que o professor deve adquirir competência formativo-profissional a qual possibilita que o professor olhe para si como profissional. Como vimos, não houve representações sobre esse conhecimento no discurso da professora ou da instituição.

É de nosso conhecimento que, apesar da formação reflexiva não constar nos documentos da instituição como objetivos de formação (por serem documentos antigos), ela já acontece na disciplina de prática de ensino, como reflexo do discurso dos especialistas no pensamento dos professores formadores. Por isso, alguns segmentos (5) sobre a importância desse conhecimento foram mobilizados pelos AMs e estes o consideraram insuficiente, pois a prática de ensino só acontece no final do curso. Desse modo, como explica Gimenez (1994) a consciência de identidade profissional dos AMs também é tardia pois, antes da experiência de prática de ensino, eles se vêem mais como aprendizes da língua do que como professores.

Observamos que no discurso dos AMs existe a repetição de outros discursos já instituídos na formação discursiva de que fazem parte e, que, por serem discursos de sujeitos que possuem poder dentro desta FD, têm valor de verdade. Assim, ao representarem a importância de se construir uma base de conhecimentos que envolva o conhecimento lingüístico-comunicativo e o conhecimento didático, os AMs estão repetindo o discurso da professora e também da instituição que, por sua vez, repete o discurso dos especialistas.

Os discursos diferentes referem-se ao conhecimento de contexto e auto-conhecimento profissional (incluímos a reflexão) propostos pelos especialistas, (pouco) ou não claramente mobilizados pelos AMS, professora ou instituição. Também não constam no discurso desses três sujeitos temas referentes a competências propostas pelos especialistas e diretrizes, tais como: autonomia, trabalho em equipe, informática, interdisciplinaridade, política, etc.

A maneira negativa com que os AMs e a professora de LI representaram a forma como esses conhecimentos foram construídos justifica-se pelo paradoxo existente entre os objetivos da instituição e as condições oferecidas para atingir esses objetivos. Ao representarem

negativamente o processo de construção de seu conhecimento, os AMs repetem um discurso já dito. Na introdução deste estudo, vimos que a opinião de muitos educadores brasileiros é a mesma que a dos AMs quanto ao processo de formação do professor de inglês no curso de Letras, ou seja: há muitos professores de inglês recém-formados que não conseguem comunicar-se na língua que deveriam ensinar e carecem de conhecimento didático e a razão principal apontada para tal é a insuficiência de horas no currículo para ensino de LI e ausência de prática de ensino desde o início do curso.

Ao representarem o professor como um dos principais responsáveis no processo ensino/aprendizagem os AMs também repetem discursos já ditos: “não existe bom ensino ou método e sim bom professores” (RICHARDS, 1989) é necessário investir na formação dos professores para melhorar a situação do ensino (ALMEIDA FILHO, 2000; BRASIL, 2001; CELANI, 2000; KORTHAGEN, 2002; SCHULMAN, 1987).

#### **4.4 O Reflexo da Representação dos Alunos-mestres na Constituição de suas Identidades Profissionais**

Como já mencionamos anteriormente, nesta fase de análise nosso *corpus* compreende as respostas de 4 sujeitos-AMs através de entrevistas semi-estruturadas cujo roteiro (Anexo B) baseou-se nos temas mobilizados nos questionários e que refletem as representações dos AMs sobre a construção do seu conhecimento, ou seja temas como “professor”, “conhecimento lingüístico-comunicativo em língua inglesa” e “escolas de idiomas”. Assim, elaboramos perguntas sobre o perfil ideal do professor de inglês; sobre o modo como foram construídos três tipos de conhecimento (o lingüístico-comunicativos -parte oral e escrita-, o didático e o profissional -ou capacidade de refletir sobre a profissão); e uma comparação entre o ensino da instituição pesquisada e a escola de idiomas.

Incluímos, ainda, perguntas sobre auto-avaliação de capacidade profissional e expectativas e possibilidades de trabalho no mercado globalizado. O objetivo foi complementar as representações mais subjetivas dos sujeitos, no que se refere a seus valores e crenças e nos certificarmos de que essas respostas pudessem mostrar as implicações das representações dos sujeitos a respeito de seus conhecimentos na constituição da imagem que fazem de si como profissionais, ou seja, de suas identidades e da sua futura carreira como professores de inglês.

Procuramos finalmente identificar o reflexo das representações dos AMs na construção de suas identidades profissionais, em resposta a nossa quarta pergunta de pesquisa, fundamentados por princípios teóricos do sóciointeracionismo. Desse modo, em nossa análise, consideramos que: é pela imagem e pelo discurso do Outro que o sujeito constrói sua identidade; que esses discursos possuem diferentes ideologias, constituindo-lhe uma subjetividade homogênea; que sua identidade é fragmentada, na medida em que desempenha diferentes papéis sociais em diferentes FDs; que sua identidade está sempre em transformação; que através da linguagem é possível apenas vislumbrar pontos de identificação através das vozes que, inconscientemente, o sujeito traz para seu dizer.

Como nosso sujeito-AM se insere em uma FD educacional, no papel social de professor de inglês em formação, voltamos nosso olhar para o espaço entre o dito e o que se pretende dizer dentro desse contexto, buscando identificar as vozes que ele traz para seu discurso, a ideologia por trás dessas vozes que ele reproduz como seu, as quais representam seus valores, suas crenças. Assim, buscamos localizar as imagens ele faz dos sujeitos professores - quais ele nega e com quais se identifica, buscando momentos de constituição de suas identidades profissionais.

Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, tanto o sujeito pesquisador quanto o sujeito pesquisado estabelecerão sentidos durante a interação, dependentes de sua posição de sujeitos na FD em que estão situados. Ambos, durante a interlocução, farão escolhas de acordo com a imagem que fazem um do outro. Ou seja, os sentidos se produzem no espaço discursivo existente entre ambos (BRONCKART, 1999)

Embora os temas focalizados no roteiro e do papel do pesquisador sejam fatores constitutivos na formação dos sentidos, estaremos focalizando principalmente o dizer do sujeito AM em formação. O movimento interpretativo que realizaremos nesse corpus não poderia ser exaustivo, pois outras possibilidades de sentido sempre podem ser construídas.

#### **4.4.1 O dizer de Júlia**

Iniciaremos nossa análise pelo dizer de Júlia, aluna do período noturno, que já havia estudado inglês em escolas de idiomas antes de começar o curso de Letras, e que esperava aprofundar esses conhecimentos. Ao ser questionada sobre o perfil ideal do professor de inglês, ela respondeu:

**J:** Eu acho que tem que ser um professor que ajude o aluno a desenvolver as 4 habilidades dele. Porque o que eu sinto/assim (++) que alguns professores, pela maneira com que eles conduziam a aula (+) algumas habilidades foram mais aperfeiçoadas/ digamos assim, do que outras. Por exemplo: eu acho que eu até escrevi no questionário que nem me lembro mais direito, mas eu devo ter escrito que o “listening” e o “speaking” para mim são duas habilidades que ficaram mais defasadas em relação a outras.

No questionário, vimos que a expectativa de Júlia era desenvolver os conhecimentos que já tinha da língua, principalmente nas habilidades orais. Como essa expectativa não foi satisfeita, ela aponta como professor ideal aquele que pudesse satisfazer sua expectativa, isto é, ajudá-la a desenvolver as 4 habilidades igualmente. Ao enunciar que as habilidades orais ficaram mais defasadas “*pela maneira que eles conduziam a aula*”, ela nega o agir pedagógico de alguns professores nessa tarefa. Como observamos, a negação dessa imagem foi determinante na construção de outra, a do professor ideal. Apesar de dizer “*eu acho que tem que ser um professor que ...*”, numa ilusão de que o dizer é seu, ao fazer uso do imperativo “*tem que ser...*” ela repete uma representação já cristalizada na sociedade de que o professor é o maior responsável no processo ensino-aprendizagem. Ao enunciar “*que ajude o aluno a desenvolver*” ela traz em cena um outro dizer, a voz do professor formador, que, por sua vez, também repete uma outra voz: a dos teóricos sócio-interacionistas que representam o professor como aquele que ajuda, que age como mediador, não como transmissor de conhecimentos. Dizendo que acha importante o conhecimento das 4 habilidades em sua formação, Júlia traz também para o seu discurso uma voz que defende a abordagem comunicativa a qual preza esse tipo de ensino, principalmente a comunicação oral.

Perguntamos a Júlia como aconteceu o processo de construção das competências<sup>27</sup> lingüístico-comunicativa, didático e profissional em sua formação. Pelas respostas dela, pudemos entender que ela estava julgando os conhecimentos do professor e não a construção dos seus conhecimentos como aluna:

**J:** Eu acho que as três têm que andar juntas. Às vezes a gente teve assim (+++) houve casos de professor que sabia muito mas que sinceramente, na minha opinião, a aula dele deixou a desejar (+)

**E:** A didática, a língua (++)?

**J:** Em relação à língua. Essa preocupação mesmo com a formação do futuro profissional (+) responsabilidade de de estar ensinando a língua ao futuro profissional, talvez essa responsabilidade “eu não tô só ensinando a língua, mas formando um futuro professor”, né?

**E:** Quanto à língua, tudo bem?

<sup>27</sup> Ao invés de utilizar o termo conhecimento, usamos aqui o termo “competência”, (ALMEIDA FILHO, 2000) como no questionário.

**J:** a formação em relação à língua não. A gente sabe, sabia. Pelo menos na minha opinião (++) professores que tinham muito conhecimento em relação à língua, que inclusive morou fora do Brasil, isso não.

**E:** mas eu to falando do aluno, não do professor.

**J:** ah sim, desculpe. Eu acho que às vezes o aluno ficava (++) ele se desmotiva também, dependendo do professor então (+++) se (++) eu acho que (+) esse professor, especificamente, eu acho que (++) eu (++) o meu inglês não evoluiu muito .. em relação à língua e também porque até pela maneira que ele conduzia a aula eu (+) acho que /eu já nem/ talvez eu tenha adotado até uma atitude de defesa (+) eu acho que a coisa não flui muito bem.

Novamente podemos dizer que ao enunciar “as três têm que andar juntas”, o uso do modal “tem” revela submissão a um dizer instituído, ao pré-construído, discurso já repetido pelos professores formadores e que dá à Júlia uma ilusão de poder e de que o discurso é seu. Através de escolhas lingüísticas como “professor que sabia muito”... “professores que tinham muito conhecimento em relação à língua, que inclusive morou fora do Brasil”, ela representa positivamente o nível do conhecimento lingüístico dos professores de língua. O marcador “inclusive”, seguido de “morou fora do Brasil”, revela, no dizer de Júlia, a repetição de outra representação cristalizada, ou a crença de que é melhor professor aquele que morou no exterior porque adquiriu mais proficiência na língua estrangeira (SILVA, 2000; BARCELOS, 1995)

Júlia representa a imagem do professor formador como alguém que tem uma responsabilidade maior que os outros, pois ensina futuros professores. Para ilustrar isso, através do discurso direto, ela coloca em cena a voz desse professor, numa reflexão que ela vê como necessária: “eu não tô ensinando a língua, mas formando um futuro professor”. O professor é representado também como “motivador”. Em sua representação negativa, ela começa generalizando “alguns professores” para depois centralizar essa negação no agir de um professor, dizendo “esse professor, especificamente”.

Quando enuncia “... às vezes o aluno ficava (+) ele se desmotiva também” ela faz uso do dêitico de pessoa “ele”, usa o Outro para se eximir de falar de si, do seu papel de aluna. Como não se trata de uma crítica, essa estratégia pode ser interpretada como uma busca de cumplicidade. As pausas, nesse trecho do seu dizer, seguidas da retomada do dêitico de pessoa “eu”, revelam um certo cuidado em revelar seu problema pessoal com esse professor, cuja atitude fez com que ela adotasse uma atitude defensiva, tendo frustradas suas expectativas de melhorar seus conhecimentos lingüísticos.

Fazia parte de nosso roteiro perguntar como foi a construção do conhecimento lingüístico, no que se refere às habilidades escritas e orais, e ela confirmou suas respostas do questionário queixando-se da construção do conhecimento da oralidade. Ela disse que, por

ser uma pessoa tímida, mencionou ter mais dificuldade “é no *speaking e no listening*” e que, para ela, essa deficiência “acaba afetando um pouco mais”. E disse “NA sala de aula, as atividades de *listening* que a gente teve foram muito esquecidas”. A ênfase ao pronunciar a unidade lingüística “NA”, foi para mencionar que o laboratório de línguas ficava à disposição dos AMs fora do horário de aula mas, como não tinham tempo, o aprendizado se restringiu só às aulas.

Pode-se dizer que, primeiramente, ela responsabiliza o professor por deixar as atividades orais “esquecidas” em sala de aula. Em seguida responsabiliza a si mesma, no seu papel de aluna, pois tinha o laboratório disponível para usar e não usou. Para amenizar sua culpa, responsabiliza fatores externos, como a falta de tempo, enunciando: “o tempo que a gente tem é muito curto”. Com o dêitico de pessoa “a gente”, mostra novamente uma busca de cumplicidade nessa responsabilidade, mostrando que a falta de tempo não é só dela.

Perguntamos à Júlia como ela via o ensino de inglês em escolas de idiomas e na universidade, já que muitos AMs haviam feito essa comparação nas respostas do questionário. Nas palavras dela:

**J:** eu acho que (++) porque quando eu entrei no curso de Letras eu já fazia inglês numa escola de línguas/isso já me ajudou bastante e eu não sei se (+) pelo que outras me dizem (++) entrar no curso sem ter tido contato maior com a língua/elas tiveram mais dificuldade e até quem diga que só com o curso de Letras não dá pra você aprender e (++) eu não sei, eu (++) acho que depende muito do aluno (++) depende da/do seu esforço, depende de quanto tempo você tem disponível para estudar fora da sala de aula, depende de outras atividades que você faz

Nesse recorte Júlia traz para seu dizer através do discurso indireto “pelo que as outras me dizem” a voz das colegas que se queixam da dificuldade de se entrar no curso sem conhecimento prévio na língua. Do mesmo modo, ao dizer “e (há) até quem diga que...”, ela traz para o tecido discursivo outra voz social (que pode ser do aluno ou de qualquer outro sujeito que faça parte dessa FD), que diz “só com o curso de Letras não dá pra você aprender”. Novamente Júlia mostra-se crítica quanto à responsabilidade do aluno, mobilizando novamente o tema “tempo”.

Perguntamos se achava que a diferença entre o ensino de inglês na universidade e nas escolas de línguas devia-se, então, ao desempenho do aluno. Ela respondeu que não. Entre outros fatores ela citou que nas escolas de idiomas o número de alunos na sala é menor, dando ao professor a possibilidade de verificar a necessidade de cada um, trabalhar outras atividades, planejar-se. Segundo ela, no primeiro e segundo anos da universidade, as turmas são

divididas, mas no terceiro o grupo se junta novamente e fica mais difícil. “No 4º ano a gente tem SÓ uma aula de inglês por semana, o que é muito pouco”, acrescentou.

Ao falar que turmas menores facilitam também para o aluno, podemos dizer que Júlia, sendo tímida, indiretamente fala de sua dificuldade em se “expor” oralmente na sala de aula da universidade, que tem um grupo grande de alunos. Isso pode ser observado no recorte discursivo abaixo, quando usa o dêitico de pessoa “ele” ao invés de “eu”. Ela traz para a cena discursiva uma outra voz: a dos alunos tímidos:

**J:** e até em relação ao aluno mesmo, porque às vezes quando é um aluno tímido, assim, num grupo maior ele se sente mais exposto, ele não fala tanto, tem medo de se expor (++) agora se é um grupo menor ele tem mais confiança.

Para investigar a imagem que Júlia estava construindo de si mesma como profissional, perguntamos como ela via as futuras oportunidades de trabalho para o aluno que estava se formando como professor de inglês (e que sentia que a construção de seu conhecimento lingüístico não havia sido satisfatória):

**J:** é uma situação difícil porque se você faz o curso de Letras/habilitação português e inglês, normalmente você já é cobrado. Porque você estudou, você fez habilitação em língua inglesa, você tem que saber e (+) pra (+++) por exemplo/se você for trabalhar numa escola de língua eu vou ter que me submeter a testes, eu vou estar sendo avaliada e [ como é que.. ]

**E:** [você acha que passaria nesses testes?]

**J:** ah, eu não sei/às vezes eu tenho medo. Não sou tão confiante ainda no meu inglês não ((sorrindo))

**E:** em que escola você acha que não teria problema pra trabalhar?

**J:** eu acho que (+) é (++) talvez seja (++) a minha professora de inglês da academia de línguas disse que eu tinha que dar aulas, que eu tinha que começar, que eu tenho mais é que confiar em mim.

**E:** e como você se sente, assim, pensando em enfrentar uma turma e falar em inglês, dar aula em inglês?

**J:** ah, ((risos)) me apavora um pouco, mas eu acho que se fosse pra uma turma assim mais de criança.(++) iniciante(+++) não haveria tanto problema. Agora pra um nível assim um pouco mais elevado, que já conhecesse um pouco mais da língua eu/eu me sinto meio intimidada, sinceramente.

Pode-se observar que ao falar das oportunidades de trabalho e enunciar “normalmente você já é cobrado”, Júlia traz para seu discurso uma voz social que repete um mundo já representado, ou seja, uma representação cristalizada na sociedade na forma de um “regime de verdade”. Essa voz diz que “quem estudou tem que saber”. Observamos aqui a voz de grupos sociais mais poderosos impondo representações, regimes de verdade (Foucault, 1987). Aqui, Júlia nos mostra que vê a possibilidade de essa voz se repetir no papel dos futuros

empregadores ao enunciar “se você for trabalhar numa escola de língua eu vou ter que me submeter, eu vou estar sendo avaliada...”. Ela primeiro faz uso do dêitico de pessoa “você”, estendendo o problema a seus pares para, em seguida, voltar seu olhar para si mesma enunciando “eu vou ter que me submeter, eu vou estar sendo avaliada”. As escolhas lingüísticas “ter” e “submeter” deixam claro sua submissão a essa voz autoritária a esse regime de verdade que cobra conhecimento do futuro profissional.

Ao imaginar-se sendo testada profissionalmente, Júlia julga a si mesma e esse julgamento afeta a imagem que faz de si como profissional, ou seja, sua identidade. Como explica Bronckart (1999), ao dizer “não sou tão confiante ainda no meu inglês não”, as duas negativas “não” e as marcas “tão” e “ainda” fazem dessa uma seqüência argumentativa que nega um dizer instituído anterior, o qual afirma: “você já deveria estar bem confiante no seu inglês sim”; a mesma voz social que repetiu há pouco que “quem estuda tem que saber”.

Para se opor a essa voz autoritária e a essa representação que faz de si como profissional, Júlia coloca em cena, através do discurso indireto, a voz de sua professora da escola de línguas que a incentivava a começar a dar aulas, a ser mais confiante. Entretanto, ao ser questionada quanto à possibilidade de dar aulas falando em inglês, ela responde em pausas, e seu dizer expõe a perda da confiança que a lembrança voz da professora lhe trouxera. Ela então volta a julgar a si própria de acordo com a voz mais autoritária, o dizer instituído que cobra conhecimento. Ao enunciar “me apavora um pouco” e “meio intimidada”, Júlia retoma a imagem profissional que havia feito de si de profissional insegura cujo conhecimento (que considera insuficiente) limita-a a ensinar crianças ou alunos iniciantes na língua, pois, para esses, não haveria “tanto” problema. Logo após dizer que se sentia intimidada Júlia enunciou:

**J:** ...mas nas salas que a gente (++) não sei se serve como exemplo, mas na regência que a gente teve de (++) língua inglesa/eu acho que nós nos saímos melhores do que esperávamos...bem eu falo assim pelo meu grupo, né (+) eu acho que ... para mim (( a experiência)) foi muito positiva”

Segundo Júlia, o estágio foi uma experiência muito positiva para ela e para o grupo. O uso do mecanismo textual de conexão “mas” traz para o discurso de Júlia mais uma seqüência argumentativa que nega o seu dizer anterior. O enunciado “não sei se serve de exemplo” pode ser uma tentativa de passar para seu interlocutor uma melhor imagem de si. Aqui, ela traz claramente para seu discurso a voz e a representação dos colegas quanto ao estágio “eu falo pelo meu grupo”, como a sua própria “eu acho... para mim”. Apesar de não ser ter sido

mencionada claramente, por trás dessa sua afirmação pode ser inferida a voz do professor de Prática de Ensino que deve ter elogiado seu desempenho na regência.

Como explica Foucault (1980), o dizer dos sujeitos é constrangido por uma FD formada de certas regularidades, mas também por diferentes discursos pré-construídos. Estes discursos são orientados por ideologias que podem apresentar uma relação tanto de aliança quanto de conflito. Por essa razão, a enunciação de uma FD por um sujeito apresenta contradições. As marcas lingüísticas no discurso de Júlia revelam que seu dizer é contraditório. Suas afirmações não são incisivas, vindo sempre acompanhadas de marcas que lhes reduzem o efeito ou tornam-no ambíguo, ela: “não sabe” se passaria nos testes; tem medo “às vezes”; é confiante no seu inglês, mas ainda “não tão confiante assim”; fica apavorada “um pouco”; para dar aulas em inglês para alunos iniciantes ou crianças haveria problema “mas não tanto”; com alunos de nível mais elevado se sentiria “meio” intimidada. Opondo-se a isso, ela menciona que a professora da escola de línguas disse que ela “tinha mais é que confiar em si”, ela “acha” que se saiu bem na regência.

Como a ideologia materializa-se no discurso, vemos nas contradições da FD enunciada por Júlia dois discursos interligados por forças ideológicas contraditórias: de um lado, o discurso cuja voz é orientada por uma ideologia que defende e exige o conhecimento numa forma de verdade irrefutável. Ao repetir esse discurso e concordar com ele, ela julga seu próprio conhecimento e considera-o insuficiente, construindo para si uma imagem de profissional incapaz e insegura. Por outro lado, ao trazer para seu discurso a voz da professora da escola de idiomas que lhe passa confiança no conhecimento que já tem, e também a sua própria voz e a de seus colegas (talvez mesmo a voz do professor de prática de ensino), descrevendo o resultado positivo que obteve no estágio, ela concorda com a ideologia mais realista e menos exigente a respeito da construção do conhecimento profissional, e constrói para si uma imagem de profissional não tão incapaz e não tão insegura. Essa contradição no dizer de Júlia revela dois momentos de identificação profissional.

Ela continua esse assunto dizendo que foi uma pena o estágio ser tão curto e que se tivessem tido uma oportunidade de prática maior os resultados seriam melhores. Ao ser questionada sobre estar em seus planos lecionar em escolas públicas ela respondeu: “ ai, (++) não ((risos)), acho que não” . Perguntamos se ela concordava com a sugestão dos PCNs de focalizar o ensino de inglês na leitura. Ela respondeu que “achava” que não. Quanto ao fato de o grupo ter estudado os PCNs de LE, ela disse que viram mais os PCNs em relação à Língua Portuguesa. Perguntamos então se, caso fosse trabalhar no estado, ela tentaria trabalhar as quatro habilidades. Ela disse: “as quatro habilidades, com certeza”. ‘ À nossa

pergunta “você tentaria mudar a situação do ensino na escola pública já que existe uma afirmação de que lá não se aprende inglês?”, ela respondeu:

J: todo mundo diz isso (+) mas depende do professor. Porque eu também quando eu estudei em escola pública até a 8a. série o que eu aprendi de inglês foi/foi (++) mínimo/ mas o que eu aprendi eu devo a uma professora que eu tive que (+) a gente sentia que ela tinha o maior esforço, a maior boa vontade de ta ali ensinando realmente, mas eu acho que (+) o aluno(+) é, no ensino fundamental ele tem um interesse natural pela língua inglesa e muitas vezes o professor mata isso. Isso é que é triste. Eu, se eu fosse dá aula numa escola pública ou qualquer outra escola e não gostaria que acontecesse isso.

E: o que te afasta dessa possibilidade?

J: acho que o salário, né (++) como a maioria/mas eu penso (+) mas eu não posso dizer que eu não vou acabar (+) talvez esse seja um caminho, né.

Observamos aqui que ao enunciar “todo mundo diz isso” Júlia confirma nosso dizer e que reflete um mundo representado (o ensino de inglês na escola pública) que já foi dito no intertexto, conforme explica Bronckart (1999) e que tem estatuto de verdade. Ao enunciar depende do professor, maior esforço, a maior boa vontade, ensinando realmente, Júlia mostra sua identificação com a imagem do Outro, o agir pedagógico de uma ex-professora e a maneira como representa o professor ideal. Essa imagem reflete uma representação já construída no interdiscurso, ou seja, a imagem já cristalizada na sociedade do professor como alguém que tem que ser vocacionado e que é o maior responsável pelo sucesso “o que eu aprendi devo a uma professora” ou ao fracasso do aluno “o aluno... tem um interesse natural pela língua inglesa... e o professor mata isso”.

Ao mencionar que “como a maioria” ela vê o salário como impedimento para trabalhar na escola pública, ela repete também um discurso “já dito” na FD escolar que inserida numa sociedade capitalista. Terminando seu discurso nessa entrevista com uma seqüência argumentativa “mas eu não posso dizer que eu não vou acabar...”, ela nega o que havia terminado de dizer. Esse enunciado revela que mesmo não querendo trabalhar numa escola pública devido à baixa remuneração, ela vê a possibilidade disso acontecer, como última opção causada por um eventual fracasso em obter emprego em outras escolas (particular ou de idiomas).

Concluindo nossa análise do dizer de Júlia, observamos que ela representa a construção do seu conhecimento como insuficiente porque repete e crê no discurso cuja ideologia exige que o professor tenha conhecimento das quatro habilidades da língua estrangeira e ela acha que lhe falta conhecimento nas habilidades orais.

Ela representa como negativa a imagem do professor que não lhe propiciou a construção desse conhecimento, responsabilizando principalmente a atitude profissional desse

professor. Entretanto, identifica-se com a imagem de outra professora que teve no ensino médio. Ao negar o agir pedagógico de um professor e identificar-se com o do outro ela representa o professor de inglês ideal como alguém que tem conhecimento, que “ajuda” o aluno a construir seu conhecimento em todas as habilidades, com esforço, boa vontade, com responsabilidade.

Notamos que no discurso de Júlia, ela cita outras vozes presentes em sua FD (a professora da escola de idiomas, os colegas do curso) e, inconscientemente, outras vozes que repetem discursos instituídos que, na FD onde está inserida, apresentam valor de verdade irrefutável, os quais, inconscientemente, ela repete como seus.

Desse modo, podemos dizer que as representações que Júlia faz sobre a construção do seu conhecimento, sobre sua personalidade e sobre os atores envolvidos nesse processo mostram o conflito de ideologias cujo reflexo faz com que ela construa para si diferentes momentos de identificação profissional: ora identifica-se como uma profissional segura que vê como positivo seu agir pedagógico e que até mesmo escolhe onde não quer trabalhar (escola pública); ora identifica-se como uma profissional cujo conhecimento a faz insegura, limita seu campo de trabalho; ora identifica-se como profissional insatisfeita, pois a representação negativa de seu conhecimento a faz vislumbrar a possibilidade de “acabar” por ter que trabalhar onde não quer, ou seja, numa escola pública. Como pode ser observado através das marcas lingüísticas das quais ela faz uso, sua identificação com o segundo tipo mostra-se mais acentuada.

#### 4.4.2 O dizer de Roberto

Os AMs do sexo masculino representam 16% do total dessa turma de formandos. Dessa maneira, achamos pertinente analisar o dizer de um AM do sexo masculino, do período noturno, que não havia estudado inglês antes de iniciar o curso. Como fizemos com Júlia, iniciamos a entrevista perguntando sobre o perfil ideal de um professor de inglês, ao que ele respondeu:

**R:** primeiramente, lógico (+) deve dominar a língua inglesa. Não totalmente porque isso não existe né/porque professor nenhum vai dominar tudo, mas ele tem que dominar, saber como explicar, ter carisma e perceber a dificuldade do aluno/isso é o principal. Então perceber a dificuldade do aluno acho que é o ponto chave né para um bom professor.

**E:** ser sensível?

**R:** ser sensível, é/ o aluno tem uma dificuldade e você tem que perceber aquela dificuldade e/lógico, saber utilizar uma maneira de superar aquele/aquela deficiência do aluno.

Neste recorte observamos que em sua representação de professor ideal, ao enunciar “deve”, Roberto inconscientemente enuncia como sua a voz que repete uma representação autoritária dentro da FD na qual se insere cuja ideologia exige conhecimento lingüístico do professor. A escolha do verbo “dominar”, mostra que o conhecimento exigido deve ser aprofundado e a marca lingüística “lógico” mostra a pretensão de validade de sua representação, seu regime de verdade inquestionável. Contradizendo esse dizer que ele julga seu, através de uma seqüência argumentativa ele enuncia “não totalmente”, seguida pela seqüência explicativa “porque professor nenhum vai dominar tudo”. Aqui, pode-se inferir que ele repete, também inconscientemente, a voz de seus professores formadores que, por sua vez, também repetem a voz dos especialistas que contrariam a concepção de que o professor não é detentor de conhecimentos e não precisa saber tudo. Pode-se observar que essa voz trava um embate ideológico com a voz anterior quando Roberto a traz novamente à teia discursiva através de outra seqüência argumentativa “mas tem que dominar”.

A seguir, ele representa outras qualidades que o professor deve ter como conhecimento didático e qualidades pessoais como carisma e percepção da dificuldade do aluno, interpretada pela pesquisadora como sensibilidade. Até aqui Roberto usava o dêitico de pessoa “ele” para falar do professor. Ao dizer “o aluno tem uma dificuldade e você tem que perceber aquela dificuldade”, a mudança para o dêitico de pessoa “você” mostra um deslize da sua posição de sujeito-aluno para a de sujeito-professor. Ele enuncia aqui a partir da posição social de professor e como tal representa a si como tendo obrigação de perceber a dificuldade do aluno.

Na sua resposta à pergunta seguinte pudemos perceber o que determinou as qualidades que Roberto apontou para o professor ideal, ou seja: dominar a disciplina, saber ensinar essa disciplina, ter carisma e perceber a dificuldade do aluno. Ao invés de expor sua opinião sobre a construção do seu conhecimento lingüístico, didático e profissional (objeto de nossa pergunta), Roberto cita a professora com o qual teve problema.

**R:** não (+) olha é (+) falando sobre a ((cita o nome da instituição)), professores aqui da universidade tem uma disparidade grande. Existem professores que (+) é (+) supera, é incrível, é demais. Existe um outro professor que é (+) sabe tudo também, que se formou, que tem é mestrado, doutorado, etc., mas que não consegue ensinar... /como eu tive a experiência traumática do primeiro ano/ e não consegue explicar bem ou consegue explicar bem pra aqueles que já sabem, que já

dominam o idioma e abandonam os alunos ao lado. Tive professores aqui ou uma professora/lógico né (++) não vou falar o nome/não tem (+) não cabe (+++) e ela também sabia, só que ela não sabia explicar nem pra quem já sabia um pouco nem pra quem não sabia nada e (++) a aula era um desinteresse total. ...

Como aconteceu com Júlia, dissemos a Roberto que não estávamos nos referindo ao conhecimento do professor, mas quanto à construção do seu conhecimento como aluno, ou seja, como aprendeu a língua e como aprendeu a ensinar essa língua. Ele novamente cita a professora comparando-a com a professora Leila, do 5º ano:

**R:** Isso/ não ela não conseguia/ não havia/ na verdade não havia (++) não fluía nada/ver (+) é você via o professor (++) você sabia que ela sabia/que sabia inglês porque ela falava, mas ela não conseguia (+) não tinha (+) a didática dela em sala não fluía e ficava estranho, muito estranho ... então é isso que eu(+) como posso dizer (+) olha (+) se não fosse o curso à parte que eu fiz eu não teria conseguido aprender nada. Hoje, eu tenho uma professora no 5º ano que ta dando aula pra nós que é excepcional. Aí eu fico imaginando: “Será que essa professora, se ela tivesse começado a me dar aula ou pra nós desde o 1º ano (não) teria sido muito melhor?”. Eu acho que todo mundo teria aprendido como se aprende lá fora.

Neste recorte, podemos ver o dizer do sujeito constrangido pela FD na qual se insere (Foucault, 1980). Ao mencionar que os professores da instituição tinham “mestrado, doutorado, etc.,” Roberto fala constrangido por um dizer instituído na FD escolar, cuja ideologia defende a importância do conhecimento, da formação continuada do professor. Também constrangido pelas normas e valores dessa FD, anunciando a partir do papel de aluno, ele nega-se a dizer o nome da professora que estava criticando, pois este tipo de enunciado, segundo ele próprio lhe “não cabe”. Como as escolhas também são determinadas pela imagem que os interlocutores fazem um do outro e de si durante a interação (Bronckart, 1999), ao enunciar “lógico né”, Roberto mostra estar considerando a imagem que sua interlocutora (no papel de professora e pesquisadora na mesma FD) pode estar fazendo dele através de seu dizer.

Quando faz uso das escolhas lingüísticas “sabe tudo, sabe muito, tem mestrado, doutorado, você sabia que ela sabia porque ela falava”, Roberto enfatiza a importância que dá ao domínio da língua e porque escolheu esse conhecimento como qualidade primeira ao perfil do bom professor de inglês e sua crença de que saber uma LE é falar essa LE (SILVA, 2000; BARCELOS, 1995). Porém, através de seqüências argumentativas como “mas que não consegue ensinar... só que ele não sabia explicar” seguidas de várias expressões negativas como “nem, não conseguia, não tinha, não havia, não fluía”, seguidas de expressões como “traumática, abandonam, desinteresse total, estranho” ele anula a importância primeira do conhecimento da língua.

Como aconteceu com Júlia, a negativa do agir de um professor motivou a escolha das qualidades que ele representa no professor ideal. No caso de Roberto, o conhecimento didático e a sensibilidade. Esta última seria em suas palavras “o ponto chave”. Quando chamamos a atenção dele sobre o foco da pergunta ele explicou que a professora não sabia explicar a língua nem como ensinar a língua. Ou seja, nos primeiros anos de curso, a construção do conhecimento didático foi representada negativamente, assim como a do conhecimento lingüístico-comunicativo, pois segundo ele, “se não fosse o curso à parte que eu fiz, não teria conseguido aprender nada”. Para ele, a professora do 5º ano “sabe tudo também”. Porém escolhas lingüísticas como “excepcional, incrível, demais”, que ele usa para representar o agir da professora, reforçam a importância que ele passou a dar (ou já dava) ao conhecimento didático e à atitude pessoal de um professor. Quando traz para o seu discurso sua própria voz, perguntando-se através do discurso direto “será que essa professora, se ela tivesse começado a me dar aula ou pra nós desde o 1º ano teria sido muito melhor,” e responde que acha que todo mundo teria aprendido como se aprende lá fora, ele representa o professor como grande responsável na construção dos conhecimentos. Podemos dizer que a negação da imagem de um professor e a identificação com a imagem do outro são momentos que determinam a constituição da identidade profissional de Roberto.

Ao comentar sobre o ensino da instituição e das escolas de línguas, Roberto aponta que fatores como material didático, seleção, número de alunos e o agir pedagógico de alguns professores comprometeram a construção do seu conhecimento profissional na instituição. Dividimos seus recortes discursivos por temas. Vejamos como ele representa cada tema:

**R: (1)** o livro didático traz problemas, traz deficiências. Ele começa num nível/num nível, num falso “beginner”, que a gente fala, né... já se presume que o aluno tenha ((o verbo ‘to be’)). Ele é um falso “beginner” né...

**R: (2)** na verdade a universidade presume que o aluno que entra aqui já tem um certo domínio de inglês, porque ele tem uma prova, né/ só que é uma disparidade. Pro mesmo curso de Letras português você pode optar pelo inglês ou pelo espanhol... eu fiz espanhol porque não sabia nada de inglês/ não sabia nada mesmo... aí quando você entra em sala você vê aquilo não bate, não bate... presume-se que você já tenha uma conversação em sala (+) eu era aluno zero, zero mesmo/ zero não sabe nada. Aí eu sofri muito. Então essa é que é uma das falhas do curso. Principalmente pelo fato que são cinco anos e se com cinco anos um aluno que não sabe nada, num curso particular, pago, ele consegue aprender, porque que não consegue aprender na instituição aqui?

**R: (3)** existe um problema que eu concordo (+) nos dois primeiros anos as turmas são divididas (+) terceiro, quarto e quinto não são divididas/ fica pesado pro professor/ fica muito difícil (+) nesse sentido eu concordo... na nossa sala hoje, por ser 5º ano são 36 alunos (+) é difícil porque no curso que eu aprendi fora havia 12, 13, no máximo 13 alunos (+) fica mais fácil pro professor ensinar/ com certeza,

né (+) mas isso não quer dizer também que no primeiro e no segundo ano não teria condições porque teria/ a turma é dividida.

**R: (4)** 0 existe falha (+++) é até (++) ruim falar uma coisa dessas porque eu serei professor um dia/ presumo que sim (++) e há falhas do professor/ há falhas do material/ mas o material/ ele não tem que ser seguido à risca/ ele pode ser (++) ele é maleável/ ele pode ser mudado. No caso essa professora que eu tenho/sabe como (+) eu/eu não/eu fico assim (+++) pasmo com ela (++) como é que ela consegue pegar aquele material que é bem pesado né (++) muito técnico (+) e ela consegue utilizar ele em sala bem... é (+) muitas vezes a falha é do professor também.

Representar é produzir significados, é dizer como alguém ou algo é constituído, que qualidades possui, com status de verdade (FOUCAULT, 1987). Podemos observar que, ao representar a construção do seu conhecimento na universidade, Roberto faz uso desse poder. Ao enunciar (2) “na verdade a universidade presume que o aluno que entra aqui já tem um certo domínio de inglês”, ele dá a entender que pretende que seu discurso seja válido (BRONCKART, 1999), que retrate uma realidade, que tenha valor de verdade. Por trás da crítica ao livro didático “é um falso beginner..., traz problemas”(3), coloca em cena o discurso institucional da “universidade” e o representa negativamente. A instituição permite o uso do material didático e “presume” que o aluno já tenha conhecimento prévio da língua, mas não testa esse conhecimento, já que permite que alunos “zero” em inglês como ele iniciem o curso fazendo exame de espanhol, o que faz com que esse aluno “sofra”. Novamente vemos aqui a história, a experiência pessoal do aluno determinar a imagem que faz de si e dos Outros.

Em seguida (4) ele coloca em cena outros dois personagens - o curso na instituição e o curso que fez fora - e os compara: ambos duram cinco anos só que o da escola de línguas é pago. A marca “pago”, da qual ele faz uso também no questionário, enunciando “após pagar uma escola de línguas descobri que o inglês é a área onde pretendo atuar”, (2) constitui-se num dos poros de seu discurso que deixa passar um significado que ele não quer expressar declaradamente, e que pode ser uma de suas respostas para a pergunta que ele mesmo faz “...por que não consegue aprender aqui?”

Apesar de concordar com as limitações que o professor da instituição têm , trabalhando com um grande número de alunos em sala, ele anula essa comiseração ao trazer para seu discurso o mecanismo de conexão “mas”, que inicia uma seqüência argumentativa “mas isso não quer dizer também que não teria condições”, seguida de uma explicativa “porque teria/a turma é dividida”.(3) Essas seqüências revelam, mais uma vez, a representação do professor como principal responsável na construção dos seus conhecimentos, ainda mais se considerarmos a maneira como ele representa o agir pedagógico

da professora Leila, do 5º ano, que apesar de ter 36 AMs em sala é representada como “excepcional; demais”.

No recorte (4), novamente podemos ver o dizer do nosso sujeito determinado pela FD educacional (Foucault, 1980). Considerando seu futuro papel de professor e o atual papel de aluno ele explica seu dizer e enuncia “é até (++) ruim falar uma coisa dessas porque eu serei professor um dia/ presumo que sim (++) e há falhas do professor”. Embora expresse poder em suas representações, sabemos que nosso sujeito não pode ser o centro nem origem do que diz porque situa seu discurso em relação a outros já instituídos, a mundos representados e já ditos, elementos da intertextualidade (BRONCKART, 1999). Quando Roberto diz “há falhas do material/ mas o material/ ele não tem que ser seguido à risca/ ele pode ser (++) ele é maleável/ ele pode ser mudado” (4), percebemos no fio desse discurso as vozes dos outros (dos especialistas, dos professores de prática de ensino que tratam de análise de material didático), os quais também em forma de “verdade”, condenam o professor pelo uso que tradicionalmente faz do livro didático, por não usá-lo apenas como um apoio e sim ser totalmente dependente dele.

Observamos que o primeiro fator que Roberto critica no material didático é o fato de ele não começar pelo básico. Entretanto, ele diminui essa representação responsabilizando a instituição por escolher esse material, pressupondo que o aluno tenha o conhecimento elementar de inglês, sem exigir esse conhecimento no processo de seleção. Depois, menciona que o material “tem falhas, é bem pesado, muito técnico”. Porém, ao representar positivamente a maneira que a professora Leila faz uso do material, mais uma vez Roberto representa a figura do professor como maior responsável pela construção dos conhecimentos, aquele que, com seu agir, consegue sucesso apesar de condições adversas como muitos alunos em sala ou livro didático inadequado.

Quando o questionamos acerca da construção do conhecimento lingüístico comunicativo oral e escrito ele respondeu que, devido ao grande número de alunos na sala, “a parte oral fica muito comprometida... então a parte gramática, a parte escrita, né/da gramática fica bem mais evidente né (+) é mais trabalhada... e tem um detalhe/aquele tímido (++) ele não fala”. Apesar de não se representar tímido como Júlia, podemos dizer que Roberto também traz para a superfície do seu discurso a voz do aluno tímido que se ressentia em falar em turmas grandes.

Quanto ao tema “mercado de trabalho” transcreveremos abaixo as respostas de Roberto quanto aos sub-temas: cobranças do mercado, as opções de trabalho para o recém-

formado que não consegue se comunicar na língua e sua auto-avaliação de capacidade profissional. Primeiramente o recorte que fala das cobranças de mercado:

**R:** olha, o pessoal sofre. Assim, em parte porque existe também no nosso curso aqueles que entraram para ter habilitação em inglês porque o mercado exige uma língua estrangeira, mas que na verdade gosta de literatura, de gramática né... só que lá fora acontece muito do pessoal exigir demais da gente “ah, como é essa palavra, como que traduz essa palavra, como que/que palavra que é essa (++) como se chama isso em português, como que é? Ah, meu, você não sabe? como?”

Aqui, como Júlia, ele põe em cena vozes sociais que exigem o conhecimento da língua inglesa na sociedade globalizada. Primeiro indiretamente, “o mercado exige” e, depois, diretamente, citando as vozes sociais das pessoas que cobram o conhecimento lingüístico “como que traduz essa palavra?” e se espantam quando não encontram esse conhecimento “ah, meu, você não sabe? como?”

Perguntamos quais as opções de trabalho conseguiriam os colegas que não procuraram incrementar fora seus conhecimentos lingüísticos. Nas palavras dele:

**R:** no/num concurso público, num colégio do ensino médio e fundamental da rede pública de educação. Há exceções. Eu tenho um amigo que ta estudando comigo na sala. Ele ta dando aula particular de inglês. Ele aprendeu inglês no segundo grau, normal, e aqui na ((instituição)) mas ele aprendeu (++) nem ele mesmo sabe como ele aprendeu (+) vendo as palavras (++) ele é muito bom, mas esse caso é uma exceção. Ah (++) no geral a sala é meio a meio. A gente sofre muito principalmente porque vamos (++) a gente vê literatura (++) além da literatura a gente vê no Shakespeare que não mudaram a linguagem/ continua igual era no tempo do Shakespeare né/ então o sofrimento é ainda maior. E a outra metade que (++) que vai bem porque domina a língua, né.

Aqui, novamente Roberto volta a representar o conhecimento lingüístico como importante. Ele considera a insuficiência desse conhecimento como limitadora do campo de trabalho do futuro profissional. O fato de mencionar o amigo como “exceção” e de dizer que “nem ele mesmo sabe como ele aprendeu” reforça sua opinião quanto às deficiências que mencionou no processo da construção de seus conhecimentos. Neste recorte, mais uma vez ele menciona a palavra sofrimento e traz a voz de metade da turma para representar esse sentimento, e a voz da outra metade que vai bem porque domina a língua.

À nossa pergunta de como se sentia frente à possibilidade de dar aulas em inglês, ele respondeu:

**R:** do inglês não tenho medo. Da língua, né. Apesar de ter muita coisa a aprender. Eu tenho muito a aprender, lógico. O medo maior é de saber dar aula. De ser “O” professor. ..Didática/ é chegar na sala e dar AQUELA aula. Dar aula. Não me ver como aquele professor que tava lá na frente e eu não tava aprendendo nada. Esse que é o medo maior, né... o medo é de não ser um bom professor/ não ser um bom profissional... do professor que sabe transmitir a informação. Esse que é o bom professor, né/ que consegue fazer o aluno pegar o conhecimento, né, perceber a dificuldade do aluno.

Como disse anteriormente, por ter estudado em escola de idiomas, ele não se ressentia quanto à construção do seu conhecimento lingüístico-comunicativo. Porém a imagem negativa que fez da primeira professora de inglês na universidade, que o fez passar por uma experiência “traumática” e expressar tantas vezes o sentimento “sofrer”, foi determinante em marcar esse seu momento de identificação profissional. Ele quer construir para si uma identidade profissional totalmente oposta à da professora cujo agir ele negou e talvez igual à professora Leila, com cujo agir se identificou. Ao enunciar que quer ser o professor que “sabe transmitir a informação”, Roberto revela uma representação ou crença que já deve ter trazido para a universidade sobre ensinar e aprender, que vê o professor como “transmissor” de conhecimentos. A outra qualidade que quer para si, como já mencionamos, foi determinada pela sofrida experiência que teve.

Ao ser questionado se estaria em seus planos trabalhar em escola pública ele respondeu que não, e que essa decisão foi tomada pela experiência que teve na disciplina de Prática de Ensino, tanto de língua portuguesa quanto inglesa. Segundo ele, a razão principal é a falta de estrutura da escola pública, além do grande número de alunos em sala.

Em resposta à nossa pergunta, Roberto disse que não havia estudado sobre os PCNs e que não concordava com a sugestão desses parâmetros em focalizar a leitura no ensino de inglês na escola pública. Se fosse professor nesse tipo de escola, segundo ele, tentaria o ensino das quatro habilidades. Vejamos:

**R:** tentaria, mas aí teria que ter aquilo que eu te falei. Não sei se eu to apto a fazer isso, se eu domino, se eu consigo ser esse bom professor. Percebi (++) é (+) as falhas e ah (+) trabalhar todas as 4 habilidades (+) não sei se conseguiria. O correto não seria é (++) só leitura ou seria só listening ou só speaking (++) não/não funciona não/ ele não é completo/ ele vai ficar diferente numa parte (++) não vai completar o aluno.

No início desse recorte, com o uso de uma seqüência argumentativa “mas aí teria que ter aquilo que falei”, ele mostra que há uma condição para tentar na escola pública o ensino

do inglês nas quatro habilidades. Essa condição seria o domínio do conhecimento didático, o qual ele percebeu (talvez no estágio) que ainda não tem, que há “falhas” na construção desse conhecimento.

Concluindo a análise do discurso de Roberto, observamos que entre os fatores que ele disse ter prejudicado a construção de seu conhecimento (como número de alunos em sala e material didático), o professor foi considerado o maior responsável. É possível notar que as vozes que ele trouxe para seu discurso (vozes de dizeres instituídos, do mercado, dos colegas, dos professores formadores) e o agir dos professores influenciaram a imagem que ele construiu desses professores, a imagem que ele constrói de professor ideal e sua própria imagem ou identidade.

A negação do agir da professora do primeiro ano fez com que buscasse fora a construção de seu conhecimento lingüístico e que, por conta dessa experiência, ele representa como suficiente. Por outro lado, fez com que valorizasse mais o conhecimento didático e representasse o seu como insuficiente. Podemos dizer que, à semelhança de Júlia, sua experiência negativa com uma professora determinou a maneira como via a si mesmo como profissional.

Lembramos que Roberto havia dito que a escola pública seria o campo de trabalho onde poderia trabalhar o professor que não tivesse conhecimento lingüístico suficiente e que ele próprio não gostaria de trabalhar nesse contexto por ele não oferecer condições. A representação positiva que faz do seu conhecimento lingüístico mostra a identificação com um profissional seguro ao enunciar “do inglês não tenho medo não”.

Entretanto, ainda que seguro de seus conhecimentos lingüísticos, ele mostra a consciência de que somente saber a língua não basta para ser professor e seu dizer revela que estava construindo para si também a identidade de um profissional inseguro de seus conhecimentos didáticos, incapaz para atuar até mesmo numa escola pública<sup>28</sup>.

#### 4.4.3 O dizer de Marina

---

<sup>28</sup> Analisando e justificando nosso próprio discurso a marca “até mesmo” reporta-se a discursos já ditos, discursos que atestam que na escola pública não é exigido conhecimentos didáticos na seleção de professores (vide página 14 deste estudo).

Marina foi uma das escolhidas por se disponibilizar e por representar o grupo de AMs do período da manhã, que não havia estudado inglês em escolas de idiomas antes de iniciar o curso de Letras<sup>29</sup>. Ela escolheu o curso porque tinha afinidade com a área e seu objetivo era “sair falando fluentemente o inglês”. As respostas de Marina se revelaram mais curtas (o que pode ser notado pelas marcas de silêncio no final dos seus segmentos discursivos), razão pela qual a participação do entrevistador se fez mais necessária. A representação que Marina fez do professor ideal foi a seguinte:

**M:** ah, eu acho que o professor de língua inglesa (+) primeiro deve falar bastante né/assim (+) ele tem que apresentar a aula pro aluno (+) explicar bem a matéria (++)

**E:** em português ou em inglês?

**M:** ah, depende do nível né (+) porque (++) no começo ele ... tem que falar mais devagar né/tem que compreender a situação do aluno/ ah eu acho assim/professor tem que deixar o aluno tipo assim/se for falar, falar em pares porque eu/sei lá (+) por ser um pouco tímida/assim (+) pra falar pra todo mundo eu fico/um pouco assim(+++)

**E:** inibida?

**M:** inibida/é (+) e tem que deixar/ respeitar o desenvolvimento do aluno, né/ não ficar apontando assim/coisas desse tipo assim(++)

**E:** e isso aconteceu com você?

**M:** ah! não acontece porque as pessoas me conhecem, então elas não pegam no meu pé, mas (+++) quando acontece eu não gosto muito não (+) eu acho que tem que (++) estimular o aluno/ quando o professor é simpático/assim (+) você vai mais atrás né?/ agora quando o professor fala (+) assim/eu acho que o professor tem que se envolver com o aluno um pouco (+) conhecer um pouco ele (+) mais nesse sentido, assim (+) dar a matéria, passar porque tem professor que (+): “ah, vamos estudar isso” e deixa tudo por conta da gente ((risos)) entendeu?

**E:** hum, hum...

**M:** acho que(+) tem que explicar como é que vai ser (+) cada passo (++)

**E:** você teve um professor/assim que tenha te inspirado/falar: eu quero ser igual ao professor “tal”?

**M:** é/ gosto muito da professora ((cita o nome da professora de inglês do 5º ano). Ela é calma/ela (++) você percebe que ela sabe/sabe!/? a matéria!/?

**E:** isso é importante pra você? Saber que o professor sabe?

**M:** ah(+++) eu acho. Dá mais segurança pro aluno né/ pra perguntar, assim (+++)

Do mesmo modo que Júlia e Roberto, observamos que Marina também não faz sozinha a representação do professor ideal. Este trecho da entrevista nos mostra que ela também toma emprestada da intertextualidade uma representação já feita e dita sobre o mundo do aprender e ensinar e cujo valor de verdade já está instituído na sociedade (Bronckart, 1999). Ela repete a voz dos que defendem uma relação onde o professor representa o papel ativo, aquele que detém o conhecimento e o transmite ao aluno e este, passivamente, o recebe. Nas escolhas lingüísticas “deve falar bastante/ tem que apresentar a aula pro aluno/ explicar bem a matéria/ dar a matéria, passar/ tem que explicar como é que vai ser, cada passo”, os

<sup>29</sup> Marina começou a estudar em escolas de idiomas após iniciar o curso.

verbos imperativos seguidos dos infinitivos “apresentar, explicar, dar e passar” evidenciam a ideologia de que o papel obrigatório do professor é o de “transmitir” conhecimentos.

O fato de representar-se tímida (o que pudemos confirmar durante a entrevista), talvez tenha influenciado na sua escolha das qualidades pessoais para o professor e de um papel passivo para o aluno. Isto pode ser observado nas seguintes expressões: “tem que deixar/respeitar o desenvolvimento do aluno/ deixar falar em pares/tem que estimular o aluno/...simpático e calmo/tem que se envolver com o aluno um pouco /conhecer um pouco ele/ você vai mais atrás”. A identificação com o agir da professora do 5º ano ao dizer “gosto muito da professora Leila... ela é calma... ela sabe... a matéria”, além de enfatizar a importância que Marina dá às qualidades pessoais do professor, indica sua valorização da imagem do professor que detém conhecimento lingüístico. Também porque o conhecimento desse professor vem ao encontro da sua necessidade pessoal “dá mais segurança pro aluno né/ pra perguntar, assim (+++)”.

Acreditamos que, como Júlia, Marina deve ter ouvido outras vozes durante o processo de construção de seus conhecimentos. Vozes de professores formadores, dos teóricos que leu, que defendem uma concepção de ensino sócio-interacionista, em que a relação professor/aluno é menos assimétrica, ou seja, uma relação onde o aluno participa ativamente do processo da construção de seus conhecimentos e o professor atua como mediador e não transmissor. Entretanto, ela prefere identificar-se com uma voz interior (que diz que é tímida) e com o dizer já instituído, (que diz que o professor ativamente transmite conhecimentos e o aluno passivamente os recebe). Por isso, recusa a voz do professor que diz “ah, vamos estudar isso” e representa-a negativamente dizendo que o professor “... deixa tudo por conta da gente”.<sup>30</sup>

Dando seguimento à entrevista, perguntamos se, em seu processo de formação, Marina sentia que os conhecimentos lingüístico, didático e profissional (reflexivo) foram construídos de maneira equilibrada ou se sentia falta de algum conhecimento em especial. Ela respondeu:

**M:** mais prática.

**E:** quer dizer que mais (++) saber ensinar?

**M:** é, ah ah/ mais prática/assim (+) eu acho. No estágio eu aprendi bastante coisa, mas/assim (+) foi só o início (+) eu não tenho segurança/não sei (+++) vai de cada pessoa/eu particularmente não me sinto segura. Depende se for aluno assim (+) de nível bem baixo/assim(+) acho que se for escola de ensino fundamental até que /que eu me sinto melhor.

<sup>30</sup> Analisamos aqui apenas o dizer da aluna e não o verdadeiro agir do professor. Não podemos afirmar que ao dizer “vamos estudar isso” o professor “mediava” a construção desse conhecimento ou se “deixava tudo” por conta dos alunos, como afirma Marina. Para tanto, seria necessário um trabalho de observação em sala de aula, que não era a nossa proposta neste estudo.

- E:** você se sente insegura com o que, com a metodologia ou com o conteúdo?...
- M:** ah, os dois. Metodologia no estágio o que eu aprendi foi bom. Eu gostei. Aprendi bastante, mas assim não (+) acho que ainda não é o suficiente/ assim pra dizer/ assim: “ah, eu sei”, entendeu?
- E:** agora o conteúdo...
- M:** aí depende dos níveis/ do nível dos alunos, né?

Neste recorte discursivo, Marina mostra insegurança quanto à construção de seu conhecimento didático e lingüístico. Apesar de usar marcas positivas para falar de seu aprendizado no estágio “gostei, aprendi bastante, o que aprendi foi bom” ela se contradiz ou reduz o valor de sua afirmação ao fazer uso de seqüências argumentativas “mas/assim (+) foi só o início eu não tenho segurança/não sei (++++) vai de cada pessoa/eu particularmente não me sinto segura/ mas assim não (+) acho que ainda não é o suficiente/ assim pra dizer/ assim – ‘ah, eu sei’ . As marcas negativas e redutoras “mas, só, ainda, não” seguidas da repetição das vogais u:: e e:: para dizer segura o suficiente enfatizam essa insegurança que, segundo ela, é tanto no conhecimento didático quanto no de conteúdo lingüístico, porque ambos, e principalmente o último, está condicionado ao nível dos alunos. Ao dizer “até que me sinto melhor” ela revela seu nível de segurança. O fato de sentir-se “melhor” é reduzido pela marca “até”. As marcas “depende/ se for/ acho que se for” expõem o caráter condicional de sua afirmação. O nível dos alunos, por sua vez, revela-se nas expressões “de nível bem baixo/ escola de ensino fundamental”.

Quanto à construção do conhecimento lingüístico na parte oral e escrita ela respondeu:

- M:** eu acho que ‘ouvir’ é o que mais (++++) é o que tem menos ênfase/eu acho.
- E:** menos do que falar até?
- M:** é (++) menos do que falar e (++) escrever (++) ouvir/assim (++) pelo menos no primeiro ano/no primeiro ano que eu fiz era exigido, né / ter tantas aulas no/no LAB. Depois não. Também não (++) dá muito tempo de ficar indo lá. Chega no 5º, 4º ano ((risos)) você não tem mais tempo... tem muita atividade/tem estágio. Você fica apavorada com o estágio que você vai dar/então você focaliza o estágio. Português, depois você focaliza o estágio de inglês. Não tem tanto tempo pra ficar/assim (++) eu mesmo/eu estudo pouco inglês e eu gosto de inglês. É porque não dá tempo. Tem outras matérias pra estudar. Você tem que passar.

Na opinião de Marina, as habilidades orais são menos enfatizadas, principalmente a audição. O seu dizer indica que as idas ao laboratório de línguas no início do curso eram obrigatórias e, nos últimos anos, ficavam a critério do aluno. Por essa razão, como Júlia, ela culpa a si e à falta de tempo por não ir ao laboratório por sua deficiência nas habilidades orais. Para ela, a atenção que tem que dar às matérias e aos estágios pelos quais “tem” que passar, a

impedem de estudar inglês, o que ela gosta. A ênfase que ela coloca na pronúncia das penúltimas sílabas das palavras *esTÁgio* e *maTÉrias*, assim como sua expressão facial na ocasião da entrevista mostraram sua preocupação e desagrado. Quando diz “você tem que passar” ela fala constrangida pela FD educacional que exige aprovação dos alunos, através da autoridade enfatizada pelo modal “tem”. Ao usar o dêitico de pessoa “você” mostra que essa cobrança se estende a todos os colegas, e não a ela somente.

Quanto ao principal fator que diferenciava a construção do conhecimento lingüístico na universidade e na escola de línguas (se seria o número de alunos, o professor, a maneira como os alunos são dispostos na sala, o tempo, etc), ela respondeu que o número de alunos influencia bastante e que aprendeu mais na escola de línguas. Quanto ao motivo, ela explicou:

**M:** porque lá/lá é focalizado VOCÊ (+) eu/na minha opinião/assim ((inaudível)) eles falam teu nome, te focalizam: “Não Marina, é assim (+) você errou” (+) né (++) e daí vai pro outro (++) você escuta (++) sei lá (++)

**E:** e aqui focaliza o que?

**M:** é mais o geRAL, né (+) Eles falam: “é isso” é (++) dá alguns conteúdos/assim logo já em PROva (+) muito RÁpido (++) ah, sei lá (+) não sei explicar direito (+)

**E:** a necessidade/assim (+) individual do aluno você acha que não dá tempo do professor olhar? Seria isso?

**M:** é (+) eles têm uma quantidade de conteúdo pra dar, né

**E:** e isso não acontece num instituto de línguas?

**M:** acontece mas (++) eu não sei explicar

**E:** como são dispostas as carteiras aqui?

**M:** uma atrás da outra

**E:** você acha que isso influencia? Se tivesse em círculo você acha que ajudaria?

**M:** ((silêncio prolongado))

As palavras de Marina revelam que a preferência pela escola de línguas deve-se ao ensino mais individualizado onde o aluno é o “foco”. Ela enfatiza essa preferência quando traz para seu discurso (através do discurso direto) as vozes dos professores das duas escolas. O tom paciente e afetuoso que ela usou ao representar a voz do professor da escola de línguas – ainda que dizendo “você errou”-, e o tom mais seco que deu à voz do professor da universidade ao dizer “é isso” mostra, uma vez mais, que qualidades pessoais são essenciais para ela na representação de professor ideal. Quando concorda com a voz do professor da escola de línguas na correção do seu erro ela, ou o professor, repete uma outra voz defensora da teoria estruturalista onde o erro procura ser evitado. A pronúncia mais contrastada nas palavras “mais geRAL/ PROva/ RÁpido para representar o ensino na universidade foi feita num tom de discordância.

No final do recorte acima, após silenciar por uns instantes, Marina retoma o fio discursivo dizendo que se sentia mais à vontade na escola de idiomas. Ainda que tivesse acabado de dar uma razão para esse sentimento (o foco é o aluno) ela se contradiz enunciando que “não sabia porque”. Para ela, a universidade foi “meio complicada”, pois nunca se envolveu muito com as colegas e isso havia atrapalhado um pouco. Se, na universidade, as carteiras fossem dispostas em círculo “até atrapalharia... porque daí é expor demais”, disse.

O recorte abaixo traz as representações de Marina a respeito das oportunidades de trabalho que um professor de inglês recém-formado (que não consegue se comunicar na língua que ensina) teria no mercado de trabalho. Nas palavras dela:

**M:** eu acho complicado. No máximo conseguir uma aula numa escola pública né e (++) ir se virando né/ o que geralmente acontece. Porque no estado eu percebi assim que (+) eu não quero falar não (++) mas a professora de inglês falava algumas coisas erradas e (++) todo mundo obedece porque ela manda na sala, né. Aí (++) ponto final “eu é que sou a professora”.

O uso da marca lingüística “no máximo” indica que Marina nivela por baixo o ensino da escola pública, conceito que é acentuado pela menção dos erros de pronúncia da professora da sala onde fez seu estágio. A partir do seu papel na FD educacional (Foucault, 1980), ela justifica seu dizer ao enunciar “eu não quero falar não”. Entretanto, no papel intermediário de aluna-mestre acaba falando das limitações orais da professora de inglês. As marcas lingüísticas “manda”, “ponto final” além da voz da professora dizendo “eu é que sou a professora” (que ela traz em discurso direto para seu dizer) podem revelar duas coisas: o fato de ela expressar crenças que traz da sua história escolar, as quais vêem o professor como autoridade máxima na sala de aula, ou ainda uma negação do agir da professora regente da sala de aula onde realizou o estágio. Entretanto a marca “é” que grifamos quando Marina reproduz o discurso da professora tem um valor, ainda que velado, de negação a uma outra autoridade. Ou seja, seria o mesmo que dizer: “eu (professora regente) é sou a professora aqui e não você (estagiária). Como dissemos no início desta fase da nossa análise, vários significados podem ser construídos a partir de um mesmo enunciado. Importa, pois, considerar o que tem mais relação com o contexto de produção.

Ao falar de suas expectativas de trabalho após terminar o curso, Marina faz uma representação de sua capacidade profissional, ou seja, mostra aqui, através de seu discurso, como o modo como vê a construção de seus conhecimentos influencia o modo como se representa como profissional:

**M:** ah (+) eu tenho vontade de ser professora de inglês ((risos)) mas não tenho certeza ((risos)). Eu tenho um pouco de dificuldades. Eu tenho que estudar muito mais ainda se eu quiser ser uma profissional competente.

**E:** e como é que você se sente/assim (++) por exemplo/ se você for dar aula de inglês em inglês na frente da turma? Como você se sente assim?

**M:** hoje?

**E:** é (+) hoje.

**M:** Não me sinto preparada ainda (+++++) sei lá (++) ainda não me sinto preparada não. Pelo menos em escola particular eu não me sinto preparada/assim ((risos))

É possível notar aqui como os sentimentos de um sujeito materializam-se na linguagem. É possível observar que as expectativas ou desejos de Marina para sua futura carreira profissional “eu tenho vontade de ser professora de inglês... ser uma profissional competente” são limitados pela insegurança que ela sente quando representa a construção de seus conhecimentos “mas não tenho certeza/ tenho um pouco de dificuldades/ eu tenho que estudar muito mais ainda se.../não ainda/ sei lá/ não me sinto preparada não.

Não só no dizer de Marina, mas no dizer dos AMs nos questionários e entrevistas, pudemos observar que a experiência que tiveram ao observar o agir dos professores e dos alunos em escolas particulares e em escolas públicas serviu como referência para sua auto-avaliação profissional. Podemos dizer que, com base nessa experiência, a avaliação que Marina faz da construção de seus conhecimentos limita seu campo de atuação profissional quando ela diz “pelo menos em escola particular eu não me sinto preparada/assim ((risos))

Nosso próximo questionamento à Marina foi se ela concordava ou não com a sugestão dos PCNs de focalizar a habilidade da leitura no ensino de inglês na escola pública, caso fosse trabalhar nesse contexto. Como nos lembramos de que Júlia e Roberto (do período noturno) disseram não terem estudado os PCNs, questionamos Marina (do período da manhã) a esse respeito e sua resposta também foi negativa:

**M:** não.

**E:** mas, ah (+) não teve uma disciplina que vocês trataram disso? Como você trabalhar com a leitura na escola pública, de acordo com as orientações dos PCNs (+) você tá lembrada?

**M:** é que a professora deixou de lado isso/ não deu pra gente ver.

**E:** então não foi discutido na sala, não foi cobrado?

**M:** não/ não (++) vimos alguma coisa de leitura, né (+)

**E:** mas especificamente as orientações dos PCNs não?

**M:** não.

Perguntamos-lhe, então, se tentaria ensinar as quatro habilidades aos alunos (caso fosse atuar na escola pública) ou se seguiria a sugestão dos PCNs de foco na leitura. Ela respondeu:

**M:** ah, eu tentaria fazer o melhor que eu pudesse ... porque a gente se põe no lugar do aluno, né/ porque um dia ele vai estudar, vai pra uma universidade (++) eu tentaria dar as 4 habilidades por mais que eu não tenha tanta experiência assim. Pelo menos, né (+++)

Neste último recorte do discurso de Marina, ao enunciar “eu tentaria fazer o melhor que eu pudesse... eu tentaria dar as 4 habilidades por mais que eu não tenha tanta experiência assim”, podemos observar dois momentos de identificação profissional: o de profissional determinada e idealista e o de profissional insegura. Como diz Bronckart (1999) o sujeito constrói para si uma imagem ou identidade a partir da imagem que faz do Outro.

Pode-se dizer que a imagem de profissional idealista e determinada que nesse momento ela constrói para si, foi determinada por duas imagens: 1) Ao dizer “porque a gente se põe no lugar do aluno” ela projeta em seu discurso a imagem que construiu do aluno da escola pública durante seu estágio ou durante a entrevista devido às palavras que acabara de ouvir de seu interlocutor acerca das orientações dos PCNs; 2) quando diz “porque um dia ele...vai para a universidade” ela pode estar também colocando em cena a imagem que fez de si mesma como aluna, durante o curso na universidade. Assim, a imagem que ela constrói do papel do aluno (que recebe um ensino que ela representa como incompleto) faz com que construa para si uma identidade de professor idealista e determinado.

Observamos que, ao representar a construção de seus conhecimentos como insuficientes, por meio de escolhas lingüísticas que mostravam insegurança, Marina mostrou que construía para si, predominantemente, a identidade de uma profissional insegura. No recorte acima essas marcas de insegurança se repetem quando ela diz “...que eu pudesse/ por mais que eu não tenha tanta experiência assim”. Porém, a expressão “por mais que” mostra que sua insegurança ou falta de experiência não impede sua determinação em fazer o melhor.

Concluindo a análise do discurso de Marina, podemos dizer que a imagem que ela fez para si de pessoa tímida influenciou a maneira como representou a construção dos seus conhecimentos, a imagem que construiu dos Outros professores e sua própria imagem como profissional. À semelhança de Júlia e Roberto, as necessidades pessoais de Marina foram de encontro ao agir de determinados professores fazendo com que construísse uma imagem

negativa deles e se identificasse com o agir pedagógico da professora do 5º ano e dos professores da escola de línguas.

Como esperava sair falando fluentemente o inglês, Marina ainda se sentia insegura quanto à construção de seu conhecimento lingüístico. Apesar de ter considerado positiva a construção de seu conhecimento didático, considera-o insuficiente e, assim, mostrou que estava construindo para si uma identidade de profissional insegura. Apesar de expressar momentos de identificação com uma profissional determinada e idealista, prevalece em seu dizer a construção de uma identidade de profissional insegura. Quando diz que não se sente segura para trabalhar em escola particular, Marina mostra que essa representação feita sobre a construção do seu conhecimento e de si como profissional também limita sua atuação no mercado de trabalho.

#### 4.4.4 O dizer de Beatriz

O dizer de Beatriz, nosso quarto e último sujeito, representa o dos AMs da turma da manhã que já haviam estudado em escola de idiomas antes do curso. Ela inclusive já havia concluído o curso de inglês na escola de línguas da instituição pesquisada. Seu objetivo ao iniciar o curso não era o magistério e sim aprofundar os conhecimentos que já tinha em inglês e em português. Já no início do curso havia começado a dar aulas de inglês em escolas de línguas e começado a participar de seminários e cursos para professores. Vejamos como ela representou o perfil ideal do professor de inglês:

**B:** eu tive um professor que (++) ele acho que primeiramente ele era extremamente paciente e sanava qualquer dúvida, fosse dez vezes a mesma dúvida que alunos diferentes tivessem (++) ele sanava as dúvidas...caso ele não sabia alguma coisa em sala de aula ou (++) tava limitado a/a responder aquilo, ele pesquisava e na próxima aula ele trazia... eu acho que é/é justamente isso/ você nunca deixar o aluno sair da sala com dúvidas, mesmo que seja aulas depois, mas que ele vai sanar a dúvida dele, vai pesquisar e (++) vai ta formando um cidadão mesmo, no caso.

Ao projetar em seu discurso a imagem de um professor que teve e identificar-se com esta imagem, Beatriz constrói a imagem do professor ideal. As marcas “sanava qualquer dúvida” indica que ela valoriza o conhecimento que o professor tem do conteúdo que ensina. Porém, mais importante que o conhecimento são as qualidades pessoais como paciência, que ela revela nas marcas “extremamente paciente/fosse dez vezes a mesma dúvida”, além de boa vontade e interesse “vai pesquisar, nunca vai deixar o aluno sair da sala com dúvidas”. No seu enunciado “vai tá formando um cidadão mesmo” é possível inferir a voz de seus professores formadores ou dos professores dos cursos extra-curriculares dos quais vinha participando e que repetem um discurso atualmente constante na FD educacional que é o de “formar um aluno cidadão”.

Quanto à construção dos diferentes conhecimentos (lingüístico, didático e profissional), a exemplo dos outros AMs entrevistados, ela não mencionou problemas de currículo ou de carga horária, mas concentrou sua representação no agir do professor, analisando o conhecimento do professor nessas áreas, não se furtando, entretanto, de assumir uma atitude de defesa. Senão vejamos:

**B:** eu acho que (++) foram bem dadas as aulas/é (++) foram profissionais capacitados que assumiram os diferentes níveis mas (+) sempre deixou um pouquinho a desejar/ seja na parte reflexiva posterior, seja na parte de (+) às vezes lingüística/não (++) de competência lingüística. Não por todos professores/ alguns às vezes aconteceram de, ah (+) houveram casos /e (+) é (++) também pela parte pedagógica às vezes talvez não tiveram uma formação acadêmica anterior bem formada também... nas três competências sempre ((o aluno)) tá saindo com 85%./ ele não tá chegando aos 100% desejados que seria a formação acadêmica. Minha opinião e agora estão revendo currículos, estudo. Há esperança que os currículos mudem, né e que seja um/um pouco (++) no caso da questão do inglês seja um pouco mais ligadas às áreas. A competência lingüística, a reflexiva, a pedagógica, todas juntas. Não só se preocupando com uma delas, mas fazendo um apanhado geral de todas... eu acho que tá faltando mesmo essa (++) a/a união das áreas.

Por ocupar duas posições na mesma FD, pode ser observado no dizer de Beatriz um deslize de posições, ora enunciando no papel social de professora, ora no de aluna-mestre. Nota-se seu cuidado ao iniciar seu discurso com elogios aos professores “foram bem dadas as aulas/profissionais capacitados”, antes de inserir uma crítica através de uma seqüência argumentativa “mas (+) sempre deixou um pouquinho a desejar”. As pausas (++) e as marcas redutoras “não por todos... às vezes... talvez não tiveram uma formação acadêmica bem formada também”, revelam seu cuidado para falar das deficiências de alguns professores nessas áreas, justificando-as. Esse cuidado, além do dêitico de pessoa “ele” que usou para se referir ao aluno “... ele não tá chegando aos 100%”, demonstram que enuncia principalmente

a partir do papel de professora. De modo diferente de seus colegas, o modo como utiliza a terceira pessoa para falar do aluno expressa distanciamento e não cumplicidade. No seu enunciado onde fala da importância de a reforma curricular considerar a articulação de todas as áreas na formação dos professores, pode-se inferir vozes de professores e autores que na FD educacional defendem essa posição ideológica.

A seguir, perguntamos a Beatriz se achava que, na construção do conhecimento lingüístico, as habilidades escritas e as orais foram construídas de modo equilibrado. Em suas palavras:

**B:** não. A parte oral deixou a desejar.

**E:** é?

**B:** também. Eu acho o (++) os alunos o o que é necessário aqui, falando especificamente da ((cita o nome da instituição)) é (++) quando os alunos chegam no terceiro ano que começa a matéria de literatura em língua inglesa eles sentem muita dificuldade em se expressar na parte oral, em expressar a análise dos textos que são lidos. Então isso prova que isso ta deixando a a desejar.

Observamos que, como Roberto, Beatriz menciona a dificuldade que os AMs sentem ao iniciar os estudos literários devido à insuficiência de conhecimentos lingüísticos. A diferença é que, ao dar voz aos AMs e falar de suas dificuldades, ela não se inclui como Roberto, pelo fato de não partilhar do sentimento causado pela falta do conhecimento, mas mostra-se sensível a essa dificuldade dos colegas. A marca “também” mostra que, para ela, outros ensinamentos também ficaram aquém das expectativas.

Quanto à diferença entre a construção do conhecimento lingüístico na universidade e nas escolas de línguas, um dos temas mais mobilizados pelos AMs no questionário, ela expressa sua opinião:

**B:** o que difere/é o que dá o diferencial é realmente o número de alunos dentro da sala, a atenção pode ser dada de uma forma mais acessível/ é (++) também no caso aqui que é uma briga que nós estamos tendo é o caso DO material didático usado aqui que/que não é compatível com as necessidades dos dos alunos e por mais competência lingüística e habilidade reflexiva e pedagógica que o professor em questão dentro de sala de aula tenha, ele não consegue ir além daquilo que está no livro por (+++) vários fatores. Por questão de carga horária, por questão de um cumprimento das burocracias de dentro da universidade que ele tem que cumprir, então acaba (+++) eu acho que são as duas coisas que mais influenciam: o uso do material didático e o número de alunos em sala de aula, além das abordagens que têm que ser dadas por causa da obrigatoriedade do livro. Então, quer dizer, acaba o professor (+++)

Assim como Roberto, Beatriz menciona o grande número de alunos na sala e o material didático como problemas na construção do conhecimento lingüístico dos alunos-mestres. Porém, enquanto Roberto (identificando-se com o agir pedagógico da professora do 5º ano), achava que o professor ideal era capaz de fazer bom uso de um material didático inadequado até mesmo numa turma de 36 AMs, Beatriz apresenta uma atitude de defesa aos professores frente a esses problemas. Isso fica claro quando ela enuncia que a atenção do professor, numa turma grande “não pode ser dada de uma forma acessível”, que o material é inadequado, “por mais competência ...que o professor tenha”. Ao invés de colocar a solução nas mãos do professor, como Roberto, pode-se inferir que ela responsabiliza outros fatores e a própria burocracia da instituição que permite que ocorram. Isso pode ser observado quando ela menciona que, devido à “obrigatoriedade do livro”, o professor “tem” que dar determinadas abordagens, “tem” que cumprir burocracias dentro da universidade ,como carga horária. É possível observar que, apesar de formalmente enunciar no papel de aluna, Beatriz faz escolhas lingüísticas que constroem um significado de defesa do papel social dos professores, ocupado também por ela. No enunciado “... é uma briga que nós estamos tendo” , usado por ela para representar negativamente o material didático, observamos que “nós” foi o único dêitico de pessoa em que ela se inclui como aluna envolvida no problema.

Perguntamos-lhe, então, como os alunos eram dispostos na sala. Ela respondeu que a disposição variava conforme o professor. Na tentativa de ajudar, alguns professores procuravam colocar os alunos em grupos heterogêneos para que os que tivessem maior conhecimento atuassem como monitores ajudando os outros. Porém, segundo ela, isso acaba também atrapalhando porque o aluno que tem menos conhecimento acaba ficando inibido, e continua:

**B:** inibido pra é (+) conversar porque “pôxa, o outro sabe e eu não sei”. Então (++) cada aluno também entra com um nível diferente de inglês (++) tem gente que é formada e tem gente que nunca viu inglês na vida (++) então, uma das coisas que foram feitas é liberar os alunos – que já eram formados – das aulas, mas mesmo assim ainda tem essa heterogeneidade de de conhecimento, né/ de nível de conhecimento.

Também como Roberto, Beatriz coloca em cena através do discurso direto a voz do aluno menos competente ou inibido em uma turma heterogênea, que diz “*pôxa, o outro sabe e*

*eu não sei*”. Porém, mais uma vez ela vem em defesa do professor que forma grupos heterogêneos na tentativa de ajudar.<sup>31</sup>

Quanto às chances que um professor que não consegue se comunicar teria no mercado globalizado, ela respondeu:

**B:** o o (++) problema que acontece é que normalmente os alunos (++) por exemplo (++) não procuraram um curso fora, vamos supor e (++) tiveram só a formação lingüística aqui. Eles estão muito aquém daqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho então acabam procurando concursos públicos pra dar aula em escolas estaduais onde não é exigido tanto conhecimento assim ou tanta formação e acaba (++) ficando nisso e a qualidade sempre ta (+++) diminuindo, eu acho./ a qualidade na questão da escola pública

**E:** é (+) fica um círculo vicioso (++)

**B:** fica um círculo vicioso/ não tem como se formar direito e é mal pago e a qualidade também não é boa e então (++) acaba ficando na mesma coisa (+++).

**E:** você como professora de inglês, como você se sente frente à possibilidade de dar aula falando em inglês pros seus alunos?

**B:** devido à MINHA formação eu me sinto muito confortável.

**E:** mas, essa sua formação, o que difere essa sua formação dos [outros que]

**B:** [primeiro que quando eu entrei na faculdade eu já era formada.

**E:** você ta falando da sua formação [quanto a

**B:** [quanto à competência lingüística, primeiramente. Agora com relação à habilidade pedagógica de de como agir dentro de sala de aula A faculdade tem um diferencial/o curso aqui tem um diferencial muito grande.

Do mesmo modo que os demais AMs entrevistados, Beatriz vê a escola pública como última opção de trabalho, ao dizer que os recém-formados com conhecimento lingüístico insuficiente “acabam” procurando concursos públicos. De acordo com seu dizer, essa restrição acontece “normalmente” com AMs que “não procuram um curso fora” e por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Através das pausas (++) que fez, é possível observar que ela mostrou-se reticente ao fazer essa afirmação, procurando atenuá-la com as marcas “por exemplo” e “vamos supor”. Tanto o entrevistador quanto o entrevistado, ao mencionarem o círculo vicioso existente entre a universidade pública que forma inadequadamente o professor de línguas e a escola pública que os aceita, colocam em cena vozes que, na FD desse grupo social, mostram-se incomodadas com essa situação.

Opondo-se aos demais entrevistados, as escolhas discursivas de Beatriz não revelam a construção de uma identidade profissional insegura. A ênfase com que ela pronuncia o pronome possessivo “MINHA formação” e a interrupção que faz ao pesquisador, marcada pelos colchetes [primeiro que quando eu entrei na faculdade eu já era formada... quanto à

<sup>31</sup> Nas comparações entre o dizer de Roberto e Beatriz cabe considerar que as representações negativas dele eram dirigidas aos professores de língua inglesa dos anos iniciais e ela havia sido dispensada dessa disciplina por

competência lingüística, primeiramente] expressam seu desejo de diferenciar a formação que teve da dos colegas que acabara de citar, ou seja, a construção dos seus conhecimentos lingüísticos fora do curso de Letras. A sobreposição de vozes ao interromper a pesquisadora “primeiro que quando eu entrei... quanto à competência lingüística” também são marcas reveladoras de que Beatriz quer ressaltar o diferencial de sua formação fora do curso de Letras. Ela, porém, representa positivamente a construção de seu conhecimento didático na universidade. Segundo ela, o fato de já atuar como professora ajudou-a a comparar a realidade de sala de aula com o que era ensinado no curso de Letras, aproveitando 90% desse ensino.

Segundo Beatriz, em seus planos não está incluída a possibilidade de ensinar em escolas públicas devido à má remuneração. Ela também disse que não haviam estudado as orientações dos PCNs, mas foram dadas todas as instruções para todas as abordagens, independente dos PCNs. Beatriz faz questão de enfatizar que esse conteúdo ia ser dado até o fim do curso: “é uma promessa que a própria professora de prática de ensino fez/que ela precisa dar isso”<sup>32</sup> – explicou. E continua:

**B:** então eu ainda não (++) tem coisa que eu ainda não tenho conhecimento. Tenho conhecimento dos PCNs de português que foi dado ano passado. Nunca vi os PCNs de inglês mas a (+) do que vi em cursos de de de aperfeiçoamento a gente sabe que houve alguns erros na redação dos PCNs então há coisas também que a gente vai ter que analisar e ponderar.

Perguntamos-lhe se concordava com as sugestões dos PCNs de focalizar o ensino da habilidade da leitura e se seguiria essas orientações caso fosse atuar na escola pública. Nas palavras dela:

**B:** não. Eu acho que deve ser dada uma abordagem significativa com todas as competências... eu tentaria fazer um trabalho diferente, com certeza ((falando baixo)). Não deixaria todas essas coisas que às vezes não são as mais corretas influenciar no trabalho, claro, não tentando fugir [muito da]

**E:** [você tentaria trabalhar as quatro habilidades?]

**B:** as quatro habilidades.

**E:** mesmo considerando as condições adversas?

**B:** mesmo, mesmo que fosse assim um trabalho á:::rduo e (++) de MUITO muito longo trabalho eu tentaria fazer a melhor coisa possível pra não deixar os alunos também saírem com má formação.

---

já possuir conhecimento lingüístico.

<sup>32</sup> Posteriormente tomamos conhecimento através da professora de prática de ensino de língua inglesa que o conteúdo dos PCNs seria dado em forma de atividade extra-curricular, não obrigatória, após o término do curso.

Segundo Beatriz, o que conhece dos PCNs foi o que viu nos cursos de aperfeiçoamento. Neste trecho, ao enunciar que houve alguns erros de redação no documento e dizer “a gente vai ter que analisar e ponderar” ela faz emergir a voz dos professores dos cursos de aperfeiçoamento, concordando com essa voz. A respeito das orientações dos PCNs existe na FD de educação em língua estrangeira o embate entre dois discursos instituídos, com diferentes ideologias: o dos educadores que defendem uma ideologia contrária à sugestão dos PCNs de foco na leitura, e o dos educadores que a acham pertinente, considerando as condições adversas da escola pública para o ensino das quatro habilidades. Ao enunciar que discorda da sugestão dos PCNs e que “acha que deve ser dada uma abordagem significativa com todas as competências”, Beatriz busca na intertextualidade a voz desse primeiro grupo e concorda com essa voz.

Ao dizer que mesmo que fosse um trabalho “á:::rduo” e “MUITO” longo ela tentaria fazer o melhor, o alongamento que ela dá à vogal “a” e a ênfase com que pronuncia a palavra “muito” mostram que identifica-se nesse momento como uma profissional idealista e determinada. Ainda que não tenha planos de trabalhar na escola pública, ela faria o melhor possível para que o aluno “também” não saísse com má formação. Esse “também” que ela deixa escapar pelos poros da linguagem constrói um sentido que talvez ela não queria explicitamente revelar.

Após a análise do dizer de Beatriz, podemos dizer que a construção do seu conhecimento lingüístico fora do curso de Letras e sua a experiência como professora determinaram a maneira como representou a construção de seu conhecimento no curso e também a imagem profissional que está construindo para si mesma. Por ocupar o papel de aluna e de professora numa mesma FD ela procura controlar seu dizer prioritariamente pela imagem que faz de si no papel de professora. Isso pôde ser observado em sua reticência ao representar negativamente a construção do conhecimento lingüístico na instituição e o agir de alguns professores e, também, na incidência com que elogiou ou justificou-lhes o agir.

Ao contrário dos seus colegas, por sentir-se segura quanto a seus conhecimentos lingüísticos e por já atuar como professora, ela revela com seu dizer que está construindo para si uma identidade de profissional segura, que se sente “confortável” com sua prática e que, com certeza, descarta o campo de trabalho que não quer para si. Sua identificação com a imagem de um antigo professor que tinha qualidades pessoais como paciência e boa vontade e a imagem que fez de si tentando ensinar as quatro habilidades ao aluno da escola pública revelam outro momento de identificação profissional: a identidade de uma professora idealista e determinada a dar o melhor de si, mesmo em condições adversas. Sua recusa em atuar na

escola pública devido à baixa remuneração expõe também outro momento de identificação: a de profissional realista.

#### **4.4.5 Identidades em construção – um inventário da investigação**

Ao coletarmos dados por meio de entrevistas, nosso objetivo era saber como a representação dos quatro alunos-mestres acerca da construção de seus conhecimentos se refletia na formação de suas identidades profissionais.

Quanto ao conhecimento que esperavam construir da LI, vimos que queriam sair falantes fluentes da língua ou aprimorar os conhecimentos que já tinham, mas as expectativas não foram satisfeitas. A construção do conhecimento lingüístico no Curso de Letras foi comparada à que tiveram em escolas de idiomas, e demonstraram preferência por esta última. Quanto ao conhecimento de conteúdo para ensinar, também o representaram como insuficiente. Considerando que o curso forma professores, a expectativa dos AMs era a de que o nível de conhecimento da língua inglesa construído, fosse mais elevado para que se sentissem seguros para ensiná-la.

No que se refere à construção do conhecimento didático, a experiência com a prática de ensino e o estágio foi considerada positiva, porém insuficiente.

Os principais fatores apontados pela representação negativa dos conhecimentos de conteúdo e didático foram o material didático, muitas disciplinas, falta de tempo, muitos alunos em sala e, principalmente, o professor.

Apesar de termos questionado os AMs quanto ao processo de construção de seus diferentes conhecimentos, eles acabaram por representar o nível de conhecimento dos professores do curso. O conhecimento lingüístico desses professores foi representado positivamente, mas o mesmo não aconteceu com seu conhecimento didático e principalmente com sua atitude profissional e esta atitude está ligada principalmente às qualidades pessoais desses profissionais. Com exceção de Beatriz, o fato de os outros alunos-mestres terem representado a construção de seu conhecimento como insuficiente foi determinado principalmente por suas avaliações negativas do agir de determinado professor; agir que se contrapôs às necessidades pessoais desses AMs: Júlia, que por ser tímida já tinha dificuldade com as habilidades orais, querida desenvolvê-las e o professor as deixou “esquecidas”;

Roberto, que não tinha conhecimento algum da língua e queria aprender só o fez em escolas de línguas, pois o professor da universidade não conseguiu ensinar-lhe, deixando-o de lado; e Marina, que por ser extremamente tímida, queria uma atenção mais individualizada do professor e não o papel de um aluno ativo.

Temos aqui um resumo do dizer dos nossos sujeitos. Entretanto, de acordo com os pressupostos teóricos da análise do discurso, o sujeito não é fonte absoluta dos sentidos que produz porque possui existência social, histórica e é interpelado pela ideologia. Assim, investigamos no espaço entre o dizer e o dito o pensamento dos professores de inglês em formação materializado em seu discurso.

Nele, foi possível observar a presença de múltiplas vozes, discursos, valores internalizadas tanto antes de sua formação quanto durante sua formação. Notamos, principalmente, vozes compelidas a enunciar dentro de uma mesma FD dominante: a FD escolar. Segundo Foucault, em sua obra “A ordem do discurso” (1996), a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado que mais controlam o discurso dos sujeitos.

Estão também presentes no dizer dos AMs imagens que faziam de si mesmos como pessoas (tímidos, seguros, “zero”, etc), além de imagens de ex-professores do ensino fundamental e médio, dos professores formadores e de professores de escolas de línguas, construídas a partir da avaliação que fizeram do agir desses profissionais. Segundo Bronckart (1999) e Pêcheux (1969), o sujeito constrói para si uma imagem a partir da imagem que faz do Outro e Coracini (2003) acrescenta que o aluno é como um alter-ego do professor e vice-versa.

Constituído por vários discursos o sujeito é heterogêneo e seu discurso contraditório. Como as identidades também são determinadas pelo discurso e pela imagem do Outro e esses podem ser divergentes, os sujeitos possuem identidades fragmentadas. Assim, identificamos diferentes momentos constitutivos de sua identidade profissional cujo processo é contínuo.

A negação da imagem de alguns professores formadores e a imagem que fizeram do aluno da escola pública (que recebe um ensino deficiente) contribuiu para um momento constitutivo de identificação profissional: a identidade de professores idealistas, transformadores e determinados a mudar o *status-quo*, mesmo frente às condições adversas da escola pública. Entretanto, devido à baixa remuneração, nenhum dos quatro AMs mostrou interesse em atuar na escola pública, revelando principalmente a identidade de professores práticos e realistas em construção, preocupados com as suas próprias necessidades na sociedade capitalista.

Pode-se dizer que, durante a experiência de seu estágio de observação, os AMs fizeram uma imagem negativa dos professores de inglês da escola pública, principalmente quanto ao nível dos seus conhecimentos. A comparação de si mesmos com a imagem negativa desses professores pode tê-los influenciado a identificarem-se como profissionais mais seguro e mais capazes do que os da escola pública<sup>33</sup>, encarando positivamente a experiência do seu estágio prático (como demonstra o dizer de Júlia, por exemplo). A segurança quanto ao conhecimento da língua complementada em escolas de idiomas (no caso de Roberto e Beatriz) expõe também um momento constitutivo de identidade de professor seguro.

É possível notar que, ao representarem como importantes em sua formação a construção de conhecimentos aprofundados em LI (domínio e fluência) e o conhecimento didático para ensiná-la, os AMs repetem o mesmo discurso dos outros sujeitos inseridos na FD escolar: o dos especialistas resenhados neste estudo, ao propor as bases de conhecimento para o professor, o da instituição, da professora, das diretrizes governamentais. Além desses, repetem o discurso do mercado de trabalho: todos com o mesmo sentido, determinado pelas condições sócio-históricas onde foram produzidos.

A semelhança dos discursos e imagens dos AMs com discursos e imagens já cristalizados na FD indicam que não só as crenças que eles levaram para o curso determinaram seu discurso e suas identidades, mas também, e principalmente, os discursos internalizados e as imagens construídas durante as experiências que viveram em sua formação.

Desse modo, ao se compararem com a imagem cristalizada do professor ideal (representada por todos os sujeitos como aquele que possui esses conhecimentos fundamentais) a maioria dos AMs julgou o seu próprio conhecimento como insuficiente. Assim, essa representação negativa determinou que construíssem para si, predominantemente, identidades de profissionais incapazes e inseguros. Essa representação negativa fez com que os AMs só se vissem capazes de atuar em escola pública e maioria deles não quer trabalhar nesse contexto. O fato de se verem forçados a encarar essa possibilidade como última opção, determina mais uma identidade em construção: a de professor insatisfeito.

---

<sup>33</sup> Segundo a professora de prática de ensino, a insegurança lingüística e didática dos AMs, antes do estágio prático na escola pública, é sensivelmente minimizada durante o estágio de observação, quando avaliam a competência do professor de inglês titular da sala.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de proporcionar uma visão geral dos resultados, nesta seção, retornamos às perguntas de pesquisa já discutidas na análise dos dados. Esta síntese objetiva analisar algumas implicações e as contribuições dos resultados deste estudo para as complexidades envolvidas no processo de formação de professores de inglês no Brasil. Concluimos, mencionando algumas limitações que apontam para futuras possibilidades de investigação.

Para analisar o processo de construção do conhecimento e das identidades de professores de inglês em formação, ou seja, alunos-mestres formandos do curso de Letras, investigamos esse processo em quatro etapas que se constituíram em nossas perguntas de pesquisa: 1) o perfil do aluno-mestre; 2) as representações que eles fazem sobre os conhecimentos necessários à sua formação e a construção desses conhecimentos; 3) as similaridades e diferenças entre as representações dos AMs, da professora de LI, da instituição e dos especialistas, 4) o reflexo dessas representações na construção das identidades profissionais dos AMs.

Em busca de resposta à primeira pergunta de pesquisa, entrevistamos os cinquenta e cinco AMs, coletando dados objetivos através de questionários, cujos percentuais encontram-se demonstrados em gráficos no início da seção de análise dos dados. Numa visão geral, podemos dizer que a maioria dos alunos mestres são do sexo-feminino, solteiros, com idade inferior a trinta anos, residindo na cidade onde se localiza a instituição e trabalham durante o dia. O número maior de AMs estuda no período da noite.

A afinidade com as duas áreas da licenciatura – inglês, português – foi a principal razão para que fizessem o curso e o gosto pela língua inglesa apareceu como segunda motivação. Antes de iniciar o curso, todos haviam estudado inglês na escola regular, mas consideraram irrisório o que aprenderam. Mais da metade deles (58%) havia também estudado em escolas de idiomas, 29 % afirmam que tiveram fazê-lo para acompanhar o curso e 13% concluíram o curso só com o ensino público do inglês. Estes, disseram que, por ora, não pretendem ser professores. As expectativas profissionais apresentam a seguinte ordem: trabalhar como professor de inglês, continuar estudando e trabalhar como professor de português. Avaliando sua capacidade profissional, a grande maioria só se achava capaz de atuar em escolas públicas onde não é exigido um grande conhecimento da língua, mas não queriam trabalhar nesse contexto.

Para investigar as representações dos AMs sobre os conhecimentos que achavam necessários a sua formação e à construção desse conhecimento (respondendo a segunda pergunta de pesquisa), buscamos apoio na teoria das bases do conhecimento do professor (ALMEIDA FILHO, 2000; KORTHAGEN, 2002;; RICHARDS, 1986; SCHULMAN, 1986). Saber os conhecimentos que os especialistas achavam necessários para o professor serviu como base para organizarmos os temas mobilizados pelos AMs nos questionários. Os princípios teóricos e metodológicos para a análise do discurso dos sujeitos de pesquisa foram obtidos através de autores como Bronckart (1999) e Foucault (1980/ 1989).

De forma geral, os dados indicaram que o conhecimento que os AMs julgavam mais importante em sua formação é o conhecimento aprofundado do conteúdo da disciplina, no caso da LI, com fluência tanto nas habilidades escritas quanto nas orais. Eles representaram negativamente a construção desses conhecimentos, principalmente no que se refere às habilidades orais, mencionando a necessidade que tiveram de procurar escolas de idiomas para acompanhar o curso. Os professores de língua inglesa dos anos iniciais foram os maiores responsabilizados pela construção insuficiente e insatisfatória desse conhecimento, seguido da insuficiência de carga horária no currículo para esse ensino.

O segundo conhecimento considerado mais importante foi o conhecimento didático. Os AMs representaram favoravelmente a experiência da construção desse conhecimento, atribuindo aos professores de prática de ensino apenas representações positivas, mas consideraram a experiência insuficiente.

Os principais aspectos curriculares mobilizados como responsáveis pela representação negativa foram: insuficiência de carga horária para o ensino da língua inglesa, ausência de fonética e fonologia em LI bem como de prática de ensino desde o início do curso. Quanto à estrutura do curso, o tema mais mobilizado foi a falta da exigência de conhecimento prévio de LI. Segundo os AMs, a universidade só deveria permitir o acesso ao curso de inglês mediante prova de LI e não de espanhol como costuma acontecer. Os AMs, de modo geral, não se mostraram conscientes de sua responsabilidade no processo de formação.

Buscando responder a nossa terceira pergunta de pesquisa, comparamos as representações dos AMs com as da professora, as da instituição e a dos especialistas e observamos que elas se mostraram similares, no que se refere às bases de conhecimento. Os quatro sujeitos da mesma FD representaram a necessidade de a formação do professor de inglês compreender a consolidação de conhecimentos básicos: o lingüístico comunicativo aprofundado com fluência em LI, e o conhecimento didático. A professora e os AMs apontam o conhecimento da língua como o mais importante.

Quanto à forma de construção desses conhecimentos, as representações dos AMs, as da professora de LI e as dos especialistas (educadores e pesquisadores mencionados na introdução deste estudo)<sup>34</sup> também são similares: formação inadequada de conhecimento do conteúdo da disciplina (principalmente oral), devido a insuficiência de horas para esse ensino no currículo e falta de prática de ensino desde o início do curso. Como afirma Gimenez (no prelo) e Celani e Magalhães (2003), o currículo é um espaço de poder que torna explícito os saberes válidos e valorizados e a língua materna ainda recebe mais privilégios

Na pesquisa piloto que realizamos no curso de Letras de outra universidade do Paraná, os resultados se revelaram semelhantes aos deste estudo: dos 23 AMs entrevistados, apenas três acharam que a formação recebida no curso correspondeu às suas expectativas. Os demais responderam que faltou formação quanto ao ensino de LI, mais especificamente nas habilidades orais. Segundo a AM entrevistada, a oralidade deveria receber mais ênfase por parte do professor e mais horas no currículo. Não analisamos aspectos da identidade, mas a afirmação da AM de que “sentiria vergonha” de dizer que era professora de inglês em virtude dos conhecimentos que possuía da língua revela um momento de identificação profissional.

Nas pesquisas citadas na introdução deste estudo, o professor formador não foi responsabilizado pela construção desse conhecimento, como ocorreu com os AMs entrevistados aqui e a AM entrevistada em nossa pesquisa piloto.

Para responder a quarta e última pergunta de pesquisa, procuramos investigar a influência das representações negativas dos AMs sobre seu conhecimento na constituição de suas identidades profissionais, focalizando nosso olhar no dizer de quatro deles. Para tanto, apoiamo-nos em princípios do sóciointeracionismo, os quais defendem que o sujeito não tem apenas uma identidade, uma essência, mas identidades fragmentadas em processo contínuo de constituição. Essas identidades são determinadas por discursos e imagens que faz do Outro durante as interações sociais de suas experiências de vida, conforme o lugar social que ocupa em determinado contexto sócio-histórico.

Por meio da análise dos dados, observamos que o pensamento do futuro professor é constituído por vários discursos, imagens, valores, sentimentos internalizados durante experiências escolares e pessoais vividas não só antes, como também durante sua formação.

---

<sup>34</sup> As pesquisas realizadas com AMs em final de curso e com professores em serviço, como a de Almeida Filho (1992) Vieira Abrahão (2000), Paiva (1997), Mateus e Reis (2000) Mateus (1999), Silva (2001), Barcelos; Batista e Andrade (2004) também falam das limitações da formação do professor na construção do conhecimento da língua e da didática para ensiná-la.

Entretanto, a similaridade entre as representações dos AMs e as de outros sujeitos da mesma FD (professora, instituição, especialistas), bem como o predomínio de imagens de professores formadores relatadas em seu discurso, indicam que a experiência de ensino/aprendizagem durante a formação foi mais determinante em suas representações do que as experiências anteriores. A pesquisa de Vieira Abrahão (2004) também indica resultado semelhante.

Como são várias as imagens, vozes e discursos constituindo o sujeito, muitos deles divergentes, as identidades em construção apresentam diferentes nuances, por vezes contraditórias. As escolhas lingüísticas dos AMs mostraram que estavam construindo para si principalmente três tipos de identidade profissional; a de professor idealista e transformador (com desejo de mudar o ensino da escola pública); a de professor realista e prático (ao recusar-se a trabalhar na escola pública devido à baixa remuneração) e, principalmente, a de professor inseguro e limitado (ao julgar seus próprios conhecimentos).

Observamos representações similares dos sujeitos quanto às bases de conhecimento, quanto à maneira inadequada como esses conhecimentos estão sendo construídos e quanto à imagem do professor que se espera formar. Algumas representações dos AMs, porém, mostraram-se diferentes da dos especialistas.

A primeira refere-se à imagem do professor como transmissor de conhecimentos, expressa pela maioria dos AMs e inclusive pela professora de LI. A segunda é a necessidade de estudar no exterior para melhorar a língua e pronúncia, expressada por apenas 4 AMs. Alguns até mostraram a consciência de que não é necessário saber “tudo” da língua<sup>35</sup>. Esses pensamentos, que devem ter levado para sua formação, é interpretado na literatura como “crenças” que necessitam de reconstrução por carecerem de conhecimento científico.

A terceira diferença é não terem mobilizado temas como: conhecimento de contexto, conhecimento das próprias crenças e de sua identidade profissional, autonomia, interdisciplinaridade, política, trabalho em equipe e informática (propostos por especialistas e diretrizes curriculares). O tema reflexão, como vimos só foi mobilizado por 5 AMs. A nosso ver, a não mobilização desses conhecimentos por parte dos AMs tem a ver com sua preocupação em construir primeiro a base de seus conhecimentos. Se essa base estivesse fundamentada, cremos, provavelmente a preocupação com outros conhecimentos seria conseqüência.

---

<sup>35</sup> Vide discurso do AM Roberto e segmento 16 – Anexo C..

Ao determinarem a importância de se construir em sua formação conhecimento de conteúdo e conhecimento didático, e ao expressarem como ideal a imagem do professor que é fluente ou domina a língua que ensina, os AMs nada mais fazem que repetir discursos já instituídos na FD à qual pertencem.

Essa imagem do professor competente já está cristalizada na FD escolar como valor de verdade. Assim, ao mirar-se nessa imagem de professor ideal, e nos conhecimentos que ele possui, os AMs avaliaram os conhecimentos construídos em sua formação e os representaram como insuficientes. Suas escolhas lingüísticas mostram que a representação negativa que a maioria fez de seus conhecimentos influenciaram a maneira como viam a si mesmos como profissionais, ou seja, revelaram predominantemente identidades de professores inseguros em construção.

O resultado deste estudo corrobora o que aponta a teoria sóciointeracionista: o discurso dos sujeitos (aqui professores em formação) é constituído pelo discurso do Outro (os especialistas e pesquisadores e o deles pela formação discursiva) e suas identidades não são constituídas apenas por crenças individuais, mas por discursos e imagens coletivas com sentidos hegemônicos na FD a qual pertencem os sujeitos.

Pudemos notar que, embora o discurso dos professores em formação tenha se revelado semelhante ao dos especialistas e pesquisadores, estes o chamam de “cultura de aprender/ensinar, mito, crença e, quando muito, teoria implícita”. Por carecer de conhecimento científico, o discurso dos professores não é tratado como “teoria” como o discurso dos especialistas e possui menos valor de verdade na formação discursiva, estabelecendo o que Foucault (1987) chama de relações entre conhecimento e poder.

Essa constatação responde nosso questionamento quanto às relações entre conhecimento, poder e identidade: quanto mais conhecimento tiver o sujeito, mais poder terá seu discurso e melhor será a imagem que faz de si.

As considerações feitas durante a análise dos dados, além das respostas às pesquisas aqui apresentadas, possibilitam-nos refletir sobre as implicações deste estudo para o processo de formação de professores quando os discursos apontam para a necessidade de se pensar sobre a ação coletiva de formar esses profissionais, propondo mudanças curriculares para que essa ação transforme o ensino de inglês no país.

Refletindo sobre a explicação que Bronckart (1999) fornece sobre as ações coletivas do ser humano (na quarta seção do nossa fundamentação teórica), vimos que elas reúnem dimensões comportamentais e mentais. Para que essas ações humanas transformem o meio, é preciso que envolvam motivos (razões para agir), intencões (um querer fazer mais ou menos

sincero), responsabilidade no agir e capacidades de ação (um provável poder fazer). As ações precisam passar por um conjunto de transformações que implicam em capacidade de ação, ou seja, o agente transformador deve dispor de um conhecimento sobre o poder fazer.

Se aplicarmos essa teoria na ação de transformar o ensino de inglês no Brasil, podemos dizer que os professores em formação podem ser esses agentes transformadores. Eles têm motivos para agir (considerando as péssimas condições do atual ensino), têm boas intenções (desejo de propiciar um ensino de qualidade ao aluno da escola pública) e a responsabilidade por essa ação foi colocada sobre seus ombros. E quanto ao conhecimento? À capacidade de poder fazer?

O resultado de nosso estudo mostra que aqueles apontados como os principais agentes transformadores do meio, os futuros professores de inglês, acham-se carentes principalmente do conteúdo da língua inglesa e do seu uso oral e, portanto, da capacidade de poder fazer, ou seja, ensinar a língua. Suas escolhas lingüísticas indicam que a falta desse conhecimento, que Schulman (1986) denomina de “paradigma perdido” os leva a construírem para si próprios identidades de profissionais inseguros. Mas, até que ponto esse resultado é importante? Até que ponto essas representações são verdade?

A relevância deste estudo, cremos, está no fato de que seu resultado mostrou que as representações dos AMs sobre os conhecimentos básicos e a maneira como tem sido construídos, apesar de serem consideradas menos verdadeiras, são semelhantes às representações de outros sujeitos da formação discursiva, revelando sentidos hegemônicos determinados pelas condições sócio-históricas.

Nas representações dos AMs, não localizamos temas relativos às competências propostas pelos especialistas e diretrizes governamentais, tais como: autonomia, reflexão, trabalhar em equipe e com a informática, ser politizado, pesquisador, lidar com diferenças sócio-culturais, etc. Acreditamos, todavia, que o fato de os futuros professores não terem mobilizado a necessidade de se construir esses conhecimentos não significa que tenham a “crença” de que sua formação só se limita a conteúdo e didática.

A nosso ver, trata-se mais de uma questão natural de suprir necessidades básicas. Um indivíduo que esteja com fome e frio dificilmente se preocupará em adquirir um meio de transporte, sem antes procurar alimento e agasalho. Para formar um professor reflexivo, argumentam os especialistas, é necessário construir uma base de conhecimentos sobre os quais ele possa refletir (ALARCÃO, 1996). Do contrário, espontânea e dolorosamente, ele refletirá primeiramente sobre os conhecimentos que não tem (PERRENEAU, 1999; MINATTI, 2002). Não podemos esperar que o professor se pergunte “Como os meus alunos

daquele contexto aprenderão melhor ‘X’ ?’ , se antes não puder responder “O que é ‘X’”? e “Como vou ensinar ‘X’”?

Portanto, concordamos com Richards (1998) quando ele indica que a formação do professor envolve a construção conjunta de conhecimentos, mas sugere que uma base de conhecimentos fundamenta a outra.

É consenso que a formação do professor na universidade é apenas inicial, que ele estará em contínua formação ao longo de sua carreira, que todo início de carreira é marcado por inseguranças de ordem prática e que a insegurança diminui com a experiência. Entretanto, para aquele que não está seguro também quanto ao conteúdo, a insegurança será dobrada e os resultados deste estudo e das pesquisas mencionadas em sua introdução nos levam a constatar, com pesar, que o professor de inglês formado hoje, como nós, também enfrentará dificuldades quanto ao conteúdo da disciplina que ensina.

Com Coracini (2003), vimos que, ao longo de suas carreiras, os professores convivem e internalizam os discursos dos teóricos e dos livros didáticos. Esses discursos, indiretamente ou não, continuamente lhes apontam as deficiências, fazendo com que os professores se sintam diminuídos. Uma formação inicial com sólida estruturação dos conhecimentos básicos, bem como uma formação continuada na qual os discursos dos especialistas lidos e interiorizados pelos professores lhes valorizassem os conhecimentos já adquiridos e sua experiência em sala de aula provavelmente fariam com que esses profissionais construíssem uma melhor imagem de si mesmos.

As queixas dos AMs quanto ao conteúdo e uso da língua não se referem à incapacidade de expressar sentimentos em inglês (VEREZA, 2003), mas à incapacidade do seu uso pragmático. Como vimos, o discurso da importância do conhecimento do “uso” da língua, não só o escrito, mas o oral é repetido não só pelos AMs, mas pelos teóricos internacionais (Bakhtin, Bronckart, Richards,), pelos pesquisadores e educadores nacionais (Almeida Filho, Paiva, Leffa), pela professora de LI, pela instituição, pelas diretrizes governamentais e pelo contexto sócio-histórico onde o inglês é língua internacional. Diante desse quadro, a constatação de que professores de inglês são formados com dificuldades em se comunicar na língua que deveriam ensinar requer atenção. Certamente, só falar inglês está longe de garantir-lhes status de professores, mas não falar a língua, como vimos, tampouco lhes dá esse status.

Segundo Schneuwly (1994), o comportamento do sujeito diante de uma situação mudará conforme a ferramenta, portanto, enriquecer a ferramenta é condição para transformar a atividade onde a ferramenta está sendo usada. Considerando que a língua inglesa é a

ferramenta do professor para ensinar língua inglesa, é necessário investir na construção desse conhecimento e na maneira mais eficiente de usá-lo.

À semelhança dos professores de música, os AMs, futuros professores de inglês demonstraram o desejo não apenas de aprender a teoria, mas de saber seus instrumentos, ou seja, usar a LE também na comunicação oral e ensinar seus alunos a fazê-lo.

Medidas de reformas curriculares que contemplem licenciatura única ou maior carga horária para o ensino do inglês provavelmente serão benéficas, na medida em que podem propiciar condições de sedimentar a construção desse conhecimento de conteúdo. No uso desse tempo, não se pode esquecer das habilidades orais, tão solicitada nos discursos analisados. Na sociedade de hoje onde os mais humildes já têm acesso a aparelhos eletrônicos fica difícil imaginar uma sala de aula de um curso de Letras que não tenha um aparelho de som para desenvolvimento da habilidade de compreensão oral dos futuros professores de inglês. Atividades que contemplem o ensino do discurso instrucional em inglês (RICHARDS, 1999) também dariam segurança ao futuro professor no uso da língua para ensinar a língua.

Uma maior atenção nesse aspecto elevaria o nível de proficiência dos futuros professores. Se esse nível os capacitasse a serem aprovados num exame como o FCE, por exemplo, provavelmente não reclamariam de falta de capacidade de se comunicar na língua.

A obtenção desse nível de proficiência capacitaria os futuros professores a ensinar aos alunos da escola pública não só leitura, mas as quatro habilidades aos alunos da escola pública, eliminando uma das justificativas dos PCNs para a ausência desse ensino que é a limitação do professor da escola pública no uso das habilidades orais.

Além disso, um melhor nível de proficiência daria aos futuros professores acesso à grande fatia do mercado de trabalho que são as escolas de idioma, geralmente negado àqueles que não possuem um nível mínimo de proficiência como o FCE. A oportunidade de o aluno-mestre realizar regência também nesse contexto seria benéfica e, em universidades que mantêm escolas de idiomas, como a que ora pesquisamos, isso pode ser possível.

Não queremos propor aqui um retrocesso ao antigo paradigma de foco no conteúdo ou diminuir a importância e a necessidade da aplicação do paradigma reflexivo, mas, sim, indicar que um deles está se perdendo enquanto o outro ainda nem foi implantado. O que todos desejam, sem dúvida, é um equilíbrio.

Concluindo, podemos dizer que ao revelar a semelhança do discurso dos futuros professores de inglês em final de sua formação inicial com o discurso de diferentes sujeitos, este estudo apresenta um corpus de representações coletivas presentes em uma mesma

formação discursiva acerca do que seja educar um professor de inglês. A similaridade dos discursos mostra significados hegemônicos indicadores de que conhecimentos e identidades de professores de inglês (pré e em serviço) são construídos não só a partir de crenças ou representações individuais do professor-aprendiz, mas são determinados principalmente pelo quadro sócio-histórico.

Por essa razão, talvez pretensiosamente, pensamos que nosso estudo pode ser útil para as discussões dos profissionais envolvidos na formação de professores e nas alterações curriculares, orientando suas decisões e servindo-lhes como objeto de reflexão sobre seus papéis e concepções quanto ao processo de educação de professores de LE.

Entretanto, o resultado da análise do discurso dos AMs e da professora mostrou-nos limitações neste estudo, indicando que a formação do professor não depende só do currículo, na medida em que levantou questionamentos não respondidos, tais como: Por que os professores de prática de ensino só receberam representações positivas dos AMs? Por que os AMs criticaram tanto os professores de LI dos anos iniciais enquanto a professora de LI do último ano só recebeu elogios? Como a identidade de profissional inseguro quanto ao conteúdo da disciplina que os AMs mostraram estar construindo irá afetar sua prática em sala de aula e suas oportunidades no mercado de trabalho?

Esses questionamentos apontam para a necessidade de estudos etnográficos que observem no contexto de sala de aula a interação entre o professor formador e os alunos-mestres, os quais são minoria em nossa literatura. Pesquisas que também investiguem o contexto de sala de aula do professor recém-formado também são necessárias, na medida em que revelariam o resultado das representações do professor não só em seu discurso, mas em suas ações.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, p.11-39, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, p.33-47, 2000.
- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 1929/1990.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Org.), *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArtLíngua, 2004. p.11-29.
- BASSO, E. A formação em serviço ou continuada do professor de LE e o papel dos 'formadores' deste professor. *Newsletter*, Londrina, n. 45, p. 4-5, jul./set. 2000.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral*. Trad. M. G. Novak e L. Néri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 492/2001 de 3 de abril de 2001. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos* de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, *Letras*, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2008, Seção 1, p.50.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2001. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.8.
- BRASIL .Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental – língua estrangeira*, Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - língua estrangeira*, Brasília, 1998.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: CONFERÊNCIA ANUAL DO XIV INPLA, São Paulo: [s.n., 2004].
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

CÂMARA JR, J.M. História da Lingüística. Rio de Janeiro, Vozes, 1975.

CELANI, M. A. A. Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao prof. Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, p.16-32, 2000.

\_\_\_\_\_. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, p.19-38, 2002.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 319-337, 2003.

COHEN, L ; MANION, L.. *Research methods in education*. London: Routledge, 1994.

CORACINI, M.J.R.F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M.J.R.; BERTOLDO, E.S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 193-211, 2003.

COX, M. I. P.; A.; PETERSON, A. A. de. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. In: SEMINÁRIO DO GEL, 34, São Paulo 1999, *Anais ...*, São Paulo: USP, p.112-117, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Dos PCNs à Sala de Aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 39-51, 1999.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1984/1987.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1989.

GIMENEZ, T. et al. Conhecimento e práticas pedagógicas: interpretações dos PCNs. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 5, n.11. p.125-130, 2002

GIMENEZ, T. et al. Crenças de licenciados em letras sobre o ensino de inglês. In: LEFFA, V.J. (Comp.) TELA . In: LEFFA, V. J. (Comp.) TELA (*Textos em Lingüística Aplicada*) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

GIMENEZ, T. *Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras no curso de letras*. Londrina: UEL. 2004 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões In: VIEIRA, ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArtLíngua, 2004

GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. Submetido à Revista Brasileira de Linguística Aplicada em 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. --ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992/2000.

KORTHAGEN, F. A J. *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. 2002. Disponível: <<http://www.sciencedirect.com/science>>. Acesso em: 7 jan. 2004.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Eduart, 2000.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas – APLIESP*, n. 4, p.13-29, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. A cena enunciativa. In: \_\_\_\_\_. *Novas Tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2<sup>a</sup>. ed., p.29-51, 1993.

MARCHUSCHI, L. *Análise da Conversação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

MATEUS, E. F. *Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês*. 1999. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

MATEUS, F; REIS, S. Expectativas de Aprendizagem de Professores de Inglês em um curso à distância. *Newsletter*, Londrina, n.45, p.3-4, jul.ago.set. 2000.

MELLO, G. N. Afinal, o que é competência? *Nova Escola*, São Paulo, ed. 160, mar. 2003, Disponível em: < <http://www.novaescola.com.br> > Acesso em: 16 jul. 2003.

MINATTI, J.P. A formação contínua: implicações para a formação do professor multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.191-210, 2002.

MOITA LOPES, L.P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais In: *Discurso de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 13-34, 2003.

MUSSALIN, F. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à Lingüística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, p. 101-142, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. In: Ensino e Pesquisa – *Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: APLIEMGE, n.1, p. 9-17, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PÊCHEUX, M.A. Análise automática do discurso (A AD-69). Trad. E.P. Orlandi. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1969/ 1990.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 12, p. 5 –19, set.out.nov.dez.1999.

RICHARDS, C. J.; RODGERS, S. T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. England: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. The scope of second language teacher education. In:\_\_\_\_\_. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1-85, 1998

ROULET, E. *Teorias lingüísticas: gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1972.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Trad. E Org.) *Gêneros Orais e Escritos na Escola* . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Cambridge, v. 15, no. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA et al. O papel das Associações na formação de professores. In: LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de Línguas Estrangeiras, Construindo a profissão*. Pelotas, Educat, 2001, p.357-387.

SILVA, V.L.T. Fluência Oral: o imaginário num curso de Letras-LE. *Formas e Linguagens*, Ijuí: UNIJUÍ, nr. 2, p-67-81, abr/jun 2002

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, Cambridge, v.29, n.2, p.267-300, Summer 1992

VEREZA, S.C. “Quem fala por mim? Identidade na produção discursiva em língua estrangeira” In: *Discurso de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. MOITA LOPES, L.P. (Org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 352-361, 2003.

VIEIRA ABRAHAO, M. H.; OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. *Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira*. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.) TELA (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA, ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArtLíngua, p. 131-152, 2004

**ANEXOS**

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

ESTE QUESTIONÁRIO TEM POR OBJETIVO A COLETA DE DADOS PARA ELABORAÇÃO DE UMA PESQUISA SOBRE “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”. O RESULTADO DA ANÁLISE DESSES DADOS EMBASARÁ A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE UMA PROFESSORA DESSA INSTITUIÇÃO. SOLICITAMOS A SUA COLABORAÇÃO NO SENTIDO DE RESPONDER AS QUESTÕES ABAIXO. SE FOREM UTILIZADOS DADOS INDIVIDUAIS, SERÃO USADOS NOMES FICTÍCIOS.

1. Nome /
2. Estado Civil / Idade / Filhos /
3. Naturalidade / Cidade onde mora/
  
4. Além de ser estudante de letras, exerce outra atividade (trabalho/estudo)? Qual?
  
5. Por que decidiu fazer o curso Letras Português/Inglês?
  
6. Antes de iniciar o curso de letras, seu contato com a língua inglesa foi em: escola regular pública, escola regular particular/ escola de idiomas/ viagens/ outros
  
7. Se você estudou em escolas de idiomas, favor responder: nome da escola, quanto tempo estudou/ a aprendizagem foi continuada, nível máximo que estudou/ concluiu esse nível?
  
8. Antes de iniciar o curso de letras, considerava seu desempenho em inglês ótimo, bom, ruim ou péssimo. Justifique sua resposta
  
9. Quais eram suas expectativas (o que você queria aprender) no curso de Letras? Essas expectativas foram satisfeitas? Por que sim, por que não?
  
10. Após se formar você pretende ser professor de inglês, de português, ambos, outra atividade ou continuar estudando? Justifique sua resposta.
  
11. Considerando o ensino do inglês, você acha que o currículo do curso de letras privilegia igualmente a área lingüístico comunicativa (expressão oral e escrita), a didática (teorias e técnicas) e a crítico reflexiva (o que, como e por que ensinar)? Se sim o nr. 1 em todas as áreas. Se não, numere “3” para a área menos privilegiada e “1” para a mais privilegiada.
  
12. Se na questão 11 você marcou que a área lingüístico-comunicativa recebeu menos ênfase, enumere de 1 a 4 as alternativas abaixo, sendo “3” o que você acha que recebe menos ênfase:  
 ler     escrever     ouvir e falar     gramática
  
13. Se na questão 11 você marcou que a área de didática recebeu menos ênfase, enumere de 1 a 3 as alternativas abaixo, sendo “3” o que recebeu menos ênfase:  
 teorias de aquisição de língua     teorias/técnicas de ensino     atividades práticas
  
14. Se na questão 11 você marcou que a área crítico reflexiva recebeu menos ênfase, enumere de 1 a 3 as alternativas abaixo, sendo “3” o que recebeu menos ênfase:  
 refletir sobre “o que” ensinar     sobre “como” ensinar     sobre “por que” ensinar

15. O que você acha que deveria ser mudado no curso de letras para melhorar o ensino da área de conhecimento que você assinalou como a menos privilegiada ou o curso de letras como um todo?
16. Com a formação que você recebeu em língua inglesa você se acha preparado para atuar em escola pública, escola particular, instituto de idiomas. Por que?
17. Você acha que a formação que você recebeu afetou positiva ou negativamente sua auto-imagem ou auto-estima como futuro professor de inglês? Justifique sua resposta.
18. O objetivo dessa pesquisa é investigar o processo de formação do professor no curso de letras, de acordo com a perspectiva do aluno formando, com o a finalidade de detectar pontos que possam ser melhorados. Se você puder se dispor a participar de uma entrevista individual sobre seu processo de formação nesses anos de curso, favor deixar seu telefone e melhor horário para contato. Muito obrigada.

**ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNO-MESTRE**

1. Em sua opinião, qual o perfil de um bom professor de inglês?
2. Você acha que a competência lingüístico comunicativa, a didática, e a profissional (crítico reflexiva) foram construídas em equilíbrio durante sua formação?
3. Quanto à competência lingüístico-comunicativa, você acha houve equilíbrio no ensino da parte escrita (ler e escrever) e da parte oral (ouvir e falar)?
4. Muitos alunos mencionaram a necessidade que tiveram em procurar um curso de inglês fora. Em sua opinião, por que isso acontece?
5. Em sua opinião, que tipo de trabalho conseguirá o recém-formado de letras anglo que não se comunica em inglês no mercado globalizado?
6. Como professor, como você se sente frente à possibilidade de falar em inglês em sala de aula?
7. Em seus planos profissionais está incluída a possibilidade de lecionar em escolas públicas? Por que?
8. Você concorda com a sugestão dos PCNs para ensino do com foco na leitura ou tentaria ensinar as quatro habilidades?

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LI**

1. Qual o perfil de um bom professor de inglês? Que competências ele deve ter?
2. Qual sua opinião sobre a necessidade que muitos alunos disseram ter de procurar uma escola de idiomas para acompanhar o curso?
3. Qual sua opinião sobre a crítica que alguns alunos fizeram sobre o material didático usado em LI?
4. Que tipo de trabalho você acha que conseguirá o recém-formado de letras anglo que não se comunica em inglês no mercado globalizado?
5. Que alterações curriculares você vê como mais necessárias para favorecer a formação do professor de inglês?

## ANEXO C - SEGMENTOS TEMÁTICOS MOBILIZADOS PELOS Mas

### 67 segmentos sobre construção do conhecimento lingüístico-comunicativo

---

1. *Adoro escrever, adoro falar, adoro gramática e adoro inglês. Quando iniciei o curso esperava aprimorar todos esses quesitos. Claro que não foi fácil, houve muitas horas de estudos, posso afirmar que as expectativas foram satisfeitas.*
2. *(esperava aprender) a língua inglesa e suas regras, os vários aspectos da formação do professor, a literatura. As expectativas foram satisfeitas.*
3. *As aulas de inglês em sua grande maioria ajudaram-me a ser uma profissional melhor. Gostei do Curso de Letras por ter contribuído para meu progresso mas...*
4. *Queria aprender de fato a língua inglesa e considero que minhas expectativas foram atendidas.*
5. *Queria aprender principalmente a escrever melhor em ambos os idiomas. Consegui, principalmente na língua portuguesa*
6. *Aprimorar o que já sabia (gosto muito da língua inglesa) e aprender novos conteúdos... aprendi mais do que esperava.*
7. *Minhas expectativas eram ler, escrever, ouvir e falar em inglês... essas expectativas não só foram satisfeitas como bem trabalhadas...*
8. *Até certo ponto sim porque eu queria uma proficiência razoável em leitura e acho que atingi. Por outro lado, a dificuldade em **conversação** é muito grande e me frustra.*
9. **Faltou mais “listening” e motivar mais a expressão oral**
10. A maioria das pessoas que se inscrevem no vestibular de letras/inglês pensam que aprenderão o idioma inglês na universidade. Tal fato gera impasses em sala, tanto para professores quanto para os alunos... Logo, deveria ser enfatizado desde o início a **expressão oral e escrita...**
11. Minha expectativa no Curso de Letras é que eu **sairia falando fluentemente** o inglês. Ela ainda não está satisfeita em relação ao curso... Para melhorar a **expressão oral** a sala deveria ter menos alunos. A expressão oral deveria ser mais exercitada.
12. Em relação à área de língua inglesa, minhas expectativas eram basicamente o aperfeiçoamento das 4 habilidades. Entretanto não foram satisfeitas totalmente, pois as **habilidades de ouvir e falar** para mim são pouco privilegiadas em sala, em especial porque a turma é grande e há pouco **listening**.
13. As atividades com **listening**, filmes são poucas. No 4º ano é apenas uma aula de inglês na semana, o que não é suficiente. Isso deveria ser revisto pois afinal é necessário desenvolver as 4 habilidades.
14. A parte de **fonética**, juntamente com o aprimoramento (maior ênfase) em **conversação e pronúncia**, deveriam ser melhorados, trabalhados desde os dois primeiros anos para que o aluno pudesse aprimorar melhor seus conhecimentos na língua até o final do curso. Sinto que preciso aprimorar minha **fluência e domínio** de língua, quer na parte gramatical como na fonética.  
**3A**
15. Passa-se pelas lições do livro e se pratica pouco a habilidade “**listening**”.
16. (se o curso começasse do básico) o aluno não terminaria o curso preparado para realizar um FCE mas poderia realizar as 4 habilidades de forma a **se comunicar bem**.
17. Queria aprender a **falar bem**, ouvir e escrever.

18. Estamos tendo aula de língua inglesa de verdade.
19. Deveria ser dado mais ênfase às aulas de língua inglesa, à **oralidade**. Deveríamos praticar mais a **fala**, o **listening**.
20. **Dominar, digo, aprender inglês**. Gostaria de aprender a me **comunicar oralmente** e escrever. Essas expectativas não foram satisfeitas porque ainda tenho dificuldades.
21. Esperava **aprender bem** a língua inglesa, principalmente o conteúdo gramatical deixou lacunas. Quanto a **falar**, nos anos iniciais não foi bom por causa dos professores.
22. Pelo fato de trabalhar durante todo o dia existiram dificuldades em construir o aprendizado nas habilidades lingüísticas como **listening**. Também acho que o curso preparou mais na habilidade de leitura.
23. Minhas expectativas não foram satisfeitas. Eu achava que fazendo o Curso de Letras inglês (5 anos) iria ter **fluência** na língua, mas não foi bem assim. Isso não é culpa minha pois é uma frustração de muitos colegas na sala.
24. Não (expectativas não satisfeitas). O curso é fragmentado e pouco ênfase na cultura estrangeira. Gostaria de aprofundar e que tivesse incluso no curso aulas de **laboratório e fonética** germinadas às aulas de inglês. Aumentar a carga horária de língua e literatura de língua inglesa, alterando a lingüística aplicada no ensino de língua inglesa para a **fonologia**.
25. Pretendo **ficar um tempo num país de língua inglesa** para **melhorar meu inglês**, voltar, trabalhar numa escola particular de línguas.
26. Eu preciso de mais tempo para me dedicar à **pronúncia**, talvez uma **experiência fora do país**.
27. Tenho planos para **viajar ao exterior** – USA para **aperfeiçoar a língua inglesa** e trabalhar, é claro.
28. ... penso que seria melhor **estudar no exterior** antes de dar aulas em qualquer tipo de instituição para oferecer aos alunos uma *qualidade de ensino*
29. Pensei que ia saber inglês. **Sair falando bem**. Acho que o ensino da língua mesmo deveria melhorar, tanto a gramática portuguesa quanto na do inglês. **Não temos conhecimento bastante para ensinar**. Não gosto do ensino implícito da gramática no inglês. Para quem vai ensinar o ensino tem que ser mais declarado.
30. Esperava aprender mais inglês. Não estou satisfeita, pois esperava sair **mais fluente**. **Também na gramática tenho muitas dúvidas para poder ensinar**
31. O curso é **inválido na questão de formação de profissionais para atuarem no mercado**... o aluno de letras, aquele que sai **falando bem**, é graças à sua vivência fora da UEM.
32. Pensei que ia **aprender mais** o inglês, já que é universidade. Pensei que ia sair falando mas no **listening e speaking** ainda tenho dificuldade. Acho que deviam dar mais foco na fala e escrita. Na parte de língua só tenho o básico. **O ensino para professor devia ser mais elaborado**. Tenho pouco conteúdo e pouco vocabulário.
33. Como nosso curso dá habilitação na área de inglês, acreditei que poderia ter um melhor aprendizado desde o 1º ano...**O inglês aqui da universidade não dá base pra ser professor**.
34. Pensei que 5 anos de ensino superior me ensinariam a LI, mas isso não ocorre...O ensino de inglês no 3º ano foi uma decepção...**A universidade não oferece condições de formar um professor de LE**.
35. Eu acreditava que no Curso de Letras, em 5 anos, eu pudesse ser **habilitada para ser professora** de português, literatura, como de língua inglesa.

36. Minha expectativa era desenvolver-me na habilidade lingüística em inglês para me **sentir capaz de entrar em sala de aula**. Essa expectativa não foi satisfeita porque não me sinto apta p/exercer a função p/a qual o curso se destina.
37. Em língua inglesa, sinceramente, acho que **não estou preparada para atuar em nenhuma escola**.
38. Não me sinto preparada para **atuar como professora de língua inglesa**.
39. Eu acreditava que cursando letras port/inglês **sairia apta a dar aulas de línguas**, não só **dominando o idioma**, mas também a metodologia de ensino. Apesar de ter professores excelentes as minhas expectativas não foram satisfeitas. Sei que se aprende muito na prática, mas **não tenho o conteúdo suficiente para me sentir segura para ensinar**.
40. Quando iniciei gostaria de **aprender mais** sobre a língua, **para ensinar**. Em inglês deixou a desejar porque não se consegue aprender de maneira suficiente/ satisfatória a língua inglesa, talvez pelas poucas aulas, falta de recursos em algumas práticas, etc.
41. No Curso de Letras esperava **aperfeiçoar** o inglês e estar **apta a ensina-lo a outras pessoas**. O curso não atendeu minhas expectativas em nenhuma das áreas.
42. Acreditava que o curso proporcionasse **grande conhecimento** tanto em LE quanto em LM a fim de preparar-me **como uma docente**. Entretanto, a área de língua inglesa decepcionou-me um pouco porque (especialmente) o aprendizado da língua foi muito negligente. Não houve estudo contínuo da língua
43. No momento **não trabalharei** com língua inglesa. **Não possuo proficiência**.
44. Eu esperava que em 5 anos de curso eu fosse **dominar muito bem** o inglês. No entanto
- 45.
46. Tinha a expectativa de aprender a língua desde as regras básicas até um **nível mais avançado...** as minhas expectativas não foram atingidas no curso.
47. Minha expectativa era que o Curso de Letras **fosse tão bom quanto** o do instituto de línguas, porém, tive uma grande decepção...resumindo, o inglês foi uma grande decepção dentro da universidade.
48. . Queria **aprofundar meus conhecimentos** de língua inglesa... só consegui aprofundar em cursos fora.
49. Eu achei que sairia da universidade com **um bom conhecimento** da LI. Contudo, os estudos iniciais não começaram do básico. Foi uma dificuldade muito grande.
50. Eu esperava **um nível mais avançado** do ensino de inglês no que tange a todos os níveis que o incorporam como: gramática, tradução, leitura, etc
51. Acredito que o Curso de Letras poderia ser melhorado e muito na área de inglês...deveríamos, primeiramente ter um **aprendizado mais rigoroso** e contínuo. No 3º ano só temos uma aula por semana.
52. Esperava **aprender mais** a língua inglesa, já que o curso é duplo.
53. Eu gostaria que fosse dado **mais ênfase** na área de LI. Infelizmente o que nós aprendemos aqui na universidade não é satisfatório. Eu esperava que no decorrer do curso nós teríamos mais contato com a língua, o que no caso, não aconteceu.
54. Ensino **mais direcionado à LE...** nos primeiros anos as matérias básicas e depois a **ênfase maior** seria na LE..
55. (Esperava)... **mais ênfase** no ensino de inglês.

56. Quanto ao inglês deixou muito a desejar, particularmente eu gostaria que fosse dada **maior atenção à língua inglesa** que é muito pouca no primeiro ano e também no segundo, terceiro e quarto. Deveríamos ter mais vezes na semana.
57. Acho que a grade curricular **não privilegia o ensino de línguas**, portanto deveria ser mudada.
58. Acredito que para quem faz opção pela LI o inglês, como disciplina é **pouco privilegiado** durante o curso.
59. No que diz respeito à LI as expectativas não foram superadas.
60. A disciplina de Língua Inglesa decepcionou um pouco. Minhas expectativas eram outras.
61. Pensava que ia aprender inglês, mas a universidade não ensina... não motiva. Os professores dizem que você tem que ser virar. É a mesma coisa que um professor de Economia dizer pros alunos estudarem fora. Nem todos têm condições de pagar curso particular. É o meu caso.
62. Eu sonhava que na faculdade eu iria aprender tudo aquilo que o ensino fundamental e médio passou por cima, mas me enganei. Entrei adorando o curso e vou sair dele “quase” que odiando. É algo bem diferente do que imaginei.
63. (Minhas expectativas não foram satisfeitas). A universidade decepcionou muito no quesito língua inglesa. Quase desisti do curso, pois não sabia nada e nem aprendia.
64. ... poderia ter duas aulas, ou melhor quatro aulas semanais de inglês no quarto ano, já que no último temos a maioria das disciplinas voltadas a este idioma e somos muito cobrados e não correspondemos às expectativas.
65. Esperava aprender a língua inglesa no curso, mas tal não ocorreu.

### 25 segmentos sobre busca **externa** de conhecimento lingüístico-comunicativo

---

1. O que ouvimos dos professores é que deveríamos procurar um curso fora da Universidade, o que não concordo.
2. Todos os alunos que querem aprender inglês têm de procurar fora. Os que não procuram é porque só querem tirar nota pra passar e ter diploma... Na minha monografia investiguei porque o aluno precisa estudar inglês fora para aprender. Em outros cursos isso não ocorre, acho absurdo. Descobri que não se aprende aqui por um conjunto de fatos: postura pouco reflexiva e crítica do prof., abordagem do prof., perfil do aluno, material, nr. de alunos em sala.
3. Senti necessidade de fazer um curso numa escola de idiomas para ajudar a aprendizagem.
4. Todos pressupõem que façamos inglês fora, porque o inglês ensinado aqui não é suficiente.
5. ... para aprender efetivamente a língua foi necessário ingressar em uma escola de línguas.
6. Estou falando melhor devido ao motivo de eu estudar em escola de idiomas.
7. Só consegui aprofundar em cursos fora.
8. ...só comecei a entender melhor a língua quando comecei a freqüentar uma escola de línguas.
9. Em minha sala, por exemplo, muitas pessoas entraram em escolas de idiomas para poder realmente aprender a língua, caso contrário não teriam evoluído.

10. Após pagar uma escola de línguas descobri que o inglês é a área onde pretendo atuar.
11. Como pretendo atuar em língua inglesa, acho muito estranho os professores da entidade defenderem a aula interativa e criticar as escolas de língua, sendo que nessas escolas se aprende inglês em 5 anos ou menos, enquanto que, acredito, nessa universidade isso seria impossível em até 10 anos.
12. Tive de fazer um curso numa escola particular, pois não iria acompanhar as exigências do curso. Sem o curso na escola particular não teria aprendido o que sei hoje, nem teria acompanhado as literaturas em língua inglesa.
13. Creio que só o que vi na universidade me desanimou para atuar como prof. de inglês. O que me deixou mais animada foi o curso particular.
14. Já leciono e percebo que minha formação que se deu principalmente fora da universidade tem sido suficiente.
15. Devido à minha formação extra-universidade e ao meu engajamento com a disciplina acho que posso ensinar em escolas de idiomas.
16. Os alunos se formam quase não sabendo se comunicar em inglês, exceto os que procuram estudar em escola de línguas, assim como eu... porque eu estudei muito, mas fora da universidade, ou seja, devo o que sei ao Yazigi.
17. No 3º e 4º ano os professores são piores. Muitos alunos tiveram que começar curso fora.
18. ...não o considero (o Curso de Letras) o maior responsável (no meu progresso). A busca de informações extra-classe foi mais efetiva.
19. Sou consciente de que o Curso de Letras não tem uma função como a de uma escola de língua em que o contato é bem mais direto entre aluno e professor e quase todas as habilidades são previstas igualmente.
20. Quem tem fluência (pouca) na minha sala são pessoas que estudaram (e se formaram) em escolas de língua particulares. Eu acho isso uma falha grave.
21. É preciso estudar (inglês) fora para poder acompanhar.
22. Ao aprender inglês em escola de idiomas a pessoa se sente em melhores condições para o objetivo pois considero um nível de ensino mais apurado.
23. Nem todos têm condições de pagar curso particular. É o meu caso.
24. Para sair sabendo, só se levar um curso em paralelo.
25. Cabe ao aluno, também investir em cursos opcionais para melhorar. E foi isto que aconteceu comigo. O que a universidade não nos oferece, temos que procurar alcançar sem nos deixar afetar negativamente.

---

### 28 segmentos sobre a construção do conhecimento didático

---

- 1) Considero que as disciplinas de prática de ensino, tanto em inglês qto em português são significativas e essenciais no Curso de Letras.
- 2) Nesse ano tivemos o privilégio de ter prática de ensino de Língua Inglesa, disciplina que veio nos mostrar posturas que o professor deve ter diante do aluno.
- 3) Eu percebi no estágio que sou capaz de ser um bom professor.

- 4) Nos estágios me saí muito bem.
- 5) ...pude ver que posso atuar como professora de inglês.
- 6) A prática de ensino de inglês ultrapassou as expectativas.
- 7) Na parte de prática de ensino melhorou (minha auto-estima).
- 8) A prática de ensino de língua inglesa foi excelente. O estágio me fez uma profissional melhor.
- 9) Antes do curso tinha receios de como enfrentar uma sala, após as aulas de prática em inglês mudou a minha maneira de pensar.
- 10) Através dos estágios e observações podemos concluir que o ensino de LE em escola pública é sempre conduzido com pouco caso e os professores não são bem preparados e, conseqüentemente os alunos não demonstram interesse na competência do professor
- 11) No estágio vemos que o nível do professor da escola pública é de alguém que não foi preparado bem
- 12) As matérias de prática de ensino poderiam ser ministradas **durante todo o curso...** Pelas aulas observadas pude ver que posso atuar em escolas públicas. Em relação a outras escolas me falta um pouco mais de segurança
- 13) Acho que a parte didática deveria ser trabalhada **desde o primeiro ano** do curso, dessa forma teríamos um contato com a área didático-pedagógica e sairíamos melhor preparados para entrar em sala de aula... a disciplina de prática fez-nos **mais reflexivos** e conscientes do papel que o professor tem.
- 14) O Curso de Letras como um todo, mais especificamente a disciplina prática de ensino de LI acaba por privilegiar o processo de **reflexão...**A universidade teria que formar professores bem preparados para lecionar em qualquer tipo de escola, mas quando se trata de LE, creio que isso não acontece
- 15) As expectativas eram em relação à formação profissional. Queria aprender metodologias de ensino, **reflexão** sobre o que, como e porque ensinar. Essas expectativas foram **parcialmente sanadas** no 5º ano... Contudo é muito pouco. Penso que **desde o 1º ano deveria existir essa reflexão**, já que o curso está formando professores de língua inglesa. Dessa forma é importante não só o conhecimento lingüístico como também a prática e postura profissional desde o início e não só no último ano do curso.
- 16) O aluno deveria **refletir** sobre o que, como e por que ensinar **desde o 1º ano** e não apenas no último ano na disciplina de prática de ensino de LI.
- 17) Talvez uma boa idéia seja casar conhecimentos lingüísticos com a prática de ensino, **desde o início** para a formação de falantes e **professores críticos...**Não é só a parte lingüística que faz um professor.
- 18) ...e a prática de ensino foi maravilhoso. Foi ótimo e está servindo bem. Acho que a prática, a didática, como ensinar deve ser dado **desde o início**. Temos que, `a medida que vamos entendendo a língua, a gente aprenda como ensinar.
- 19) **Desde o início** do curso o aluno deve estar consciente de que será também professor de inglês pois atualmente essa consciência só é adquirida no 5º ano quando nos deparamos com prática de ensino. Ela deveria ser incluída já no 2ºano do curso.
- 20) Acredito que o curso deveria oferecer atividades práticas **desde o 2º ano e não nos dois últimos**. Penso que a prática deva ser trabalhada ao mesmo tempo que a teoria.

- 21) Seria necessário uma reestruturação da prática de ensino para que ela **não ficasse muito distante das teorias que são dadas 2 anos antes.**
- 22) A própria prática de ensino poderia ter **início logo no 2º ou 3º anos.**
- 23) Acho que a prática de ensino deveria ser dada **desde o início.** Para quem já exerce a profissão e esperava mais conhecimento de prática, faltou.
- 24) Eu acreditava que o curso seria voltado (principalmente) para **a prática**, ou seja, “ensinar a dar aula”. **Isso só aconteceu no 4º e 5º ano.**
- 25) ...nunca pensei em ensinar inglês durante o curso pois o currículo não me colocou essa questão antes. Somente no 5º ano. Um pouco tarde, a meu ver.
- 26) (os alunos não aprendem como ensinar LE). Essa dificuldade foi verificada durante o estágio em que se notou que não sabíamos como ensinaríamos certos conteúdos.
- 27) ... e não contextualização com a prática entre os conteúdos trabalhados. Acredito que se ensinassem sobre “como” ensinar, quais as melhores maneiras, além de contextualizar (melhor) as teorias com a prática.
- 28) Deveria ser revisto a questão da língua inglesa não apenas como aprendizado para o discente, mas privilegiar a forma pela qual essa língua pode ser ensinada em sala.