

GABRIELA VIEIRA PENA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PROFESSORES PRÁTICOS E
PROFESSORES CERTIFICADOS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DAS
CRENÇAS DE DIFERENTES AGENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

P397c
2021
Pena, Gabriela Vieira, 1993-
A construção das identidades de professores práticos e
professores certificados de língua inglesa : uma análise das
crenças de diferentes agentes / Gabriela Vieira Pena. – Viçosa,
MG, 2021.

165 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 127-135.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Língua inglesa -
Estudo e ensino. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.
II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

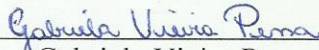
GABRIELA VIEIRA PENA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PROFESSORES PRÁTICOS E
PROFESSORES CERTIFICADOS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DAS
CRENÇAS DE DIFERENTES AGENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de março de 2021.

Assentimento:



Gabriela Vieira Pena

Autora



Ana Maria Ferreira Barcelos

Orientadora

AGRADECIMENTOS

Durante o ano de 2020, entendi ainda mais a importância da gratidão e então agradecer se tornou rotina. Agradei todos os dias por estar viva e saudável. Agradei também pelos privilégios de poder desenvolver esta pesquisa em meio a um cenário político-científico-educacional e de saúde pública tão frágil e incerto, de contar com o financiamento da CAPES e de me dedicar exclusivamente ao estudo, podendo trabalhar em casa e, assim, proteger os meus. Hoje, agradeço a cada uma das pessoas que caminharam ao meu lado.

Agradeço à minha família, pelo apoio de sempre e por acreditarem em mim. Em especial, agradeço aos meus pais pela minha vida. Ao meu pai, por me dar todo o suporte necessário para que eu pudesse me dedicar à pesquisa, e por me ensinar a calma. À minha mãe, por toda torcida e oração, e por entender minhas ausências. À minha irmã, por me motivar a ser uma pessoa melhor e mais forte. Sem vocês junto a mim, nada teria sentido.

Aos amigos do programa de pós-graduação que compartilharam vários cafezinhos no Restaurante Gerais, idas ao Churrascar e muitas risadas. Em especial, ao amigo Vagner, por ter dividido as alegrias e as angústias dessa jornada desde o processo seletivo. Ao Samuel, por vibrar na mesma frequência e por compartilhar processos tão bonitos de cura e de autoconhecimento. Ao Robinho e ao Jairo, pelo incentivo e amizade.

À minha amiga Franciane, por me ensinar o sentido da amizade e por me inspirar como pessoa e profissional.

À minha orientadora, Ana Barcelos, pela orientação afetuosa, por ser inspiração e, principalmente, por confiar em mim e acreditar no meu trabalho, mesmo diante das adversidades. Por me apresentar o universo da pesquisa e trilhá-lo junto comigo.

Aos participantes deste estudo pela atitude altruísta de contribuir para a realização dessa pesquisa, mesmo durante esse cenário tão instável e desafiador para todos nós, que tem sido a pandemia da Covid-19.

À professora Wânia Ladeira e ao professor Paulo Boa Sorte, por se dedicarem a ler cuidadosamente meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do grupo de orientação GE-UFV/UERJ/UESC, pela troca de conhecimento e pela escuta e diálogo empáticos e construtivos.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação pessoal e profissional. A eles, todo o meu carinho e admiração!

A cada mulher pesquisadora, por ser resistência em um cenário tão machista e por ocupar nosso lugar na ciência e no mundo.

À minha psicóloga, Maryellen Gervásio, que, com seu profissionalismo e carinho, me ajudou a viver esses dois anos de forma emocionalmente saudável.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Universidade Federal de Viçosa, por fazer parte da minha história.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

PENA, Gabriela Vieira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2021. **A construção das identidades de Professores Práticos e Professores Certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

Historicamente, o sistema educacional nunca esteve tão fragilizado como nos últimos anos e, conseqüentemente, há uma crescente desvalorização da classe dos professores e dos cursos de licenciatura (GIMENEZ, 2005). Nesse sentido, acredito ser indispensável buscar compreender os motivos pelos quais essa prática tem sido normalizada. Assim, investigar as crenças dos alunos e futuros professores sobre o ensino de inglês e sobre a formação de professores de línguas pode ajudar a entender esse problema. Embora em Linguística Aplicada as identidades de professores certificados tenham sido investigadas (CALVO, 2011; SILVA, 2011; SILVEIRA; SANTO, 2011; MARECO; SILVA, 2011), a área carece de estudos que investiguem as identidades de professores práticos e sua interrelação com o conceito de crenças. Assim, este estudo teve por objetivo identificar como se dá a construção da identidade de professores práticos e professores certificados de inglês a partir da análise das crenças dos ex-alunos de um projeto de ensino de línguas e de professores de inglês em formação inicial. Como base teórica, foram utilizados estudos que se referem a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2014; 2015; BORG, 2019), identidades (SOUZA, 2013; BEIJARD *et al.*, 2004; HALL, 1997), e competências de professores (ALMEIDA FILHO, 2014). Para a sua realização, foram utilizados questionários abertos e entrevistas que posteriormente foram analisados dentro dos parâmetros de análise da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 1998; STAKE, 2016). Os resultados sugerem que as identidades de professores práticos e de professores certificados são construídas de formas diferentes pelos dois grupos de participantes deste estudo. Os professores práticos são, de acordo com as crenças dos participantes, pessoas sem formação acadêmica na área de ensino de língua inglesa, mas que tiveram experiência no exterior ou são nativos, e tem suas práticas embasadas pelas competências linguística e implícita. Por outro lado, os professores certificados possuem formação acadêmica na área de ensino de língua inglesa e, preferencialmente, tiveram experiência no exterior. Esses professores têm suas identidades construídas majoritariamente por meio da competência teórico-formalizadora, mas também por meio das competências implícita, linguístico-comunicativa, aplicada e profissional. Isto posto, este estudo: (a) reafirma a necessidade de investigar as crenças de alunos e professores como um caminho para compreender problemas

históricos de desprestígio da profissão docente e (b) revela os impactos da legislação e da atuação de professores práticos para o mercado de ensino de inglês no Brasil.

Palavras-chave: Crenças. Identidades. Formação de Professores. Professores Práticos. Professores Certificados.

ABSTRACT

PENA, Gabriela Vieira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2021. **The construction of the identities of non-certified and certified teachers of English language: an analysis of the beliefs of different agents.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Historically, the educational system has never been as fragile as in recent years, which influences the low status of teachers and teacher education courses (GIMENEZ, 2005). It is important to understand the reasons why this practice has been normalized. Thus, investigating students' and student-teachers' beliefs about English teaching and language teacher education can help us understand this problem. Although the identities of certified teachers have been explored in Applied Linguistics (CALVO, 2011; SILVA, 2011; SILVEIRA; SANTO, 2011; MARECO; SILVA, 2011), studies that focus on the identities of non-certified teachers and their relationship with beliefs are non-existent. Thus, this study aimed at investigating how the identities of certified and non-certified teachers of English through the analysis of the beliefs of former students of an English teaching project and pre-service teachers of English. As theoretical framework, studies on beliefs about language learning and teaching (BARCELOS, 2014; 2015; BORG, 2019), identities (SOUZA, 2013; BEIJARD *et al.*, 2004; HALL, 1997), and teachers' competencies (ALMEIDA FILHO, 2014) were used. Open-ended questionnaires and interviews were used as data collection instruments, which were later analyzed according to qualitative research guidelines (CRESWELL, 1998; STAKE, 2016). The results have suggested that certified and non-certified teachers' identities were constructed in different ways by the two groups of participants. Non-certified teachers are seen by the participants as not having the certification, but having experience abroad and being native speakers. Thus, their practice is grounded in their linguistic and implicit competencies. Certified teachers, on the other hand, are described as being certified in English teaching and, preferably with experience abroad. Besides, their identities are built upon their theoretical, implicit, linguistic-communicative, applied, and professional competencies. This study (a) reaffirms the need to investigate students' and teachers' beliefs as a way to understand historical problems of the lack of status of the teaching career, and (b) reveals the impacts that legislation can have in the practice of non-certified teachers in the English teaching market in Brazil.

Keywords: Beliefs. Identities. Teacher training. Non-certified Teachers. Certified Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Nomenclaturas.....	19
Quadro 02 – Busca realizada em revistas e periódicos.....	21
Quadro 03 – Quadro comparativo das condições de trabalho de professores e instrutores	32
Figura 1 - Raízes das Crenças dos Professores.....	40
Quadro 04 – Perfil dos Participantes do grupo 1.....	48
Quadro 05 – Perfil dos Participantes do grupo 2.....	49
Quadro 06 – Coleta dos dados.....	50
Quadro 07 – Códigos dos questionários.....	51
Quadro 08 – Padrão utilizado para a transcrição das entrevistas.....	52
Quadro 09 – Códigos das Entrevistas.....	53
Quadro 10 – Crenças do grupo 1.....	57
Figura 2 - Preferências mercadológicas na contratação de professores de LI.....	66
Quadro 11 – Crenças do grupo 2.....	84
Quadro 12 – Identidades de Professores Práticos e de Professores Certificados de acordo com as crenças dos participantes.....	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Objetivos.....	12
1.1.1 Objetivo Geral.....	12
1.1.2 Objetivos específicos.....	13
1.2 Justificativas.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Formação de Professores de Línguas.....	16
2.1.1 Professores Certificados e Professores Práticos: qual a diferença?	18
2.1.2 Competências de professores.....	24
2.1.3 A Legislação e os Campos de Atuação do Professor de Língua Inglesa.....	28
2.2 Identidades Profissionais de Professores de Línguas.....	33
2.2.1 Estudos sobre identidades de professores (de línguas)	34
2.3 Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas.....	39
3 METODOLOGIA	45
3.1 Natureza da pesquisa.....	45
3.2 Contexto e Participantes.....	45
3.2.1 A escolha dos participantes.....	46
3.2.2 Os participantes.....	46
3.2.2.1 Grupo 1.....	47
3.2.2.2 Grupo 2.....	48
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	50
3.3.1 Questionário aberto.....	50
3.3.2 Entrevistas semiestruturadas.....	51
3.4 Análise dos dados.....	53
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1 Crenças dos participantes.....	56
4.1.1 Crenças dos participantes do grupo 1.....	56
4.1.1.1 Crenças sobre o <i>status</i> da LI.....	58
4.1.1.2 Crenças sobre o perfil do professor de LI.....	64
4.1.1.3 Crenças sobre a formação de professores de LI.....	70
4.1.1.4 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI.....	73

4.1.2 Crenças do grupo 2.....	83
4.1.2.1 Crenças sobre o <i>status</i> da LI.....	85
4.1.2.2 Crenças sobre o perfil do professor de LI.....	87
4.1.2.3 Crenças sobre o mercado de trabalho e profissão docente.....	94
4.1.2.4 Crenças sobre a formação de professores de LI.....	103
4.1.2.5 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI.....	106
4.2 Identidades de professores práticos e de professores certificados.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	118
5.1.1 Quais as crenças de ex-alunos de um projeto de ensino de línguas com professores práticos sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês?	118
5.1.2 Quais as crenças de professores de inglês em formação sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês?	120
5.1.3 Quais e como são construídas as identidades de professores práticos e de professores certificados de língua inglesa por meio das crenças desses agentes?.....	121
5.2 Implicações.....	123
5.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.....	125
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP.....	136
APÊNDICE A – Roteiro questionário grupo 1.....	139
APÊNDICE B – Roteiro questionário grupo 2.....	141
APÊNDICE C – Exemplo de questionário grupo 1.....	144
APÊNDICE D – Exemplo de questionário grupo 2.....	146
APÊNDICE E – Roteiro entrevista grupo 1.....	149
APÊNDICE F – Roteiro entrevista grupo 2.....	150
APÊNDICE G – Exemplo de entrevista grupo 1.....	151
APÊNDICE H – Exemplo de entrevista grupo 2.....	158

1 INTRODUÇÃO

No panorama histórico atual, fragilizado e marcado por atentados¹ ao sistema educacional, a eficiência do ensino de línguas, não só em contextos públicos, mas também privados, tem sido cada vez mais colocada à prova. Na maioria das vezes, as razões apontadas para a falta de eficiência do ensino de línguas envolvem os baixos salários, a falta de recursos didáticos e tecnológicos, a falta de políticas educacionais que funcionem como suporte e, principalmente, a deficiência dos cursos de licenciatura e a falta de preparação dos professores certificados recém-formados (PAIVA, 1997). Conseqüentemente, há uma crescente desvalorização da classe dos professores e dos cursos de licenciatura em geral.

O trabalho de Sorte (2015) nos mostra que o ensino de línguas estrangeiras por professores práticos, majoritariamente os de Língua Inglesa (LI), é uma prática historicamente construída e que pode afetar diretamente a formação de professores. O autor afirma que “há centenas de milhares de professores sem diploma atuando em escolas públicas no Brasil” (SORTE, 2015, p. 540) e que o contexto de ensino e aprendizagem de inglês no nosso país também conta com “alunos de outros cursos superiores, como Direito, por exemplo, que também ministram aulas de inglês (mas somente em cursos livres de idiomas) e que são igualmente chamados de professores” (*Ibidem*, p. 541). Nesse sentido, embora existam muitos desafios nos cursos de formação de professores (GIMENEZ, 2005), é curioso como uma questão tão importante quanto à atuação de professores práticos² não seja questionada, tendo em vista que ela pode afetar diretamente os cursos de licenciatura, o mercado de trabalho e a própria aprendizagem dos alunos. Assim, é indispensável a investigação do contexto educacional atual, principalmente no que diz respeito à formação de professores e/ou a falta dela.

Para se pensar a formação de professores, acredito ser útil trazer à tona não só os aspectos visíveis da prática de ensino como, por exemplo, as metodologias adotadas, mas também as crenças (ou cognição) de professores. Conforme sugere Borg (2003, p. 81), pesquisador da cognição de professores, “os professores são tomadores de decisão ativos e pensantes que fazem escolhas instrucionais com base em redes de conhecimento, pensamentos

¹ Temos como exemplo o Projeto de Lei do Senado n° 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido" e o Projeto de Lei de Conversão (PLV) n° 34/2016, que reforma o Ensino Médio.

² O termo “professor prático” é utilizado para se referir aos professores que não têm formação docente na área de ensino de línguas e é empregado em oposição ao termo “professor certificado”, o profissional formado na área. Esses termos serão melhor desenvolvidos no Capítulo 2.

e crenças complexas, orientadas para a prática, personalizadas e sensíveis ao contexto”. Os pensamentos e crenças que guiam essa prática são socialmente construídos através da relação dialética entre sujeito e cultura, que, ao se relacionarem, sofrem um processo de influência mútua; de um lado, o sujeito será guiado pelas crenças enraizadas em sua cultura; e, do outro, a cultura será criada pelas crenças, conhecimentos e papéis assumidos por seus vários sujeitos. De forma mais específica, por exemplo, quem assume socialmente o papel de professor de língua estrangeira (LE) é um sujeito constituído de crenças difundidas em sua cultura sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Considerando que a educação, em seu sentido mais profundo, é transformativa, para além do caráter formativo (WENGER, 1998 *apud* CLARKE, 2008, p. 9), o processo educativo-transformativo pode ser compreendido enquanto processo de ressignificação e construção de crenças e identidades. A relação dialética entre sujeito e cultura é riquíssima e pode proporcionar a expansão de horizontes e de barreiras físicas, cognitivas, linguísticas e emocionais. Através do contato com o outro e com uma cultura diferente da sua – a cultura da segunda língua – os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem possivelmente irão atribuir novos sentidos às suas experiências e realidades e, conseqüentemente, às suas identidades. Assim, a investigação de identidades profissionais dos agentes sociais diretamente ligados à educação – alunos, professores, professores formadores – pode contribuir para um melhor entendimento do processo educacional como um todo.

Apesar de na Linguística Aplicada (LA) haver vários trabalhos sobre as identidades de professores de línguas (BALADELI, 2016; BEIJARD; MEIJER; VERLOOP, 2011; CALVO, 2011; MARZARI, 2009; PAIVA, 1997), e também a respeito da influência das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na construção dessas identidades (BARCELOS, 2013; 2014; FARIA, 2013; ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2014), a maioria dessas pesquisas se concentra nos professores certificados. Na busca por pesquisas sobre esse tema, não foi possível encontrar trabalhos em LA que abordassem a formação de identidade profissional de professores práticos. Logo, em vista da escassez de trabalhos que investiguem a atuação desses professores, suas crenças e identidades, este trabalho visa preencher tal lacuna ao investigar esse tópico e compreender em maior profundidade alguns dos diversos aspectos que circundam as práticas e contextos de formação de professores de língua inglesa (LI).

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa objetiva identificar como se dá a construção da identidade de professores práticos e professores certificados a partir da análise das crenças dos ex-alunos de um projeto de ensino de línguas e de professores de inglês em formação inicial.

1.1.2 Objetivos Específicos

Com o intuito de atingir o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- a. Identificar as crenças de ex-alunos de um projeto de ensino de línguas com professores práticos sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês por professores certificados e professores práticos;
- b. Identificar as crenças de professores de língua inglesa em formação sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês por professores certificados e professores práticos;
- c. Compreender como as identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa são construídas por meio das crenças desses agentes.

Esses objetivos específicos norteiam este estudo e dão origem às perguntas de pesquisa que orientarão o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam:

1. Quais são as crenças de ex-alunos³ de um projeto de ensino de línguas com professores práticos sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês?
2. Quais são as crenças de professores de inglês em formação sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês?
3. Quais e como são construídas as identidades de professores práticos e de professores certificados de língua inglesa por meio das crenças desses agentes?

1.2 Justificativas

Buscando compreender a construção das identidades de professores práticos e certificados por meio das crenças de diferentes agentes, esta pesquisa justifica-se por três razões: a falta de estudos sobre identidades de professores práticos; a lacuna de trabalhos sobre

³ No Capítulo 3 serão fornecidas explicações sobre a escolha de não realizar a pesquisa diretamente com os professores práticos.

crenças sobre professores práticos e também a falta de pesquisas sobre professores práticos que investiguem esses construtos e a relação entre eles.

Em primeiro lugar, existe uma lacuna nos estudos sobre identidades de professores práticos de línguas. Apesar de haver um número significativo de abordagens sobre identidades de professores certificados (SILVA, 2011; FIGUEIREDO, 2016; GAMERO, 2011; REIS; VAN VEEN; GIMENEZ, 2011; BASTOS; MOITA LOPES, 2011; BARBOSA, 2015; ROMERO; FERREIRA; REICHMANN, 2016), em ambos os cenários, nacional e internacional, poucas são as pesquisas que debatem de forma mais explícita a atuação de professores práticos no ensino de língua inglesa (CELANI, 2001; SOUZA, 2013). Compreendendo que o processo educacional funciona de forma cíclica e que, para que se tenha uma educação de qualidade, um dos elementos cruciais é a formação de professores, é importante investigar não somente os cursos de formação de professores, mas principalmente a falta de formação em si, além das consequências que a atuação de professores sem formação na área possa ter para a aprendizagem da língua e, principalmente, para os professores certificados e os cursos de Letras.

Em segundo lugar, não foram encontrados na literatura em LA estudos que investigam crenças a respeito de ensino e aprendizagem de línguas de professores e alunos sobre professores práticos. Segundo Barcelos (2006, p.150), “nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações” - mudanças essas que só podem ser compreendidas quando se considera o caráter dinâmico das crenças proposto por Barcelos (2006). As crenças são histórica e socialmente construídas através do relacionamento que os sujeitos têm com os objetos, as pessoas e as experiências que vivem. A interação dessas crenças com o contexto social imediato modela a forma como os sujeitos agem e se posicionam frente a determinado fenômeno. Alguns estudos investigam as identidades de professores em formação inicial e/ou em serviço (GIMENEZ, 1994; GRATÃO, 2006; NONEMACHER, 2004; REYNALDI, 1998; ROLIM, 1998; SILVA, 2000; SILVA, 2004; KUDIESS, 2005), a fim de identificar quais crenças guiam, por exemplo, a contratação de professores, as políticas linguísticas e a própria prática dos professores em sala de aula. Entretanto, ainda não existem estudos a respeito das crenças de professores práticos que atuam no ensino de língua inglesa. Ao buscar compreender essas crenças, cria-se a possibilidade de questioná-las, a fim de desnaturalizar algumas daquelas que podem guiar e afetar o trabalho de milhares de professores.

Por fim, há uma lacuna de trabalhos que investigam a relação entre esses dois construtos: crenças sobre professores práticos e identidade de professores práticos. Apesar do progressivo

aumento de estudos sobre identidades de professores, os estudos que investigam esse conceito de forma interconectada com o de crenças de professores ainda são escassos, principalmente aqueles com foco no professor prático. Além disso, poucos são os trabalhos que inter-relacionam as crenças como fator constitutivo da construção e transformação das identidades de professores (BARCELOS, 2013; GRATÃO, 2006; LEITE, 2003; ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2014).

Assim sendo, esta dissertação está organizada da seguinte forma: além desta introdução, no Capítulo 2, apresento a revisão de literatura dos dois conceitos primordiais para a realização deste estudo - crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e identidades de professores. Além disso, são tratadas as competências de professores de línguas, a história da formação de professores e o mercado de trabalho. No Capítulo 3, apresento a metodologia utilizada e traço um perfil dos participantes do estudo. No Capítulo 4, são demonstrados e discutidos os resultados. No Capítulo 5, por sua vez, teço as considerações finais com respostas às perguntas da pesquisa, bem como implicações e sugestões para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Objetivando elucidar os conceitos que dão base à construção desta pesquisa, neste capítulo apresento, na primeira parte, um panorama histórico sobre a formação de professores de línguas, suas competências e a legislação que rege a profissão de professor de língua inglesa. Na segunda parte, defino as identidades profissionais de professores de línguas estrangeiras e as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, buscando elucidar de que forma tais conceitos se relacionam e corroboram a compreensão da identidade profissional de professor de língua inglesa.

2.1 Formação de Professores de Línguas

A história dos cursos de formação de professores de línguas tem sido escrita no Brasil há muito tempo e, durante todos esses anos, muitas foram as conquistas e os marco-históricos para o desenvolvimento desses cursos. Segundo Ferraço e Bonfim (2007), em 1500, com a chegada dos portugueses, o Português foi a primeira língua (estrangeira) ensinada no Brasil. Aquele ensino, ainda informalizado, sofria as influências da igreja cristã, uma vez que era feito por padres e objetivava uma tentativa de aproximação com os índios. Apesar de aquela educação ter sido formalizada em 1549, durante o período jesuítico, somente em 1827 foi quando começou a se pensar a formação de professores e a dar maior importância aos sujeitos que se dedicavam à tarefa de ensinar.

Com base no trabalho de Borges, Aquino e Puentes (2011), foram seis os momentos indispensáveis para a compreensão da trajetória de formação de professores no Brasil: a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827; a reforma da Escola Normal de São Paulo, em 1890; a reforma de 1932 de Anísio Teixeira no Distrito Federal; o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939; a Lei 5.692/71, que trazia a Habilitação Específica de Magistério; e a promulgação da LDB 9.394/96.

Com o avanço do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que questionava as relações hegemônicas e a função do ensino, o sexto momento, conforme a divisão proposta por Borges, Aquino e Puentes (2011), é marcado pela promulgação da LDB 9.394/96, que tinha como foco principal “considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos” (SAVIANI, 2005, p. 22), incluindo os de línguas estrangeiras. Porém, apesar dessa tentativa:

[...] a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.101).

Apesar de reconhecer a existência de avanços até então no que diz respeito às políticas de formação de professores, a promulgação dessa lei reforça um processo de desvalorização da profissão docente, uma vez que o texto da LDB 9.394/96 parece ignorar os problemas que a formação de professores havia enfrentado desde o início e coloca os Institutos de nível superior como uma alternativa mais barata e rápida aos Cursos de Licenciatura. Atualmente, as resoluções e diretrizes sobre a Formação de Professores aprovadas e divulgadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, sobretudo a resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, estabelecem diretrizes para os cursos de Licenciatura.

A CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse documento prevê, entre outros aspectos, que a formação de professores deve levar em consideração o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão, “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2002) e a pesquisa; e adotar uma metodologia que possibilite a reflexão na ação. O documento prevê, ainda, que a escolha de conteúdos “como meio e suporte para a constituição das competências” terá como base não apenas os conhecimentos da área específica de atuação, mas também a inclusão de temas multidisciplinares que englobam cultura, política, economia e sociedade. A Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, define a formação docente como um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015).

Essas resoluções mostram que a formação de professores tem sido planejada e articulada de modo a garantir a preparação do profissional docente para o mercado de trabalho. Tal preparação visa não somente à criação de mão de obra qualificada, mas também ao compromisso ético, social, político e econômico com a melhoria da educação, sobretudo, da Educação Básica. Contudo, ainda hoje existem críticas aos cursos de Letras, que são apontados por alguns pesquisadores, conforme Cox e Assis-Peterson (2002), como o principal motivo do fracasso do ensino de línguas. Rocha (2017) acrescenta que essa lacuna de professores bem

formados faz com que os Parâmetros Curriculares Nacionais não sejam aplicados efetivamente. Nesse sentido, é possível observar que os professores têm sido responsabilizados nos últimos anos pelos problemas que ocorrem nos contextos de ensino e aprendizagem. Há uma constante tentativa de questionar, atribuir supostas culpas e, conseqüentemente, de deslegitimar a profissão dos professores – sejam eles professores de línguas ou de áreas afins.

É nesse contexto de lutas e retrocessos e, principalmente, de culpabilização dos cursos de licenciaturas e dos licenciados, que se ancora a legitimação de práticas de ensino que prescindem a formação acadêmica. Assim, abre-se espaço para uma nova prática no ensino de línguas, a dos Professores Práticos, sobre a qual discorro na seção seguinte.

2.1.1 Professores Certificados e Professores Práticos: qual é a diferença?

Nesta seção, apresento a distinção entre Professor Certificado e Professor Prático e discorro sobre a dificuldade de encontrar na literatura em LA trabalhos que abordam esse tema.

Embora esta seja uma prática recorrente de ensino, o número de trabalhos que se propõem a abordar a construção de identidade de professores sem formação acadêmica na área (os professores práticos) de uma maneira mais específica é inexistente, sobretudo, no que concerne ao ensino de língua inglesa. Ao trazer algumas pesquisas como exemplo, busco elucidar uma multiplicidade de opiniões sobre o tema e, conseqüentemente, a variedade de formas utilizadas para denominar esses professores. Conforme afirma Junior:

a diferenciação desses dois tipos de profissionais é muitas vezes ignorada pela sociedade e, no fim, são todos igualmente reconhecidos como professor de inglês e agrupados sem nenhum tipo de discernimento, independentemente de suas qualificações, seus estudos, seu comprometimento, sua experiência ou sua preocupação com educação (JUNIOR, 2009, p. 221).

De forma geral, a maioria das pessoas que atua no ensino de língua é nomeada “professor” pelos pesquisadores, independente de ter ou não formação específica na área de atuação em questão. O Quadro 01 ilustra esse panorama:

Quadro 01 – Nomenclaturas

AUTOR	PROFESSORES PRÁTICOS	PROFESSORES CERTIFICADOS
AVALOS-RIVERA ; CORCORAN (2017)	Professor com formação profissional duvidosa	Professor
COX ; ASSIS-PETERSON (2002)	Pseudo-professor	Professor Real
MARZARI (2009)	Professor sem formação específica	Professor com formação específica
MORGAN (2017)	Professor acidental	Professor
SORTE (2015)	Instrutor de Idiomas	Professor
SOUZA (2013)	Profissional que leciona	Professor licenciado

Fonte: elaborado pela própria autora.

Conforme consta no Quadro 01, há uma multiplicidade de termos alternativos utilizados para nomear aqueles que atuam no ensino de língua inglesa. Embora em alguns dos casos a palavra “instrutor” seja utilizada para diferenciar, há uma tendência pelo termo professor, independente de haver uma formação com certificação ou não. Assim sendo, essa busca confirma o que havia sido apontado por Nobre:

A diferenciação desses dois tipos de profissionais é muitas vezes ignorada pela sociedade e, no fim, são todos igualmente reconhecidos como professores de inglês e agrupados sem nenhum tipo de discernimento, independente de suas qualificações, seus estudos, seu comprometimento, sua experiência ou sua preocupação com a educação (NOBRE, 2011, p.221).

Em resumo, esses trabalhos sugerem que “ser chamado de professor, nesse caso, é uma questão de status”, enfatizando a ocupação de um cargo em “um ambiente educacional, mesmo que não tenha formação universitária” (SORTE, 2015, p.541) ou que tenha formação universitária em outras áreas que não a de ensino de línguas. Portanto, acredito ser essencial que se marque a distinção entre professores formados/certificados (em cursos de formação de professores na área em que atuam) e professores que não têm essa formação. Neste estudo, adoto os termos utilizados por Quevedo-Camargo (2013): Professor Prático e Professor

Certificado. De acordo com a autora, Professores Práticos são aqueles que ocupam a posição de professor, mas que não possuem formação na área em que atuam. É importante ressaltar que existe a possibilidade de que esses professores sejam graduados ou licenciados em outras áreas, mas o que os define como Práticos, neste trabalho, é o fato de não serem licenciados no curso de Letras. Por outro lado, Professores Certificados são os profissionais já formados ou em formação no curso de Letras.

A escolha por utilizar esses termos veio, em um primeiro momento, pela multiplicidade de termos utilizados (vide Quadro 01) pelos pesquisadores para se referirem aos professores práticos nos estudos em LA. Em segundo lugar, Celani (2001, p. 33), no trabalho “Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou Profissão?” já demonstrava sua preocupação com os significados atribuídos aos termos utilizados para se referir à profissionalização docente, e seu estudo já apontava que “a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados”. Nesse sentido, considerando que o uso da língua é político, acredito que os termos Prático e Certificado são os que melhor destacam a falta de formação formal que diferencia os professores certificados daqueles que ocupam o lugar de professor, muitas vezes de forma temporária, e sem formação certificada na área em que atuam.

Na tentativa de encontrar trabalhos sobre as identidades de professores práticos, no dia 14 de janeiro de 2020 realizei uma busca *on-line* em revistas com classificação Qualis Periódicos A e B, com o objetivo de identificar artigos que abordassem especificamente a questão da atuação de Professores Práticos. Para a realização da pesquisa foi selecionado um recorte temporal de 19 anos (janeiro de 2000 a dezembro de 2019) e considerados todos os índices disponíveis para busca, dentre eles, título, autor, termos indexados, ano de publicação, resumo, afiliação, tema e texto completo. A busca foi feita utilizando-se os termos *professor prático*, *professor leigo*, *professor sem formação* e *instrutor de idiomas*. O Quadro 02 mostra o número total de trabalhos encontrados na busca sobre o tema de acordo com cada uma das revistas pesquisadas. Porém, ao averiguar melhor o conteúdo dos trabalhos por meio da leitura dos resumos, não houve, dentro do recorte feito, estudos sobre esse objeto, o que reforça a necessidade de se investigar este tema.

Quadro 02 – Busca realizada em Revistas e Periódicos

REVISTA/ PERIÓDICO	QUALIS	ITENS ENCONTRADOS
DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	A1	0
Gláuks: Revista de Letras e Artes	B2	0
Ilha do Desterro	A1	0
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	A1	0
Revista Horizontes de Linguística Aplicada	B1	0
Revista Linguagem e Ensino	A1	0
Signótica	B1	31
Signum: Estudos da Linguagem	A2	14
Trabalhos em Linguística Aplicada	A1	0

Fonte: elaborado pela própria autora.

Além dessa primeira pesquisa, foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como base o mesmo recorte temporal e os mesmos índices e termos utilizados na primeira busca. Por se referir a um banco de dados maior, foi necessário também fazer alguns outros recortes a fim de refinar a busca. Para tanto, utilizei os seguintes critérios fornecidos pela própria plataforma:

1. Grande área do conhecimento: Linguística, Letras e Artes;
2. Área do conhecimento: Letras; Linguística; Linguística Aplicada;
3. Área de avaliação: Letras/Linguística;
4. Área de concentração: Ensino e Formação de Professores de Língua e de Literatura; Ensino-Aprendizagem de Língua e de Literatura.

Em primeiro lugar, foram selecionados apenas os trabalhos que estivessem dentro da grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes. Em segundo lugar, foram desconsiderados para busca trabalhos que estivessem relacionados a conteúdos afins e selecionados apenas os trabalhos que estivessem dentro das áreas do conhecimento Letras, Linguística e/ou Linguística Aplicada. Em seguida, foram considerados somente textos que fizessem parte das áreas de concentração Ensino e Formação de Professores de Língua e de Literatura e Ensino-Aprendizagem de Língua e de Literatura.

Ao final desse refinamento, foram identificados 65 trabalhos para o termo *professor prático*, os mesmos 65 trabalhos para o termo *professor leigo*, 79 trabalhos para o termo *professor sem formação* e 103 trabalhos para o termo *instrutor de idioma*. Contudo, embora a

filtragem tivesse sido feita, todos os artigos falavam sobre temas correlacionados como, por exemplo, professores de outras áreas (Matemática, Literatura) ou diziam respeito a outros temas, como estágio supervisionado, educação indígena, neologismo, livro didático, escrita colaborativa, entre tantos outros. Assim sendo, apesar de as pesquisas realizadas apresentarem alguns resultados, não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse especificamente a formação de identidade de Professores Práticos em ensino de línguas.

Esse resultado pode ser explicado por três motivos. Em primeiro lugar, por conter as palavras *professor e formação*, os termos de pesquisa ampliaram o escopo da busca, deixando margem para que trabalhos que abordassem sobre professores de quaisquer áreas, principalmente em formação inicial, fossem considerados nos resultados. Em segundo lugar, pelo fato de a LA também ter como uma de suas sub-áreas de atuação a formação de professores de línguas. Consequentemente, os estudos encontrados na busca, em sua maioria, têm como foco o movimento de formação de professores nos cursos de licenciatura, enfatizando aspectos como, por exemplo, os desafios e falhas desses cursos e evidenciando a precariedade da preparação profissional e a pouca habilidade para atuar em contextos reais de ensino. Por fim, os termos utilizados para busca não dão conta de mapear todos os trabalhos existentes, uma vez que há uma variedade de termos utilizados para se referir a esses professores (vide Quadro 01).

É possível encontrar alguns trabalhos em LA que fazem uma distinção mínima entre professores práticos e certificados. Contudo, esses trabalhos, em sua maioria, têm como foco, entre outros objetivos, a descrição do perfil dos professores dos cursos privados de língua inglesa e as crenças desses professores. Algumas dessas pesquisas (COX; ASSIS-PETERSON, 2002; MARZARI, 2009; SORTE, 2015; SOUZA, 2013; MORGAN, 2017; AVALOS-RIVERA; CORCORAN, 2017) nos permitem compreender como, na prática, essa questão é complexa. Discuto alguns desses trabalhos a seguir.

Marzari (2009), por exemplo, traça um perfil dos professores de língua inglesa requisitado pelos empregadores. A autora analisou quatro cursos livres de idiomas na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, buscando indicar os requisitos que são levados em consideração ao pensar a atuação de professores de LI nos cursos livres e, consequentemente, refletir sobre a importância das entrevistas de emprego enquanto gênero discursivo no processo de seleção de corpo docente. Os resultados apontam que, no processo de contratação, a formação acadêmica dos candidatos, quando considerada para avaliação, é um pré-requisito secundário, dando lugar a aspectos como, por exemplo, a vivência no exterior. Nesse sentido, parece não haver uma uniformidade em relação aos critérios de avaliação dos candidatos, conforme ressalta a autora.

Morgan (2017, p. 203), como o próprio autor afirma, “[...] era um professor acidental, abordando a profissão e a identidade que ela oferecia por meio de oportunidades não planejadas”. Formado em antropologia social e etnomusicologia, o autor foi convidado para ensinar inglês em Chongqing, na China, na condição de que ele conseguisse um certificado TESOL (Professor de Inglês para falantes de outras línguas). Morgan afirma que a comunidade na qual atuava se tornou, além de um campo de pesquisa, uma fonte de emprego. Apesar de ter iniciado na profissão como professor prático, a narrativa de Morgan traz sua busca por uma formação profissional na área. Nesse sentido, ele deixa de ser um professor prático e torna-se certificado ao desenvolver sua formação profissional.

Avalos-Rivera e Corcoran (2017) abordam a crença de professores brasileiros e mexicanos sobre a figura do falante nativo como o professor ideal para o ensino de línguas. Essa pesquisa reforça a influência desse tipo de crença sobre o ensino de línguas no mercado de trabalho e traz algumas considerações sobre o papel das políticas linguísticas e educacionais. Muito embora seja comum encontrar falantes nativos que ocupam a posição de professores práticos de idiomas, a pesquisa de Avalos-Rivera e Corcoran visa, especificamente, a questionar a crença acerca dos falantes nativos enquanto autoridade, o que representa apenas uma parte dos professores práticos.

Cox e Assis-Peterson (2002), por sua vez, buscaram investigar o perfil do professor de inglês das escolas públicas brasileiras no estado do Mato Grosso. As autoras utilizaram entrevistas para a coleta de dados e contaram com onze professores participantes ao total. De acordo com o resultado da pesquisa, a maioria dos professores da rede pública do Mato Grosso é de professores práticos ou “pseudo-professores” (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p. 01), os quais assumem esse papel temporário na profissão como uma forma de atender à carga horária exigida. Os professores certificados que participaram do estudo acreditam que a falta de formação dos pseudo-professores tem influência significativa na desmotivação dos alunos e em possíveis traumas e sensações que se apresentam durante o processo de aprendizagem. Aspectos como o tamanho das turmas e o tempo das aulas também são apontados pelos participantes como justificativa para acreditar que os alunos não aprendem inglês nesse contexto. Além disso, as autoras apontam a atuação de professores práticos como uma das consequências da desvalorização da Língua Inglesa na escola, afirmando que “a exclusão da LE [Língua Estrangeira] do rol de matérias cujo domínio o Provão [do MEC] pretendeu avaliar uma vez mais, passa a ideia de que a LE não é importante e, conseqüentemente, de que qualquer profissional pode ministrá-la” (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p.18).

Também nesse âmbito de investigação, Sorte (2015) propõe uma reflexão a respeito dos cursos de graduação como oportunidade de formação continuada. Para tal, o autor aborda algumas especificidades do contexto brasileiro de formação de professores e de ensino de línguas, dentre elas: (a) a possibilidade de os alunos licenciandos em Letras darem aulas em escolas regulares e/ou privadas ainda durante o período de formação inicial; e (b) a atuação de professores de outros cursos no ensino de idiomas. No segundo caso, esse contexto viabiliza que os cursos de Letras sejam vistos como uma possibilidade de formação continuada, visto que os professores práticos poderiam buscar a legitimação e a profissionalização de um cargo que já ocupam e no qual, portanto, já têm experiências prévias (SORTE, 2015).

Souza (2013), por seu turno, levanta uma reflexão sobre as representações da atividade docente em cursos livres de língua inglesa. Em seu trabalho, o autor faz algumas ponderações a respeito da dicotomia professores de inglês certificados e professores práticos. Souza começa seu trabalho apontando as particularidades dos cursos de idiomas, como o fato de não estarem vinculados ao Ministério da Educação e, portanto, serem autônomos em relação aos regulamentos de contratação de professores. Assim, o autor acredita que esse fator impulsiona a crença de que qualquer um pode ensinar inglês, já que esses cursos têm a opção e a liberdade de contratar professores práticos. Nesse sentido, o autor discute sobre o papel da formação acadêmica para o processo de ensino e de aprendizagem de inglês e defende que o professor certificado é o mais apropriado para o ensino, uma vez que ele, além de ser fluente na língua, possui conhecimento didático e conhece os aspectos linguísticos da LI (SOUZA, 2013).

Apesar de não terem como objeto de estudo a formação de identidade de professores práticos, esses trabalhos mencionam de forma mais explícita a questão da falta de formação acadêmica de professores de inglês e despertam o início de uma reflexão sobre as possíveis consequências da atuação de professores práticos no ensino de língua inglesa e na formação de professores. Assim, ao fazer essa diferenciação entre professor prático e professor certificado, busco não apenas reforçar as implicações políticas da escolha lexical, mas também pensar as competências profissionais que marcam a atuação desses professores, tema sobre o qual discorro a seguir.

2.1.2 Competências de professores

As competências de professores de línguas, segundo Almeida Filho (2014, p. 14), são “capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de língua a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos

‘ensino’ e ‘aprendizagem’”. Portanto, compreender essas competências nos permite elucidar não apenas os processos de ensinar e aprender uma língua, mas, principalmente, o processo de formação de professores, contribuindo assim significativamente para o campo em questão.

O sistema de competência foi proposto inicialmente por Almeida Filho em 1993 e conta com cinco competências: a implícita ou espontânea; a linguístico-comunicativa ou comunicacional; a teórica ou teórico-formalizadora; a aplicada ou sintética; e a profissional. E, apesar de o autor apresentá-las de forma individual, essa organização não indica a existência de uma hierarquia e nem aponta para uma possível explicação de como tais competências seriam atingidas ou desenvolvidas (BARÇANTE, 2014), mas nos possibilita entender como os sujeitos se constituem sujeito-professor para que então possamos pensar ações de reflexão e de “exame e [de]a interpretação da ação” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 19) de ensinar.

A competência implícita ou espontânea é aquela advinda das experiências de vida e que sofre influência direta dos contextos sócio-históricos e principalmente da cultura da qual o sujeito professor é parte integrante. Essa competência tem origem no plano abstrato das ideias e da intuição. Com base em Barçante (2014), todo professor, seja ele em formação ou em serviço, já foi aluno um dia e carrega consigo sua história particular de aprendizagem, as diversas experiências positivas e negativas que teve com professores de várias disciplinas, suas próprias crenças sobre o que é ensinar, o que é aprender e sobre qual seria a melhor forma de aprender/ensinar. Além disso, esses professores trazem também uma bagagem cultural e histórica de ensinar línguas que “revela traços de caráter regional ou nacional que afetam [...] o ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 23) e, portanto, moldam de forma espontânea a disposição que um professor tem para ensinar. Almeida Filho afirma, ainda, que a competência implícita “é um componente forte da abordagem [de ensinar] que nos orienta quando não há teoria relevante disponível dirigida diretamente a professores” (*Idem*).

A competência linguístico-comunicativa ou comunicacional diz respeito à “competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação” (CARDOSO, 2014, p. 198) e, ao pensarmos os processos de ensino e aprendizagem e de formação de professores de línguas, essa competência tem relação direta com a língua-alvo. Basso (2001), conforme aponta Quevedo-Camargo (2013, p. 215), sobre o encontro do proposto por Almeida Filho no que diz respeito a competência comunicacional, considera a existência de uma macrocompetência discursiva que englobaria competências tanto linguísticas quanto comunicativas, a qual se consolidaria através de subcompetências gramaticais, lexicais, textuais, socioculturais, entre outras. Isso posto, a competência comunicacional se caracteriza, então, pelos conhecimentos que o professor tem sobre a língua-alvo.

Essas duas competências – a implícita e a comunicacional – oferecem boas pistas sobre como funciona a atuação de professores práticos, uma vez que, conforme aponta Almeida Filho (2014, p. 28-29), elas “são fundantes. Com elas já é possível ensinar e aprender, ainda que de modo muito tosco ou rudimentar”. Isso confirma a situação atual do contexto brasileiro de ensino de línguas, no qual qualquer pessoa que tenha conhecimento linguístico da língua-alvo e que tenha algumas ideias (competência implícita) sobre o que seja ensinar, pode assumir a função de professor. Assim sendo, o autor completa, “são as outras três competências que emprestam completude, sofisticação e autogestão dos dois processos [de ensinar e de aprender]” (*Idem*).

A competência teórica ou teórico-formalizadora “é a que chega aos pedaços nos livros universitários e nas revistas científicas, a que vem da pesquisa e que circula nos cursos e eventos nos quais se promove a formação (inicial ou continuada) de profissionais e pesquisadores” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 16). Essa competência, ainda segundo o autor, através das reflexões sobre a teoria, possibilita a mudança e inovação da competência implícita. Sobre essa competência, Tardif aponta que:

A concepção tradicional dos professores como aplicadores de conhecimentos gerados pela pesquisa universitária, muitas vezes produzidas fora da prática do ofício de professor, tem levado a um enfoque reducionista da profissão. Como decorrência, podemos ser levados a crer que nas universidades podem ser produzidos ‘conhecimentos sem ações, teorias desvinculadas da prática, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade’ (TARDIF, 2002, p. 236).

Nesse sentido, destaco um ponto para reflexão: a concepção errônea de que é possível produzir teoria sem prática e de que, portanto, a teoria seria suficiente por si só. Além de tratar a profissão docente de forma reducionista, tal concepção reforça a crença de que ensinar é uma receita única que funciona em qualquer contexto e para qualquer pessoa. Nos cursos livres, que é onde geralmente se encontram os professores sem formação na área, há uma tendência em trabalhar na “perspectiva de treinamento [...] [e] possuem um caráter prescritivo aos docentes, que devem seguir ou implementar os princípios a serem adotados nas aulas de línguas estrangeiras” (SORTE, 2015, p. 546). Essa forma de atuação não incentiva a reflexão e a criticidade por parte dos professores e, sim, reforça a crença de que existe uma forma mágica e única de se aprender/ ensinar uma língua e que funciona igualmente em todos os contextos, independente da existência de variáveis. Consequentemente, acredita-se ser aceitável que qualquer pessoa assuma o cargo de professor, desde que consiga aplicar regras. O que quero

dizer, portanto, é que a teoria por si só não é suficiente, logo, a competência teórica “é insuficiente se desvinculada da competência aplicada” (CARDOSO, 2014, p. 196).

A competência aplicada ou competência sintética seria então, de acordo com Almeida Filho (2014), a habilidade do professor de articular suas teorias pessoais informais (ideias e intuições trazidas pela competência implícita) com as teorias formais (competência teórica). De acordo com Basso (2001, p. 154 *apud* BARÇANTE, 2014, p. 214), essa seria a “capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para a sua formação, buscando dar sustentação da teoria para a sua abordagem de ensinar”. Ao desenvolver essa competência, o professor colocará em prática aquilo que sabe e, principalmente, será capaz de compreender como e porque ensina da forma como faz. Essa competência vai ao encontro da noção de ensino prevista pela CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual entende que a função de ensinar “requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002). Espera-se, portanto, que os professores desenvolvam sua capacidade crítico-reflexiva, compreendendo a reflexão enquanto habilidade para compreender e lidar com a diversidade de contextos, de alunos e até mesmo com as próprias demandas pessoais.

Por fim, a competência profissional completa o quadro das cinco competências capacitadoras do professor, proposto por Almeida Filho. A competência profissional é, segundo o autor, “explicadora de ações, capaz de análises fundamentadas e de autocrítica e que busca caminhos alternativos, inventa a renovação e faz pensar num futuro” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 25). Conforme previsto na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a atuação do professor “é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações” (BRASIL, 2015). Assim, ao desenvolver essa competência, espera-se que o professor conheça suas funções política e pedagógica enquanto educador, sua relevância no contexto de ensino, seus direitos e deveres e seu potencial (BARÇANTE, 2014, p. 214). Embora as cinco competências organizem e componham a formação e o trabalho de professores, é a competência profissional que, “com base no mecanismo crucial da reflexão, analisa e redireciona as outras competências na condição de uma macrocompetência impulsionadora de crescimento, superação e excelência” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 29).

Essas competências são desenvolvidas continuamente ao longo da vida do sujeito docente e podem apresentar diversos níveis de desenvolvimento, influenciando de forma direta

a sua prática. Os níveis de desenvolvimento dessas competências serão demonstrados a partir das ações do professor e refletem sua história de desenvolvimento profissional (BARÇANTE, 2014). Portanto, cada professor apresentará níveis diferentes de competência de ensinar de acordo com seu percurso de formação e sua história de vida.

Assim sendo, apesar de complexa, uma estrutura basilar de competências de ensinar focada na formação do professor de língua inglesa possibilita o reconhecimento e a valorização da profissão, uma vez que “estabelece os padrões para a licença profissional e o credenciamento, e em essência define o que significa ser um professor profissional de língua (JOHNSON, 2009, p. 11). Ao mesmo tempo em que o estabelecimento de competências define o que é ser profissional, ele recusa, conforme Johnson (2009), a atuação de pessoas que não as possuem, marcando assim a distinção entre professores práticos e aqueles que possuem certificação, e impulsionando a legitimidade do ensino de línguas.

2.1.3 A Legislação e os Campos de Atuação do Professor de Língua Inglesa

Pensar os possíveis campos de atuação dos professores de língua inglesa pode levar a compreender de uma forma mais profunda algumas das implicações da atuação de professores práticos e profissionais no mercado de trabalho. Dentre os campos mais tradicionais de ensino estão as escolas regulares públicas e privadas e os cursos livres. Além disso, formas mais autônomas de ensino têm crescido como, por exemplo, a oferta de aulas particulares e cursos *on-line*. Refiro-me, aqui, apenas ao ensino cujo foco ainda permanece na figura do professor, desconsiderando para essa discussão aplicativos ou ferramentas *on-line* que dependem exclusivamente do aluno.

Conforme afirma Nobre (2011, p. 217), “ao mesmo passo que o número de cursos e institutos se multiplica para atender a uma demanda crescente, a profissão de professor torna-se menos atraente e o mercado acaba enfrentando um ‘apagão’ de mão de obra qualificada”, o que levaria, ainda segundo o autor, a uma indispensabilidade da contratação de “profissionais menos qualificados e com comprometimento questionável”. Apesar de reconhecer que a falta de mão de obra qualificada pode ser um dos problemas no mercado de ensino de línguas, acredito que a relação proposta por Nobre (2011) é contraditória. Se a causa de um mercado com mão de obra desqualificada é a falta de pessoas qualificadas, a solução deveria estar na melhoria da formação dos professores e não na contratação de “profissionais que se aventuram pelo meio do ensino de inglês” ou “professores-turistas” - termos utilizados pelo autor anteriormente citado. Se falta capacitação, é preciso, evidentemente, investir em capacitar. Em

segundo lugar, esse tipo de abordagem reforça a culpabilização dos professores pelo fracasso tanto do processo de aprendizagem dos alunos, quanto do campo educacional como um todo. Nesse âmbito, ignora-se um dos fatores fundamentais ao desenvolvimento da profissão docente, que é a legislação.

O sistema legislativo tem forte influência sobre a criação e organização dos espaços de ensino e, assim sendo, investigá-lo nos leva à uma compreensão mais profunda sobre os possíveis campos de atuação dos professores de língua inglesa (práticos e profissionais). A começar pela LDB/96, que “estabelece o ensino de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda escolhida, em caráter optativo, dentro das possibilidades da escola” (DAMASCO, 2001, p.7). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 96, começa-se a abrir mais espaço para a contratação de professores de línguas no ensino regular. Porém, se por um lado a LDB/96 torna obrigatório o ensino de línguas, no contexto das instituições públicas, a falta de formação de professores para ensinar, principalmente língua estrangeira, não tem sido colocada como um empecilho, pois desde então “não houve uma preocupação séria do governo estadual (nem do federal) com a formação e/ou educação continuada de professores para o ensino de idiomas” (STURM, 2011, p. 73).

Embora tenham sido criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes das Licenciaturas (BRASIL, 2002) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como forma de melhorar a qualidade da formação de professores (PERES, 2013), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais tem legitimado o ensino de línguas por professores práticos ao assegurar que a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio possa ser lecionada por qualquer indivíduo que comprove “matrícula com frequência regular, no nível avançado do curso de língua estrangeira moderna, tendo concluído pelo menos o ensino fundamental (8ª série)” (MINAS GERAIS, 1994, p. 3)⁴, criando uma espécie de “terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas” (DAMASCO, 2011, p. 7). Além disso, a própria legislação, representada pelo CNE “ignora o poder ideológico (enfraquecido) em suas decisões, nomeando para o Conselho pessoas não recomendadas e nem reconhecidas pelos educadores como lideranças educacionais no país” (BOHN, 2000, p. 126).

Nas instituições privadas que também oferecem ensino regular, o início do século XXI marca uma diferenciação entre professores e instrutores de idiomas. Conforme afirma Damasco (2011, p. 7), “a publicação da instrução normativa da Receita Federal n. 15, de 06 de fevereiro

⁴ MINAS GERAIS. Resolução n. 397/94, de 16 de setembro de 1994. Normas para Registro de Secretário de Escola e para Autorização do Exercício, a título precário, de Professor, de Diretor e de Secretário de Escola de 1º e 2º Graus. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Res-CEE-397-1994 CAT.pdf.

de 2001 estabeleceu que aulas de idioma estrangeiro entre outras não seriam considerados despesas de instrução na declaração de imposto de renda, por falta de previsão legal”. Como consequência, muitas instituições privadas passam a optar pela contratação de instrutores de línguas ao invés de profissionais licenciados na área de atuação por esta ser uma opção mais barata e, portanto, mais lucrativa, além do fato de que os professores práticos são legalmente registrados como “instrutor de ensino ou instrutor de idiomas [conforme] consta em suas carteiras profissionais de trabalho” (SORTE, 2015, p. 541). Segundo Paiva, esse perfil é composto por “profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica” (PAIVA, 1997, p. 9).

O perfil descrito por Paiva (1997) é comum nos cursos livres de idiomas. Nestes, no geral, há uma multiplicidade de perfis na composição do quadro docente. Nesses contextos de ensino é comum encontrar “alunos de outros cursos superiores, como Direito, por exemplo, que também ministram aulas de inglês [...] e que são igualmente chamados de professores pelos seus cursistas, legitimados pela posição que ocupam nessas instituições” (SORTE, 2015, p. 541). Uma das possíveis explicações para esse tipo de preferência pela contratação de professores práticos é o fato de não existirem leis para os cursos livres que preveem a formação básica do corpo docente, ficando a cargo da própria administração dessas escolas definir os critérios de seleção e o perfil dos candidatos (MARZARI, 2009).

Além dos campos mais formais de ensino, há no mercado um crescente aumento da busca por formas mais autônomas de ensinar. Entre essas diversas formas estão as aulas particulares e os cursos *on-line*. De um lado, não é incomum a procura por professores particulares que, muitas das vezes, se tratam de profissionais autônomos e, portanto, não precisam seguir uma legislação. Por outro lado, a internet marca o aumento do número de oportunidades de se aprender inglês. Além de canais na plataforma *on-line* Youtube, que oferecem aulas e conteúdo gratuito como, por exemplo, o *ABC Fluent* e *engVid: Learn English*, e dos aplicativos, como é o caso do *Duolingo*, é possível encontrar cursos completos pagos. Embora esse não seja o foco desta seção, os discursos veiculados por essas plataformas vendem a ideia de aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, de forma expressa – rápida, dinâmica e prática – e ajudam a perpetuar algumas das crenças mais comuns sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e a construção das identidades de professores. Dentre elas, a crença de que os métodos convencionais são ineficientes, que aprender língua estrangeira tem que ser divertido, de que o falante nativo é o professor ideal, entre tantas outras. Nesse cenário, é crescente também a oferta de professores particulares de língua inglesa.

Se o ensino de línguas estrangeiras é regido pela lógica do mercado, pode ser eficiente que o mercado comece a exigir profissionais certificados ao invés de contratar professores práticos, criando um ciclo em que os próprios profissionais sabem que precisam estar mais bem preparados e, conseqüentemente, busquem uma formação mais completa e continuada. Contudo, se, por um lado, a legislação abre espaço para o surgimento de mais diversos campos de atuação, por outro lado, ela favorece a contratação de professores práticos. No caso das instituições autônomas, existe uma variedade de perfil de professores a qual, segundo Chimim (2003, p. 39) “deve-se à inexistência de uma legislação que prevê a formação básica para professores de Inglês de cursos livres de línguas, cabendo à administração de cada instituição fazer escolhas quanto ao perfil do candidato que deseja”. O trabalho de Marzari (2009, p. 20) aponta para um perfil de candidatos esperado pelos cursos privados, qual seja, aquele que “apresenta competência linguístico-comunicativa, atua de maneira integrada e comprometida na instituição, se adapta à proposta de ensino desenvolvida nesse contexto e, preferentemente, apresenta formação específica”. Ou seja, a formação é um critério importante, mas não é obrigatório e, portanto, não há garantia de que essas instituições reconhecerão a formação acadêmica como um pré-requisito no recrutamento e na contratação do corpo docente. Sendo assim, há uma urgência em estabelecer “critérios mais rígidos para a seleção de professores de Língua Inglesa e garantir que eles sejam respeitados” (NOBRE, 2011, p. 223).

Atualmente, as condições de trabalho dos professores de inglês em Minas Gerais obedecem a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e também as Convenções Coletivas de Trabalho (CCTs) do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG) e Sindicato dos Cursos Livres de Idiomas do Estado de Minas Gerais (SINDILIVRE-IDIOMAS/MG) ou do Sindicato dos Empregados em Entidades de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais (SENALBA-MG) e Federação Nacional de Cultura (FENAC). Nesse sentido, existe uma prática recorrente nos cursos livres de registrar os professores na categoria “instrutor” ao invés de registrá-los na categoria “professor”, o que pode acarretar sérias conseqüências para o campo de formação e de atuação de professores de inglês. Vejamos as diferenças a seguir, tomando como base os quesitos salário-aula, jornada de trabalho e férias.

Os professores, práticos ou certificados, registrados pelo SENALBA e FENAC têm seu trabalho orientado de acordo com a categoria “instrutores”. Encaixam-se nessa categoria não só instrutores, mas também monitores e auxiliares de Ensino. O valor da hora aula atual, segundo a CCTs em vigência (2019-2020), é estabelecido conforme o número de alunos por turma, variando de R\$ 12,90 (doze reais e noventa centavos) para turmas de até 10 alunos, a R\$

22,70 (vinte e dois reais e setenta centavos) para turmas com 31 alunos ou mais. Em relação à jornada de trabalho, as aulas têm duração de 60 minutos e não há no texto da CCT 19/20 nenhuma menção à concessão obrigatória de descanso. Por fim, no que diz respeito às férias, o tempo é calculado de acordo com a média dos meses trabalhados.

Os professores registrados pelo SINPRO-MG e SINDILIVRE-IDIOMAS-MG têm seu trabalho orientado de acordo com o estabelecido para a categoria de “professores”. Encaixam-se nessa categoria os Professores com Graduação em Letras (PGL), Professores com certificação de proficiência em idiomas e sem graduação em Letras (PPR) e os Professores sem graduação em Letras ou certificação de proficiência em idiomas (PP). O valor da hora aula atual, segundo a CCTs em vigência (2019-2020), varia conforme a (falta de) formação e certificação, começando em R\$ 18,33 (dezoito reais e trinta e três centavos) para os PPs e indo até R\$22,96 (vinte e dois reais e noventa e seis centavos) para os PGL. Em relação à jornada de trabalho, as aulas têm duração de até 60 minutos e, a cada duas ou três aulas consecutivas, os professores têm 15 minutos de intervalo obrigatório. Por fim, no que diz respeito às férias, os professores têm direito obrigatório a 30 dias ininterruptos de férias, acrescidos de 12 dias de recesso escolar. O Quadro 03 apresenta uma comparação entre alguns aspectos das condições de trabalho de professores e instrutores.

Quadro 03 – Quadro comparativo das condições de trabalho de professores e instrutores

Categoria	Professor	Instrutor
Sindicato Responsável	SINPRO-MG e SINDILIVRE-IDIOMAS-MG	SENALBA-MG e FENAC
CCT	2019-2020	2019-2020
Salário-Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Professores com Graduação em Letras (PGL): R\$ 22,96; • Professores com certificação de proficiência em idiomas e sem graduação em Letras (PPR): R\$ 22,30; • Professores sem graduação em Letras ou certificação de proficiência em idiomas (PP): R\$ 18,33. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para turmas com até 10 alunos: R\$ 12,90; • Para turmas com 11 a 20 alunos: R\$ 15,10; • Para turmas com 21 a 30 alunos: R\$ 16,25; • Para turmas com 31 alunos ou mais: R\$ 22,70.
Jornada de Trabalho	Duração máxima de 60 minutos mais concessão obrigatória de intervalo de, no mínimo 15 minutos, após duas ou três aulas consecutivas.	Duração de 60 minutos.
Cálculo de férias	30 dias ininterruptos de férias mais 12 dias de recesso escolar.	Cálculo realizado de acordo com a média dos meses trabalhados (cada mês = 1/12 férias).

Fonte: elaborado pela própria autora com base nas CCTs em vigência.

Esses dados nos permitem concluir que: (a) registrar professores (certificados ou práticos) como instrutores é financeiramente mais viável para os cursos livres, uma vez que o salário-aula é mais barato; (b) ao ser registrado como instrutor, um professor tem legalmente menos direitos assegurados; (c) o próprio Sindicato dos Professores e o Sindicato dos Cursos Livres legitima a atuação de professores práticos ao permitir a contratação de professores sem graduação em Letras. Nesse sentido, é possível pensar implicações plausíveis para a contratação de professores certificados de línguas. Em primeiro lugar, se o registro de instrutores é financeiramente mais lucrativo para os cursos livres, esses certamente optarão por registrar seus professores como instrutores. Com isso, os professores certificados também serão registrados nessa categoria e, além de ter sua formação não reconhecida, terão menos direitos. Em segundo lugar, se os sindicatos permitem a contratação de professores práticos e se essa é uma mão de obra mais barata, certamente os cursos livres lucrarão mais contratando esses professores e, conseqüentemente, os professores práticos terão preferência no momento de contratação. Assim, a legislação vigente impulsiona a desvalorização do professor certificado e, como consequência, a desvalorização do curso de Letras.

Após traçar esse panorama da legislação e dos campos de atuação possíveis ao professor de língua inglesa, a seguir discorro sobre a identidade de professores de línguas, conceito fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

2.2 Identidades Profissionais de Professores de Línguas

Nesta seção, discuto sobre as Identidades Profissionais de Professores (IPP) de línguas. Ao utilizar o termo identidades profissionais, o termo “profissional” se refere à profissão de professor, e não à certificação que diferencia um professor prático de um professor certificado e que, portanto, profissionaliza o trabalho docente. Na primeira parte trago a definição de identidades, enquanto que, na segunda, discorro sobre os diversos trabalhos a esse respeito.

Segundo Peres (2013, p. 53), “como as culturas são práticas de significação tanto no âmbito da compreensão quanto no da produção de sentidos, as transformações que nelas ocorrem refletem diretamente nas identidades dos sujeitos que compõem a sociedade”. Sendo assim, as identidades dos sujeitos seriam construídas por meio das crenças que são culturalmente construídas e reforçadas e o sujeito passa a ser, então, “definido pelo espaço, pela posição e pelo lugar social que ocupa” (SOUZA, 2013, p. 89). Logo, a IPP seria também uma

resposta para a pergunta “Quem é o sujeito professor de língua inglesa?”. Conforme afirma Souza (2013, p. 91), “a identidade profissional deve ser entendida como um processo dinâmico, social e culturalmente situado, que articula o olhar do professor e os outros olhares sobre sua profissão”. No caso da IPP, as crenças e os discursos acerca do ensino e aprendizagem de línguas e da formação de professores moldariam, então, a compreensão social sobre o que é ser professor de língua inglesa.

Apesar da multiplicidade e complexidade dos conceitos de identidade adotados pelos estudiosos, existe um consenso de que identidades são dinâmicas e plurais. Esse caráter dinâmico caracteriza a identidade como “[...] um processo contínuo, um processo de interpretar-se como certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em um determinado contexto” (BEIJARD *et al.*, 2004, p. 108), no qual os sujeitos professores se encontram inseridos. Segundo esse ponto de vista, é possível defender a coexistência de identidades - no plural - de um mesmo sujeito considerando que, conforme os contextos, os momentos e as posições que ocupam forem diferentes, distintas serão também as formas como o indivíduo irá se interpretar e se posicionar. Nessa perspectiva pós-moderna, o sujeito deixa de ser compreendido enquanto essência e individualidade e “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 12/13).

Pensar a identidade profissional de professor de língua inglesa é ampliar a complexidade de compreensão acerca do que é ser professor de inglês; é permitir enxergar além dos modelos de professor dos documentos oficiais, porque a realidade rompe com essas barreiras. Além disso, é compreender as nuances e individualidades dos múltiplos e diferentes contextos e realidades nas quais se dá o ensino de língua inglesa.

2.2.1 Estudos sobre identidades de professores (de línguas)

As pesquisas sobre a identidade profissional do professor iniciaram-se na década de 80, se baseavam em conceitos trazidos da Filosofia e das Ciências Sociais (SOUZA, 2013) e marcavam a existência de um novo campo de estudos. Conforme propõe Gamero (2011), tanto no âmbito de pesquisa nacional quanto internacional há uma diversidade de critérios e conceitos no que diz respeito às identidades de professores. Na busca por trabalhos a respeito de IPP, encontrei vários estudos. Dentre esses, um primeiro grupo de trabalhos trata a IPP a partir do ponto de vista do próprio professor, ou seja, como os professores se reconstruem, compreendem e se ressignificam enquanto sujeitos. O segundo grupo de trabalhos investiga a IPP através dos

olhares de outros atores (como, por exemplo, CALVO, 2011; SILVA, 2011; SILVEIRA; SANTO, 2011; MARECO; SILVA, 2011), construídos social e historicamente, sobre a profissão de professor. Esses trabalhos permitem compreender de que forma o conceito de identidade vem sendo investigado no campo da educação e podem trazer subsídios para a compreensão deste conceito na área de ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, discorro sobre cada um deles mais detalhadamente nos parágrafos a seguir.

O primeiro grupo de trabalhos (TICKS, 2009; FARIA, 2013; DENARDI; GIL, 2015; BALADELI *et al.*, 2016) busca compreender o processo de (re)construção das identidades através dos discursos produzidos pelos próprios professores sobre a forma como vivenciam e interpretam suas próprias experiências de ensino e/ou aprendizagem, ou seja, a forma “como o professor se vê” (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 71). Ao se questionar sobre sua própria identidade, o professor pode se reconstruir enquanto sujeito.

O trabalho de Ticks (2009) aborda o processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o período do estágio obrigatório realizado em uma escola pública. Ao analisar os diários da participante e os dados produzidos durante as sessões de visionamento através de uma abordagem discursiva crítica, a autora concluiu que, ao assumir o papel social de professor, a participante, que até começar o período de estágio estava certa de que não queria exercer a profissão de professora, passa a se ver com essa identidade profissional. O período de estágio se apresentou enquanto oportunidade de reflexão e revisão de suas crenças sobre o ensino. Nesse sentido, a autora reforça a importância de desenvolver um trabalho permanente e em conjunto, que estreite os laços entre universidade e escola e ajude a ressignificar a função do estagiário.

Faria (2013) buscou investigar as crenças de professores em formação cursando o terceiro semestre da licenciatura dupla Letras – Português/Inglês e o processo de formação das identidades profissionais desses alunos. Para tal, a autora desenvolveu um estudo de caráter qualitativo, que teve como instrumentos de coleta de dados: narrativas, questionários, grupo focal, além de notas de campo e observações. Dentre os resultados obtidos, a autora destaca que as identidades de professores pareciam ser construídas durante as atividades extraclasse, durante as quais os alunos tinham um contato maior com o fazer docente. Já nas experiências vivenciadas em sala de aula, por se configurar como um espaço de aprendizagem, os participantes se viam na identidade de aprendiz e não de professor. Além disso, as crenças dos futuros professores indicavam uma noção de processo de aprendizagem associada à figura do professor como aquele que transmite o conhecimento. O trabalho de Faria (2013) nos permite

vislumbrar a relação entre as crenças dos professores em formação inicial e a formação de suas identidades profissionais.

O trabalho de Denardi e Gil (2015) apresenta um estudo sobre a reconstrução de identidades de professores de inglês como língua adicional. A partir de uma abordagem sociointeracionista, as autoras analisaram textos escritos e orais de professores de inglês em uma cidade do Paraná, a fim de compreenderem a trajetória de (re)construção das identidades profissionais desses sujeitos. Conforme sugerem os resultados, os professores investigados apresentam identidades profissionais fragmentadas, que estão diretamente relacionadas às suas histórias de vida. Essas trajetórias de vida, segundo as autoras, e os papéis sociais que elas exigem nos mais diversos contextos – familiar, educacional, etc. – foram fundamentais para o processo de construção das identidades acadêmicas e profissionais dos participantes. Por fim, os resultados sugerem que os professores foram capazes de reconhecer que estão em constante desenvolvimento profissional por conta das transformações que o contexto atual desencadeia no papel do professor de inglês da escola pública e na posição política e econômica que a língua inglesa ocupa.

Baladeli *et al.* (2016), por seu turno, desenvolveram uma pesquisa narrativa para compreender as identidades profissionais de professores de língua inglesa em formação inicial que atuavam no Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no contexto do Paraná. Através dos discursos produzidos por esses alunos-professores, as pesquisadoras buscaram identificar quais eram os significados que os participantes atribuíam à profissão de professor. Para analisar os dados, elas tomaram como base os estudos sobre letramento e identidade e reafirmaram a influência que a trajetória escolar dos participantes teve na construção de suas identidades profissionais. Os resultados revelaram o caráter dinâmico de negociação da formação das identidades profissionais dos professores participantes e reforçaram a importância de dar aos alunos-professores oportunidades de refletir sobre sua própria prática docente.

O segundo grupo, o qual compreende a visão teórica adotada nesta pesquisa, investiga a noção de identidade de professores de língua estrangeira levando em consideração a visão de terceiros sobre eles (CALVO, 2011; SILVA, 2011; SILVEIRA; SANTO, 2011; MARECO; SILVA, 2011). Dentre esses trabalhos, Silva (2011) e Silveira e Santo (2011) investigam a maneira pela qual as identidades de professores são construídas e representadas pelo discurso midiático.

Silva (2011) aborda as imagens da profissão docente que são produzidas pelas propagandas do Ministério da Educação (MEC). No primeiro momento de seu trabalho, a autora

traz uma reflexão mais aprofundada sobre o percurso histórico da profissão de professor e aponta para possíveis acontecimentos históricos e aspectos sociais que poderiam explicar o baixo *status* dessa profissão desde o século XIX. Dentre esses aspectos estão a concepção da profissão como um “trabalho feminino” (SEDLAK, 1992, p. 1369 *apud* SILVA, 2011, p. 109) e, portanto, vulnerável. Em seguida, Silva (2011, p. 111) faz um apanhado teórico sobre o conceito de identidade e reforça a concepção de que “a identidade constitui-se frente aos olhares dos outros, no social e na cultura”, enfatizando o papel que “o outro” exerce no processo relacional de construção da identidade de professor. Ao analisar a divulgação sobre a profissão docente presente no *site* do MEC, a autora aponta que os vídeos “deixam entrever a imagem de professores com uma identidade em crise, que não mais acreditam ser importantes para o país” (*Ibidem*, p. 117). Consequentemente, os sentidos produzidos pelas propagandas analisadas reforçam a desvalorização da carreira docente.

Mareco e Silva (2011), por um viés discursivo, focalizam a representação identitária de professores por parte dos empregadores que guia o processo de contratação dos docentes. No que diz respeito ao conceito de identidade, as autoras vão ao encontro da abordagem adotada por Silva (2011). As autoras acima mencionadas defendem que é através das relações sociais e dos sentidos que são produzidos por meio dessas interações que as identidades são construídas e reforçadas pelas diferenças. Em seu trabalho, elas buscaram pesquisar, além de outros fatores, quais são os saberes privilegiados e quais os atributos esperados dos professores de LI pelos empregadores de cinco instituições de ensino de Presidente Prudente, SP. Os resultados sugerem que a identidade ideal de professor de inglês é a de um docente que tenha domínio tanto da língua, quanto de didática, além de possuir algum tipo de vivência com falantes nativos e tato para lidar e manter um bom relacionamento com os alunos; portanto, que tenha múltiplos saberes (MARECO; SILVA, 2011, p. 208). Assim sendo, esse ideal de professor vai ao encontro de uma demanda mercadológica e das exigências dos alunos, resultando em um possível aumento do número de clientes-alunos.

Silveira e Santo (2011) fazem uma análise das representações que formam a identidade docente presentes em duas revistas pedagógicas: *Profissão Mestre* e *Nova Escola*. As autoras apontam que os professores têm assumido com frequência a posição de culpa pelo fracasso do ensino e, como consequência, surgem representações múltiplas e contraditórias sobre o ideal de professor. Ao analisar o conteúdo das revistas - capas, editoriais e matérias - Silveira e Santo (2011, p. 314) buscaram identificar no discurso marcas que “descreve[m] e prescreve[m] como ‘ser professor’”. Os resultados apontam para a construção de duas identidades de professor. A primeira – da revista *Nova Escola* – constrói uma imagem de professor mais focada no

emocional, reforçando um ideal de educação humanística, que enfatiza um bom relacionamento entre professores e alunos, principalmente as crianças. A segunda – da revista *Profissão Mestre* – possui um discurso mais mercadológico e constrói uma versão de professor voltada para o consumo e o *marketing*. Nesse sentido, parece haver um encolhimento da valorização do conhecimento em comparação ao “apelo à ‘ordem do mercado’ ou à ‘ordem do coração’” (SILVEIRA; SANTO, 2011, p. 333), como afirmam as autoras.

Por fim, Calvo (2011) aborda as representações de professores de inglês que foram construídas por alunos do último ano do Ensino Médio. Para tal, a autora faz um estudo de caso que conta com uma escola pública e uma escola privada da cidade de Maringá, no Paraná. Segundo Calvo, a profissão docente apresenta várias representações por ser a profissão com qual provavelmente todos têm maior contato durante a vida. Dentre os resultados, a autora mostra que os alunos apresentaram diversas razões que os levaram a pensar ou não em ser professor de língua inglesa. Dentre os motivos para pensar em ser professor de LI, Calvo destaca a influência de familiares, afinidade com área de atuação e com a língua inglesa, entre os outros. Por outro lado, entre as razões para rejeitar a escolha da profissão se destacam tanto aspectos sócio-financeiros, como, baixo salário, falta de reconhecimento e valorização; quanto aspectos mais pessoais, como, por exemplo, falta de interesse pela profissão, não identificação com o ato de ter de falar em público, entre outros. Contudo, Calvo afirma que a identidade de professor de LI representada pelos alunos é a de “profissional que consegue desenvolver bem e com excelência o ato nobre da docência, é paciente para lidar com os problemas da profissão, especialmente aqueles que envolvem a relação de desrespeito por parte de muitos alunos” (CALVO, 2011, p. 178).

Em resumo, a formação da IPP está sempre em processo de (re)construção e, principalmente, de desconstrução. Entre subjetividade e multiplicidade, o sujeito professor reflete incertezas, mudanças e inseguranças; sendo assim, conforme propõe Song (2016), é fundamental compreender também aspectos mais humanos que perpassam o ensino como, por exemplo, as crenças. Ainda de acordo com Song, investigar as emoções e crenças possibilita refletir sobre como e por que as identidades são (re)construídas e de que forma essas identidades estão imbricadas nas práticas de ensino. Assim, é inegável a importância das crenças para o processo de formação das identidades dos professores (BEIJARD; MEIJER; VERLOOP, 2011). Consequentemente, na seção seguinte, discorro a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e traço a relação entre esse construto e o de identidades de professores.

2.3 Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas

Em LA, mais especificamente nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o interesse pelo estudo de crenças surgiu nos anos 90 (BARCELOS, 2015) e tem, desde então, ganhado força desde 2002 – período o qual a autora denomina como de expansão – e contribuído para a compreensão dos contextos de ensino. Para Borg (2019), um dos marcos do interesse por esse tipo de estudo foi a publicação de dois trabalhos em 1996: o livro *Teacher Cognition in Language Teaching*, de Woods, e o livro *Teacher Learning in Language Teaching*, escrito por Freeman e Richards. No panorama atual, dentre os estudos até então desenvolvidos, o foco se divide entre as crenças de alunos e de professores em formação inicial e/ou em serviço (SILVA, 2000; NONEMACHER, 2004; SILVA, 2004; GRATÃO, 2006; ZOLNIER, 2007; KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS; KALAJA, 2015; KEHRWALD, 2013; KALAJA *et al.*, 2016), em ambos os contextos, nacional e internacional, de pesquisa.

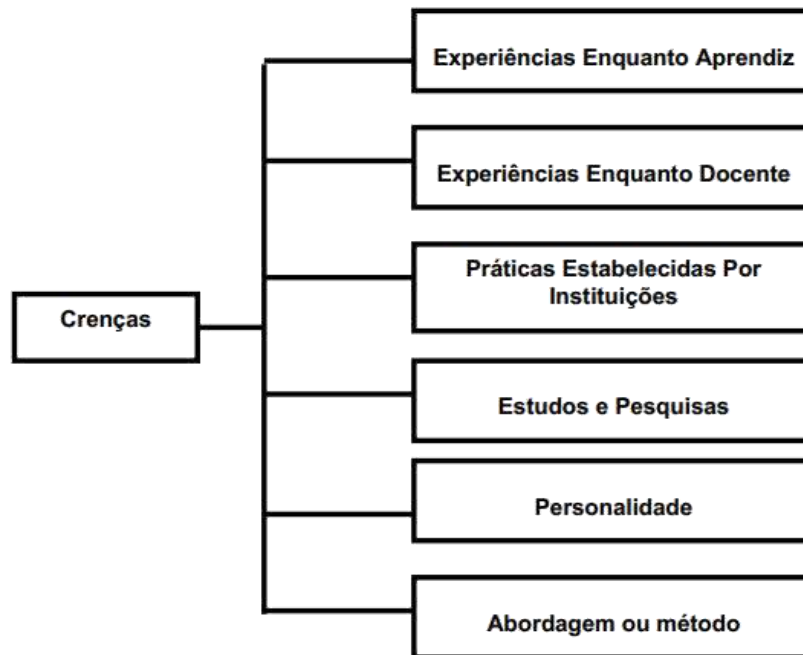
Ao pensar sobre o contexto de pesquisas em educação, Borg aponta para o fato de que:

[...] ensinar era uma atividade qualificada e complexa e que, longe de serem mecânicos, implementadores programáveis de programas instrucionais, os professores eram tomadores de decisão ativos que tiveram um impacto significativo no que aconteceu na sala de aula (e, portanto, no aprendizado que ocorreu) (BORG, 2019, p. 3).

Conforme afirma o autor, os professores têm um papel significativo em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Esse papel inclui a tomada de decisões em sala de aula sobre o que ensinar, de que forma ensinar, quais materiais usar e etc. - tudo isso de forma ativa e não mecânica. Apesar dessa tomada de decisão poder ser muitas vezes inconsciente, ela não é arbitrária, sofrendo influência das crenças.

Leite (2003), ao refletir sobre as raízes sociais das crenças, traz um esquema que nos permite compreender de forma mais aprofundada quais são os fatores que podem interferir na formação das crenças de professores:

Figura 1 - Raízes das Crenças dos Professores



Autoria: LEITE (2003, p. 20).

Conforme sugerido pela autora, entre as possíveis raízes das crenças de professores estão, em primeiro lugar, suas experiências - tanto em formação quanto em atuação em sala de aula. Assim, conforme apontado por Leite (2003) e outros autores, tais como Pajares (1992), Borg (2003), Johnson (1999), Richards; Lockhart (1996) e Barcelos (2004; 2006; 2007), as experiências, assim como as emoções, moldam diretamente a forma como interpretamos determinado acontecimento e, dessa forma, o que acreditamos. Um aluno que não tenha se identificado emocionalmente com um professor ou com uma abordagem de ensino, por quaisquer que tenham sido os motivos, pode acreditar que aquela não é a melhor abordagem para se ensinar/aprender e que a forma como aquele professor atuava não é a mais eficaz. Assim como um aluno que tenha tido as mesmas experiências, mas que por algum motivo se sentia motivado por aquele professor ou se identificava com aquela abordagem, possivelmente pode ter naquela experiência um modelo e acreditar que aquele é o melhor caminho a seguir.

Em segundo lugar, as práticas determinadas pelas instituições de ensino que guiam como o professor deve ou não se portar em sala, e o que deve ou não ser ensinado, também podem influenciar as crenças. Os cursos privados, por exemplo, que têm como base determinado método o qual o professor tem que seguir, podem fazer com que o professor acredite que aquela abordagem ou método é mais eficaz e que, portanto, deve ser também adotado em outros contextos de ensino.

Além disso, as crenças podem ter suas raízes fixadas nos estudos e nas pesquisas com os quais o professor teve contato durante sua formação ou até mesmo durante a formação continuada. É comum que durante sua formação inicial, por exemplo, os professores em formação baseiem suas práticas nas metodologias propostas pelos textos. Por fim, sua personalidade também é um aspecto que pode moldar e formar as crenças. Professores que são mais comunicativos e extrovertidos têm uma forte tendência de acreditar em metodologias que envolvam mais ludicidade, comunicação e interação.

Isto posto, Barcelos e Silva (2015, p.7) afirmam que é importante investigar as crenças dos professores, pois essas ajudam a compreender as “ações e processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula” e também o “processo de mudança educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças”. Reforça-se, assim, a relevância dos estudos acerca das crenças de professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas, podendo contribuir diretamente para uma mudança efetiva nos contextos educacionais.

Por ser um aspecto bem estabelecido (BORG, 2019), as definições do termo “crenças” são diversas na literatura em LA (PAJARES, 1992), porém, “os estudos mais recentes dentro da abordagem contextual têm conceituado crenças como sendo: dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, potencialmente paradoxais e dialéticas” (BARCELOS, 2015, p. 304-305). Nesse sentido, pode-se dizer que as crenças são: (a) dinâmicas e emergentes, visto que a partir dessas interações com o meio e com diversas experiências os sujeitos são capazes de reorganizar e ressignificar a forma como entendem sua realidade; (b) socialmente construídas e contextualmente situadas, pois aquilo em que se acredita é determinado pelo sujeito e pela sua interação com o ambiente ao qual pertence (KEHRWALD, 2013) e (c) potencialmente paradoxais e dialéticas, uma vez que podem ser tanto um gatilho para a reflexão, como também algo que impede o desenvolvimento de um exame das ações.

Sendo assim, crenças podem ser definidas como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação, e Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e de estar no mundo e fazer coisas com os outros (BARCELOS, 2014, p. 10)⁵.

⁵ Minha tradução para “[...] a form of thought, constructions of reality, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena which are co-constructed within our experiences and which result from an interactive process of interpretation and (re)signifying, and of being in the world and doing things with others (BARCELOS, 2014, p. 10).

Essa definição contempla os aspectos individuais e sociais que podem constituir o processo de ensino de línguas e exercer papel indispensável nos contextos de ensino. Conseqüentemente, “o trabalho realizado pelos professores é um reflexo daquilo que sabem e creem e, assim, tanto o conhecimento deles como o seu ‘pensamento’ proporcionam o fundamento ou o esquema que guia as ações realizadas em sala” (BAPTISTA, 2015, p.133). As crenças sobre o ensino de língua podem influenciar em como os professores se posicionam, agem e são reconhecidos socialmente. Segundo Clarke (2008, p. 53), a “[...] filosofia [da educação] incluirá suposições e crenças: sobre o porquê e como ensinar e aprender; sobre a relação com os alunos, os contextos sociais e institucionais e as comunidades discursivas mais amplas de ensino e educação; e a personificação de tudo isso em um ‘eu ensinante’ coerente”.

Apesar do significativo número de trabalhos sobre crenças, como afirmado anteriormente, ainda são poucos os que compreendem identidades e crenças de forma inter-relacionada (LEITE, 2003; BARCELOS, 2013; ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2014). Porém, conforme sugerem Zembylas e Chubbuck (2014, p. 185), “a reflexão no ensino e a formação da identidade de professor, frequentemente concebida como uma atividade individual, é influenciada por crenças pessoais, interações colaborativas e aspectos contextuais”⁶. Assim, é através da reflexão sobre suas crenças que a formação de identidades acontece. É possível afirmar, então, que essas “crenças ajudam o indivíduo a atribuir sentido ao mundo ao seu redor e a si mesmo, assim formando sua identidade, e exercem um papel importante na definição de comportamento, incluindo seu comportamento de aprendizagem [e ensino]”, conforme aponta White (1999 *apud* KEHRWALD, 2013, p. 91), representando, pois, um aspecto essencial para a ressignificação das identidades.

Ao encontro da concepção de crenças de Kehrwald (2013), Leite (2003) defende a ideia de que o Sistema de Crenças (SC) tem como característica fundamental a manipulação de comportamentos e, em se tratando do SC de professores, da formação de suas práticas pedagógicas. Assim, a autora investiga a relação entre o SC de uma professora de inglês a fim de compreender como esse sistema tem influenciado sua prática e, além disso, que identidade de professora foi construída sob essa influência. Para tal, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevista, mapas conceituais, observação etnográfica de aulas, conversas informais e notas de campo, que foram avaliados seguindo um viés discursivo de análise de

⁶ Minha tradução para “[...]reflection on teaching and the formation of teacher identity, often framed as an individual activity, is influenced by both personal beliefs, collaborative interactions, and contextual aspects [...]. (ZEMBYLAS E CHUBBUCK, 2014, p. 185).”

índices linguísticos que poderiam apontar para a verbalização das crenças. Os resultados sugerem que a professora apresentava crenças sobre o que seria um bom aluno (interessado, dedicado), uma boa aula (divertida, dinâmica e criativa) e um bom professor (incentivador), crenças essas que influenciaram diretamente sua prática. Além disso, a autora concluiu que “a história da professora como aprendiz e docente constrói uma identidade cuja teoria e prática de ensino de línguas contempla aspectos tradicionais e sócio-interacionistas” (LEITE, 2003, p. 98). Contudo, pode-se afirmar que a professora apresenta uma “identidade alinhada” (Idem) com suas crenças, o que influencia sua prática.

Barcelos e Kalaja (2013) trazem um apanhado sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas no contexto brasileiro. As autoras afirmam que, desde o início do interesse em pesquisa nessa área, o conceito de crenças tem sido considerado complexo por vários autores e que, conseqüentemente, muitos têm sido os termos utilizados para se referir a esse mesmo construto. Além disso, Barcelos e Kalaja mostram que a abordagem das crenças partiu de uma perspectiva mais individualista do construto e, agora, alcança uma visão mais aberta que considera as crenças como dinâmicas, complexas e dialéticas. Contudo, as pesquisas tiveram uma mudança de foco ao longo do tempo e abandonaram um pouco o interesse sobre quais eram as crenças de professores e alunos para buscar compreender “como as crenças se desenvolvem, flutuam e interagem com as ações, emoções, identidades” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).

Zembylas e Chubbuck (2014) buscam traçar em seu estudo a interseção entre crenças, identidades e políticas na conceptualização da “identidade de professor”. Os autores defendem nesse trabalho o ponto de vista de que “qualquer definição de identidade ou crença de professores requer o reconhecimento de que ambos são formados, interagem e são negociados não apenas em um processo individual e social, mas também um processo profundamente político” (ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2014, p.174). Nesse sentido, os autores exploram cada um dos construtos e apontam que dentre os aspectos que unem as crenças à formação de identidade estão as emoções, os aspectos narrativos e discursivos, os aspectos reflexivos e o agenciamento. Por fim, Zembylas e Chubbuck (2014) trazem algumas possíveis implicações para o campo educacional. Em primeiro lugar, os autores acreditam que, ao desenvolver programas de formação de professores, é necessário se pensar oportunidades para que os futuros professores possam explorar essas questões. Além disso, eles acreditam ser fundamental que os educadores e formadores envolvam professores pré e em serviço em experiências de desenvolvimento que levem em conta não apenas a identidade de professores, mas também suas crenças e emoções.

Em resumo, os trabalhos apresentados reforçam a importância de investigar os conceitos de identidades de professores de línguas e crenças sobre ensino e aprendizagem de forma inter-relacionada, uma vez que as crenças são parte integrante da formação das identidades profissionais de professores de línguas. Após apresentar um panorama sobre a formação de professores de línguas e trazer algumas reflexões teóricas sobre os conceitos de crenças e de identidade, bem como alguns trabalhos que abordaram esses temas, a seguir, elucido a abordagem metodológica que guiou este trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos que guiaram este estudo. Apresento, assim, a natureza da pesquisa, informações sobre o contexto e os participantes, bem como detalho os instrumentos utilizados para coleta de dados e, por último, os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Este é um estudo de cunho qualitativo que, conforme propõe Creswell (1998), caracteriza-se como uma maneira de investigar, na qual os sujeitos participantes compartilham experiências e emoções. Com isso, ao optar por uma abordagem qualitativa, espera-se que os significados subjetivos que os participantes atribuem a determinada experiência contribuam para a compreensão dialógica do problema de pesquisa.

Assim, ao buscar definir esse tipo de pesquisa, pode-se afirmar que ela é “interpretativa, experiencial, situacional e personalística” (STAKE, 2016, p. 24): (a) interpretativa, pois compreende diversos pontos de vista e supõe que o pesquisador esteja aberto à receber os significados que os participantes trazem para o estudo; (b) experiencial porque é a investigação da realidade de um indivíduo de forma menos invasiva possível; (c) situacional por pressupor uma relação dialógica entre seres e meio, e por valorizar as especificidades de cada contexto; e (d) personalística, valorizando a perspectiva êmica e “buscando o ponto de vista das pessoas” (STAKE, 2016, p.26). De forma panorâmica, “qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (*Ibidem*, p. 21), reiterando então aspectos sociais para a investigação do tema. No caso desta pesquisa, especificamente, buscase compreender como os participantes interpretam sua aprendizagem de línguas e como veem os professores de línguas práticos e certificados.

3.2 Contexto e Participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma universidade federal, situada em uma cidade no interior de Minas Gerais, e conta com dois grupos distintos de participantes: (1) ex-alunos de um projeto sem fins lucrativos de ensino de línguas estrangeiras em que lecionam professores práticos e (2) professores em formação em um curso de Letras – Português/Inglês. Tanto o projeto de ensino quanto o curso de Letras estão situados na mesma universidade.

3.2.1 A escolha dos participantes

Após a aprovação⁷ do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, iniciei o contato com os participantes. A escolha dos participantes se deu de forma aleatória, respeitando o livre desejo dos convidados em participar e contribuir com o estudo e a idade mínima estabelecida foi de 18 anos. Portanto, essa investigação não adota critérios como gênero, raça ou qualquer outro indicador social para a seleção dos participantes.

Para a seleção do primeiro grupo de participantes, composto por ex-alunos de um projeto sem fins lucrativos, no dia 16 de janeiro de 2020 procurei uma ex-professora prática desse projeto, com quem eu já havia tido contato anteriormente, informando sobre a pesquisa que eu iria desenvolver e pedindo, se possível, que ela me passasse contatos de ex-alunos desse projeto. A referida ex-professora me forneceu o contato de doze ex-alunos. Em seguida, escrevi a cada um desses possíveis participantes individualmente explicando sobre os objetivos da pesquisa e os convidando para participar voluntariamente do estudo. Para participar da investigação, era um pré-requisito que todos os participantes tivessem feito, necessariamente, pelo menos um curso de língua inglesa ofertado por esse projeto. Ao todo, cinco participantes se disponibilizaram. Porém, dois deles não deram continuidade ao processo, uma vez que não responderam mais às mensagens enviadas. Assim permaneceram três participantes desse grupo.

Para a seleção do segundo grupo, composto por professores de inglês em formação, entrei em contato com a coordenação da Licenciatura em Letras no dia 16 de janeiro de 2020, solicitando o encaminhamento do convite de participação voluntária a todos os alunos regularmente matriculados no último período da graduação Português/ Inglês. No dia 28 de janeiro, recebi a resposta de três alunos se voluntariando para contribuir com a pesquisa. Após o primeiro contato com os participantes de ambos os grupos e a confirmação da participação da investigação, entrei em contato com cada um deles de forma isolada e agendei um primeiro encontro individual presencial, entre os dias 31/01/20 e 06/03/20, para sanar possíveis dúvidas, explicar de que forma eles participariam e coletar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), caso estivessem de acordo com todos os pontos mencionados.

3.2.2 Os participantes

⁷ Sob o registro CAAE: 23752619.6.0000.5153 na Plataforma Brasil (vide Parecer Consubstanciado – ANEXO A.

A seguir, apresento uma descrição mais detalhada do perfil dos participantes com o objetivo de destacar aspectos como a idade, o tipo de escola em que estudaram e o contato que tiveram com a língua inglesa.

3.2.2.1 Grupo 1

O primeiro grupo de participantes, conforme mencionado previamente, é formado por ex-alunos de um projeto de ensino de línguas, ministrado por professores práticos. A escolha por realizar a pesquisa com ex-alunos de professores práticos em vez de realizá-la diretamente com esses professores se deu pela dificuldade de encontrar esses participantes disponíveis. Em um momento anterior à produção deste estudo, houve a tentativa de conduzir um projeto piloto com alguns desses professores. Eles foram contactados e, inicialmente, aceitaram participar. Entretanto, logo após, não entregaram os instrumentos. Na ocasião da realização desta pesquisa também foi feita nova tentativa, mas os professores não aceitaram participar. Dessa forma, optamos por realizar o estudo com ex-alunos do curso, que, como afirmado acima, prontamente aceitaram o convite.

O projeto de ensino de línguas em questão pertence a uma Organização Não Governamental (ONG) situada na universidade lócus da pesquisa, e tem como foco viabilizar o ensino de línguas estrangeiras de forma gratuita. Inicialmente, o projeto se caracterizava pela atuação de alunos de graduação e/ou pós-graduação ex-intercambistas do Programa Ciência Sem Fronteiras⁸ (CsF), que haviam voltado de experiências de mobilidade acadêmica internacional e que lecionavam aulas do idioma, denominadas pelo projeto como aulas de “Imersão cultural”, do país onde fizeram intercâmbio. Para tanto, era exigido que os candidatos comprovassem “proficiência com nível intermediário [...] ou pelo menos 400 horas de estudos comprovados no respectivo idioma”, de acordo com o Edital de Seleção N.003/2017. Atualmente, o programa recebe como parte do corpo docente alunos matriculados em qualquer instituição de Ensino Superior – pública ou privada - independente de terem realizado o intercâmbio pelo CsF, desde que o candidato possua “domínio em um idioma qualquer além do português”⁹, conforme consta no Edital de Seleção N. 01/2019 do Processo de Seleção para Membros Voluntários.

⁸ O Programa Ciências Sem Fronteiras – encerrado em 2017 - foi uma iniciativa dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de incentivar a internacionalização da ciência e tecnologia brasileira por meio de oportunidades como intercâmbio e mobilidade acadêmica internacional.

⁹ Com o objetivo de manter o anonimato da instituição, a fonte das informações foi omitida.

O programa atende alunos da comunidade acadêmica e de escolas públicas e privadas da cidade sede. Dentre os idiomas que já foram ofertados estão a língua inglesa, língua francesa, língua italiana, língua alemã, língua espanhola e língua holandesa. Participaram desta pesquisa três ex-alunos de língua inglesa do projeto em questão. A seguir, no Quadro 04, traço um breve perfil desses participantes:

Quadro 04 - Perfil dos Participantes do Grupo 1

PARTICIPANTE	IDADE	EDUCAÇÃO ESCOLAR	EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DURANTE O PERÍODO ESCOLAR	EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS APÓS O PERÍODO ESCOLAR
Alex	39	Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública	Curso privado durante seis meses.	Projeto em questão.
Carmen	20	Ensino Fundamental e Médio em Escola Particular	Durante todo o ensino fundamental e médio na escola.	Projeto em questão.
Mateus	22	Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública	A partir do 6º ano na escola.	Projeto em questão.

Fonte: elaborado pela própria autora.

Conforme os dados do Quadro 04 apontam, o grupo 1 é composto por dois homens e uma mulher, representados por seus pseudônimos. Os participantes têm idades entre 20 e 40 anos. Dois deles concluíram o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e um deles concluiu Ensino Fundamental e Médio em escola particular. Em relação à aprendizagem de língua inglesa, dois desses participantes tiveram acesso a aulas de inglês durante o período escolar e apenas um deles teve acesso a curso privado de língua.

3.2.2.2 Grupo 2

O segundo grupo de participantes é formado por professores em formação de um curso de graduação em Letras com dupla habilitação em Português/ Inglês, em uma universidade pública. No momento de coleta dos dados, todos os participantes estavam obrigatoriamente matriculados no último ano do curso.

O curso de licenciatura em Letras em questão, que serviu como contexto para a coleta dos dados, está situado na Zona da Mata mineira e, além da habilitação português-inglês, oferece a possibilidade de formação nas habilitações português-literatura, português-francês e

português-espanhol. A habilitação Letras-Português/Inglês tem duração prevista de nove períodos letivos e oferece aos graduandos disciplinas da área de Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Americana, além de disciplinas de formação de professores e estágio docente. O curso, conforme dados obtidos pelo *site* da instituição, prepara o graduado para exercer a profissão nos níveis Fundamental e Médio; e para exercer outras atividades referentes à língua inglesa, como revisão e redação. No Quadro 05, traço um breve perfil desses participantes:

Quadro 05 - Perfil dos Participantes do Grupo 2

PARTICIPANTE	IDADE	EDUCAÇÃO ESCOLAR	EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DURANTE O PERÍODO ESCOLAR	EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS APÓS O PERÍODO ESCOLAR	EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS
Emília	23	Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública.	10 anos em Curso Privado e durante todo o ensino médio na escola.	2 anos em Curso Privado.	5 anos de experiência entre cursos privados e cursos de extensão. Sua primeira experiência foi como professora prática.
Diego	22	Ensino fundamental em Escola Particular e Ensino Médio em Escola Pública.	Durante parte do ensino fundamental e todo o ensino médio na escola.	Não se aplica.	4 anos de experiência entre cursos de idiomas e escolas regulares.
Catarina	24	Parte do Ensino Fundamental em Escola Pública e a partir do 7º ano em Escola Particular.	5º ao 9º ano do Ensino Fundamental na escola. 3º ano do Ensino Médio na escola. Cursos privados	Não se aplica	5 anos de experiência entre curso de extensão e cursos privados.

Fonte: elaborado pela própria autora.

Conforme dados do Quadro 05, a idade dos participantes varia de 20 a 25 anos. Sobre a educação escolar, somente um dos participantes concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, enquanto os outros dois tiveram experiências tanto em escola pública quanto em particular. Durante o período escolar, esses participantes tiveram acesso à aprendizagem de inglês na própria escola e também em cursos privados, como é o caso de Emília e Catarina. Em relação ao ensino de LI, todos os participantes têm, no mínimo, 4 anos de experiência de ensino

de inglês entre cursos de extensão, cursos privados e escolas regulares. A participante Emília, especificamente, atuou como professora prática por um tempo antes de ingressar no curso de Letras.

A seguir, discorro sobre os instrumentos de coleta de dados.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Essa pesquisa foi dividida em duas etapas para a coleta de dados. No primeiro momento, os participantes de ambos os grupos receberam um questionário aberto. Em seguida, os participantes foram entrevistados.

Inicialmente, as duas etapas seriam realizadas presencialmente. Contudo, em março de 2020 chegou ao Brasil a pandemia da COVID-19 e todas as atividades acadêmicas foram suspensas. Dessa forma, a coleta de dados teve que ser realizada durante a pandemia, e todos os dados foram angariados de forma remota. A coleta de assinaturas do Termo de Consentimento foi a única etapa da pesquisa realizada presencialmente (já que foi antes da pandemia), com exceção da participante Catarina, que estava em outra cidade e, portanto, preencheu virtualmente o termo.

O Quadro 06 contém informações mais detalhadas sobre as datas em que a coleta dos dados foi realizada:

Quadro 06 – Coleta dos dados

PARTICIPANTE	GRUPO	COLETA DE ASSINATURA TCLE	RECEBIMENTO DO QUESTIONÁRIO (REMOTO)	ENTREVISTA (REMOTA)
Alex	2	31/01	30/03	13/04
Carmem	1	06/03	25/03	07/04
Catarina	2	01/07	05/04	15/04
Diego	1	20/02	23/03	01/04
Emília	1	31/01	29/03	06/04
Mateus	2	06/02	30/03	08/04

Fonte: elaborado pela própria autora.

Conforme mencionado, para a realização da coleta de dados desta pesquisa foram utilizados dois tipos de instrumentos, os quais detalho a seguir.

3.3.1 Questionário aberto

O questionário (vide APÊNDICES A e B) foi composto por perguntas abertas e teve como objetivo fornecer ao pesquisador um primeiro contato com os participantes e informações sobre seu perfil. As perguntas elaboradas para o questionário, segundo Gil (2006, p. 125), são definidas como “questões sobre atitudes e crenças” que têm como objetivo principal “obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como, por exemplo, a crença do respondente [...]” sobre determinado assunto. No caso desta pesquisa, as perguntas desse questionário tiveram como propósito, além da construção do perfil dos participantes, a produção de dados acerca de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e sobre a formação de professores de LI.

O questionário foi enviado virtualmente aos participantes por *e-mail*, no formato Documento do Word, no dia 20 de março de 2020 e foi estipulado um prazo de 15 dias para o envio das respostas (vide APÊNDICES C e D), também por *e-mail*. Para a identificação dos questionários no capítulo de análise e discussão dos dados, serão utilizados os códigos a seguir:

Quadro 07 – Códigos dos questionários

PARTICIPANTE	CÓDIGO QUESTIONÁRIO
Alex	Alex_Qst4_G1_30mar20
Carmem	Carmem_Qst2_G1_25mar20
Catarina	Catarina_Qst6_G2_05abr20
Diego	Diego_Qst1_G2_23mar20
Emília	Emília_Qst3_G2_29mar20
Mateus	Mateus_Qst5_G1_30mar20

Fonte: elaborado pela própria autora.

Para a elaboração do código, considerou-se: (a) o pseudônimo do participante; (b) a ordem em que os questionários foram respondidos e enviados pelos participantes; (c) o grupo ao qual o participante pertence; e (d) a data em que as respostas foram recebidas pela pesquisadora. Assim, o código Diego_Qst1_G2_23mar20, por exemplo, indica que o instrumento foi escrito pelo participante Diego, o primeiro questionário recebido pela pesquisadora (Qst1) no dia 23 de março de 2020, e que o participante pertence ao grupo 2 (G2).

3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas (vide APÊNDICES E e F) foram agendadas durante os dias 30 e 31 de março de 2020 e realizadas virtualmente. Todas as entrevistas foram feitas por meio de chamadas de áudio no aplicativo WhatsApp e gravadas para a posterior transcrição. Elas tiveram duração média de 40 minutos e, em alguns momentos, foi necessário solicitar que os participantes repetissem as respostas, uma vez que houve problemas de conexão com a internet.

A entrevista semiestruturada, apesar de ter um roteiro de perguntas, permite que outras sejam acrescentadas no momento da entrevista, dependendo das respostas do entrevistado. As entrevistas possibilitam a “obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam” (GIL, 2006, p. 109), sendo, por isso, muito úteis para a investigação sobre as crenças dos participantes a respeito do ensino e da aprendizagem de língua inglesa e da formação de professores.

As entrevistas foram transcritas (vide APÊNDICES G e H) utilizando-se o modelo de transcrição não naturalista que, segundo sugerem Azevedo *et al.*:

[...] privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva (AZEVEDO *et al.*, 2017, p. 161).

Para a análise dos dados desta investigação, as marcas de oralidade do discurso não foram consideradas, já que não eram o foco deste trabalho. Assim, a análise foi baseada no conteúdo das falas. Portanto, optei por utilizar a transcrição não naturalista e seguir o padrão descrito no Quadro 08:

Quadro 08 - Padrão utilizado para a transcrição das entrevistas

Quando na gravação...	Na transcrição	Exemplo
O participante menciona informações que podem comprometer a confidencialidade (nomes de pessoas ou de instituições)	Remove-se o dado substituindo por explicação em itálico entre parênteses	A (<i>eliminação de conteúdo confidencial</i>) foi minha professora há dois anos.
O que o participante diz não é audível ou não é compreensível	Coloca-se a informação entre parênteses	Sim! Mas (segmento de texto inaudível/incompreensível) não.
Há uma interrupção na ligação	Coloca-se a informação entre colchetes	[interrupção na chamada]

Fonte: elaborado pela própria autora.

Para a identificação das entrevistas no capítulo de análise e discussão dos dados, serão utilizados os códigos descritos no Quadro 09:

Quadro 09 - Códigos das Entrevistas

PARTICIPANTE	CÓDIGO ENTREVISTA
Alex	Alex_Ent5_G1_13abr20
Carmem	Carmem_Ent3_G1_07abr20
Catarina	Catarina_Ent6_G2_15abr20
Diego	Diego_Ent1_G2_01abr20
Emília	Emília_Ent2_G2_06abr20
Mateus	Mateus_Ent4_G1_08abr20

Fonte: elaborado pela própria autora.

Para a elaboração do código, considerou-se: (a) o pseudônimo do participante; (b) a ordem em que as entrevistas foram realizadas; (c) o grupo ao qual o participante pertence; e (d) a data em que a entrevista foi realizada. Assim, o código Diego_Ent1_G2_01abr20, por exemplo, indica que a entrevista foi realizada com Diego no dia 01 de abril de 2020; essa foi a primeira entrevista realizada pela pesquisadora (Ent1) e o participante pertence ao grupo 2 (G2).

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados levou em consideração o aspecto interpretativo da pesquisa qualitativa sugerido por Creswell (2009). Em relação ao caráter interpretativo, o autor prevê que o pesquisador interprete os dados – orais ou escritos – respeitando os significados que os participantes atribuem ao problema a ser investigado, apesar de reconhecer que a interpretação será guiada pelas experiências e pelo conhecimento pessoal do pesquisador.

Seguindo essa lógica, Creswell (2009) sugere alguns passos, que poderão ser seguidos a fim de organizar o processo de análise dos dados. São eles:

1. *Organização e preparação dos dados* – todos os dados coletados são preparados para o início da análise. As entrevistas são transcritas e todo material escrito é copiado físico e digitalmente a fim de manter os originais a salvo.
2. *Leitura geral dos dados* – Os dados são lidos superficialmente para que o pesquisador possa ter um visão global do conteúdo.

3. *Codificação* – Os dados começam a ser analisados de forma mais detalhada, organizando-se e agrupando-se o conteúdo.
4. *Descrição* – Os códigos anteriormente estabelecidos dão origem à categorias e/ou temas para a análise. Esses temas podem indicar as principais descobertas da pesquisa e orientar a organização da escrita final.
5. *Representação* – O pesquisador decide qual será a melhor forma para a exposição, discussão e apresentação dos dados – usando gráficos, tabelas, imagens, entre outros recursos disponíveis. Como pesquisadora, optei por representar os dados por meio de excertos, pequenos trechos de fala dos participantes retirados das entrevistas e questionários.
6. *Interpretação* – Os dados são analisados profundamente, buscando-se alcançar a essência das perguntas de pesquisa.

Assim, nesta pesquisa, os dados foram analisados de acordo com esses seis passos propostos pelo autor, cabendo sempre ao pesquisador “organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 2006, p.156). A seguir, apresento um exemplo de como os dados foram analisados.

Após a transcrição das entrevistas do grupo 2, realizei a primeira leitura dos dados e identifiquei que o intercâmbio e/ou o contato com o país da língua alvo foi mencionado algumas vezes pelos participantes. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa inclui mapear as crenças dos participantes acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, o intercâmbio se apresentou como uma possível crença. Nesse sentido, para exemplificar a forma como foi feita a análise, escolhi algumas falas dos participantes sobre a importância do intercâmbio. Essas falas podem ser vistas a seguir:

Entrevista Alex_Ent5_G1_13abr20:

Olha, no caso do professor, **eu não acho que é obrigatório, mas é muito importante e muito valorizado aquele que já viajou de alguma forma**, mesmo que por um período curto, um curto espaço de tempo. Com o contato que essa pessoa tem lá fora, ela traz experiências incríveis para a sala de aula. Então, se eu não me engano, eu acho que todos os professores que tive até hoje é raro ter um que não viajou para o exterior em busca de aperfeiçoamento (grifo da autora).

Entrevista Carmem_Ent3_G1_07abr20:

Ajuda bastante quando os alunos sabem que o professor já foi para fora e já teve contato direto com os nativos, mas também no fato de ter confiança de que ele sabe, de que ele viu aquilo direito, de que ele sabe como funciona lá. **Mas também não precisa ser algo necessário, não é necessário, pré-requisito** (grifo da autora).

Os trechos grifados das entrevistas apontam para um conteúdo que revela, por meio da fala dos participantes, a crença de que é importante que o professor de LI tenha tido experiência no exterior. Após a análise de todo o conteúdo dos questionários e entrevistas, esses trechos, e outros que dizem respeito ao mesmo conteúdo, foram agrupados na categoria “Crenças sobre o perfil do professor de língua inglesa”, pois representam as expectativas que os alunos têm em relação a esse profissional. Por último, o conteúdo foi interpretado de forma a alcançar o âmago das perguntas de pesquisa. A interpretação e discussão dos resultados pode ser conferida no capítulo a seguir.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discuto os resultados da análise dos dados obtidos por meio dos questionários abertos e das entrevistas semiestruturadas. Para melhor a exposição dos resultados, esta seção está organizada em duas partes principais. Na primeira parte, disserto sobre as crenças dos participantes do grupo 1 (ex-alunos de um projeto de ensino de língua inglesa por professores práticos) sobre a formação de professores de línguas e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e dos participantes do Grupo 2 (alunos de Letras – Língua portuguesa/ Língua inglesa) sobre a formação de professores de línguas e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Na segunda parte, discorro sobre a construção das identidades de Professores Práticos e de Professores Certificados por meio dessas crenças.

4.1 Crenças dos participantes

Nesta subseção, apresento e discorro sobre as crenças dos participantes do grupo 1 em relação à formação de professores de inglês.

4.1.1 Crenças dos participantes do grupo 1

Nesta subseção, apresento e discorro sobre as crenças dos participantes do grupo 1 em relação à formação de professores de inglês e ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa. A análise dos questionários e das entrevistas possibilitou identificar as crenças desses alunos em relação ao *status* da LI na sociedade brasileira e nas instituições de ensino, assim como em relação ao perfil do professor de LI, ao papel da licenciatura na formação de professores e ao ensino e aprendizagem de LI, conforme ilustra o Quadro 10:

Quadro 10 – Crenças do grupo 1

Crenças do Grupo 1	
Status da LI	<p>Status Social da LI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber LI é importante/essencial para o mercado de trabalho; • Saber inglês é básico; • Aprender LI é privilégio. <p>Status da LI nas Escolas Regulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A disciplina de LI na escola é vista como fácil e não importante/essencial; • O ensino de LI é superficial e não há progressão do seu conteúdos ao longo das etapas do ensino; • O ensino (no geral) é sucateado e, portanto, não se aprende inglês na escola regular; • Há grande rotatividade de professores nas escolas públicas.
Perfil do Professor	<p>Professor de LI deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter experiência no exterior; • Ser atencioso e tranquilo; não demonstrar desconforto; • Ser didático, se adaptar às necessidades e subjetividades dos alunos/turmas; • Ser fluente, dominar a língua e a cultura, ter boa pronúncia e não ter sotaque; Ser responsável por ensinar a língua sem sotaque.
Formação de Professores	<p>Os cursos de Licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • São necessários para o trabalho docente (2 participantes); • Não são necessários para o trabalho docente caso sejam alunos adultos; devem ensinar a lidar com indisciplina (1 participante); • Devem proporcionar uma formação transdisciplinar.
Ensino e Aprendizagem de LI	<p>A aula de inglês deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser dinâmica, inovadora, interativa e produtiva; • Incluir situações do cotidiano do aluno; • Ocorrer também fora do espaço físico da sala de aula; • Evitar o uso do livro didático; • Ser ministrada (preferencialmente) em LI; <p>Aprender inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolve ansiedade; • Quanto mais tempo de contato com a língua, melhor para aprender; • Fazer intercâmbio é uma forma de aprender na prática e potencializar a aprendizagem;

	<ul style="list-style-type: none"> • Exige autonomia por parte dos alunos <p>O ensino de inglês deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Focar na cultura; • Ser contextualizado.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela própria autora.

A seguir, discuto sobre cada uma dessas categorias de crenças, buscando valorizar as experiências e vivências individuais na compreensão dessas crenças.

4.1.1.1 Crenças sobre o *status* da LI

Os participantes do grupo 1 apresentam crenças sobre o *status* que a língua inglesa ocupa na sociedade brasileira e no âmbito das instituições regulares de ensino e nos cursos livres de idiomas. Essas crenças provavelmente vêm do inconsciente coletivo e de fatores sócio-histórico-culturais e econômicos que orientam uma cultura de aprender e ensinar língua inglesa na sociedade brasileira, como já explorado em vários trabalhos (BARCELOS, 2013; ZOLNIER, 2007; 2018; SILVA, 2004).

Em primeiro lugar, existe um consenso entre os três participantes desse grupo sobre a importância de saber LI para o mercado de trabalho. Mateus e Carmem, por exemplo, falam sobre a necessidade da Língua Inglesa na construção profissional dos sujeitos:

Excerto 1:

A gente cresce já ouvindo que inglês é básico para a formação profissional, e para vivências também. Quando você precisa viajar pra algum outro lugar, ou qualquer outra coisa que você vai fazer como estudar, ciência você precisa do inglês como uma língua básica, porque tudo acaba sendo o inglês. Então, a ciência vai ser em inglês. Se você for viajar, você vai precisar mais do inglês que é uma língua mais universalizada, o imperialismo é muito maior, e aí a gente também cresce consumindo muitos conteúdos midiáticos que vem desses países falantes de inglês, a maioria dos Estados Unidos (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 2:

Inglês não é uma coisa a mais, é uma coisa que é necessária, entendeu? Antes era uma coisa que você podia ter que era extra, hoje em dia meio que você precisa ter pra entrar no mercado de trabalho (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Observa-se nesses excertos que saber a LI aparece como um item fundamental para conseguir um emprego. Essa importância, segundo o excerto 1, pode ser justificada pela questão do imperialismo que, além de colocar o inglês como língua franca, representa boa parte dos conteúdos que são consumidos nas mídias e no ambiente acadêmico científico. Ao considerar

a importância e a influência da língua inglesa no âmbito global, os participantes reafirmam a necessidade de aprender e, conseqüentemente, de saber a língua inglesa como um dos pré-requisitos básicos para o currículo do trabalhador, assim como se pode ver em Marzari (2009). Contudo, Mateus aponta um aspecto fundamental para a compreensão do lugar que a LI ocupa na sociedade, que é o fator socioeconômico. Ele acredita que aprender a LI é um privilégio, de acesso restrito a poucos:

Excerto 3:

Mas eu acho que isso é muito cultural. Falar de ensino de idioma e falar de aprender língua no Brasil é muito cultural, porque nós somos uma população pobre, então pra gente informação é privilégio. [...]Quando a gente fala de ensino de idioma, a gente tem que contextualizar muito bem a realidade brasileira e o povo brasileiro. A gente vai estudar pra quê? Informação é privilégio. Sendo que a gente não sabe se vai ter comida amanhã (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 4:

E uma das dificuldades que a gente encontra pra não ter contato cedo é o valor dos cursos particulares e a gente sabe que o ensino nas escolas é sucateado, não por causa dos professores, mas por causa de todo o sistema que promove isso (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

É possível observar, no excerto 3 que, apesar de reconhecer a importância de saber inglês para estar inserido no mercado de trabalho, Mateus afirma que aprender um segundo idioma é um privilégio socioeconômico no contexto brasileiro, já que o Brasil é um país pobre e, como consequência, aprender uma língua não é um item prioritário de sobrevivência, cedendo espaço a preocupações maiores, como a fome. Logo, ele explicita um sistema desigual e de inclusão/exclusão, em que poucos têm acesso ao privilégio de aprender uma LE, no caso, a língua inglesa.

A fala de Mateus remete à teoria do capital, do sociólogo e filósofo Pierre Bourdieu (1977), que sugere a existência de quatro tipos de interesses, aos quais ele denomina “capitais” que estruturam a sociedade. São eles: o capital econômico, o cultural, o social e o simbólico. De forma resumida, uma vez que esse não é o foco desta pesquisa, de acordo com Thiry-Cherques (2006), o capital econômico diz respeito ao poder material dos sujeitos, enquanto o capital cultural se refere à posse de bens culturais, como, por exemplo, acesso ao conhecimento e desenvolvimento do intelecto e o acesso a manifestações culturais e artísticas. O capital social se diz respeito às redes de relações que construímos em sociedade. Por fim, o capital simbólico representa uma associação entre os anteriores e diz sobre o reconhecimento social.

Nesse sentido, ter acesso à aprendizagem de uma segunda língua representa uma forma de capital cultural, que fica impossibilitada pela falta de acesso ao capital econômico. Assim,

os excertos 3 e 4 apontam para a necessidade de pensar, em primeiro lugar, a fiscalização de políticas públicas capazes de garantir melhores condições de vida para a população, para só então ser possível pensar a democratização do acesso à aprendizagem de LI. Por mais que saber uma segunda língua possa contribuir para o acesso a uma socialização mais ampla, os alunos que têm necessidades básicas não supridas podem não conseguir encontrar motivos para aprender uma segunda língua. Sobre essa questão, Mateus ainda afirma que:

Excerto 5:

É porque, principalmente em Escola pública, as pessoas ali não têm uma perspectiva de vida muito grande e não veem o inglês como algo que vai influenciar na sua vida de alguma forma (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Isto posto, é possível compreender a relação intrínseca entre capital financeiro e capital cultural e pensar de que forma essa relação é reproduzida pelas crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares, sobretudo, as escolas públicas. Aqueles que têm melhores condições financeiras terão acesso a um ensino melhor, representado pelos cursos livres, enquanto aqueles que dependem da oferta da disciplina de inglês na escola terão acesso a um ensino sucateado. Nesta pesquisa, os dados apontam para a crença do descaso com a disciplina de inglês na escola pública:

Excerto 6:

Acho que não é novidade nenhuma a gente falar que hoje o ensino público não é de qualidade por esses motivos, isso não é novidade, isso já vem de muito tempo atrás. Acho que é sorte um aluno cair numa boa escola ou ele tem que procurar uma boa escola se quiser estudar e aprender, caso contrário, a maioria do povo, a maioria da população vai ficar nessas escolas aí onde não tem, onde o governo não chega, onde o ensino é precário e nada se faz pra melhorar (Alex_Ent5_G1_13abr20).

No excerto 6, Alex expõe sua visão em relação ao ensino oferecido pelas instituições públicas. De acordo com o participante, a realidade de descaso com a escola pública não é algo recente, é um problema que vem sendo construído ao longo dos anos e, nesse sentido, a falta de investimentos por parte do governo acarreta a má qualidade do ensino oferecido. Assim, Alex crê que não é possível aprender inglês na escola regular, corroborando Coelho (2005) e, caso essa seja uma vontade do aluno, esse deverá procurar por outra escola. Apesar de não deixar explícito a que outra escola o participante se refere, é possível inferir que, se na escola pública o ensino é sucateado, acredita-se que somente em uma escola privada é que o aluno poderá ter acesso a um ensino de qualidade “se quiser estudar e aprender”. Ampliando essa discussão, as

crenças sobre a má qualidade do ensino de inglês na escola pública e sobre a eficiência dos cursos privados pode ter implicações, inclusive, na forma como os próprios professores veem o mercado de trabalho e a própria profissão, acarretando a preferência por lecionar em cursos privados e perpetuando a falácia de que os professores que não atendem ao perfil do mercado vão para o contexto público de ensino por falta de opção.

Ao relatar a forma como veem o *status* da LI nas escolas regulares, os participantes trazem para a discussão outras crenças que reafirmam essa condição deficitária do ensino de LI nas escolas regulares. Segundo Alex, a disciplina de LI na escola é vista como não importante e não essencial:

Excerto 7:

A coordenação, a diretoria, ou até mesmo o governo, acho que essas coisas vêm lá de cima, eles não viam isso como essencial. Então não tinha professores, em algumas escolas tinham, e outras não, mas na escola que eu estudava, por exemplo, não tinha professor. Quando tinha professor, acontecia também de fazerem greve, então era greve atrás de greve e nesse período o aluno não tem aula, fica sem aula (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 8:

Se eu não me engano, eu acho que as matérias mais importantes da escola que eles não podiam deixar faltar professor era Português ou Matemática, tirando isso não tinha nenhuma obrigatoriedade em manter professor e, se ficasse sem professor, não tinha aula, acabou, não tem reposição, não vai ter nenhum adicional depois pra recuperar isso (Alex_Ent5_G1_13abr20).

O excerto 7 ilustra a realidade vivenciada por Alex durante o Ensino Fundamental e Médio. De acordo com o participante, a escola em que ele estudou não teve professor de língua inglesa por uma decisão dos órgãos responsáveis. E, no excerto 8, o participante relata a hierarquia existente entre a LI e as demais disciplinas obrigatórias do Ensino Básico. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece a obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira com início na quinta série do Ensino Fundamental, contudo, a escolha de qual língua seria inserida e ensinada no currículo da escola estava a cargo das instituições. Assim, o ensino de inglês se torna obrigatório somente a partir da lei nº 13.415/2017, que propôs a Reforma do Ensino Médio: o ensino de inglês passa a ser obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até a conclusão do ciclo básico. Alex concluiu o Ensino Médio em 1998 e, sendo assim, durante a sua experiência escolar, o ensino de LI ainda não era obrigatório e, por decisão da instituição, não foi ofertado.

Outro ponto mencionado que pode ser discutido a partir do excerto 7, sobre a defasagem do ensino de inglês nas escolas, é a grande rotatividade de professores.

Excerto 9 :

Na escola, é muito mais complicado de falar esse número porque a rotatividade de professores era muito grande e aí acaba que eu não conseguia nem lembrar tanto o nome assim. As vezes eu ficava por muito tempo com um professor, as vezes não, só que a rotatividade de fato assim era grande (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 10:

Ao longo desse tempo todo que eu passei em escola pública, a realidade é essa, não existe professor dedicado na área. Quando tinha, ou dava aqueles problemas de greve, ou o professor trabalhava uma semana e já pedia as contas, pedia exoneração porque achava que o salário não era bom e por aí vai (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Os excertos 9 e 10, de Mateus e Alex respectivamente, relatam a crença de que o ensino de LI nas escolas públicas é marcado pela grande rotatividade de professores. Conforme a fala de Mateus, esse fato impediu, por exemplo, que ele lembrasse os nomes dos professores que ele teve na escola. Alex, por sua vez, associa essa rotatividade à má remuneração do trabalho docente e, conseqüentemente, às greves por melhores condições de trabalho. Soma-se ao fato da crença sobre a falta de importância da LI para o currículo escolar a crença de que a disciplina de inglês é dada de forma superficial e, portanto, não há progressão dos conteúdos de LI ao longo das etapas do ciclo de ensino:

Excerto 11:

E assim, eu sei que eu falar isso agora eu não tô correspondendo a realidade dos estudantes de escola pública porque eu tive uma formação diferente, mas eu percebo que o inglês é sempre dado de forma tão funda quanto um pires, sabe? Porque todo ano volta nos mesmo conteúdos, até mesmo porque a turma não acompanha (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 12:

Eu acho que o ensino de idioma no Brasil ele acaba sendo sucateado porque nós temos essa realidade mais pobre, de não saber quando vai usar, de não saber porque vai aprender e acaba que você estuda na escola pra ter cinco questões no ENEM. Eu acho que acaba sendo complicado a gente avançar muito na metodologia ou nos cursos ou em qualquer outra coisa tendo essa realidade dessa conjuntura (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 13:

[...] mas não aprofundou em nada mesmo porque não tinha condições de fazer isso, não tinha condições de cobrar do aluno um aprofundamento porque a vida inteira ele nunca teve professor de inglês (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Nos excertos 11 e 12, Mateus menciona a superficialidade com a qual o ensino de inglês é tratado nas escolas públicas, assim corroborando Dias e Assis-Peterson (2006), chegando a utilizar a metáfora “o inglês é sempre dado de forma tão funda quanto um pires” para enfatizar sua indignação, que é formulada de modo extremo através do item lexical “sempre”. No excerto 13, a fala de Alex reforça essa superficialidade do ensino de LI. Ele afirma que não havia a

possibilidade de progressão de conteúdos porque ele não teve professor de inglês nos anos anteriores e, conseqüentemente, isso impossibilita a progressão e faz com que os professores deem apenas o básico. De acordo com o relato da experiência de Mateus (excerto 12), os aspectos socioeconômicos do nosso país, que já foram mencionados anteriormente, contribuem para justificar a crença de que o ensino de inglês é superficial porque os alunos não têm perspectivas futuras de uso da língua (ponto abordado por Zolnier (2018), e, portanto, não há a necessidade de dar continuidade aos conteúdos abordados. Além disso, no excerto 12, o participante menciona o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma das finalidades do ensino de inglês na escola. Ele parece entender que o ensino de LI no contexto da escola regular se restringe ao objetivo de preparar os alunos para um processo seletivo ou para uma avaliação, distanciando-se de uma compreensão mais ampla das razões para ensinar/ aprender inglês, como a possibilidade de acesso a diferentes formas de manifestações culturais e científicas.

Por fim, os relatos dos participantes desse grupo permitem identificar a crença de que a disciplina de inglês é fácil, reproduzindo novamente uma visão hierárquica de comparação com as demais matérias oferecidas:

Excerto 14:

Eu acho que falta um pouco dessa rigidez dos professores de inglês e dos professores de artes, de espanhol e de outras disciplinas mesmo que é dada na escola, uma rigidez que tem em outras disciplinas. [...] Quem é que não gosta de ter uma aula em que você não faz nada? Assim, eu não vou mentir, eu adorava no ensino médio as aulas de espanhol que a gente não fazia nada, as aulas de artes que eram muito mais tranquilas ... Essas aulas são as que a gente adora (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

No excerto 14, Mateus reproduz a crença de que o inglês da escola é fácil e de que as aulas de LI são aulas em que “você não faz nada”. Ele ainda compara a matéria de LI a outras matérias do currículo, como Língua Espanhola e Artes. Nota-se que essas são disciplinas que ocupam uma carga horária menor dentro do currículo e, além disso, são matérias do campo das ciências humanas e artes, o que culturalmente as tem colocado em uma posição de desprestígio em oposição às disciplinas da área de ciências exatas. Além disso, essa crença pode refletir uma questão que já havia sido anteriormente problematizada por Celani (2001, p. 33), que é tomar a atividade de ensino “como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos”. Nesse sentido, se a profissão é tida como uma forma de ocupação de tempo ocioso, as aulas irão reproduzir essa lógica, sem que haja uma preocupação em cobrar dos alunos a rigidez de outras disciplinas.

Além das crenças sobre o *status* da língua inglesa no contexto brasileiro e nas instituições de ensino relacionadas a essas crenças, os participantes também apresentaram crenças sobre o perfil do professor de LI. A seguir, discorro sobre essa categoria.

4.1.1.2 Crenças sobre o perfil do professor¹⁰ de LI

Em relação ao perfil do professor de língua inglesa, os participantes do Grupo 1 acreditam que o professor de LI deve ter experiência no exterior, ser fluente e ter didática. Somam-se a isso crenças sobre a personalidade desse professor, que deve ser atencioso, tranquilo, comunicativo, vulnerável, mas não pode demonstrar desconforto.

Em primeiro lugar, dois dos participantes acreditam que um professor de LI deve ter experiência no exterior:

Excerto 15:

No caso do professor, eu não acho que seja obrigatório, mas claro, é muito importante, muito valorizado aquele que viajou de alguma forma, mesmo que por um período curto, um curto espaço de tempo. Então, se eu não me engano, eu acho que todos os professores que eu tive até hoje é raro ter um que não viajou para o exterior em busca de aperfeiçoamento. Às vezes a pessoa nem faz aquela viagem longa e tudo mais, mas ela consegue viajar por uma semana que seja, um pequeno espaço de tempo que ela acaba agregando isso na sala de aula. Então todos os professores que eu já tive até hoje já tiveram contato no exterior, eles já viajaram de alguma forma mesmo que foi a turismo ou foi para estudos. [...] Só reforçando, não que eu ache obrigatório, obrigatório, que uma pessoa que vai dar aula precisa de viajar pro exterior, mas com certeza seria uma vantagem enorme sobre os demais que não viajaram, é mais ou menos nesse sentido (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 16:

Ajuda bastante quando os alunos sabem que o professor já foi pra fora e já teve contato direto com os nativos, mas também no fato de ter confiança de que ele sabe, que ele viu aquilo direto, sabe como funciona lá. Mas também não precisa ser algo necessário, não é necessário, pré-requisito, mas, sim, que ele tenha contato direto com alguém que tenha fluência, ou que é nativo, pra que ele mantenha sempre atualizado das mudanças que a língua tem (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Nos excertos 15 e 16, Alex e Carmem, respectivamente, mencionam o fato de fazer uma viagem para o exterior como fator importante tanto para o mercado de trabalho quanto para a atividade de ensino. Segundo Alex, ter feito um intercâmbio ou até mesmo uma viagem mais curta para um país falante da língua alvo pode representar uma vantagem na hora da

¹⁰ Nesta seção utilizo o termo professor no sentido mais amplo da palavra, significando aquele que exerce a função de ensinar, não me restringindo apenas aos professores profissionais.

contratação, pois esse fator é muito valorizado, é um símbolo de prestígio. A fala de Carmem (excerto 16) sugere claramente que sua crença sobre o valor da experiência no exterior parece estar relacionada a outra crença comum na sociedade brasileira, qual seja, a de que o professor nativo seria melhor professor (DAVIES, 2003; CANAGARAJAH, 1999; NGUYEN, 2017) e, assim, é importante ter tido algum tipo de contato com um falante nativo.

Algumas problematizações são possíveis por meio dessas falas. A primeira delas, como afirmado acima, é a crença sobre o falante nativo como autoridade da língua alvo. Nesse sentido, os falantes nativos representariam o modelo ideal e a “realidade” da língua e, portanto, estariam constantemente atualizados sobre as mudanças linguísticas ocorridas ao longo do tempo. Por representarem o modelo ideal, o simples contato com um falante nativo proporcionaria ao professor o conhecimento necessário, como pode ser ilustrado pelo excerto a seguir:

Excerto 17:

Como é dos professores de inglês, eu acho que é importante que ele tenha bastante contato com pessoas que também tem fluência, não sei se pode ser por amigos, on-line, ou já ter ido visitar os Estados Unidos, Canadá, e que já tenha passado um tempo falando somente a língua (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Nesse excerto, Carmem fala sobre a importância de o professor ter contato com falantes do inglês como língua materna. Além disso, esse trecho da entrevista reforça o *status* da experiência no exterior.

A segunda questão, que está intrinsecamente relacionada à primeira, é a de uma hierarquização dos requisitos de contratação baseados no modelo do falante nativo. Marzari (2009) já apontava o fator “experiência no exterior” como pré-requisito básico para a contratação de professores nos cursos livres que investigou em sua pesquisa. Assim, baseada nas crenças desses participantes, que ecoam as crenças recorrentes a respeito do falante nativo, presentes em nossa sociedade (HOLLIDAY, 2015), as exigências mercadológicas para a contratação de professores seguem uma lógica que pode ser representada pela figura a seguir:

Figura 2 - Preferências mercadológicas na contratação de professores de LI



Fonte: elaborado pela própria autora.

No topo das preferências mercadológicas está o falante nativo. A crença no falante nativo como o professor ideal foi foco dos trabalhos de Davies (2003), Canagarajah (1999) e Nguyen (2017) e, ainda hoje, permanece forte. Em segundo lugar, temos a experiência no exterior, geralmente consolidada através de intercâmbios. Com isso, caso um professor não seja um falante nativo da língua inglesa, espera-se que ele, pelo menos, tenha feito um intercâmbio. Em terceiro lugar, está a proficiência linguística ou competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2014) que, acredito eu, é a competência que embasa a atuação de professores práticos. Assim, se você não é nativo, não teve experiência no exterior, mas tem uma certificação de proficiência, você está apto – seguindo a lógica mercadológica – a lecionar. Por último, estão os demais requisitos, como a formação acadêmica. A lógica descrita acima interfere não só na contratação dos professores (MARZARI, 2009) e na desvalorização do professor certificado, mas também na crença dos alunos de que um professor de LI deve, além de ser fluente, dominar a língua e a cultura, ter boa pronúncia e não ter sotaque para que ele também possa ensinar a língua sem essas marcas, conforme ilustrado nos seguintes excertos:

Excerto 18:

Também porque diminui no sotaque, porque falam que brasileiro tem muito sotaque e quando a gente tem contato direto com um nativo ou com uma pessoa muito bem fluente, eles ajudam a corrigir (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 19:

Não acho que é um problema, acho que o professor tendo domínio da língua já é muito bom, mas ele tirando esse sotaque, não tirando, diminuindo o sotaque nativo que a gente tem quando tá aprendendo, ele pode espalhar isso para os alunos, no caso, ensinar os alunos como falar da maneira correta, como fala em qual lugar, na Inglaterra, nos Estados Unidos, por exemplo (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Os excertos 18 e 19 reforçam essa transposição da hipervalorização do modelo nativo no sotaque. Há a crença explícita contra o sotaque da língua materna na segunda língua e isso é visto como algo não desejável, tão ruim a ponto de ter que ser “tirado” e/ou “corrigido”. É uma crença muito arraigada e já apontada em outros trabalhos, como em Barcelos (2003). A participante Carmem acredita que o contato com um nativo, seja por meio da experiência no exterior ou não, ajuda o professor não nativo a “corrigir o sotaque” - outra crença comum e falsa. O excerto 18 permite inferir que o sotaque brasileiro, ou qualquer outro que não o nativo, é equivalente a falar errado e que um professor de inglês deve ensinar aos alunos a forma “correta”, que estaria vinculada aos modelos hegemônicos. Essa crença está diretamente relacionada ao conceito de inglês como língua franca (SIQUEIRA, 2008; 2011) e desconsidera, por exemplo, as singularidades de sotaque dos próprios alunos, uma vez que mesmo alunos de um só país podem ter sotaques diferentes; e contribui para a desvalorização de um dos aspectos que marca a formação das identidades de alunos e professores ao ensinar e aprender uma segunda língua (BARCELOS, 2003).

Além disso, a participante também apresenta a crença de que o professor de inglês não pode demonstrar desconforto:

Excerto 20:

Desconforto em não conseguir falar inglês na frente dos alunos por muito tempo. Como eu já disse antes, eu prezo muito que um professor de inglês traga bastante a língua presente nas aulas, que ele fale bastante, que ele às vezes fale uma palavra que ninguém sabe o significado, mas que a gente vá correr atrás pra saber o que é, então que ele não tenha esse desconforto de não conversar com os alunos em inglês e, às vezes, ficar meio desconfortável em falar mesmo (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

No excerto 20, a participante mostra a importância de um professor de LI não se sentir desconfortável em falar inglês em sala de aula. Ela acredita que esse professor deve utilizar a LI majoritariamente em sala de aula e que não deve se sentir desconfortável em manter o diálogo com os alunos em inglês. Acredito que essa crença está relacionada ao desejo da aluna de que a LI seja mais utilizada em sala de aula em vez da língua materna, bem como ao desejo, talvez, de ter um contato maior com a língua alvo. Também se percebe uma crença implícita de

que o professor deve saber tanto a ponto de falar palavras que os alunos ainda não conheçam. Contudo, considerando os aspectos emocionais da profissão, por exemplo, cria-se uma expectativa de que o professor não deve/ não pode expressar suas emoções e sua vulnerabilidade em sala de aula.

Ainda em relação à atuação, os participantes do grupo 1 acreditam que um professor de LI deve ser didático, se adaptar às necessidades e às subjetividades dos diferentes alunos e turmas:

Excerto 21:

Pra mim, é muito bom que qualquer professor tenha uma boa didática, que não tenha vergonha de falar em sala, não tenha vergonha de perguntar o aluno se ele está com dúvidas, ou de deixar espaço para que o aluno pergunte (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 22:

Pra mim é um professor que consegue entender as demandas do grupo que ele está ensinando. Então, por exemplo, se ele percebe que um grupo é um pouco mais preguiçoso, ele identifica isso e tenta trazer uma estratégia pra equiparar isso. Se ele percebe que um grupo não tem conhecimento prévio naquele assunto, ele traz. Então, pra mim, didática seria mais essa identificação desse grupo pra transmissão do conhecimento, pra não ser uma coisa assim de imposição do que é que tem que ser feito, mas sim adaptar a realidade daquele pessoal (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Os excertos 21 e 22 elucidam a crença de que um professor de inglês precisa ter didática. Nesse âmbito, Carmem (excerto 21) associa a didática do professor à sua abertura para fazer e responder perguntas e tirar dúvidas dos alunos. Por outro lado, Mateus (excerto 22) compreende a didática enquanto capacidade de adaptar o conteúdo “transmitido” à realidade e às demandas dos diferentes grupos de alunos. Além disso, esse participante faz uma comparação entre a didática de professores certificados e a de professores práticos de acordo com a sua experiência de aprendizagem:

Excerto 23:

Eu percebia porque os professores que tinham a formação conseguiam explicar de outras maneiras o que ele acabou de falar. Eu lembro que quando a gente não entendia alguma coisa, a (eliminação de conteúdo confidencial) trazia outras formas de explicar ou outras formas de contextualizar aquilo ali. Já os professores do (eliminação de conteúdo confidencial), eles não tinham essa capacidade, de novo voltando na didática de certa forma, de compreender a realidade ali que não estava funcionando o recurso que eles estavam utilizando pra ensinar e que não conseguiam buscar outras estratégias para ensinar aquilo que eles estavam querendo passar porque eles não tinham repertório (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 24:

Dois deles, que eram os dois do (eliminação de conteúdo confidencial), eles não tinham, eles tinham formação na parte agrária, uma era Engenheira Florestal e o outro era Agrônomo, esses dois eles não tinham formação prévia na língua inglesa e isso era até um ponto que nas aulas eles se pegavam um pouco, porque eles iam com o conteúdo preparado, mas se a gente fizesse uma perguntinha fora daquilo, eles já não conseguiam responder. Eu lembro agora falando que a gente perguntava assim alguma coisa e eles falavam “porque tem que ser”, então eles não tinham um conhecimento de porque, por exemplo, uma palavra ficava daquela forma, ou porque a gente faz esse tipo de contração, ou porque usar aquela coisa naquele momento, era muito mais um “tem que usar porque a gente viu que o pessoal usa” (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

No excerto 23, Mateus relata sua experiência com professores práticos e professores certificados e menciona sobre a capacidade de explicar um mesmo conteúdo de formas diferentes para atender às necessidades específicas dos alunos. Essa habilidade corresponde ao que Almeida Filho (2014) chama de competência aplicada ou competência sintética, que é a capacidade de o professor colocar em prática as teorias que aprendeu formalmente, sustentando a sua abordagem. Em comparação aos professores certificados, Mateus relata que os professores práticos não tinham essa competência e que, por isso, “não conseguiam buscar outras estratégias para ensinar aquilo que eles estavam querendo passar”. No excerto 24, o participante relata também a falta de competência teórica ou teórico-formalizadora (ALMEIDA FILHO, 2014) e que acarreta o desconhecimento das teorias que fazem parte dos cursos de formação de professores e que embasam a prática do professor. Esses excertos começam a dar pistas sobre a construção das identidades profissionais de professores práticos.

Por fim, além das crenças já discutidas até então, os participantes também apresentam outras crenças sobre como deve ser a personalidade de um professor de língua inglesa. Eles acreditam que um professor de LI deve ser atencioso e tranquilo:

Excerto 25:

Um professor que seja atencioso, que consiga resolver conflitos, que de fato ensine alguma coisa. Dá pra perceber às vezes quando tem um professor que tem uma dedicação maior, as coisas fluem muito mais fácil. Eu acho que pra mim tá focado mais nesse ponto de ser atencioso com o aluno e de demonstrar seu conhecimento de uma forma que consiga entender, que todo mundo consiga entender, ou pelo menos a maioria (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 26:

Ela falava de forma muito pausada e muito tranquila, ela tinha assim uma aura muito tranquila. A paz que eu não tinha, ela transmitia. Então quando eu não conseguia falar, ela me acalmava muito, ou quando eu estava nervoso, aquela paz dela já me dominava (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 27:

Eu acho que o principal é uma característica muito mais pessoal da (eliminação de conteúdo confidencial) mesmo, que ela era tão tranquila que

eu conseguia ficar tranquilo também. Mas eu acho que pode ser uma tentativa dos professores também de ser um pouco mais tranquilos, tranquilizar os alunos (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Nos excertos 25, 26 e 27, os participantes falam sobre a importância de se ter professores atenciosos e tranquilos. A atenção e a tranquilidade do professor, segundo eles, influenciam as emoções dos alunos durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, fazendo com que se sintam mais confiantes para falar e mais tranquilos. Apesar de essa ser uma característica mais relacionada à personalidade de cada professor, Mateus (excerto 27) acredita que todos os professores poderiam se esforçar para estabelecer esse tipo de clima de tranquilidade em sala de aula. Nesse ínterim, a preocupação com o bem estar dos aprendizes tem sido foco de pesquisas mais recentes em LA (SILVEIRA, 2012, GODOY, 2020; ARCANJO, 2019) e, apesar de não ser o foco deste estudo, enfatiza a importância dos estudos sobre emoções de alunos e de professores de línguas.

Nessa seção, discorri sobre as crenças dos participantes do grupo 1 sobre o perfil de um professor de LI. Foi possível identificar tanto crenças que dizem respeito às experiências e atuação do professor, quanto as crenças sobre sua personalidade. A seguir, discorro sobre a categoria “crenças sobre a formação de professores de língua inglesa”.

4.1.1.3 Crenças sobre a formação de professores de LI

No que concerne à formação de professores de língua inglesa, há uma divergência entre os participantes que acreditam que a licenciatura é necessária para o trabalho docente e a participante que acredita que a licenciatura não é necessária. Os participantes Alex e Mateus atribuem à formação acadêmica o momento importante para o ensino de língua inglesa:

Excerto 28:

Sim, eu acho fundamental, sim, porque da mesma forma que um médico precisa da formação para operar um paciente, para atender um paciente, eu penso que a formação de licenciatura para o ensino da língua é fundamental sim. Tem muitas escolas boas, escolas ruins, depende muito do local onde a pessoa vai trabalhar, mas no geral, a maioria dos lugares vai acabar exigindo essa formação, porque senão fica uma coisa meio desqualificada então não que não tenha professores bons assim sem formação, pode até ter, mas eu digo que para formalizar, é um fator importante sim, eu diria que até fundamental (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 29:

Eu acho que como qualquer outra profissão, tem que ter a qualificação básica daquela formação. Se você é um professor de idiomas, você tem que ter uma formação naquele idioma. Se você é um tradutor, você tem que ter uma

formação em inglês/tradução. Se você é um professor, em inglês/ licenciatura. Se você é um pesquisador, em inglês bacharel. Eu acho que é a formação básica que é necessária, eu acho que isso é um inicial e acaba que os outros são experiências que os professores vão adquirindo e aí são experiências mais relacionadas com o profissional mesmo, o professor tem uma experiência com sala de aula. Só que eu acho que essas são características básicas de qualquer outra [profissão], eu não vejo porque o inglês ser diferente (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

No excerto 28, Alex afirma a necessidade da licenciatura para o ensino de LI e faz uma comparação entre a profissão de professor e a profissão de médico, enfatizando a importância da qualificação específica para o exercício de uma profissão. Apesar de reconhecer a existência de profissionais bons ou ruins independente da formação, Alex acredita que a formação acadêmica é também um fator de formalização da profissão docente. Mateus (excerto 29) também concorda com o fato de que, assim como a formação acadêmica é necessária e exigida à outras profissões, também deve ser com o profissional docente. Ele também faz uma distinção entre as diversas áreas de atuação que são possíveis ao profissional da Letras (ensino, tradução, pesquisa, etc.), reiterando a necessidade de formações e especializações específicas para cada área de atuação. Por fim, Mateus atribui à licenciatura o caráter de formação básica, acreditando ser também importante outros espaços formativos, como a própria experiência em sala de aula.

A participante Carmem apresenta uma crença diferente da de Paulo e Alex. Inicialmente, ela afirma no questionário que considera a graduação como preparação necessária para ser um professor de língua inglesa, como é possível ver no excerto 30:

Excerto 30:

Em minha opinião, um professor de língua inglesa deveria ter graduação em Letras ou Literatura em Inglês, ter feito algum intercâmbio para aprimorar a fala e diminuir o sotaque, ou também algum curso para aprofundar os conhecimentos sobre a língua (Carmem_Qst2_G1_25mar20).

Além da formação acadêmica, Carmem também menciona a necessidade de o professor ter experiência no exterior, fator que já foi discutido anteriormente. Contudo, no momento da entrevista, ela repensa as suas crenças com base em suas respostas e condiciona a necessidade de formação acadêmica do professor à faixa etária dos alunos:

Excerto 31:

Olhando minhas respostas e analisando com cuidado, eu não penso que é fundamental dependendo da idade da pessoa que está aprendendo (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 32:

[...]Porque como eu tive aula com os licenciados apenas na escola, os alunos são muito mais bagunçados, a aula é um pouquinho mais bagunçada mesmo, e os professores tinham mais esse domínio de não deixar a aula dispersar. Mas aqui, como eu peguei as pessoas que não estavam licenciados, mas que mesmo assim, é uma universidade federal, as pessoas são mais tranquilas em relação à isso e todo mundo lá estava pra realmente aprender, então não teve muito essa bagunça, digamos assim, que tem na escola, então não teve tanto que demonstrar domínio em sala (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

No excerto 31, Carmem explicita sua mudança de crença a partir da reflexão sobre suas próprias respostas durante a entrevista. E, a partir desse momento, ela desenvolve melhor a sua nova compreensão em relação ao assunto. No excerto 32, a participante justifica a sua crença de que a licenciatura só é necessária caso o professor tenha como público alvo alunos mais novos, por exemplo, crianças. De acordo com sua explicação, alunos mais novos, como aqueles do Ensino Básico, não têm uma percepção da importância de se aprender a LI e, portanto, acabam contribuindo para que as aulas sejam mais dispersas. Enquanto isso, no Ensino Superior, os alunos já são capazes de reconhecer a importância da LI e, assim, buscam aprender independente da (falta de) formação do professor. Nota-se que, no excerto 32, Carmen atribui ao professor a necessidade de domínio da indisciplina em sala de aula e, conseqüentemente, à licenciatura a função de formar profissionais capazes de lidar com a indisciplina, ignorando outros aspectos e *competências de professores* (ALMEIDA FILHO, 2014), que devem ser desenvolvidas ao longo da graduação. Com isso, a participante apresenta a crença de que os cursos de licenciatura devem ensinar a lidar com indisciplina. Ademais, ela demonstra incerteza em relação a qual curso prepara um profissional para o ensino de línguas, conforme aponta o excerto 33:

Excerto 33:

Tem Letras, se eu não me engano. Eu acho que o Secretariado também tem algumas partes, não sei se tem educação ou não, mas seria bom pesquisar na grade pra ver se tem. Mas um curso que seja bem interativo com a língua, e que tenha desenvoltura com a parte da educação (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Neste excerto, Carmem fica em dúvida e menciona os cursos de Letras e Secretariado como possíveis locais de formação para o professor de inglês. Ela acredita que o fator importante é que o curso tenha “desvoltura com a parte da educação”. Acredito que ao mencionar esse fator, ela retoma a crença de que o professor certificado é aquele que está preparado para lidar com a indisciplina e que, portanto, essa preparação deve ser oferecida em disciplinas de Educação.

Por fim, ainda em relação à formação acadêmica, Mateus acredita que a formação docente deve ser transdisciplinar:

Excerto 34:

Olhando pra esse âmbito um pouco mais discursivo, eu acho que teria que ser uma formação muito mais cultural, transdisciplinar, que o professor conseguisse conversar com outras áreas, e com o conhecimento também de outras áreas da esfera social. (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

De acordo com excerto acima, a formação de um professor deve proporcionar o contato com outras áreas de conhecimento que não só a área específica de atuação e, além disso, deve envolver os aspectos culturais da língua. Dito isso, apresento e discorro, a seguir, sobre a última categoria de crenças do grupo 1, as crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

4.1.1.4 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI

No que diz respeito às crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, Alex, Carmem e Mateus apresentam crenças específicas sobre como deve ser a aula de inglês, como é aprender inglês e como a LI deve ser ensinada. Sobre as aulas de inglês, os participantes acreditam que essas aulas precisam ser dinâmicas, inovadoras e interativas, e devem: (a) incluir situações do cotidiano do aluno; (b) ser produtivas e ocorrer também fora do espaço físico da sala de aula; (c) envolver recursos como músicas, filmes e séries; e (d) ser ministradas preferencialmente em inglês.

Em primeiro lugar, os participantes acreditam que as aulas de língua inglesa devem ser dinâmicas, inovadoras e interativas, conforme ilustra o excerto a seguir:

Excerto 35:

O que me chama a atenção é alguma inovação que o professor traz para a sala de aula, no caso, eu já vi alguns que trazem jogos, que trazem alguma dinâmica diferente do que foi colocado lá pela editora no material. Isso me chama muita atenção (Alex_Ent5_G1_13abr20).

No excerto 35, Alex se diz atraído pelas inovações que o professor pode trazer para a sala de aula, como jogos, que proporcionam uma interação diferente da proporcionada pelos livros didáticos. Nos excertos 36 e 37, Mateus, por seu turno, fala sobre o quanto valoriza as aulas interativas e que dão espaço para que o aluno participe de forma ativa do processo de aprendizagem:

Excerto 36:

Eram experiências bem específicas que eles tiveram, mas que realmente não representam nem uma parte do que é aquilo. E aí eu achava as aulas um pouquinho chatas, para falar a verdade, justamente por eles não interagirem com a gente, porque era só eles que falavam. Por exemplo, nas aulas do (eliminação de conteúdo confidencial), [...] a (eliminação de conteúdo confidencial) falava assim, questionava a gente, “como que vocês acham que vocês deveriam falar em uma entrevista de emprego? O que vocês acham que é mais válido nisso aqui?”. Ela pedia muito a nossa opinião, a gente interagia muito nas aulas, então a gente passava a maior parte do tempo conversando com ela do que ouvindo, já no (eliminação de conteúdo confidencial), a gente passava a maior parte do tempo ouvindo experiências, relatos pessoais, do que interagindo mesmo (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 37:

Seriam aulas em que eu falo. Porque quando a gente fala isso o pessoal entende que você tem que levantar, pular, colocar música. Eu acho que aulas interativas são aquelas aulas em que a construção do conhecimento é de duas vias, do professor e dos alunos também, então eu acredito que interativa e dinâmica seria mais nesse sentido, do professor conversando com os alunos e a partir do diálogo, a partir da conversa, promover a construção do conhecimento pra não ser algo assim “sentem todos”, nesse modelo super positivista que a gente tem do professor na frente falando o que tem no livro e os alunos respondendo dez exercícios de marcar, de completar (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Para Mateus, aulas interativas são aquelas em que ele fala e não necessariamente aulas que demandam a movimentação do aluno, por exemplo. O participante se posiciona contra o modelo positivista tradicional de ensino, no qual o professor é o detentor de poder e autoridade sobre os alunos, sendo estes meros reprodutores de regras; e defende que “a construção do conhecimento é de duas vias, do professor e dos alunos também” e, portanto, é importante que o processo de aprendizagem seja pautado no diálogo, pois só assim haverá construção de conhecimento.

Outro ponto mencionado por Mateus é a participação ativa do aluno e a criação de oportunidades para que os alunos contem suas experiências e expressem suas opiniões. Ele acredita que as experiências dos alunos devem ser valorizadas em sala de aula e, por isso, qualifica como “chatas” as aulas em que somente os professores falavam. Saliento aqui que, mais uma vez, o participante traça uma comparação entre as aulas ministradas por professores certificados e por professores práticos, fato esse que fornece mais um indício da construção de identidades profissionais de professores práticos.

Essa crença sobre a importância de aulas interativas colabora para outra crença, a de que as aulas de LI devem incluir situações do cotidiano do aluno. Tal crença pode ser ilustrada pelos excertos a seguir:

Excerto 38:

Aqui também na (eliminação de conteúdo confidencial), ela levou a gente no supermercado (eliminação de conteúdo confidencial) pra gente ver algumas partes do mercado, os nomes de frutas, essas coisas. É bem interessante, porque é muito mais fácil aprender olhando e vendo o que funciona na prática do que dentro de uma sala de aula (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 39:

Com o contato direto de onde a língua vai ser aplicada, é muito mais fácil você lembrar aquela data, é mais fácil gravar o que aconteceu ali do que numa sala de aula onde você já viu um monte de conteúdo, uma coisa colocada em cima da outra, e as vezes passa despercebido (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Carmem relata, durante a entrevista (excertos 38 e 39), uma experiência de aprendizagem que vivenciou na qual a professora de LI levou os alunos para uma aula fora da sala convencional, no supermercado. De acordo com seu relato, essa experiência foi interessante e proporcionou um contato com situações reais de uso, proporcionando que os alunos pudessem se visualizar utilizando a língua em suas vidas. Ademais, Carmem acredita que métodos de ensino que incluem situações do cotidiano do aluno facilitam a aquisição do conteúdo. Assim, ela acredita que as aulas de LI devem ocorrer também fora do espaço físico da sala de aula.

Outra crença sobre a aula de inglês trazida pelos participantes é a de que essas aulas devem evitar o uso do livro didático:

Excerto 40:

Porque sai daquela formalidade de ficar lendo o livro e respondendo exercícios. Nem sempre aqueles exercícios, aquelas coisas que estão colocadas ali no livro, nem sempre elas estão colocadas de uma forma correta. A gente acaba sentindo que essa dinâmica é fundamental pra gente se sentir motivado e a cada coisa pequena que a gente faz, por menor que ela seja, a gente consegue sentir um progresso. A gente vai progredindo ao longo das aulas (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 41:

Porque acaba que quando você vai para o ENEM, por exemplo, eles não perguntam gramática para você, cai uma questão lá de Madonna, perguntando o que a Madonna falava em um álbum dela, uma música dela, e isso você não aprende no curso de inglês, isso você não aprende em um livro, isso é vivência (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Mateus e Alex, nos excertos 40 e 41 respectivamente, sugerem que o ensino de língua inglesa deve ultrapassar as barreiras do livro didático e do modelo mais tradicional de ensino, que é focado em exercícios mecanizados de repetição. No excerto 41, Mateus cita um exemplo de como o ensino pautado no livro didático pode interferir, por exemplo, até mesmo na realização do Enem, prova na qual é exigido dos alunos um conhecimento mais global e cultural

da língua do que o conteúdo gramatical, geralmente trabalhado nos livros. Nesse sentido, os participantes demonstram sentir satisfação em experiências de aprendizagem que utilizaram outros recursos, como músicas, por exemplo:

Excerto 42:

Acaba que ela ficou um pouco mais marcante pra mim nesse período, ela levava muita música pra gente traduzir na sala e a gente fazia aquele processo mesmo de ouvir a música, traduzir, depois entender a música. Eu lembro que ela levou uma música da Adele, acho que foi Someone Like You, eu lembro que nessa música tinha aquela parte “old friend” e ela traduziu e essa palavra “old” ficou na minha cabeça pra sempre, eu lembro do velho desde então e era muito legal assim, a aula era um pouco mais divertida [...] (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

O excerto 42 ilustra uma experiência marcante no processo de aprendizagem de Mateus, que foi uma atividade proposta pela professora de inglês com a música. Seu relato demonstra os benefícios que esse tipo de exercício teve, como aprender uma nova palavra e lembrar-se dela com mais facilidade, e corrobora a crença de que o ensino de LI deve utilizar outros recursos que não somente o livro didático.

Outra crença dos participantes do grupo 1 é em relação ao uso da língua alvo em sala de aula. Eles acreditam que a aula de LI deve ser ministrada preferencialmente em inglês, conforme ilustra o excerto a seguir:

Excerto 43:

O fato de que eles tentavam falar o máximo possível em inglês na sala [...] Na escola, como a gente ainda não tinha muito domínio da língua, eles tentavam intercalar, mas quanto mais velho a gente ia ficando eles colocavam mais a língua inglesa presente (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 44:

[...] Ela trazia todos os recursos, além de ser uma aula super interativa porque ela forçava você a falar, forçava você a apresentar coisas, conversar também com os outros, nas aulas ela formava grupos pra gente conversar com os outros. Eu acho que também foi importante pra ir quebrando [a timidez] porque eu conseguia conversar em um grupo de quatro pessoas, mas em uma sala com doze eu não conseguia (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Quando perguntada sobre aspectos que chamaram a sua atenção durante as aulas de LI, Carmem menciona (excerto 43) o fato de os professores utilizarem ao máximo a língua alvo em sala. Segundo a participante, em sua trajetória de aprendizagem, ela teve experiências nas quais os professores intercalavam a língua materna, o português, e a língua alvo para ensinar. Por ter tido contato com experiências diferentes, ela acredita que as aulas devem ser ministradas majoritariamente em inglês. Essa crença pode estar relacionada à do falante nativo como

professor ideal. Se um falante nativo é o professor ideal para ensinar LI, pois possibilita o contato com a “realidade” da língua, espera-se que um bom professor utilize a língua inglesa em sala de aula. Acredito que essa crença venha também de uma necessidade dos alunos de terem um contato maior com a língua que estão aprendendo. Mateus, no excerto 44, comenta sobre atividades que davam ao aluno a oportunidade de falar em sala de aula e de utilizar a LI e sobre como a criação de grupos menores para a prática da oralidade facilitava e fazia com que ele se sentisse confortável diante de atividade, que era novidade para os alunos e, portanto, gerava ansiedade e vergonha.

Por fim, ainda em relação a como devem ser as aulas de língua inglesa, Paulo menciona no questionário que espera que elas sejam “produtivas”:

Excerto 45:

Das aulas de inglês espero produtividade, tanto do professor quanto de mim como aluno. Acho que depois de anos desperdiçados em escolas públicas de má qualidade, não posso mais deixar esse estudo em segundo plano (Alex_Qst4_G1_30mar20).

Como no questionário os participantes forneceram respostas mais curtas, optei por retomar a questão da produtividade das aulas durante a entrevista e perguntei a Paulo o que ele entendia por aulas produtivas. A resposta obtida do participante é trazida nos excertos 46 e 47, a seguir:

Excerto 46:

Pra mim a questão da produtividade está mais relacionada ao tempo utilizado em sala de aula (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 47:

Mesmo com todo o tempo disponível pra estudar, a gente ainda acaba achando que falta tempo, então fica aquele vácuo, aquele vazio, por isso que eu falei dessa questão da produtividade. Quanto mais tempo o professor utiliza pra passar algum conteúdo interessante, ele vai estar preenchendo, na minha opinião, ele vai estar preenchendo esse espaço que fica em branco. Só frisando, pra mim, ao colocar essa palavra produtividade, estou me referindo mais a questão de tempo utilizado em sala de aula, porque é aquilo que eu disse, se um professor tem lá quarenta e cinco, cinquenta minutos pra dar aula e ele utiliza apenas vinte e manda todo mundo pra casa. Pra mim isso não é aula, isso é enrolação, então fica aquele vazio assim, que ele tem que ser preenchido de alguma forma (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Segundo Alex, a produtividade diz respeito ao tempo utilizado durante as aulas e a forma como esse tempo é utilizado. Ele acredita que o professor deve aproveitar toda a carga horária para ensinar o conteúdo e que, caso haja algum tempo ocioso, o professor deve preenchê-lo de

alguma forma em vez de finalizar a aula e permitir que os alunos deixem a sala – pois isso, para ele, sugere uma aula “ produtiva”. Ou seja, todo o tempo deve ser utilizado e/ou preenchido com atividades e conteúdo. Essa crença pode estar relacionada à visão clientelista de aluno difundida nos cursos privados de inglês, em que o foco é cumprir com a promessa de oferecer todo o conteúdo possível para que, por exemplo, o aluno conclua o curso no menor tempo possível.

O participante Mateus também menciona a importância do contato com a língua:

Excerto 48:

Eu posso falar que uma das outras dificuldades foi não ter o contato com a língua desde cedo, porque quanto mais tempo você tem contato, você estuda mais, você consegue desenvolver mais naquela área (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Esse excerto de Mateus pode auxiliar a compreender o porquê da valorização da produtividade em sala de aula. Ele apresenta uma crença de que, quanto mais tempo de contato com a língua, melhor para aprender e, conseqüentemente, cria-se a expectativa de que essa necessidade de um tempo maior de contato com a LI seja suprida em sala de aula. Essa crença pode justificar, por exemplo, a demanda que os alunos têm de fazer intercâmbios ou ter aulas com falantes nativos, pois essas oportunidades possibilitariam aos alunos maior tempo de contato com a língua alvo e, portanto, eles aprenderiam melhor.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LI, os participantes também apresentaram crenças sobre a necessidade de um ensino mais contextualizado e focado em aspectos culturais da língua:

Excerto 49:

O que me chamou atenção pra eu me inscrever no curso foi essa coisa da contextualização, que eles iam trazer o ensino de língua contextualizado com vivências, pra tentar falar sobre como que era [...] (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 50:

Eu adorava frequentar as aulas porque eram aulas contextualizadas, eu sei que eu estava aprendendo a língua num contexto e que eu estava usando ela num contexto, não era uma coisa tão solta. [...] Eu acho que o que falta é essa contextualização da língua porque, como eu falei no meu questionário, a língua é viva e quando você desconecta ela dessa vivência, da nossa experiência, acaba que ela perde um pouco o sentido até do porque eu devo aprender, sendo que eu não vejo aplicação. E é um questionamento que as pessoas utilizam, por exemplo, na matemática, que elas falam que não entendem porque tem que aplicar e porque que tem que aprender, só que eu acho que, na língua, isso aplica também e acaba que, se é uma coisa mais contextualizada, no sentido de “o que que vocês precisam usar? quando que

vocês vão usar?” “vamos aprender então quando a gente vai usar”, pra não ser também uma coisa muito fora da realidade (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Nos excertos 49 e 50, Mateus demonstra acreditar na importância de um ensino mais contextualizado e mais pragmático, capaz de conectar-se às múltiplas realidades dos alunos. Ele menciona, por exemplo, o fato de ter optado por fazer um determinado curso motivado pela divulgação de que aquele seria um curso que traria o ensino de língua de forma contextualizada. Mateus fornece alguns exemplos de questionamentos que aproximariam o ensino de LI da realidade do aluno, como “O que vocês precisam usar?” e “Quando que vocês vão usar?”, fazendo com que o ensino de inglês seja mais significativo para os alunos.

Além dessa aproximação com a realidade dos alunos, o ensino de LI, segundo os participantes, deve ser capaz de trabalhar aspectos da cultura da língua alvo. Carmem, por exemplo, comenta um pouco sobre o valor de conhecer a origem de uma determinada cultura e de trazer essas informações para a sala de aula:

Excerto 51:

Eles atentaram bastante para a cultura, principalmente dos Estados Unidos. A gente não viu muito a língua inglesa da Inglaterra, no caso. Mas a cultura de lá eles foram bastante incisivos (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 52:

[...] Eles têm culturas um pouco diferentes e isso aí é bom a gente aprender desde o início, que foi lá na Inglaterra de onde surgiu a cultura, tecnicamente falando, dos Estados Unidos. É bom a gente ver da raiz onde veio sobre essa língua e depois aplicando ela nos Estados Unidos. E também algumas diferenças de fala e escrita que tem bastante, acho importante por conta disso (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Nos excertos 51 e 52, é possível perceber a repetição de padrões hegemônicos (SIQUEIRA; BARROS, 2013) de ensino que continuam resumindo a cultura da língua inglesa aos Estados Unidos e à Inglaterra, e sempre de forma comparativa: EUA *versus* Inglaterra. Esse tipo de comparação aparece relacionado principalmente às diferenças de pronúncia e vocabulário. Ainda sobre a valorização da cultura no ensino de línguas, o participante Mateus relata sobre sua experiência com um curso de imersão cultural:

Excerto 53:

Eles chamavam de imersão cultural, que é você aprender o ensino da língua dentro do contexto cultural que os estudantes tinham vivido, só que não era muito bem a realidade, sabe? Porque acaba que era mais um relato de experiência que os estudantes faziam. Eu não sei como era nos outros níveis, mas eu estava no nível três, então era o nível mais alto e por isso não tinha tanto o ensino de gramática e o ensino de coisas mais básicas como tinha nos

níveis anteriores, só que no meu nível era muito mais relatos de casos que os professores, os tutores, não sei como eles se chamam, faziam. As aulas eram muito mais eles contando como que era a vida deles lá, experiências pessoais, e acabava assim que não era muito inclusiva com os alunos porque eles eram duas pessoas na sala de aula que tiveram experiências parecidas no mesmo local, e acabava que eles ficavam muito mais conversando entre si e interagindo entre si do que interagindo com os estudantes (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Durante a entrevista, o participante relata sua participação no projeto de ensino de inglês com professores práticos, cujas atividades envolvem “imersão cultural”, e enfatiza que um dos motivos que o levou a escolher se inscrever no curso foi exatamente a proposta de ensino que o próprio nome do curso sugere. De acordo com Mateus: “é isso que a gente quer muito, quando a gente procura um curso mesmo a gente acaba falando assim ‘ah, eu tenho um sonho de ir fora, eu quero saber como que é e aí era isso que eles ofereciam no curso’” (Mateus_Ent4_G1_08abr20). Contudo, o excerto 53 demonstra a frustração do participante diante da realidade do curso. Para ele, os professores aproveitam o espaço de sala de aula para contar aos alunos suas experiências pessoais de intercâmbio e, por vezes, não interagem com os estudantes.

Esse excerto traz à luz possíveis questionamentos sobre como o ensino e a aprendizagem de línguas têm sido tratados no contexto brasileiro. Em primeiro lugar, retomo a lógica mercadológica discutida anteriormente no tópico “4.1.2. Crenças sobre o perfil do professor de LI”, na qual o falante nativo, ou aquele que estiver mais próximo desse modelo, tem um valor mercadológico superestimado. Nesse sentido, o ensino de línguas tem se tornado cada vez mais um produto que é vendido não mais como uma oportunidade de aprendizagem e/ou de educação, mas como uma experiência muito associada ao poder de compra e ao *status* social do sujeito. Comprar um produto que promete uma imersão cultural na língua é mercadologicamente mais atrativo que comprar um curso de inglês, uma vez que a ideia de imersão envolve o imaginário do falante nativo enquanto “autoridade da língua” e a crença no país da língua-alvo como lugar ideal de aprendizagem (BARCELOS, 1995).

Em segundo lugar, reflito sobre a atuação de professores práticos. No excerto 53, Mateus se refere a esses professores de três formas distintas, “os estudantes”, “os professores” e “os tutores”, o que fornece indícios sobre a forma como as identidades profissionais de professores práticos estão sendo construídas e de como essas nomenclaturas podem esconder um problema mais profundo, que é a legitimação de uma prática pautada apenas na *competência implícita ou espontânea* (ALMEIDA FILHO, 2014). A competência espontânea, de uma forma geral, se refere à competência criada a partir de memórias pessoais sobre como é ensinar e como é

aprender, baseadas nas experiências do sujeito enquanto aluno. E, nesse sentido, ela “é um componente forte da abordagem [de ensinar] que nos orienta quando não há teoria relevante disponível dirigida diretamente a professores” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 23). Ou seja, por não conhecerem as teorias de ensino – competência teórica –, os professores práticos acabam se apoiando na competência implícita para consolidar a sua prática de ensino. Com isso, a utilização de termos como “tutores”, por exemplo, pode funcionar como uma tentativa de amenizar a falta de formação na área específica. Contudo, independente da forma como professores práticos se denominam, o que está em discussão não são os nomes, e sim a atuação e suas possíveis implicações. O excerto 53 explicita a falta de preparação desses professores para ensinar. Tem-se um curso com nome atrativo mercadologicamente, uma proposta de ensino baseada na ideia de imersão, mas, na prática, os alunos não estão tendo acesso à aprendizagem de inglês. Assim, acredito ser fundamental repensar o ponto no qual ensinar e aprender LI deixou de ter um propósito educacional e passou a ter um valor comercial.

Por último, acredito que essa valorização do aspecto cultural pode refletir a forma pela qual o ensino de inglês tem sido vendida para o público alvo. Não é incomum encontrar propagandas que aliam a aprendizagem de LI à vivência no país e que reforçam a crença de que só estaria capacitado para ensinar a cultura quem já foi para o país da língua alvo.

Voltando às crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa especificamente, os participantes acreditam que esse processo exige autonomia por parte dos alunos:

Excerto 54:

Eu prezo muito que um professor de inglês traga bastante a língua presente nas aulas, que ele fale bastante, que ele às vezes fale uma palavra que ninguém sabe o significado, mas que a gente vá correr atrás pra saber o que é (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Excerto 55:

Eu sei que é importante na sala aprendermos a gramática, bem incisivamente, mas que por fora da sala de aula a gente tenha interesse também em procurar algo sobre a língua inglesa, por isso que eu falei bastante sobre a cultura, porque é um incentivo pra gente aprender a mais do que somente inglês (Carmem_Ent3_G1_07abr20).

Nos excertos 54 e 55, Carmem fala sobre a necessidade de que os alunos desenvolvam autonomia em seu processo de aprendizagem. Ela atribui ao professor o papel de impulsionar os alunos a buscarem por si mesmos e não só dentro do ambiente da sala de aula. O professor deve incentivar os alunos para que eles corram atrás de mais conteúdo e conhecimento sobre a LI.

Outra crença dos participantes sobre aprender inglês é que o processo de aprendizagem envolve ansiedade, conforme ilustram os excertos a seguir:

Excerto 56:

Eu acho que a maior dificuldade é essa mesmo de parecer que você está estudando pra nada, que você está perdendo tempo e que você não consegue identificar como você pode aprender mais rápido. Eu acho que essa ansiedade é super comum nos estudantes de se cobrarem, de achar que não estão aprendendo nada e eu acho que essa é a maior dificuldade mesmo (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Excerto 57:

Eu estudo inglês, estou no nível B1, e a mesma ansiedade que eu tinha no inglês eu tenho no espanhol e no italiano. Então essa parte de processo de formação, de aprender um idioma, ela não é ensinada, não é nem ensinada a palavra [ansiedade], não é nem conversado sobre isso, pra mim não era normal ter essa ansiedade, pra mim era coisa minha pessoal (Mateus_Ent4_G1_08abr20).

Nesses excertos, Mateus relata sua experiência não só com a aprendizagem de inglês, mas também com a de espanhol e de italiano, e fala sobre a sua dificuldade em reconhecer seus progressos e seu estilo de aprendizagem. O participante menciona que, por um tempo, ele acreditou que a ansiedade em aprender fosse um problema pessoal, mas que agora ele acredita que “essa ansiedade é super comum nos estudantes”, e que esse tema deveria ser abordado em sala de aula como uma forma de conscientizar os alunos e auxiliá-los a lidar melhor com esse aspecto emocional da aprendizagem.

Por fim, os participantes do grupo 1 acreditam que fazer intercâmbio é uma forma de aprender na prática e potencializar a aprendizagem:

Excerto 58:

A questão de viajar para outro país para aprender uma língua eu acho extremamente fundamental porque é a hora que a gente vai ter aquele contato direto e, digamos assim, a gente sai da nossa zona de conforto. E se a gente não se adequar ao mínimo possível que o país lá exige, a gente não vai conseguir se comunicar, então, o básico de falar com uma pessoa, de ir a uma loja e comprar alguma coisa, realmente viajar para o exterior faz toda diferença. Por isso essa necessidade, porque aqui nós estamos no nosso país a gente não tem aquela obrigatoriedade de falar outra língua. Então, a gente não vai treinar aquilo de forma nenhuma, a não ser em sala de aula e em casa sozinho. Eu acho que a falta de ter com quem falar, falar ao vivo, falar em tempo real, isso faz toda a diferença. Porque aquela experiência, por mais traumática que seja quando você está no exterior, você vai ter aquele contato e não esquece, aquilo vai sendo gravado na sua mente de uma forma bem ilustrada porque você lembra do local, você lembra do que você fez, pra onde foi e tudo o mais (Alex_Ent5_G1_13abr20).

Excerto 59:

E, de fato, muitas pessoas que eu já conheci, mesmo que não são professores, eles realmente conseguem absorver o aprendizado da língua de uma forma muito melhor quando viajam, você acaba se vendo obrigado a se virar, digamos assim, se virar no dia a dia lá pra poder entender o que está acontecendo (Ent5_G1_13abr20).

Durante a entrevista, Alex falou sobre a importância de fazer um intercâmbio para o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Entre as justificativas para essa crença está a possibilidade de contato direto com um ambiente real de uso da língua alvo, a necessidade de se fazer entender para atingir necessidades básicas e a facilidade de memorizar o conteúdo aprendido por meio da associação com a experiência vivenciada. Para ele, o contato com o ambiente real de uso da língua fornece uma espécie de ilustração para o conteúdo aprendido, se referindo às memórias visuais.

Nesta seção, discorri sobre as crenças do grupo 1 sobre a formação de professores de línguas e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Os participantes desse grupo apresentaram crenças sobre o *status* da LI no contexto brasileiro de ensino, sobre o perfil esperado de um professor de LI e sobre a importância da formação acadêmica para ensinar inglês. Essas crenças fornecem alguns indícios para compreender de que forma a identidade profissional de professores práticos é construída e a sua atuação é legitimada. A seguir, apresento as crenças do grupo 2 – alunos de Letras – Língua portuguesa/ Língua inglesa – sobre a formação de professores de línguas e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

4.1.2 Crenças do grupo 2

Nesta seção, apresento e discorro sobre as crenças dos participantes do grupo 2 em relação à formação de professores de inglês e ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa. A análise dos questionários e das entrevistas possibilitou identificar as crenças desses professores em formação em relação ao *status* da LI na sociedade brasileira e nas instituições de ensino, assim como em relação ao perfil do professor de LI, ao mercado de trabalho, à profissão docente, ao papel da licenciatura na formação de professores e ao ensino e aprendizagem de LI, conforme ilustra o Quadro 11:

Quadro 11 – Crenças do grupo 2

Crenças do Grupo 2	
Status da LI	<p>Status Social da LI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber inglês chama atenção; <p>Status da LI nas Escolas Regulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A disciplina de LI na escola é vista como fácil e não importante/essencial; • O ensino de LI é superficial e, portanto, não se aprende inglês na escola regular; <p>Status da LI nos cursinhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O cursinho é o lugar ideal para se aprender inglês; • O cursinho é mais focado no ensino;
Perfil do Professor	<p>Professor de LI deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser formado na área; • Ser atencioso, bem humorado e ter presença em sala de aula; • Conhecer diferentes teorias/metodologias; • Ser didático, se adaptar às necessidades e subjetividades dos alunos/turmas; • Estar em constante formação; • Ser reflexivo;
Mercado de Trabalho e Profissão Docente	<p>Crenças sobre o mercado de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O mercado de trabalho é amplo; assegura poucos direitos e permite a atuação de professores práticos; • Os cursinhos privados não oferecem estabilidade, mas proporcionam maior flexibilidade; • Os concursos públicos oferecem estabilidade; <p>A profissão docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É importante, gratificante e complexa; • É romantizada; • É desvalorizada, desgastante, mal remunerada e consome tempo dos professores; • Desencadeia emoções como a desmotivação, o desânimo, o cansaço e a indignação; • Dá lucro aos cursinhos;
Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Quem leciona, independente da formação, é considerado professor; • A licenciatura é necessária para o trabalho docente;
Ensino e Aprendizagem de LI	<p>A aula de inglês deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser dinâmica, inovadora e interativa; • Incluir situações do cotidiano do aluno e ser ministrada (preferencialmente) em LI;

- Evitar o uso do livro didático;
- Proporcionar um ensino crítico e contextualizado.

Fonte: elaborado pela própria autora.

A seguir, discorro sobre cada uma dessas categorias de crenças, destacando as experiências e vivências individuais na compreensão dessas crenças.

4.1.2.1 Crenças sobre o *status* da LI

Os participantes do grupo 2 apresentam crenças sobre o *status* que o inglês ocupa no contexto brasileiro de ensino, principalmente no espaço das escolas públicas e nos cursos livres de idiomas. Em primeiro lugar, esses participantes acreditam que saber LI chama a atenção e é muito valorizado socialmente, conforme ilustra o excerto a seguir:

Excerto 60:

Mas o inglês eu acho que chama um pouco de atenção, algumas pessoas acham legal as pessoas saberem inglês, principalmente aquelas que acham que é muito difícil aprender inglês e dá um certo status assim conhecer uma outra língua, mas não ajuda muito também a aumentar a bola do professor (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

No excerto 60, por exemplo, a participante Catarina menciona o *status* que a LI ocupa socialmente. Ela acredita que um dos fatores que contribui para isso é que algumas pessoas consideram difícil aprender a língua. Contudo, apesar de a LI ser reconhecida socialmente, Catarina afirma que esse *status* não interfere na forma como o professor de LI é visto, remetendo à desvalorização docente. Como consequência dessa desvalorização, os participantes acreditam que a disciplina de LI na escola é vista como não essencial e, também, como uma disciplina pouco útil, se comparada com as demais matérias do currículo:

Excerto 61:

[...] eu estudei no (eliminação de conteúdo confidencial), que é uma instituição federal, e a gente tinha aula o dia inteiro, de manhã e de tarde, então, acabava que a gente estava sempre cansado, não dava tanta importância para as matérias assim que não eram difíceis (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Excerto 62:

Só que as pessoas não levam muito a sério o ensino de inglês na escola na maioria das vezes [...] (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Diego, ao relatar sobre sua trajetória de aprendizagem durante a entrevista, afirmou que a matéria de inglês era desprezada pelos alunos porque eles tinham uma carga horária pesada de estudos e que, por isso, acabavam não dando importância às disciplinas que eram consideradas fáceis. Essa crença também apareceu nos relatos do grupo 1, o que, a meu ver, reforça a existência de uma espécie de hierarquização das matérias do currículo de acordo com o grau de utilidade que elas apresentam. Se os alunos não conseguem ver sentido em aprender inglês e nem conseguem se ver utilizando essa língua, como foi relatado pelos participantes do grupo 1, é esperado que eles não atribuam a devida importância a esse conteúdo. No excerto 62, Diego reafirma esse descaso com o qual a disciplina de inglês é tratada nas escolas por parte dos próprios alunos.

Em outro viés, os participantes traçam em seus discursos uma comparação entre o ensino de inglês nas escolas regulares, na maior parte do tempo se referindo às escolas públicas, e o ensino de inglês nos cursos livres de idiomas.

Excerto 63:

Da escola, acho que eles não tentavam nada além daquilo que eu te falei, eles ficavam no livro e era isso. Acho que não tinha uma vontade de ser mais do que aquilo. Agora no cursinho sim, eu tive professores que até hoje eu lembro de aulas que davam vontade mais de aprender (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Excerto 64:

[...] O cursinho é mais focado no ensino, é focado naquela coisa, você se inscreve em um curso específico de língua inglesa então acaba que é um lugar separado, é um material separado e geralmente as turmas são menores também, o que influencia bastante. Porque na escola são por volta de vinte e cinco, trinta, isso quando não são mais alunos. E todos de níveis diferentes. Então eu acho que isso dificulta um pouco o ensino de língua inglesa, mas não impossibilita (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Excerto 65:

Não tinha uma reflexão, nada assim não, era só do livro mesmo, nenhuma contextualização, era isso. Agora, já no cursinho, o cursinho trazia já mais coisas, tinha o tema da lição, tinha muita repetição, muito aqueles drills, acho que esse é o nome, não lembro. Mas aí já tinha um tema, a gente estudava o vocabulário da lição, tinham várias frases diferentes para a gente aprender mais a comunicar. Os exercícios eram diferentes, não era só de gramática, tinha outros de escrever, textos e exercícios de vocabulário, então tinha mais coisa (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Os excertos 63, 64 e 65 relatam esses discursos de comparação entre a escola pública e os cursinhos privados de inglês, tema que já foi identificado em vários outros estudos, tais como Barcelos (1995) e Coelho (2005). A primeira crença que pode ser mapeada a partir desses excertos é a de que o ensino de LI na escola é dado de forma superficial. No excerto 63, por exemplo, Emília afirma que os professores de inglês da escola se restringiam a utilizar somente

o livro didático e não levavam materiais extras, o que, segundo a participante, passava a impressão de que o professor “não tinha uma vontade de ser mais do que aquilo”. No excerto 65, a mesma participante reafirma que o ensino da escola não era reflexivo e nem contextualizado, focando apenas no uso do livro didático.

Assim, tanto nas falas do grupo 1 quanto nas falas do grupo 2 é possível perceber discursos de uma certa aversão ao uso do livro didático. Acredito que, ainda hoje, o livro didático, bem como o uso de quadro e giz, parece ser visto por alguns como sinônimo de metodologias de ensino mais tradicionais, focadas na gramática normativa e nos exercícios mecânicos de repetição. Parece haver uma relutância em se pensar os livros didáticos e o quadro, por exemplo, como facilitadores e mediadores do ensino, que podem ser adaptados e utilizados de diferentes formas e não mais apenas da forma como o ensino normativo remete.

A segunda crença expressa nos excertos 63, 64 e 65 é a de que o cursinho é o lugar ideal para se aprender inglês, uma vez que oferece uma experiência mais focada para o ensino. No excerto 64, Diego afirma que o cursinho de idioma seria o espaço ideal para se aprender inglês, já que “você se inscreve em um curso específico de língua inglesa, então acaba que é um lugar separado, é um material separado”. Para ele, o fato de se inscrever em um curso específico para aprender inglês e de não ter que, de certa forma, dividir essa atenção com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, faz com que o cursinho de idioma seja mais efetivo para a aprendizagem.

Por fim, as crenças na superficialidade do ensino de inglês nas escolas e na valorização do cursinho privado como o contexto ideal para se aprender inglês corroboram a crença de que não se aprende inglês na escola regular. Além da superficialidade do ensino, o tamanho das turmas nas escolas regulares e o tempo das aulas também são apontados no trabalho de Cox e Assis-Peterson (2002) como justificativa para acreditar que os alunos não aprendem inglês nesse contexto. A crença de que não se aprende inglês em escolas públicas tem perpassado os imaginários sobre o ensino e a aprendizagem de inglês há tempos, como mostram os trabalhos de Barcelos (1995) e de Coelho (2005), e contribui para a desqualificação do ensino público, reforçando a má qualidade do ensino ofertado. Consequentemente, esse discurso possibilita que a oferta de ensino público seja vista como dispensável, acarretando o descaso e a falta de investimentos para a educação pública de qualidade. A seguir, discorro sobre as crenças do grupo 2 sobre o perfil do professor de língua inglesa.

4.1.2.2 Crenças sobre o perfil do professor de LI

No que diz respeito ao perfil do professor de língua inglesa esperado pelos participantes do grupo 2, os professores em formação acreditam que ele deve ter formação na área específica, ser atencioso, bem humorado, ter presença em sala de aula, ser didático e ser capaz de se adaptar às necessidades específicas de cada turma, bem como estar em constante formação e ser reflexivo.

Em primeiro lugar, os participantes desse grupo acreditam que o professor de língua inglesa deve ser formado na área. Quando perguntados no questionário sobre qual dever ser a preparação necessária para ser um professor de Língua Inglesa, eles responderam:

Excerto 66:

Para mim, é essencial que a pessoa faça um curso de Letras; digo isso por já ter ouvido a opinião de que fazer Letras era algo desejável a um professor, mas não necessário (Emília_Qst3_G2_29mar20).

Excerto 67:

Eu acredito que, no mínimo, o profissional deve ser graduado em Letras. Apesar de saber que o número de professores de inglês não formados na área é muito grande nos cursinhos privados, o que é uma desvalorização do profissional devidamente habilitado [...] (Catarina_Qst6_G2_05abr20).

Excerto 68:

Primeiramente, o professor deve ser formado na área de Letras, possuindo os conhecimentos didáticos e linguísticos necessários para sua atuação (Diego_Qst1_G2_23mar20).

Os excertos 66, 67 e 68 explicitam o posicionamento de Emília, Catarina e Diego, respectivamente, sobre a formação em Letras como requisito básico para a atuação de um professor de inglês. Essa crença certamente é motivada pelo fato de os participantes serem professores em formação no último período do curso de Letras – Português/ Inglês e aponta para a possibilidade de que esses futuros professores valorizam a profissão e já estão construindo suas identidades de professores de LI. Emília e Catarina incluem também em suas respostas informações sobre a atuação de professores práticos. Emília, no excerto 66, afirma já ter ouvido que a formação em Letras não é um requisito obrigatório para o ensino de inglês. Ao encontro de sua fala, Catarina (excerto 67) aponta a realidade dos cursinhos privados que permitem a atuação de professores práticos, o que, segundo a participante, contribui para a desvalorização dos professores profissionais.

Além da formação acadêmica, os participantes também defendem a necessidade de o profissional estar em constante formação, inclusive após a conclusão da graduação. Essa crença pode ser compreendida por meio dos excertos a seguir:

Excerto 69:

[...] A gente nunca sabe tudo. Então, a partir do momento que você se torna professor de uma língua, por exemplo, língua inglesa, você tem que ter esse compromisso de estudar pra sempre. É um compromisso pesado, mas que faz parte da profissão (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Excerto 70:

Eu acho que, primeiro, estar sempre aprendendo, sempre estudando, porque tem muitas coisas, a gente não consegue saber tudo nunca [...] (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Excerto 71:

Eu acho que você tem que conhecer teorias, não só a experiência prática, que também é muito importante, mas você tem que ter algum conhecimento, não só ter estudado durante a graduação, mas manter sempre o contato com teorias de ensino, buscar conhecimentos (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Nos excerto 69, 70 e 71, Diego e Emília expõem suas opiniões acerca da formação continuada de professores. Segundo afirmam, ninguém é capaz de saber tudo, todas as teorias, informações e métodos e, portanto, é necessário que o professor se coloque em um movimento constante de aprendizagem. Isso remete à resolução N.2, de 1 de julho de 2015, que define a formação docente enquanto processo dinâmico e complexo; e também à competência sintética sugerida por Almeida Filho (2014). Ou seja, para esses professores, ser professor é estar envolvido em um processo constante de busca por teorias e de articulação dessas com as teorias pessoais de cada professor. Para eles, é fundamental que os professores mantenham o contato com as teorias aprendidas durante a graduação, mas que também busquem conhecimento novo. Essa crença se reflete na fala de Catarina que, quando perguntada sobre os desafios que tem enfrentado em relação à formação e à profissão, afirma:

Excerto 72:

Mas fora do curso pra mim tem sido difícil fazer coisas que eu gostaria de estar fazendo enquanto professora, que é continuar lendo sobre ensino, seja sobre as metodologias específicas ou novas pesquisas que têm saído, a gente conhece algumas revistas, alguns sites que publicam artigos, e tudo que a gente poderia facilmente continuar acompanhando depois, e eu não faço isso. É uma dificuldade minha assim de me dedicar a esse tipo de coisa, eu acabo focando em preparar as minhas aulas, em ir, dar aula e, no tempo livre, vou fazer outras coisas que não tem a ver com o ensino (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Catarina, no excerto 72, demonstra reconhecer a importância de continuar buscando conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Contudo, a participante sente que tem encontrado dificuldade em conciliar a rotina de trabalho, uma vez que ela já leciona, com a rotina pessoal e a formação continuada. Seu depoimento faz pensar como é necessário que os professores recém-formados tenham uma rede de apoio emocional e pedagógico para auxiliá-los nesses primeiros anos de prática.

Outra crença presente nos discursos dos participantes do grupo 2 é a de que o professor de LI deve ser capaz de refletir sobre sua própria prática. Essa crença aparece nos excertos que seguem:

Excerto 73:

Acredito que um professor de inglês precisa ter contato com teorias diferentes sobre o ensino de línguas e ser estimulado a ser reflexivo quanto a esses conhecimentos no sentido de ser capaz de colocá-los em prática em contextos diversos. Professores precisam também ser orientados a frequentemente refletirem sobre a própria prática, é necessário que estejam sempre se reinventando e ganhando novos conhecimentos teóricos, práticos e linguísticos (Emília_Qst3_G2_29mar20).

Excerto 74:

Eu sinto que [o professor prático] não é igual o professor que tem mais conhecimento, que é formado mesmo, ou então talvez até tenha uma dedicação. Por exemplo, um professor prático igual você falou, traz uma coisa extra, mas talvez traz aquilo, traz um episódio de série na aula, por exemplo, a aula foi de um assunto nada a ver com aquilo dali, aí trouxe um episódio de série, okay, ótimo, legal, mas não teve conexão com a aula, entendeu? Não teve aquela coisa que a gente aprende de uma atividade antes, por que tá passando aquilo ali? Talvez não tenha essa reflexão. Traz aquela atividade, aquela música, aquele jogo pra ter um momento legal na aula, mas não teve nenhum motivo pedagógico, nenhum motivo a mais naquilo (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Emília se posiciona, nos excertos 73 e 74, sobre a necessidade de se formar professores de línguas reflexivos. De acordo com a participante, a capacidade de refletir sobre a própria práxis faz com que o professor seja capaz de colocar em prática as teorias aprendidas ao longo de sua formação e permite que ele se reinvente durante o processo de ensino. Essa crença reflete tanto a competência sintética quanto a competência profissional propostas por Almeida Filho (2014), tendo-se em vista a expectativa de que os professores de LI sejam capazes de conectar teoria e prática a fim de exercerem sua função política e pedagógica enquanto educadores.

Emília também aborda a questão da reflexividade do professor ao traçar uma comparação entre os professores práticos e os professores certificados no que concerne, por exemplo, ao uso de recursos midiáticos em sala de aula. Ela acredita que o professor certificado consegue utilizar recursos como músicas e séries de uma forma significativa e contextualizada, unindo o uso do recurso ao propósito da aula; em contrapartida, acredita que os professores práticos não teriam essa competência, utilizando esses recursos somente com o pretexto de deixar a aula mais atrativa para os alunos, mas sem um uso pedagógico. Essa crença diz muito sobre a competência aplicada ou competência sintética sugerida por Almeida Filho (2014), que

possibilita ao professor articular teorias (formais e informais) e prática e, ao mesmo tempo, assimilar de que forma ensina e quais os motivos que acarretam essa prática.

No excerto 73, Emília ainda demonstra acreditar que o professor de inglês precisa conhecer diferentes teorias e metodologias de ensino e aprendizagem. Essa crença também aparece no excerto a seguir:

Excerto 75:

Tem vários estilos de aprender e você tem que conseguir lidar com isso tudo, conhecer várias formas de ensinar e de aprender pra você poder guiar os alunos (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Como se pode ver no excerto 73, bem como no 75, Emília afirma a necessidade do conhecimento teórico sobre métodos de ensino como contribuição indispensável para a atividade de ensino. De acordo com ela, o professor precisa de conhecimento teórico sobre, por exemplo, métodos de ensinar a aprender, para que consiga auxiliar os alunos durante suas trajetórias de aprendizagem de inglês, atuando como uma espécie de guia. Essa crença vai ao encontro da competência teórica ou teórico-formalizadora como fundamental para o ensino (ALMEIDA FILHO, 2014). Conforme mencionado no Capítulo 2, essa competência diz respeito àquela que vem por meio do conhecimento formal e da reflexão sobre as teorias. As crenças de Emília e dos outros participantes apontam nessa direção, sinalizando que eles já constroem em si mesmos uma identidade de professor certificado e já encaram a formação acadêmica como um fator indispensável para a atuação profissional.

Ao encontro da necessidade de conhecer as teorias, os participantes também acreditam na relevância de um professor que tenha didática, sendo capaz de adaptar o conteúdo às necessidades e subjetividades dos alunos. Essa crença aparece nos excertos 76 e 77, a seguir:

Excerto 76:

Os professores de inglês têm uma habilidade de se adaptar de certa forma [...]. A gente tem que ter esse jogo de cintura, essa era a expressão que eu estava procurando, durante as aulas inclusive pra explicar o conteúdo que talvez o aluno não entenda de várias formas, porque eu não vejo isso em outras disciplinas, por exemplo, de o professor fazer mímica, ou do professor ficar fazendo desenho no quadro para o aluno tentar entender mesmo do que se trata aquele vocabulário, aquele conteúdo. Eu acho que é uma característica fundamental do professor de inglês ter esse jogo de cintura e também ter muita persistência, porque a gente não aprende inglês ou qualquer língua de um dia pra noite, de uma noite pro dia, então acaba que você tem que ter uma persistência e não desistir do aluno apesar das dificuldades dele e apesar dele mesmo desistir tem hora (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Excerto 77:

Eu acho que, primeiro, estar sempre aprendendo, sempre estudando, porque tem muitas coisas, a gente não consegue saber tudo nunca. E tentar entender que cada aluno vai aprender de um jeito e você tem que entender isso, não adianta você propor uma coisa só. Não é uma empatia, é alguma coisa nesse sentido, de tentar sempre entender (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Diego e Emília discorrem sobre a habilidade dos professores de adaptar a explicação do conteúdo ao perfil dos alunos, o que se adequa ao conceito de competência aplicada proposto por Almeida Filho (2014). Diego, no excerto 76, se refere a essa competência como “jogo de cintura”, o que, de acordo com a teoria de Almeida Filho (2014), é a capacidade de adaptar às teorias formais. O participante acredita que o professor precisa desse jogo de cintura para explicar um mesmo assunto de formas diferentes, seja por meio de mímicas ou desenhos. Além disso, ele sugere que essa é uma habilidade típica dos professores de inglês porque nunca vivenciou esse tipo de dinâmica em outras disciplinas. Emília, ao encontro da fala de Diego, sugere que o professor é responsável por reconhecer que cada aluno tem sua própria forma de aprender e que, por isso, não é eficaz fazer uso de uma forma padronizada de explicar, por exemplo. Essas falas, sobretudo a de Diego, remetem à ludicidade com a qual o ensino de línguas é geralmente associado. Nesse sentido, cria-se a expectativa de que as aulas sejam divertidas – em oposição aos métodos tradicionais – e, conseqüentemente, que o professor tenha uma atuação bem aproximada de uma performance.

Por último, os participantes acreditam que o professor deve ser atencioso, bem humorado e ter presença em sala de aula. Essa crença é melhor ilustrada pelos excertos a seguir:

Excerto 78:

Eu acho que ele precisa ser um pouco bem humorado, não sei o que é interessante trazer pra uma aula que seja da personalidade do professor, uma característica dele. Eu estou pensando. Eu acho que um pouco bem humorado, conhecer um pouco daquilo que ele está ensinando e aí eu acho que séries e filme ajudam com isso [...] (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 79:

Uma professora que eu lembro o jeito dela de dar aula. Ela fazia de tudo pra gente aprender, ela fazia todo tipo de mímica, se precisasse cair no chão pra fazer a gente entender alguma coisa ela fazia (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Excerto 80:

E com isso eu não digo que ele precisa, sei lá, fazer mil dinâmicas ou jogos, mas saber mesmo chamar a atenção do aluno de alguma forma, seja pela maneira que ele explica, ou pela preocupação dele com o bem estar do aluno ou até mesmo com a dinâmica, jogos, músicas. Isso daí cada professor encontra sua maneira, mas o que eu mais espero é essa presença mesmo que chame o aluno (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Durante a realização da entrevista com o grupo 2, pedi que os participantes descrevessem um professor ideal de inglês. Catarina (excerto 78) afirma que um professor de inglês precisa ser bem humorado. Nota-se que essa é uma característica mais voltada à personalidade individual de cada pessoa e, portanto, de cada professor. Aspectos mais relacionados à formação, por exemplo, só foram mencionados em um segundo momento pela participante. Acredito que, dessa forma, seu discurso reforça o imaginário das aulas de língua inglesa como um local lúdico e do professor como um animador, responsável por manter a motivação dos alunos e a diversão em sala de aula. Nos excertos 79 e 80, Emília e Diego retratam, respectivamente, essa imagem de um professor responsável por fazer de tudo para que os alunos aprendam. Esse fazer tudo, de acordo com a fala dos participantes, refere-se a aspectos recreativos, como o uso de jogos, músicas e mímicas. A justificativa para esse tipo de abordagem, segundo Diego, é a dinâmica de funcionamento da sociedade moderna. De acordo com o participante:

Excerto 81:

[...] Na sociedade moderna que a gente vive, a gente está sempre ocupado, está sempre com distrações, então a gente para focar mesmo em uma aula é importante ter essa presença forte do professor (Diego_Ent1_G2_01abr20).

No excerto 81, Diego comenta o quanto a distração tem sido uma realidade em nossa sociedade, afetando o foco dos alunos durante as aulas. Assim, se faz necessário que o professor de língua inglesa tenha uma presença marcante em sala de aula para atrair e manter a atenção dos alunos.

As falas de Diego, Emília e Catarina possibilitam uma discussão acerca da romantização e da entretenimentização da profissão docente do professor de inglês. De fato, o profissional deve buscar conhecer seus alunos e a melhor forma de ensiná-los; contudo, atribui-se ao professor de inglês a obrigação de divertir e entreter os alunos durante as aulas e de manter um clima recreativo em sala de aula. Essa visão pode, em primeiro lugar, influenciar a forma pela qual os professores se sentem confortáveis ou não para expressarem suas emoções em sala de aula¹¹, criando a ilusão de um profissional que precisa estar sempre bem humorado e alegre. Em segundo lugar, ao atribuir esse perfil lúdico às aulas de inglês, reforça-se a aversão ao uso de materiais como, por exemplo, o livro didático.

¹¹ Vide BENESCH (2019)

Nesta seção, apresentei as crenças dos participantes acerca do perfil esperado de um professor de língua inglesa. Essas crenças envolvem tanto aspectos da formação profissional quanto aspectos da personalidade dos professores. A seguir, discorro sobre as crenças do grupo 2 sobre o mercado de trabalho e a profissão docente.

4.1.2.3 Crenças sobre o mercado de trabalho e profissão docente

Por se tratar de participantes professores em formação, as entrevistas e os questionários indicaram a existência de uma categoria de crenças a respeito do mercado de trabalho e profissão docente. Essa categoria é a única que se difere das categorias de crença do grupo 1. Os participantes apresentaram crenças sobre as oportunidades que o mercado de trabalho oferece para o professor de língua inglesa, as condições trabalhistas oferecidas e a desvalorização do professor.

Uma das primeiras crenças a aparecer nas falas dos participantes foi em relação às oportunidades que o mercado de trabalho oferece para os professores de língua inglesa. Segundo Diego e Emília, esse mercado é amplo:

Excerto 82:

Comparada às outras profissões, o mercado de trabalho para o professor de língua inglesa oferece mais oportunidades. Não que seja fácil alcançar um emprego considerado ótimo, mas existe uma grande demanda para o ensino da língua, seja de forma autônoma ou filiada a cursos e escolas (Diego_Qst1_G2_23mar20).

Excerto 83:

Uma coisa que me motiva na nossa profissão é que o mercado de trabalho, apesar de ser difícil pra todo mundo, ele é mais aberto do que para outras profissões, porque como professor de inglês a gente sempre tem demanda, seja dando aula particular, dando aula em cursinho, em escola, sempre vai ter alguma coisa que você possa fazer em relação à profissão. Então, é uma coisa que me deixa mais tranquilo, embora o salário não seja aquilo tudo que as pessoas esperam (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Excerto 84:

Eu tenho acompanhado muitos professores particulares nas redes sociais, então, parece que tem uma procura grande por professor particular e os próprios cursinhos, tem muito cursinho. Então é isso que eu tenho visto nesses dias (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Nos excertos 82 e 83, Diego menciona o fato de o mercado de trabalho para os professores de língua inglesa ser mais amplo do que o mercado para outras profissões. Essa crença aparece tanto no questionário quanto em sua entrevista. Diego pondera que, com isso, ele não quer dizer que conseguir um emprego é fácil e nem que esse trabalho será bem

remunerado, mas somente que existem muitas oportunidades e demandas para os professores de inglês. O relato de Emília, no excerto 84, vai ao encontro da fala de Diego, afirmando haver uma grande procura principalmente de professores particulares de inglês e que, além disso, o número de cursos livres é grande, o que implica em uma demanda de professores.

Contudo, embora os participantes reconheçam a amplitude do mercado de trabalho, eles trazem em seus relatos crenças sobre a estabilidade e a instabilidade oferecidas aos professores de acordo com a instituição de ensino. Os participantes demonstram acreditar que os cursos privados proporcionam maior flexibilidade, mas não oferecem segurança:

Excerto 85:

O melhor seria dar aula em um cursinho particular porque aí eu posso não pegar tantas turmas e ter uma flexibilidade de horário maior. Mas em relação à profissão, o que eu gostaria mesmo é de trabalhar em uma escola regular (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 86:

Imagino que assim que formar continuarei trabalhando no curso privado onde trabalho e oferecerei aulas particulares. Porém, tenho a intenção de buscar por outras oportunidades que me ofereçam maior estabilidade financeira e garantia de direitos (Emília_Qst3_G2_29mar20).

No excerto 85, Catarina fala sobre a flexibilidade oferecida pelos cursinhos privados, uma vez que o professor, dependendo da forma como está ou não registrado, consegue escolher o número de turmas pelas quais ficará responsável, podendo conciliar essa demanda de trabalho com outras tarefas, como um possível mestrado, no caso da participante. Entretanto, essa mesma flexibilidade não traz estabilidade, que é uma das condições de trabalho desejadas pelos participantes como futuros professores. O Quadro 03 (vide seção 2.1.3) aponta que, dependendo da forma como esses profissionais são registrados, ele têm legalmente menos direitos assegurados e, além disso, tem o seu salário calculado de acordo com o número de alunos, o que confirma essa instabilidade financeira e trabalhista oferecida pelos cursos privados. No excerto 86, Emília fala sobre suas expectativas para após a conclusão da graduação, e menciona o seu desejo de continuar dando aula, mas de buscar alguma oportunidade que ofereça maior estabilidade financeira. Nesse sentido, os participantes parecem ver nos cargos públicos uma maior segurança:

Excerto 87:

Sim, após me formar permanecerei sendo professora de inglês. Mas gostaria mesmo de conseguir uma vaga no mestrado com bolsa e poder me dedicar à pesquisa. Não tenho gostado do ritmo de cursinhos particulares – onde tenho dado aula – e, se for para ser professora de inglês, gostaria de fazer isso em

um colégio regular, de preferência em um cargo público. Mas não acho que haverá um concurso tão cedo (Catarina_Qst6_G2_05abr20).

Excerto 88:

Eu quero continuar trabalhando como professora, mas eu acho que você passar em um concurso, ou quem sabe abrir uma própria escola são as duas opções que eu mais vejo assim que tem mais estabilidade por agora (Emília_Ent2_G2_06abr20)

Excerto 89:

Nossa, meu sonho ser técnico administrativo, concursado na (eliminação de conteúdo confidencial), ia ser maravilhoso. Mas é porque eu queria, tipo assim, ser professor eu gosto muito, só que eu não sei se você percebe da mesma forma, mas chega no final da semana eu estou exausto, exausto mesmo, parece que todas as minhas energias foram sugadas [...]. E é por isso que eu pretendo ficar por um tempo [na profissão], mas não pra sempre (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Catarina, no excerto 87, manifesta seu desejo de seguir uma carreira de pesquisadora na área por meio da pós-graduação, após se formar. Entretanto, ela afirma que se for para se manter professora de inglês do Ensino Básico, teria preferência por um cargo público. Emília, por sua vez, no excerto 88, afirma querer seguir na carreira docente, mas pontua que pensa em “passar em um concurso, ou quem sabe abrir uma própria escola” como forma de alcançar uma estabilidade financeira na profissão. Diego, no excerto 89, vê o cargo público como um sonho, mesmo que esse cargo não seja para a docência. Ele afirma gostar da profissão, mas acredita que a exaustão é inerente ao trabalho do professor e que, por isso, gostaria de um emprego que oferecesse não só instabilidade financeira, mas uma carga de trabalho mais delimitada. Nota-se, nas falas dos participantes, uma busca por estabilidade em decorrência das condições precárias pelas quais os professores de inglês são submetidos, entre elas a falta de incentivo para a pesquisa, a carga horária de trabalho desgastante e a própria questão trabalhista. Os participantes acreditam que o mercado de trabalho assegura poucos direitos aos professores de LI. Nesse sentido, um dos primeiros pontos trazidos pelos participantes é em relação à forma como são registrados os professores profissionais na carteira de trabalho:

Excerto 90:

Outra situação também que eu acho que bate com minhas crenças é o tratamento que eles dão para os professores, porque lá na escola eles não registram a gente na carteira como professor de inglês, eles registram como instrutor. Você já ouviu falar disso? (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 91:

[...] A gente ficou sabendo que era pra colocar, se eles registrarem a gente como instrutor, porque eles falaram e aí a gente foi pesquisar e tem uma diferença grande porque parece que, por exemplo, aí a gente recebe por hora trabalhada, então se chega nas férias, por exemplo, a gente fica sem salário, a gente não recebe. Não é um emprego contínuo. Pelo que a gente entendeu, a diferença é essa, além de que eu não sou instrutora, né? O que é ser um

instructor e o que é ser um professor? Eu acho que são coisas diferentes. Eu estou concluindo o curso superior, sabe, não é qualquer coisa (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Nos excertos 90 e 91, Catarina aborda a questão do registro de professores de inglês na carteira de trabalho na categoria de professores ou de instrutores. Ela demonstra haver uma falta de informação no que diz respeito à forma pela qual os contratantes tratam essa questão. As informações trazidas por ela sobre as diferenças entre ser registrado como professor de idiomas ou como instrutor são fruto de uma pesquisa que ela fez juntamente aos outros colegas de trabalho, e não de uma conversa com o contratante. Catarina cita, entre algumas das diferenças, o não pagamento das férias. De fato, existem diferenças entre os direitos garantidos aos professores dependendo da forma pela qual são registrados, as quais foram explicadas de forma mais detalhada no item 2.1.3 do Capítulo 2. De uma forma mais geral e retomando a discussão daquele capítulo, a contratação de professores, assim como a de outros profissionais, deve respeitar, primeiramente, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Porém, algumas profissões possuem suas próprias Convenções Coletivas de Trabalho (CCTs), estabelecidas por meio de sindicatos específicos.

Conforme o relato de Catarina, atualmente é possível que professores de língua inglesa sejam registrados na categoria de professores ou na categoria de instrutores. Para que uma pessoa seja registrada como professor, além da CLT devem ser respeitadas também as CCTs dos Sindicato dos Professores do estado de Minas Gerais (SINPRO-MG) e do Sindicato de Cursos Livres de Idiomas do Estado de Minas Gerais (SINDILIVRE-IDIOMAS/MG). Enquanto isso, o registro de instrutores segue as CCTs do Sindicato dos Empregados em Entidades de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais (SENALBA-MG). Nesse aspecto, ao comparar os direitos estabelecidos pelos diferentes sindicatos, nota-se que, caso seja registrado como professor em vez de instrutor, o trabalhador tem mais direitos assegurados. Entre as principais diferenças estão o valor da hora aula, o direito à concessão obrigatória de descanso após duas ou três aulas consecutivas, e o tempo de férias. Essas diferenças podem acarretar a desvalorização de professores profissionais, a instabilidade da profissão e, até mesmo, o aumento da carga de trabalho. Tal prática é motivada pela atuação de professores práticos e, conseqüentemente, pelo lucro proporcionado aos contratantes ao optar por contratar professores não licenciados. Essa relação pode ser melhor compreendida por meio dos excertos a seguir:

Excerto 92:

Reconheço que é uma profissão que nos consome bastante tempo, preparo de aulas e materiais, por exemplo, e que não é devidamente valorizada. A remuneração é normalmente baixa e percebemos a existência de muitas pessoas oferecendo aulas sem nenhuma capacitação para isso (Emília_Qst3_G2_29mar20).

Excerto 93:

Quanto ao mercado de trabalho, acredito que as leis deveriam ser mais rígidas sobre a contratação de profissionais que realmente são formados na área, o que proporcionaria mais oportunidades (Diego_Qst1_G2_23mar20).

Excerto 94:

[...] Para o cursinho não faz diferença, até porque, se a pessoa não é formada na licenciatura, ela não pode reclamar de ser registrada na carteira de trabalho como instrutora de inglês e não ter direitos que um professor deveria ter e isso é mais rentável para um cursinho. Foi essa a conclusão que eu cheguei vendo a situação do cursinho onde eu estou trabalhando. Tem muitos professores lá que não são da área, um é formado em artes cênicas, a outra nem sei o que faz da vida, o que fez, mas sei que entrou no curso de Letras agora, é caloura, dá aula lá há um tempão, então pra eles não deve ser problema nenhum ser registrados como instrutor de inglês, isso é se tem carteira assinada (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Nos excertos 92 e 93, os participantes reafirmam a prática dos cursos privados de contratar professores práticos para o ensino de língua inglesa e a forma como isso afeta suas motivações em relação à profissão. Emília, no excerto 92, menciona a atuação de professores práticos como um dos desafios enfrentados atualmente pelos professores de inglês, além da má remuneração. Diego, no excerto 93, expressa seu questionamento em relação à legislação de contratação de professores, sugerindo que esse sistema deveria ser melhor fiscalizado, evitando a contratação de professores práticos e, como consequência, proporcionando mais oportunidades aos professores profissionais.

No excerto 94, Catarina, por seu turno, retoma seu relato sobre a prática de contratação de professores práticos pelos cursos privados. A participante acredita que os professores práticos, por não serem licenciados, não teriam o direito de exigir que o contratante os registrem na categoria de professor em vez de instrutor. Com isso, os cursos privados economizam no pagamento de direito aos trabalhadores.

Seguindo o raciocínio proposto por Catarina, acredito que essa prática cria uma espécie de círculo vicioso. No primeiro momento, os contratantes dão preferência para a contratação de professores práticos caso eles sejam falantes nativos, por exemplo – seguindo a ordem mercadológica discutida no item 4.1.2. Como consequência, esses contratantes optam por registrá-los – quando há registro – na categoria de instrutor de idiomas, respeitando as convenções do SENALBA e, assim, economizando e obtendo maior lucro. Em um próximo processo seletivo, certamente a contratação obedecerá aos quesitos da preferência

mercadológica e do lucro, o que pode acarretar o quesito formação profissional como item dispensável da lista.

Nesse sentido, Catarina acredita que ser professor de inglês atualmente é uma profissão para dar lucro aos cursinhos:

Excerto 95:

Hoje eu vejo predominantemente como uma profissão para dar dinheiro para cursinhos privados. O inglês ainda tem um capital cultural grande por conta do imperialismo americano; se dá bastante valor a quem conhece e se comunica nessa língua, ainda é uma forma de garantir ou manter status social, e por isso é rentável para cursos particulares, mas a língua não tem a mesma importância em escolas regulares. Dessa forma, o profissional me parece ser bastante procurado, o que me incomoda é acreditarem na fórmula mágica que o professor seria capaz de ensinar um aluno a ter fluência na língua com pouco tempo, o que é uma consequência também do lucro que o ensino da língua pode gerar. Assim, o profissional é pressionado a fazer essa mágica. Aquele que fizer melhor, terá mais valor, independente de ser este um profissional de Letras capacitado a ensinar a língua de forma ampla e crítica (Catarina_Qst6_G2_05abr20).

Durante a aplicação do questionário, perguntei aos participantes como eles veem a profissão de professor de Inglês hoje e, conforme pode ser visto no excerto 95, Catarina acredita que essa é atualmente “uma profissão para dar dinheiro para cursinhos privados”, uma vez que a língua inglesa tem um forte poder de influência e que, com isso, os cursos livres conseguem lucrar vendendo promessas de aprendizagem rápida e fluência, independente da capacitação do professor responsável por esse ensino. Por esses e outros motivos, os participantes acreditam que a profissão docente é desvalorizada, mal remunerada e desgastante:

Excerto 96:

Eu acho que o professor de inglês é visto como todo professor, desvalorizado. Não é um emprego que as pessoas acham muito interessante, não acham muito importante, ninguém quer saber como foi seu dia de aula igual eles querem saber como tem sido a atuação de um advogado num caso, nada disso, eles não estão interessados na vida profissional de um professor (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 97:

[...] Em relação ao mercado de trabalho só que eu acho que deveria ser mais valorizado principalmente a questão da nossa formação, porque o que eu vejo, por exemplo, em escolas, eles acham maravilhoso se você tiver um mestrado, se você tiver uma pós-graduação e tudo o mais, eles até fazem propaganda disso, mas em questão do retorno, eles não te dão um retorno por causa disso, entende? (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Os excertos 96 e 97 ilustram os relatos dos participantes sobre a desvalorização da profissão docente. Eles relatam tanto a desvalorização da profissão em si quanto da formação

dos professores. Catarina, no excerto 96, compara a importância dada ao professor com a importância dada a outras profissões, como o advogado. Ela afirma que a profissão docente e o dia a dia do professor são tratados com desinteresse. Já Diego, no excerto 97, fala sobre a desvalorização da formação acadêmica do professor de inglês. O participante acredita que o fato de ser formado na área ou ter feito uma pós-graduação é visto como um atrativo para as escolas, apesar de os professores não serem remunerados tendo em vista essa formação. A remuneração independe da sua formação e dos seus títulos. Ela é, como visto na fala de Diego, um dos fatores que contribui para a desvalorização da profissão.

Segundo os participantes, a profissão de professor de língua inglesa é uma profissão mal remunerada, conforme ilustram os excertos a seguir:

Excerto 98:

Eu não sei se isso é suficiente, o valor que é pago aqui em Minas Gerais pelo tanto de turma que o professor tem que pegar. Eu acho que não deve ser não porque o tanto de professor que eu vejo que não tá satisfeito (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 99:

[..] Eu vejo muitos professores desanimados por questão de pagamento, ou por questão de cobrança excessivas e desnecessárias. Então eu acho que é um conjunto, mas o principal pra mim é o respeito e dar as condições mínimas para o professor se manter e ter disposição pra trabalhar todo dia (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Dentre alguns dos desafios da profissão docente sugeridos pelos participantes do grupo 2 está a má remuneração do trabalho do professor de inglês. Essa questão já havia sido mencionada quando os participantes falam da busca por oportunidades de emprego que garantam estabilidade financeira, mas aparece novamente nos excertos 98 e 99 de forma mais explícita. Catarina, no excerto 98, fala sobre a relação remuneração versus número de turmas assumidas pelos professores no estado de Minas Gerais e, apesar de não estar certa sobre esse valor, acredita que não é o suficiente por conta do número de professores insatisfeitos. Diego, no excerto 99, também fala da insatisfação de professores, não só os de língua inglesa, com o pagamento e também com a demanda de trabalho.

Nota-se nos excertos 98 e 99 que ambos os participantes abordam a questão da insatisfação com a profissão por parte dos docentes. Nesse sentido, as falas de Diego, Catarina e Emília também carregam a crença de que a profissão de professor de língua inglesa é desgastante física e mentalmente e que, por isso, desencadeia emoções como a desmotivação, o desânimo, o cansaço e a indignação:

Excerto 100:

[...] Nosso trabalho nunca termina quando você sai da sala de aula, então a gente sempre está pensando, é um trabalho que é constante, porque você está sempre planejando alguma aula, você vê alguma coisa na rua, você lembra da aula... Sendo que a maioria dos trabalhos não, inicia em um horário e termina em um horário, mas o nosso não tem essa divisão. Até coloquei que a divisão do trabalho e da vida pessoal do professor é muito difícil de ser percebida, porque a gente está sempre sendo professor e também sendo a pessoa mesmo, o indivíduo. Então, é por isso, por ser bem desgastante e por eu achar que em longo prazo, isso eu vejo com muitos professores, os professores acabam se desanimando. Isso daí é uma coisa muito comum, não sei se já tem estudos sobre isso, provavelmente já tem, mas eu vejo que à medida que os professores passam anos e anos ensinando, principalmente em contextos que eles têm menos recurso, eles vão desanimando com a profissão e, conseqüentemente, acabam adquirindo depressão, alguma coisa do tipo. Porque o professor tem isso de colocar a profissão como centro da vida, o que é errado também, porque eu acho que a gente tem que levar a profissão mais como profissão e menos como, sei lá... uma coisa que a gente tem que fazer pra salvar o mundo, sabe? Porque isso é muita cobrança e acaba que prejudica depois. E é por isso que eu pretendo ficar por um tempo, mas não pra sempre (Diego_Ent1_G2_01abr20).

No excerto 100, Diego fala sobre o seu desejo de continuar dando aula, mas não para sempre, como ele mesmo diz. Para o participante, o trabalho do professor consome muito tempo, pois não se limita apenas ao espaço da sala de aula. Ele faz uma comparação entre profissões que possibilitam uma demarcação melhor do tempo de trabalho; e a profissão docente que se expande de tal forma que começa a se misturar com a vida pessoal do professor. Além disso, Diego aborda o desânimo que é comum encontrar nos relatos de docentes que estão há mais tempo na profissão e que pode acarretar problemas mais sérios, como o desenvolvimento de depressão. A participante Emília também acredita na sobrecarga de trabalho exigida do profissional docente e entende que esse é um fator que desanima os professores:

Excerto 101:

Além disso, professores normalmente dedicam muito tempo para preparar aulas, adaptar materiais para diferentes estilos de aprendizagem, corrigir exercícios, formatar handouts ou slides, entre outras muitas coisas. Acredito que o grande desafio é não desanimar visto o pouco reconhecimento que recebemos mesmo desempenhando um papel de tamanha complexidade e que exige muito trabalho que vai além da sala de aula (Emília_Qst3_G2_29mar20).

No excerto 101, Emília dá exemplo de algumas das tarefas que fazem parte da rotina de um professor de inglês e que envolvem desde a preparação de aulas até a criação de material e correção de atividades. Entendendo que essa demanda configura a profissão docente como

complexa, a participante acredita que os professores deveriam ser melhor reconhecidos e valorizados.

Ainda sobre o excerto 100, Diego também fala da romantização da profissão docente como um dos fatores que agrava a sobrecarga de trabalho dos professores, como se eles precisassem “salvar o mundo”. A crença de que a profissão docente é romantizada também aparece no discurso do participante no questionário, conforme pode ser visto no excerto 102:

Excerto 102:

Acho que o maior desafio é não desanimar, pois o cansaço chega e a indignação, principalmente em relação às decisões governamentais, também. Porém, o maior de todos os desafios é não romantizar tanto a profissão, porque quando você diz que o professor faz o que faz por amor apenas, é ignorado o fato de que ele precisa de lazer, vida social, uma remuneração digna e, principalmente, respeito (Diego_Qst1_G2_23mar20).

Nesse excerto, Diego afirma acreditar que o maior desafio da profissão de professor atualmente é a sua romantização, o que acarreta a desvalorização do docente. O participante acredita que existe essa crença de que, se um professor dá aulas por amor, rejeita-se o caráter profissional de sua atuação e a sua formação e, com isso, acredita-se que ele não precisa de ser remunerado ou ter condições dignas de trabalho. Essa fala representa um dos mitos do amor mencionado por Barcelos (2020)¹²: o de que as emoções, e aqui se inclui o amor, impede o profissionalismo. Contudo, a pedagogia amorosa permite compreender o amor como base fundamental do fazer docente e envolve rigor, ética e comprometimento.

Outra crença comum relacionada à afetividade na profissão docente é a de que ensinar é um dom divino, supondo, assim que se nasce com esse dom para ensinar e ignorando-se, desse modo, a formação profissional e que perpetua “uma identidade missionária associada ao professor, que assim aceita que sua nobre ‘missão’ tem sua recompensa encerrada no seu cumprimento” (JUNIOR, 2009, p.149). Essa crença contribui para a naturalização da atuação de professores práticos porque, se ensinar é um dom, o ensino não depende de uma formação e, assim, qualquer um que tenha nascido com esse dom está apto a fazê-lo.

Nota-se que nessa categoria de crenças sobre o mercado de trabalho e a profissão docente prevalecem crenças negativas que perpassam a instabilidade financeira, a falta de recursos e de direitos assegurados, a desvalorização, a sobrecarga e o desgaste. Contudo, os participantes também acreditam que ser professor é uma profissão importante e gratificante:

¹² BARCELOS, Ana Maria Ferreira. What's love got to do with it? Pedagogia amorosa e ensino de línguas. 2020. (1h21min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-l_yz7nq2rc. Acesso em: 25 out. 2020.

Excerto 103:

Em minha opinião, trata-se de uma profissão bastante gratificante especialmente porque trabalho com aquilo que mais gosto de estudar e consigo ajudar muitas pessoas a aprender a língua (Emília_Qst3_G2_29mar20).

Excerto 104:

Vejo que a profissão é essencial à sociedade, mas ainda são necessárias muitas mudanças, independente do contexto de trabalho (Diego_Qst1_G2_23mar20).

Excerto 105:

[...] É uma profissão essencial pra humanidade e é uma profissão que não importa o desenvolvimento eletrônico, que é necessária, a gente vai continuar aqui (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Os excertos 103, 104 e 105 trazem as falas de Emília e Diego a respeito da importância da profissão de professor. Os participantes acreditam que essa é uma profissão gratificante, pois envolve ajudar o próximo através da educação; e também é uma profissão essencial à humanidade e que não será extinta, mesmo que haja desenvolvimento tecnológico.

Nessa subseção, apresentei e discorri sobre as crenças dos professores em formação sobre o mercado de trabalho docente. Embora essas crenças tenham apontado para aspectos negativos da profissão em sua maioria, os participantes também demonstraram acreditar que esse é um trabalho essencial para o desenvolvimento da sociedade e, portanto, gratificante. A seguir, discorro sobre as crenças dos participantes sobre a formação de professores de língua inglesa.

4.1.2.4 Crenças sobre a formação de professores de LI

No que diz respeito à formação de professores, os participantes do grupo 2 defendem a importância da licenciatura para o exercício da profissão. Além disso, a sua fala ressalta a falta de questionamento sobre a formação dos professores em exercício.

Durante a realização das entrevistas perguntei aos participantes sobre os professores de inglês que eles tiveram ao longo de suas trajetórias de aprendizagem e se eles, naquela época, se interessavam em saber se aqueles professores eram formados na área ou não. As respostas dos participantes sugerem a existência da crença de que quem dá aula, independente da formação, é considerado professor:

Excerto 106:

Não, nem passava pela minha cabeça. Na verdade, quando eu era mais nova, quando eu fiz (eliminação de conteúdo confidencial), a situação que eu contei no início, realmente não passava nem um pouco na minha cabeça ter um professor que não era formado em Letras. Mas aí depois, mais no final quando

eu estava acabando o cursinho, quando eu tive os dois professores estrangeiros é que eu fui me preocupar com qual era a formação deles, mas isso foi na época que eu já estava pensando no ENEM, eu estava pensando em ser professor de inglês e aí eu acho que foi por isso, por começar a pensar em faculdade que eu fui me questionar qual era a formação dos professores que eu tinha no cursinho (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 107:

Na época, porque eu não tinha noção disso, não tinha informação sobre isso, porque eu sabia que os do cursinho eram formados em Letras e eu imaginava que os da escola também, porque eu acho que tinham que ser formados, mas não parava para pensar nisso (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Excerto 108:

Antes de eu entrar no curso, eu não tinha ideia também de como era o curso em si e como que era importante que o professor realmente fosse formado e eu também nem tinha essa questão da defesa da classe de trabalho que eu pertença. Então eu não tinha muita noção disso e nem pensava, na verdade (Diego_Ent1_G2_01abr20).

No excerto 106, Catarina afirma que a preocupação com a formação de um professor de inglês não era algo que a interessava, pois ela acreditava que todo professor de inglês tinha formação em Letras. Ela relata que somente mais tarde, quando teve aula com falantes nativos, se questionou sobre qual era a formação daqueles professores. Além disso, aquela era uma época em que Catarina estava começando a se interessar por fazer uma faculdade e que, por querer ser professora de inglês, procurou saber qual era a formação de seus professores. A fala de Emília, no excerto 107, vai ao encontro do relato de Catarina. Esta participante afirma que achava que, para lecionar, os professores precisavam ser formados.

No excerto 108, Diego afirma que até ingressar no curso de Letras nunca havia se perguntado sobre a formação de seus professores de inglês. Para o participante, um aspecto que fez com que ele começasse a compreender a importância da formação para o trabalho docente foi o fato de se ver na identidade de professor durante o curso de Letras e, conseqüentemente, desejar defender a classe a qual pertence.

O que se percebe nesses vários excertos é a falta de percepção anterior dos três participantes sobre a necessidade da formação acadêmica para lecionar durante suas trajetórias de aprendizagem de inglês. É somente quando eles começaram a se ver como (futuros) professores que refletiram sobre esse assunto. Isso permite compreender que a formação de um professor não é um fator questionado pelos alunos, que tendem a não pensar sobre a (falta) de preparação para lecionar, pois tomam como verdade que, se existe uma pessoa lecionando, ela está habilitada para tal. É como uma espécie de senso comum que, na relação trabalhador-profissão, garante como implícita a formação. Nesse sentido, os participantes ressaltam a importância da formação acadêmica para a docência e, portanto, acreditam que a licenciatura é

necessária para o trabalho docente. A discussão acerca da necessidade da formação acadêmica surge a partir do questionamento sobre a atuação de professores práticos de inglês:

Excerto 109:

São pessoas, aqueles que vieram de intercâmbio, passaram um tempo fora, moraram em outro país que falava inglês ou só sabe inglês, sabe porque consegue usar inglês, é capaz de se comunicar mesmo sem ter ido pra fora enfim, e por isso dão aulas (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Excerto 110:

[...] Tem muita gente que não tem formação, por isso tem essa coisa de “talvez então qualquer um pode dar aula de inglês”, “se você sabe inglês, não precisa ter formação porque qualquer pessoa que sabe inglês consegue ensinar inglês”, então isso é difícil de lidar (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Excerto 111:

[...] As pessoas acham que quem sabe inglês pode fazer tudo e qualquer coisa, pode traduzir, pode fazer tradução simultânea, pode fazer revisão (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

No excerto 109, Diego nos dá pistas sobre quem são os professores práticos: geralmente são ex-intercambistas e/ou pessoas que sabem a língua inglesa e que, por isso, acreditam estar aptas a lecionar. Ele reafirma seu ponto de vista (excerto 110) ao mencionar que existe uma crença muito comum de que “qualquer pessoa que sabe inglês consegue ensinar inglês” e, portanto, os professores práticos se apoiam na competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2014) para justificar sua prática. No excerto 111, Catarina acredita que a competência linguística justifica não só o ensino da língua inglesa, mas também o trabalho com tradução e revisão de textos em inglês. Nesse sentido, os participantes defendem a necessidade de os professores práticos buscarem uma formação na área:

Excerto 112:

Eu acho que não é o ideal não. Acho que, tudo bem, a pessoa começou ali, mas procura uma especialização, porque isso desvaloriza a coisa (Emília_Ent2_G2_06abr20).

No excerto 112, Emília afirma que a atuação de professores práticos não é o ideal para o ensino de língua inglesa. Contudo, ela acredita que esses professores podem e devem buscar uma especialização. Acredito que sua fala reflete muito sua história, uma vez antes de ingressar no curso de Letras, Emília trabalhou em um curso privado como professora de inglês. Ou seja, ela viveu a experiência de ser uma professora prática, mas buscou a formação necessária para seguir a profissão. Portanto, defende que a licenciatura é necessária para o trabalho docente e justifica o seu ponto de vista, conforme ilustra o excerto a seguir:

Excerto 113:

Eu acho que você precisa desse período de conhecer teorias e esse período de reflexão mesmo, de experiências diferentes, entendeu? Eu acho que precisa desse período, mesmo que você vai dando aula e tal, mas tem essa vibe de estudo, de reflexão, com professoras mais experientes que vão trazer a visão deles, você vai ter a oportunidade de talvez ir pra algum congresso. Vai ter acesso a mais coisa que eu acho que é bom (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Emília acredita que a licenciatura pode proporcionar ao professor o contato com as teorias de ensino de línguas e também a possibilidade de refletir. Esse período de formação, para ela, pode ocorrer de forma concomitante à experiência prática, sendo essa uma oportunidade de refletir sobre a própria prática por meio do contato com professores mais experientes. Diego, assim como Emília, engloba em sua fala a atuação dos professores práticos e a importância da formação:

Excerto 114:

[...] Pra mim, tem que ser formado sim em Letras, porque tem muitos cursinhos, até escolas, que contratam sei lá quem fez um intercâmbio, ou alguém que já formou num cursinho, mas é diferente, porque não só por a gente fazer matérias da educação também, como didática, estrutura do ensino fundamental e médio e etc.; mas pela questão do que a gente no curso de Letras a gente aprende a língua ou melhora nosso aprendizado numa língua para ensinar, então é totalmente diferente o foco. E apesar de alguma pessoa que não tem o curso poder ensinar bem e tal, mas não é a mesma coisa (Diego_Ent1_G2_01abr20).

No excerto 114, Diego reforça a importância da licenciatura em Letras explicitando a diferença de aprender a língua para falar – *competência linguístico-comunicativa* – e aprender a língua para ensinar – tarefa que engloba as *competências teórica, competência aplicada e profissional* (ALMEIDA FILHO, 2014).

Com base nos excertos discutidos nessa seção, é possível concluir que existe uma crença de que, quem quer que esteja em uma sala de aula lecionando, é um professor e, portanto, está implícito que é formado na área. Essa crença colabora para a naturalização da atuação de professores práticos, atuação essa pautada na ideia de que, para lecionar, basta ter a competência linguístico-comunicativa. A seguir, discorro sobre as crenças dos professores em formação acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa.

4.1.2.5 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI

No que diz respeito às aulas de inglês e à forma como esse idioma deve ser ensinado, os participantes acreditam que é preciso evitar o uso do livro didático para que a aula seja mais dinâmica e interativa. Além disso, eles acreditam ser necessário incluir situações do cotidiano dos alunos e utilizar, preferencialmente, a língua inglesa. Os participantes também acreditam que o ensino de inglês deve ser um ensino crítico e contextualizado.

Em primeiro lugar, os professores em formação participantes do grupo 2 demonstram acreditar na necessidade de um ensino menos focado no livro didático e mais dinâmico, inovador e interativo. Essa crença pode ser ilustrada pelos excertos a seguir:

Excerto 115:

E o que foi mais marcante com ele é que ele trazia muita música das bandas que ele gostava e trazia série as vezes, eu lembro de ter doze anos e assistir Os Simpsons no cursinho. E seguia o livro. Porque o (eliminação de conteúdo confidencial) é bem engessado, pela impressão que eu tive como aluna. Então ele seguia o livro, mas quando ele podia fugir, ele trabalhava com série e filme, com série e música, no caso (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Excerto 116:

Eu lembro de aprender muitos verbos irregulares com ele, mas eu não lembro o que ele fazia, só sei que foi nessa época que eu memorizei melhor os verbos irregulares. E ele trazia música também, ele cantava, [...] trazia violão pra dentro de sala e cantava música em inglês e a gente acompanhava com ele a letra, e trabalhava pronúncia e fluência, mas ele também seguia uma apostila, tinha a apostila da escola, mas quando ele podia ele trazia atividade extra, e fugia do livro (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Catarina, nos excertos 115 e 116, traz em sua fala exemplos de usos de músicas, séries e outros recursos midiáticos como uma forma de fuga – palavra utilizada pela participante – do livro didático. Ela menciona que seu professor precisava usar e seguir o livro didático por conta das políticas do cursinho, mas que, sempre que possível, ele “fugia do livro” e propunha atividades mais inovadoras e interativas, como músicas e filmes. A necessidade de inovação também é mencionada por Catarina em outro momento da entrevista, vide excerto 117:

Excerto 117:

Eu esperaria ser surpreendida pelas atividades, pelo material que ele traz, não precisa ser uma coisa extremamente mirabolante, mas ser algo que realmente você vai ver daquele jeito só na aula de inglês, sabe, seja um texto que você nunca tenha ouvido falar antes, uma história que você nunca tenha lido antes ou um filme de um mundo diferente, não muito diferente, mas assim, algo que você não está acostumado a ver. Eu falo isso porque nos anos finais do ensino médio eu tive aulas de inglês e as aulas foram meio que voltadas para o ENEM, mas a professora não discutia os exercícios do ENEM e também não trazia nada de interessante pra aula, ela praticamente não preparava a aula, na verdade (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Quando perguntada sobre suas expectativas enquanto aluna para uma aula de inglês, Catarina afirma que espera ser “surpreendida” pelas atividades e materiais utilizados pelo professor. Ela acredita que a aula de inglês é um local de inovação e de contato com o diferente, fazendo uma comparação com o conteúdo geralmente trabalhado durante as aulas e voltado na preparação dos alunos para o ENEM. Um ponto a ressaltar na fala da participante é a impressão criada de que a professora “praticamente não preparava a aula”, uma vez que o foco do ensino era o ENEM e não havia nenhuma atividade interessante, segundo o que foi relatado por Catarina.

A valorização da inovação nas aulas de língua inglesa também aparece na fala de Diego, que destaca a necessidade de que os professores recebam suporte em relação ao material, pois esse é um fator fundamental para que eles consigam propor atividades mais dinâmicas, interativas e inovadoras, conforme seguinte excerto:

Excerto 118:

Eu acho também que tem que ter um suporte em relação a material, seja livro didático ou conteúdo que a gente pode usar digital, porque acaba que você precisa desse suporte na língua inglesa... porque é possível sim dar aula só com um giz e o quadro, mas em inglês é muito importante ter esse suporte midiático mesmo, você poder passar um vídeo, poder passar uma música, poder passar um jogo para os alunos. Isso tudo ajuda até a manter o interesse porque os alunos hoje em dia eles estão muito ligados à tela, então se eu escrevo uma coisa no quadro ou se eu escrevo uma coisa num slide, às vezes eles prestam muito mais atenção no que tá escrito no slide porque tá numa tela, e isso eu já reparei a diferença (Diego_Ent1_G2_01abr20).

Neste excerto, Diego destaca a importância de o professor ter suporte material para que consiga dar aulas mais dinâmicas. De acordo com o participante, recursos analógicos como quadro e giz são úteis para o ensino de inglês, contudo, os alunos hoje em dia estão mais conectados à tecnologia e ao uso de telas e, assim, é necessário o uso de estratégias que auxiliem o professor a reter a sua atenção.

Outra crença dos participantes desse grupo é a de que as aulas de LI devem incluir situações das vivências subjetivas dos alunos, conforme ilustrado no excerto a seguir:

Excerto 119:

[...] Aulas que trouxessem exemplos de uso real, não só que tenha ali no livro, porque a gente sempre teve muito disso de falar, ter oportunidade de todo mundo falar na sala, eu acho isso legal de compartilhar coisas, momentos de compartilhar experiências ou não precisa ser da vida mesmo, mas de como está sendo a aprendizagem se teve dificuldade em alguma coisa (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Emília, no excerto 119, comenta sobre a importância de que haja uma aproximação entre o conteúdo da aula de inglês e as vivências pessoais dos alunos. Ela acredita ser fundamental que os alunos tenham a oportunidade de falar em sala de aula, não apenas sobre o conteúdo, mas que tenham a oportunidade de compartilhar suas histórias, experiências e as dificuldades que possam estar enfrentando no processo de aprendizagem da segunda língua.

Também em relação à habilidade de produção oral, os participantes acreditam que as aulas de LI devem ser ministradas preferencialmente em inglês. Essa crença pode ser mais bem compreendida por meio do relato de Catarina, no excerto 120:

Excerto 120:

[...] Era legal porque eles só falavam em inglês, eles sabiam muito pouco português. Então essa foi a primeira experiência que eu tive de ter aula só em inglês na sala de aula, porque antes na escola regular e no (eliminação de conteúdo confidencial) falava muito português, aí nisso que eu comecei a experiência de ter uma aula toda em inglês (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

Nesse excerto, Catarina relata uma parte da sua experiência de aprendizagem de inglês na qual teve aula com falantes nativos e, conseqüentemente, eles só utilizavam a língua inglesa em sala de aula. Ela conta que tanto na escola regular quanto em outro cursinho em que ela estudou as aulas de inglês eram ministradas, em sua maioria, em português e, somente a partir desse contato com falantes nativos é que as aulas foram ministradas em inglês. Essa crença pode contribuir para reforçar a noção de falante nativo como o professor ideal, além de confirmar o que diz a literatura sobre crenças, que elas são embasadas em nossas experiências prévias (LEITE, 2003; BARCELOS, 2007). Se os alunos consideram importante que as aulas sejam ministradas em inglês e se isso só acontece quando se tem falantes nativos na posição de professor, eles serão levados a crer que o falante nativo é o professor ideal.

Os professores em formação também acreditam que o ensino de LI deve ser realizado por meio de uma perspectiva mais crítica de uso da língua. Catarina, no questionário, menciona a ilusão criada pelos cursinhos privados para atrair os alunos de que é possível aprender inglês em um curto período de tempo, independente de estarem dispostos a “ensinar a língua de forma ampla e crítica” (Catarina_Qst6_G2_05abr20). Por obter respostas mais concisas no questionário, optei por trazer o tema do ensino crítico para a entrevista e, quando perguntada sobre o que ela entendia por ensino crítico, a participante afirma que:

Excerto 121:

[...] Primeiro, eu quero deixar claro que eu acho que não é em todo contexto e nem sempre e nem toda aula que dá pra gente fazer isso, mas eu acho também

que isso também é importante. Porque como a gente tá trabalhando com língua, a gente tá trabalhando com linguagem, e quem fala e pra quem essa linguagem fala. Então eu acho que a gente não pode deixar de trazer esse tipo de discussão pra dentro de sala de aula com os alunos. A gente não pode focar só na língua estrangeira como uma língua estrangeira, a gente tem que analisar um texto seja ele oral ou escrito de forma ampla, quem tá falando, pra quem tá falando, quais são os objetivos daquele texto, é isso que eu entendo como crítica, não é só ensinar vocabulário e pronúncia para os alunos (Catarina_Ent6_G2_15abr20).

No excerto 121, Catarina explica a sua interpretação do que é ensinar língua inglesa de forma crítica. Em primeiro lugar, ela afirma a importância de compreender as particularidades de diferentes contextos de ensino e reconhecer que nem toda situação possibilita esse tipo de abordagem. Em seguida, a participante menciona alguns aspectos que considera essenciais ao ensino crítico, como considerar o contexto de produção e recepção tanto de textos orais quanto de textos escritos. Ao encontro da crença sobre ensino crítico, os participantes também acreditam na necessidade de contextualização do conteúdo:

Excerto 122:

Bom, eu lembro que a gente lia alguns textos, refletia sobre eles, assim, não lembro exatamente, mas a gente aprendeu a como abordar os temas, não só apresentando eles diretamente. E a gente aprendeu também a fazer dinâmicas na sala, a não ser só o professor que vai passar aquilo no quadro, no power point e acabou. É saber conectar aquilo com outras coisas, com o uso, ver aquele ponto de gramática na vida real e trazer isso pra sala a partir de quem são os alunos, ouvir os alunos a gente aprendeu isso, ouvir o que eles pensam, e envolver isso tudo (Emília_Ent2_G2_06abr20).

Essa contextualização, conforme ilustra o excerto 122, traz mais significado aos processos de ensino e de aprendizagem ao fornecer um propósito melhor estabelecido para as aulas que não seja somente o de aprender gramática. Além disso, a contextualização do conteúdo e a conexão com o uso real da língua reafirma a crença de que é necessário valorizar as particularidades dos alunos e criar espaço para ouvi-los.

Nesta seção, discorri sobre as crenças do grupo 2 sobre a formação de professores de línguas e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Os participantes desse grupo apresentaram crenças sobre o *status* da LI no contexto nacional de ensino de línguas e também sobre a profissionalização docente e o mercado de trabalho. Essas crenças indicam uma visão mais profissional do professor de inglês e possibilitam algumas reflexões acerca da formação de professores e da atuação de professores práticos. A seguir, apresento as identidades de professores práticos e de professores certificados construídas por meio das crenças dos grupos 1 e 2.

4.2 Identidades de professores práticos e de professores certificados

A importância das crenças no processo de construção de identidades de professores tem sido apontada em alguns trabalhos em LA, como os de Beijard, Meijer e Verloop (2011), Barcelos & Kalaja (2013) e Barcelos e Kalaja (2015). Nesse sentido, acredito que a análise das crenças dos participantes de ambos os grupos possibilita compreender como as identidades de professores práticos e de professores certificados de língua inglesa são construídas por meio do olhar desses atores. Portanto, nesta seção, traço um panorama comparativo entre as crenças dos grupos 1 e 2 para então compreender as identidades de professores práticos e de professores certificados formadas a partir dessas crenças.

Em primeiro lugar, existem algumas semelhanças no que diz respeito às crenças dos participantes. Essas crenças estão relacionadas a duas categorias principais: o *status* da língua inglesa no contexto de ensino brasileiro e o ensino e a aprendizagem de LI. No que concerne ao primeiro, ambos os grupos reconhecem a importância de saber inglês como uma forma de ampliação das oportunidades no mercado de trabalho e no contexto acadêmico, crença socialmente construída (BARCELOS, 2015) e difundida. Embora reconheçam a importância da aprender inglês, os participantes acreditam, conforme as crenças vigentes nos discursos recorrentes da sociedade brasileira, que o ensino de LI no Brasil tem sido sucateado e que a disciplina de inglês nas escolas regulares tem sido vista como não essencial e marcada pela superficialidade do conteúdo e pela alta rotatividade de professores. Como consequência, os participantes reforçam crenças comuns do imaginário social, como a de que não se aprende inglês em escolas regulares (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; COX; ASSIS-PETERSON, 2002) e, por isso, os cursinhos são o lugar ideal para aprender LI. Dessa forma, perpetua-se um círculo vicioso, em que não se acredita que seja possível aprender inglês nas escolas no Brasil, o que é repetido indefinidamente e que influencia as práticas recorrentes e ações de não valorização desse espaço por pais, alunos e professores (vide COX; ASSIS-PETERSON, 2002) e, consequentemente, reforçam as crenças que, mais uma vez, são repetidas.

Em segundo lugar, há também diferenças no que diz respeito às crenças dos ex-alunos e dos professores em formação. Essas distinções aparecem nas categorias de perfil do professor de LI, formação de professores e, de forma mais explícita, no fato de os professores em formação apresentarem crenças sobre o mercado de trabalho e sobre a profissão docente. O grupo 1, formado por ex-alunos de um curso de extensão, acredita que o professor deva ter experiência no exterior e ser fluente. O grupo 2, composto por professores em formação, enfatizou outros aspectos, valorizando a formação continuada e a capacidade de reflexão na

prática. Esses resultados nos encham de esperança, pois sugerem que o curso de Letras está formando profissionais reflexivos e conscientes de seu papel de agentes de mudança na sociedade. Além disso, também apresenta crenças sobre o mercado de trabalho e a profissão docente. Apesar de reconhecerem a importância da profissão, o discurso desses participantes enfatiza os aspectos negativos da profissão, como a desvalorização e a má remuneração (JUNIOR, 2009; NOBRE, 2011; SILVA, 2011), algo que, com certeza, não está presente no discurso de alunos que tiveram aulas com professores práticos.

Pensando na identidade profissional como definida “pelo espaço, pela posição e pelo lugar social que ocupa” (SOUZA, 2013, p. 89), essas três categorias (perfil do professor, formação de professores e mercado de trabalho) formam a base da construção das identidades profissionais de professores práticos e de professores certificados pelos participantes, uma vez que reafirmam as expectativas sobre o perfil ideal do professor de inglês e sobre sua formação profissional, bem como o lugar que este ocupa no mercado de trabalho. Assim, é possível responder à pergunta “Quem é o professor de língua inglesa?”. As crenças dos participantes viabilizaram a criação de um quadro comparativo entre as identidades de professores certificados e de professores práticos, como pode ser visto a seguir:

Quadro 12 – Identidades de Professores Práticos e de Professores Certificados de acordo com as crenças dos participantes

Competências de Professores (ALMEIDA FILHO, 2014)	Professor Certificado	Professor Prático
Implícita	Tem experiência com professores formadores e, preferencialmente, experiência no exterior.	Tem, preferencialmente, experiência no exterior.
Linguístico-comunicativa	Fluente, tem boa pronúncia e não tem sotaque. Conhece os aspectos linguísticos da língua, como a etimologia.	Fluente. Tem boa pronúncia e não tem sotaque.
Teórico-Formalizadora	Formados em cursos de Licenciatura. Conhece diferentes teorias e metodologias. Está em constante formação.	Não se aplica.
Aplicada	Didático, se adapta às necessidades e subjetividades dos alunos. Abordagem focada no aluno.	Abordagem focada em si e em suas experiências.
Profissional	Reflexivo. Crítico.	Não se aplica.

Fonte: elaborado pela própria autora.

Conforme os dados do Quadro 12 apontam, para os participantes, a identidade de um Professor Certificado está pautada em todas as cinco competências estabelecidas por Almeida

Filho (2014): a *implícita*, a *linguístico-comunicativa*, a *teórico-formalizadora*, a *aplicada* e a *profissional*. Por outro lado, a identidade de um Professor Prático está pautada somente em três dessas competências: a *implícita*, a *linguístico-comunicativa* e a *aplicada*.

Em relação à competência implícita, destaca-se a experiência no exterior e o contato com falantes nativos como uma forma de aprender na prática. Alex, participante do grupo 1, afirma que a experiência em um país falante da língua alvo não é obrigatória, “mas é muito importante e muito valorizado aquele que já viajou de alguma forma” (vide Excerto 15). Ao encontro da fala de Alex, Carmem afirma que “ajuda bastante quando os alunos sabem que o professor já foi para fora e já teve contato direto com os nativos, mas também no fato de ter confiança de que ele sabe” (vide Excerto 16). Nesse sentido, a experiência no exterior aparece nas falas dos participantes do grupo 1 como uma espécie de requisito para a credibilidade de um professor – certificado ou prático – que será conferida e respaldada pela experiência no exterior. Entendo que isso está relacionado ao mito do falante nativo (DAVIES, 2003) ou ao *native-speakerism* (HOLLIDAY, 2015), que coloca o nativo como o “falante ideal” por excelência. Esse mito vem sendo questionado pela literatura mais recente de estudos da decolonialidade e do inglês como Língua Franca (SIQUEIRA, 2011) e, também, pelas diretrizes mais atuais de ensino de línguas no Brasil (vide BNCC), que apontam para um ensino que “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2018, p. 241). Os participantes do grupo 1 mencionam, ainda, o contato com falantes nativos como uma forma de manter-se atualizado. Esse tipo de discurso reforça o falante nativo como autoridade da língua alvo (DAVIES, 2003) e apresenta uma visão de língua totalmente hegemônica, que vai de encontro à visão de língua franca apresentada nos trabalhos de Siqueira (2008; 2011). Além disso, essa crença no falante nativo como autoridade contribui para a deslegitimação dos professores não-nativos e/ou que não tiveram a experiência do intercâmbio.

Os participantes do grupo 2, por sua vez, apesar de mencionarem a experiência no exterior, frisam a importância do contato com professores formadores durante a licenciatura. A competência implícita seria adquirida nas experiências (de ensino) durante a vida acadêmica. Em outras palavras, o contato com professores formadores possibilita que os professores certificados criem e ressignifiquem suas próprias crenças em relação ao que é aprender e ensinar inglês. A competência implícita dos professores práticos, por sua vez, seria advinda das experiências de aprendizagem nos intercâmbios, não dos cursos de licenciatura. Dessa forma, suas atividades de ensino são baseadas nesse conhecimento implícito aprendido no uso, sem que haja uma teorização. Esse aspecto pode ser ilustrado na fala de Mateus, que afirma que os

professores práticos com quem teve contato “não tinham conhecimento de por que, por exemplo, uma palavra ficava de determinada forma, ou por que a gente faz esse tipo de contração [...] era muito mais um ‘tem que usar porque a gente viu que o pessoal [falantes nativos] usa” (vide Excerto 24).

No que diz respeito à competência linguístico-comunicativa, a fluência, a boa pronúncia e a falta de sotaque são traços tanto da identidade idealizada de professores certificados quanto da identidade de professores práticos, mencionados por ambos os grupos. Contudo, os professores certificados são aqueles que, na visão dos participantes, conhecem os aspectos linguísticos da língua, como a etimologia, a sintaxe, a semântica e etc. Ao mesmo tempo que é uma competência linguístico-comunicativa, o conhecimento mais teórico da língua também tem relação com a formação formal dos professores e, conseqüentemente, com a competência teórico-formalizadora. Além disso, por ser um conhecimento advindo de um ensino mais formal, confirma a dificuldade que os professores práticos têm de fornecer esse tipo de informação aos alunos, como foi anteriormente apontado por meio da fala de Mateus.

Embora seja um traço comum às identidades de professores certificados e de professores práticos, é a competência linguístico-comunicativa que viabiliza e legitima a atuação de professores práticos. Conforme afirma Emília, o professor prático é aquele que “consegue usar inglês, é capaz de se comunicar mesmo sem ter ido pra fora e, por isso, dá aula de inglês” (vide Excerto 109). Nesse sentido, a atuação desses professores está pautada no conhecimento da língua, validando a crença de que saber a língua é suficiente para o ensino e ignorando aspectos teóricos, éticos e metodológicos do ensino de línguas. Conseqüentemente, a formação acadêmica é, muitas vezes, negligenciada no momento de contratação de professores de inglês, priorizando a fluência e/ou a vivência no exterior (MARZARI, 2009).

No que concerne à competência teórico-formalizadora, é ela que marca a distinção das identidades entre professores certificados e professores práticos de acordo com as crenças dos participantes dos dois grupos. Essa competência é adquirida por meio da formação (inicial ou continuada) de profissionais (ALMEIDA FILHO, 2014) – a certificação – e possibilita a transformação da competência implícita. De acordo com a participante Emília, um professor precisa “conhecer teorias, não só a experiência prática, que também é muito importante, mas tem que ter algum conhecimento [teórico]” (vide Excerto 71). É sabido que o conhecimento teórico, por si só, não garante a eficiência do ensino e da aprendizagem e, por isso, existe a competência aplicada, por exemplo, para que a teoria seja articulada com o conhecimento implícito e recriada na prática docente. Contudo, a falta desse conhecimento teórico pode

acarretar, por exemplo, a falta de habilidade em lidar com as diversidades dos contextos e com as demandas dos alunos.

Assim, a identidade do professor certificado é marcada, sobretudo, pela formação em cursos de Licenciatura e pelo conhecimento de diferentes teorias e metodologias que serão, mais tarde, adaptadas e reconstruídas na prática de ensino. Além disso, a identidade desse professor é marcada pelo movimento de constante formação. O participante Diego afirma que “a partir do momento que você se torna professor de uma língua [...], você tem que ter esse compromisso de estudar para sempre” (vide Excerto 69). Nesse sentido, o professor certificado é aquele que não só tem a formação teórica, mas também mantém essa busca constante por conhecimento formal.

Destaco, neste momento, que, apesar de dois dos três participantes do grupo 1, afirmarem a necessidade de formação teórica-formal por parte dos professores de língua inglesa, os participantes do grupo 2 são mais incisivos em relação à necessidade de formação teórica e/ou certificação formal de professores. Esse fenômeno pode ser justificado pelo fato de que esse grupo é composto por professores no período final de formação acadêmica e, por isso, eles têm compreensão mais profunda e detalhada de aspectos mais críticos do ensino de língua. Além disso, suas falas são uma potente arma política de defesa da classe de professores de língua inglesa e dos cursos de formação, já que estão em um processo de construção de identidade profissional. Assim, ao construírem as identidades de professores práticos e de professores certificados, os participantes refletem suas próprias identidades profissionais enquanto futuros professores.

Em relação à competência aplicada, existe uma distinção bem marcada em relação à identidade de professor certificado e à de professor prático. Essa competência reflete a capacidade de o professor coordenar conhecimento implícito com conhecimento formal e, além disso, de desenvolver uma habilidade reflexiva como meio de entender e lidar com a pluralidade de contextos e de alunos, reforçando a visão de ensino proposta pela CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Nesse sentido, a análise dos dados aponta para uma identidade de professor certificado construída por aspectos como a didática, a capacidade de adaptação e o uso de abordagens metodológicas que priorizem o aluno. O participante Diego afirma que o professor de inglês “tem que ter esse jogo de cintura [...] durante as aulas inclusive para explicar o conteúdo que talvez o aluno não entenda de várias formas” (vide Excerto 76). A fala de Diego ilustra a competência aplicada que um professor certificado tem. O professor conhece as teorias –

competência teórico-formalizadora – e as coloca em prática, recriando-as de acordo com as necessidades individuais das turmas e dos alunos. Assim, ele é capaz de compreender como e porque ensina da forma como faz (ALMEIDA FILHO, 2014).

De encontro a essa abordagem mais didática, a identidade profissional do professor prático é deficiente, pois, na falta de competência teórico-formalizadora, ele conta somente com os conhecimentos implícitos e linguísticos para a construção de seu fazer docente. Souza (2013) já apontava para a importância da formação acadêmica para o ensino de inglês, uma vez que essa formação forneceria ao professor conhecimento didático. O participante Mateus afirma que os professores práticos com quem teve contato não tinham “a capacidade [...] de compreender a realidade [da sala de aula] que não estava funcionando o recurso que eles estavam utilizando para ensinar e não conseguiam buscar outras estratégias” (vide Excerto 23). Essa fala confirma a necessidade da competência teórico formal para o ensino de inglês e explicita a dificuldade de compreensão do conteúdo por parte dos alunos como uma das consequências de um ensino embasado somente na competência implícita.

Como consequência, a identidade de professor prático se difere também no que diz respeito à forma pela qual esses trabalhadores dividem o tempo de fala e se preocupam com os alunos. A abordagem desses professores parece estar mais focada em si que nas necessidades dos alunos. Mateus, ex-aluno de professores práticos, sugere que as aulas eram chamadas de “imersão cultural”, mas “eram muito mais eles contando como que era a vida deles lá [no exterior] experiências pessoais, e acabava que não era inclusiva com os alunos” (vide Excerto 53). Nessa perspectiva, a identidade do professor prático é marcada por um ensino mais focado em si e em suas experiências pessoais do que nos alunos.

Por fim, a construção das identidades de professores perpassa a competência profissional que se refere às funções políticas e pedagógicas do professor, bem como sua relevância, seus direitos e deveres (BARÇANTE, 2014). As crenças dos participantes do grupo de professores em formação sugerem a construção de uma identidade de professor certificado pautada na reflexividade e no ensino crítico. Emília afirmou, durante a entrevista, que o professor “precisa desse período [...] de reflexão” (vide Excerto 113), enquanto Catarina discorreu sobre a necessidade de ensinar a língua de forma ampla e crítica. Conforme mencionado por Celani (2001, p. 34), o professor “deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque [...] ensinar não é uma atividade neutra”. Nesse sentido, essas falas reafirmam uma identidade de professor certificado pautada na ética docente. Quanto à identidade de professores práticos, essa não é uma competência que constrói essa identidade, conforme apontam os dados dos questionários e da entrevistas. É simplesmente uma ocupação.

Nesta seção, apresentei de que forma as identidades de professores práticos e de professores certificados foram construídas por meio das crenças dos ex-alunos de professores práticos e dos professores em formação. Em linhas gerais, os dados desta pesquisa sugerem, em primeiro lugar, a propagação de crenças socialmente construídas sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, como o mito do falante nativo (DAVIES, 2003), a de que o ensino de inglês na escola pública é defasado (COX; ASSIS-PETERSON, 2002; COELHO, 2005) e a de que é preciso morar fora para aprender inglês (BARCELOS, 1995). Em segundo lugar, esses dados revelam que, embora os professores em formação reforcem algumas dessas crenças, eles demonstram preocupação e maior consciência sobre a necessidade de uma formação sólida para o ensino de LI, compreendendo o papel ético e social dos professores para a melhoria da qualidade de ensino.

No que concerne às identidades de professores, enquanto a do professor prático é embasada nas competências implícita, linguístico-comunicativa e aplicada, a identidade de professor certificado, por sua vez, tem como base as cinco competências propostas por Almeida Filho (2014): implícita, linguístico-comunicativa, teórico-formalizadora, aplicada e profissional. Nesse sentido, a atuação de professores práticos pode ser problematizada, uma vez que se espera que os professores de LI desenvolvam competências para o exercício da profissão e que sejam coerentes com a prática esperada (BRASIL, 2002). Isso inclui não apenas o conhecimento da língua e de teorias pessoais de ensino, mas também das teorias formais, da capacidade de articular ambas as teorias – formal e pessoal – e da compreensão dos aspectos éticos e políticos da profissão. Isto posto, a seguir, discorro sobre as considerações finais acerca deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais deste estudo. Na primeira seção, retomo as perguntas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa a fim de respondê-las. Na segunda seção, discorro sobre algumas implicações desta pesquisa para os estudos sobre crenças, identidades de professores de línguas, formação de professores de línguas e sobre a relação entre crenças e identidades. Na última seção, apresento as limitações deste trabalho e ofereço sugestões para futuras investigações sobre o tema.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo teve como objetivo identificar como se dá a construção da identidade de professores práticos e de professores certificados a partir da análise das crenças dos alunos de um projeto de ensino de línguas e de professores de inglês em formação inicial. Assim, retomo de forma breve os resultados apresentados no Capítulo 4, com a finalidade de responder às perguntas de pesquisa.

5.1.1 Quais as crenças de ex-alunos de um projeto de ensino de línguas com professores práticos sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês?

Os participantes do grupo 1, ex-alunos de um projeto de ensino de línguas com professores práticos, apresentaram crenças sobre o *status* da língua inglesa no contexto de ensino brasileiro, sobre o perfil esperado de professores de LI, sobre a formação de professores e sobre o ensino e a aprendizagem de inglês.

No que diz respeito ao *status* da língua inglesa, os ex-alunos acreditam que saber inglês é importante, sobretudo como um requisito básico e essencial para o mercado de trabalho. Contudo, eles afirmam que aprender inglês no Brasil é um privilégio social, pois nas escolas regulares o ensino, no geral, é sucateado. O sucateamento da educação, associado à superficialidade com a qual os conteúdos são ensinados e à alta rotatividade de professores, leva os ex-alunos a acreditarem que a disciplina de inglês na escola não é relevante e, conseqüentemente, que não é possível aprender inglês em escolas regulares. Essas crenças retratam tanto uma imagem de ensino de LI quanto uma imagem de professores de LI “com uma identidade em crise, que não mais acreditam ser importantes para o país” (SILVA, 2001,

p. 117) e, conseqüentemente, podem acarretar entre vários outros aspectos as políticas públicas voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas e para a formação de professores.

Ao se referir ao perfil desejado para professores de língua inglesa, os ex-alunos apontam a experiência no exterior como um dos requisitos necessários. Apesar de dizerem algumas vezes durante a entrevista que esse não é um quesito obrigatório, seus discursos apontam para a hipervalorização de professores – práticos e/ou certificados – que tiveram experiência em países falantes da língua alvo e que se aproximam da imagem de falante nativo (DAVIES, 2003; HOLLIDAY, 2015) porque têm boa pronúncia e não demonstram traços de sotaque. Além da experiência em outros países, os ex-alunos acreditam que o professor de LI deve ser atencioso, ter uma boa didática e se adaptar às necessidades dos alunos. Essas crenças, juntamente às práticas sociais de desvalorização da profissão, podem ter várias conseqüências, dentre elas a preferência mercadológica por professores práticos e a desmotivação de professores certificados.

Quanto à formação de professores, dois dos três participantes acreditam que a formação acadêmica para o ensino de língua inglesa é fundamental, e um desses participantes acredita que essa formação só é necessária quando os aprendizes são crianças/adolescentes, uma vez que proporcionaria ao professor a capacidade de administrar e lidar com a indisciplina em sala de aula. Percebe-se que existe uma compreensão limitada dos cursos de formação de professores, o que pode justificar a crença de que a formação formal de professores de LI não é necessária. Para aqueles que acreditam nessa necessidade, os cursos de Licenciatura devem proporcionar aos futuros professores uma formação transdisciplinar.

Em relação ao ensino e à aprendizagem de inglês, os ex-alunos acreditam que o ensino de inglês deve ser contextualizado e focar em aspectos culturais do idioma. Essa crença colabora para a criação de uma visão de aula ideal: dinâmica, inovadora, interativa e produtiva. Para esses participantes, essa aula ideal inclui situações do cotidiano dos alunos, permitindo um ensino mais significativo, e ocorre também em espaços que não se limitam ao espaço físico da escola e/ou da sala de aula tradicional. Essa aula deve também, na concepção dos ex-alunos, ser ministrada preferencialmente em LI e evitar o uso do livro didático.

Por fim, o grupo de ex-alunos acredita que aprender inglês é um processo que envolve ansiedade e exige autonomia por parte dos aprendizes. Ademais, entende que, quanto mais frequente o contato com a língua, melhor se aprende e, conseqüentemente, fazer intercâmbio seria então uma forma de aprender na prática e de potencializar a aprendizagem.

Em resumo, essas crenças apontam para uma visão de língua estrangeira hegemônica, pautada no falante nativo como autoridade e modelo da língua alvo, que vai de encontro às

teorias sobre língua franca (SIQUEIRA, 2011; 2008) e uma visão de ensino e de professor de inglês que condiz com essa concepção de língua. Assim, os participantes esperam que o professor de LI tenha tido experiência no exterior e que seja capaz de ensinar a língua sem sotaque.

5.1.2 Quais as crenças de professores de inglês em formação sobre a formação de professores de língua inglesa e o ensino de inglês?

De forma semelhante aos ex-alunos, os professores em formação apresentaram crenças sobre o *status* da língua inglesa no contexto de ensino brasileiro, sobre o perfil esperado de professores de LI, sobre a formação de professores e sobre o ensino e a aprendizagem de inglês. Contudo, por meio das falas desses participantes emergiu uma categoria de crenças que diz respeito ao mercado de trabalho e à profissão docente.

Em relação ao *status* da língua inglesa no contexto brasileiro de ensino, os professores em formação acreditam que saber inglês tem um destaque social muito grande. Contudo, esses participantes reproduzem as crenças de que o ensino de inglês nas escolas regulares é superficial e, portanto, não se aprende inglês nessas escolas. Como consequência, os professores em formação demonstram acreditar que os cursinhos de idiomas são mais focados no ensino de LI e, assim, se destacam como o lugar ideal para aprender inglês.

No que diz respeito ao perfil do professor, enquanto os ex-alunos focam em aspectos como o domínio da língua, os professores em formação dão destaque maior a aspectos mais relacionados à profissionalização e à prática docente. Esses participantes acreditam, sobretudo, que o professor de inglês deve ser certificado, ou seja, deve ter formação acadêmica na área de ensino de língua inglesa como um requisito básico para sua formação e para o trabalho docente. Nesse sentido, suas falas sugerem que a formação de um professor não é questionada, pois toda pessoa que exerce a atividade de ensino é considerada professor pela sua posição, e não pela formação. Assim, a prática social adotada atualmente de contratação de professores práticos leva a repensar a necessidade de formação desses professores.

Além disso, o professor de inglês deve conhecer diferentes teorias e metodologias e manter-se em constante formação. Desse modo, esse professor será capaz de ensinar de forma didática e se adaptar às necessidades e subjetividades dos alunos. Outro traço desejado em um professor de LI é a capacidade de reflexão na ação, que vai ao encontro da competência aplicada sugerida por Almeida Filho (2014). Por fim, os professores em formação acreditam que os professores de LI devem ser atenciosos, bem humorados e terem presença marcante em sala de

aula, o que demonstra que esses alunos valorizam também o aspecto afetivo e humano dos professores.

Quanto ao ensino e à aprendizagem de inglês, os professores em formação acreditam que o ensino dessa língua deve acontecer de forma crítica e contextualizada, incluindo situações do cotidiano dos aprendizes. Assim como os ex-alunos, esse grupo também acredita que a aula ideal é dinâmica, inovadora e interativa e que deve ser ministrada preferencialmente em LI e evitar o uso do livro didático.

Por fim, os professores em formação apresentam muitas crenças relacionadas ao mercado de trabalho e à profissão docente que, infelizmente, representam aspectos negativos da profissão em sua maioria. Os professores em formação acreditam que o mercado de trabalho é amplo e oferece várias oportunidades para os professores de inglês. Contudo, esse mesmo mercado assegura poucos direitos aos docentes, sendo uma das causas a atuação de professores práticos. Os professores em formação refletem sobre a estabilidade da profissão e acreditam que, dentre as diversas oportunidades oferecidas pelo mercado, os concursos públicos oferecem maior segurança financeira, enquanto os cursinhos de idiomas apresentam maior instabilidade, questão essa que foi retratada pelo Quadro 03 (vide seção 2.1.3.).

Sobre a profissão docente, os professores reconhecem que esta é uma profissão importante e gratificante, mas há uma tendência a realçar seus aspectos negativos, sobretudo, a desvalorização. Os participantes acreditam que ser professor de inglês desencadeia cansaço bem como emoções de desmotivação, desânimo e indignação, uma vez que os professores são mal remunerados e desvalorizados. Essas crenças demonstram que tem sido perpetuada “uma identidade missionária associada ao professor, que assim aceita que sua nobre ‘missão’ tem sua recompensa encerrada no seu cumprimento” (JUNIOR, 2009, p. 149) e desconsideram outros aspectos da vida dos professores, como os físicos e emocionais.

Outro motivo que pode desencadear esses sentimentos é a carga de trabalho pesada, que consome muito do tempo dos professores, muitas vezes destruindo os limites entre vida profissional e a pessoal. Assim, os participantes acreditam que ser professor de inglês é uma profissão para dar lucro aos cursinhos, uma vez que esses ganham sob os professores ao assegurarem poucos direitos e oferecerem uma baixa remuneração.

5.1.3 Quais e como são construídas as identidades de professores práticos e de professores certificados de língua inglesa por meio das crenças desses agentes?

Conforme afirmaram Zembylas e Chubbuck (2014, p. 174), os conceitos de crenças sobre identidades profissionais são “formados, interagem e são negociados não apenas em um processo individual e social, mas também em um processo profundamente político”. Essa afirmação reafirma a importância de investigar esses construtos de forma interrelacionada e apontam para a sua influência política. A partir da análise e discussão das crenças que constituem as identidades profissionais de professores, e compreendendo a identidade profissional de professores como uma resposta à pergunta “Quem é o sujeito professor de língua inglesa?”, é possível traçar dois perfis distintos: o do professor prático e o do professor certificado.

Os professores práticos são, então, de acordo com as crenças dos participantes, pessoas sem formação acadêmica na área de ensino de língua inglesa, mas que tiveram experiência no exterior ou são nativos. Esses professores são fluentes e demonstram ter boa pronúncia, excluindo qualquer indício de sotaque. Além disso, esses professores atuam de forma mais focada em si e em suas experiências de vida. Tendo isso em vista, a identidade de professor prático é construída, majoritariamente, por meio das competências implícita e linguístico-comunicativa e, de forma deficiente, da competência aplicada. Sua competência implícita vem tanto das experiências que teve como aluno de LI, como das experiências de imersão em países falantes da língua alvo. Essas experiências possibilitam a esses professores elaborar crenças sobre o que é ensinar e aprender língua inglesa, e a criar suas próprias teorias de ensino com base no uso da língua. A competência linguístico-comunicativa dos professores práticos vem do contato com a língua, geralmente por meio do contato com falantes nativos. Por fim, a competência aplicada pode ser considerada insatisfatória, pois, na teoria de competências de professores, Almeida Filho (2014) sugere que essa engloba as competências implícitas e teórico-formalizadoras para a recriação na prática. Nesse aspecto, os professores práticos não apresentam competência teórico-formalizadora e, portanto, aplicam somente o conhecimento implícito.

Os professores certificados são, de acordo com as crenças dos participantes, pessoas com formação acadêmica na área de ensino de língua inglesa e que, preferencialmente, tiveram experiência no exterior. Esses professores são fluentes e têm boa pronúncia, evitando “sinais de sotaque”. Além disso, eles conhecem os aspectos mais profundos da língua, como sua origem, sintaxe, morfologia e etc. Esses professores, por terem formação em licenciatura, têm acesso a várias teorias e metodologias e buscam estar em formação continuada. Têm didática e conseguem adaptar o conteúdo e as aulas às necessidades e demandas dos alunos, fazendo o

possível para viabilizar a aprendizagem efetiva dos alunos. Assim, esses docentes ensinam de forma crítica e refletem sobre a própria prática.

Temos então que a identidade de professor certificado é construída, majoritariamente, por meio da competência teórico-formalizadora, mas também por meio das competências implícita, linguístico-comunicativa, aplicada e profissional. Sua competência teórico-formalizadora marca a distinção entre esses professores e os práticos e tem como base a formação acadêmica formal na área de atuação em questão: o ensino de língua inglesa como segunda língua. A competência implícita é marcada pelas experiências que tiveram enquanto alunos, ao longo da vida, e também pelo contato com professores formadores, de forma diferente que as experiências dos professores práticos, formada apenas por suas experiências no exterior ou contato com falantes nativos e uso da línguas. Em outras palavras, é uma visão muito limitada do que é ser um professor. A competência linguístico-comunicativa tem origem tanto nos cursos de Licenciatura quanto, de preferência, em intercâmbios. A competência aplicada, por seu turno, possibilita um ensino contextualizado e focado no aluno, associando teoria formal e implícita para auxiliar os aprendizes. A competência profissional, por fim, é marcada pela ética, pela reflexividade e pelo profissionalismo. Essa identidade vai ao encontro do modelo de formação de professores proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares para a Formação inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), uma vez que espera-se que a preparação de professores para a atuação no mercado de trabalho tenha como objetivo não apenas a criação de mão de obra qualificada, mas, sobretudo, o exercício das funções ética, social, política e econômica da profissão docente.

5.2 Implicações

Nesta seção, apresento quatro implicações desta pesquisa para os estudos sobre formação de professores de LI, bem como para a pesquisa a respeito de crenças de professores e sua relação com os estudos de identidades.

Em primeiro lugar, este estudo reforça a necessidade de investigar as crenças de alunos e de professores sobre o ensino de línguas como um caminho para compreender problemas históricos de desprestígio da profissão docente. As crenças são fundamentais na tomada de ações (BARCELOS, 2006) e, assim, elas têm papel importante na forma pela qual, por exemplo, o professor tem sido visto pelo mercado de trabalho. As crenças dos participantes, sobretudo dos professores em formação, sugerem que, ainda hoje, crenças como a de que o falante nativo

é o professor ideal e a autoridade da língua alvo tem afetado diretamente a contratação de professores de língua inglesa. Ao acreditar que o falante nativo é o professor ideal de língua inglesa, o mercado de trabalho passa a buscar professores que se aproximam desse padrão, dando prioridades para requisitos como a fluência e a experiência no exterior, e menosprezando a preparação profissional desses professores, como já apontava Paiva (1997).

Nesse sentido, é importante que haja, primeiro, uma ampliação dos locais de discussões acerca do mito do falante nativo, uma vez que esses questionamentos precisam extrapolar os limites da academia e alcançar, cada vez mais, o âmbito social onde essas crenças são criadas e difundidas. Em seguida, acredito que é necessária a criação de políticas públicas que regulem a atuação de professores práticos e que valorizem a formação acadêmica e a ocupação de cargos estratégicos, como recrutadores, por professores certificados.

Em segundo lugar, e em decorrência da primeira implicação, este estudo revela os impactos da legislação e da atuação de professores práticos para o mercado de ensino de LI. Por meio da análise das Convenções Coletivas de Trabalho dos diferentes sindicatos que regem os direitos dos professores e/ou instrutores de idiomas, é notável que os professores práticos representam uma mão de obra mais barata para os empregadores (vide Quadro 03, Capítulo 2) pois, além de receber menos pela hora-aula, têm menos direitos. Além disso, os professores práticos são nativos ou intercambistas que, por terem tido a experiência no exterior, possuem preferência no momento de contratação. Os professores certificados, muitas vezes, não são registrados como deveriam – na categoria de professores – para que tenham menos direitos e, conseqüentemente, os empregadores lucrem mais. Assim, acredito que esse fenômeno reforça a necessidade de termos uma classe de professores cada vez mais unida e empenhada na luta por condições melhores de trabalho. Isso poderia ser feito através das associações de professores, associações de linguística aplicada e, principalmente, na formação de professores com cursos, palestras e oficinas voltados para os alunos de Letras para que estejam conscientes dessa situação e possam adotar uma postura mais crítica, assim como reivindicar seus direitos no intuito de mudar essa prática.

Em terceiro lugar, esta pesquisa aponta para a lacuna de estudos sobre a urgência de investigar a ocupação de professores práticos nos mais variados contextos de ensino de língua inglesa. As falas dos ex-alunos revelam que o ensino de inglês por professores práticos não tem ocorrido de forma efetiva, uma vez que a prática desses professores tem sido regida somente pela competência linguístico-comunicativa e implícita. Esses alunos parecem sugerir que essas competências não são suficientes para um ensino satisfatório, desejando conhecimento teórico, didático e profissional por parte dos professores. O participante Mateus, por exemplo, expressa

seu desejo de que os professores de LI conheçam teorias e consigam aplicá-las em sala de aula, de acordo com as necessidades da turma (vide Excerto 23). Nesse sentido, a contratação de professores práticos tem sido frequentemente justificada pelo “apagão de mão de obra qualificada” (NOBRE, 2011, p. 217). Contudo, os dados apontam que a contratação desses professores não tem sido uma solução para o problema e pode, de encontro a isso, fortalecer o ensino deficiente. Nesse ínterim, acredito que uma possível ação nesse sentido seria a de desenvolver pesquisas sobre as crenças de professores práticos e sobre como elas influenciam suas práticas em diferentes contextos de ensino de inglês.

Por fim, apesar da existência de trabalhos sobre identidades de professores (FIGUEIREDO, 2016; GAMERO, 2011; BASTOS; MOTIA LOPES, 2011), a busca realizada (vide Quadro 02) ilustra a lacuna de trabalhos na área sobre identidades de professores práticos e aponta a necessidade de mais pesquisas sobre a formação de identidade desses professores, bem como de suas crenças. Investigar essas identidades possibilita compreender de que forma os professores práticos têm sido definidos pelo espaço e pela posição que ocupam no ensino de língua inglesa (FOUCAULT, 2005).

5.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Nesta seção apresento duas limitações deste estudo e, em seguida, faço sugestões para pesquisas futuras.

Primeiramente, o estudo foi realizado parcialmente durante a pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, a coleta de dados precisou ser adaptada e realizada de forma remota. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas por meio de chamadas de áudios no aplicativo WhatsApp e, por vezes, houve problemas de conexão com a internet, o que acarretou interrupção e falha na gravação das conversas. Entretanto, isso não chegou a prejudicar o conteúdo das conversas, mas exigiu maior cuidado e tempo.

Em segundo lugar, não foi possível realizar a pesquisa diretamente com professores práticos. Foi feito contato com eles, mas os mesmos não demonstraram interesse em participar do estudo. Dessa forma, optei por entrevistar ex-alunos desses professores. Acredito que um estudo que possibilitasse investigar a construção de identidade profissional pela visão dos próprios professores práticos possibilitaria compreender suas crenças e como eles se veem. Todavia, os resultados alcançados correspondem aos objetivos estipulados do estudo e fazem emergir discussões importantes para a área de estudos sobre formação de professores de língua inglesa.

Assim, registro possíveis sugestões para pesquisas futuras:

- 1) Estudos com professores práticos de língua inglesa relacionados à construção de suas identidades profissionais por meio de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa;
- 2) Estudos comparativos entre crenças de professores certificados e professores práticos de língua inglesa sobre o ensino e a aprendizagem de inglês;
- 3) Estudos sobre a formação de identidade profissional de professores práticos de outras línguas estrangeiras;
- 4) Estudos sobre a construção de identidade profissional de professores práticos de língua inglesa por meio das crenças de empregadores.

Em síntese, pesquisas a respeito de crenças sobre professores práticos de língua inglesa (assim como de outras línguas estrangeiras) e sobre identidades desses professores são escassas. Os dados apontam que as identidades de professores práticos e de professores certificados são construídas de formas diferentes por meio dos olhares de diferentes agentes sociais. Essas diferentes identidades influenciam de forma direta tanto os cursos de formação de professores quanto o mercado de trabalho. Por mais difícil que o cenário atual de ensino de língua inglesa seja, os professores em formação já demonstram a construção da identidade profissional de professor de LI e têm consciência da importância de buscar a formação adequada na área de atuação e de valorizar os profissionais da área. Assim, este estudo reforça a importância de investigar crenças e identidades de forma interrelacionada na área de formação de professores de línguas como forma de viabilizar a melhoria do processo educacional no contexto brasileiro.

Como pesquisadora e professora de língua inglesa, este estudo me possibilitou questionar as minhas próprias crenças. Olhar com mais profundidade as crenças de alunos e futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem de LI possibilita compreender um pouco melhor os discursos que vêm, há tempos, perpassando os imaginários culturais acerca dos professores, sobretudo, os de línguas estrangeiras, e que têm alimentado a desvalorização desses profissionais. Isto posto, este estudo representa o início de uma luta pela valorização dos cursos de formação de professores de língua inglesa e, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade do ensino de inglês nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 11-34.
- ARCANJO, S. C. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. 149f. Dissertação de Mestrado. Viçosa, MG, 2019.
- AVALOS-RIVERA, A; CORCORAN, J. N. To Be or Not To Be Like a Native English Speaker: Ambivalent Beliefs and Ideology among English Teachers in Brazil and Mexico. **Revista Mexicana de Investigacion Educativa**, [s. l.], v. 22, n. 75, p. 1117-1141, 2017.
- AZEVEDO, V. *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, [s.l.], v. 14, p. 159-168, 2017
- BALADELI, A. P. D. *et al.* Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED - Universidade do Minho, v. 29, ed. 1, p. 207-227, 2016. DOI 10.21814/rpe.6772. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.6772>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Construção identitária e crenças em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, J. Q. (orgs). **Contribuições da Linguística Aplicada para o Professor de Línguas**. Campinas, SP: Pontes editores, 2015. p. 131-147.
- BARBOSA, S. M. A. D. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. **Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 12, n. 1, p. 1-23, 2015.
- BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 211-234.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: Searching for the missing links**. Universidade de Jyväskylä, Finlândia, 2014. (Apresentação de Trabalho/ Conferência ou palestra)
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in second language acquisition: Teacher. *In*: CHAPELLE, C. A. (Org.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2013, p. 491-496.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 123-56, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 109-38, 2007.

BARCELOS, A. M. F. What's wrong with a Brazilian accent. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 7-21, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M. ; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [s.l.], p. 301- 325, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, [s.l.], v. 24, p. 6-19, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. 1a ed. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008, p. 127-155.

BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (orgs.) **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BEIJARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 3-45.

BENESCH, S. Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor, **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 40, n. 2, p. 407-411, 2019.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BORG, S. Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In: GAO X. (Org.). **Second Handbook of English Language Teaching, Springer International Handbooks of Education**, Springer: Cham, 2019, p. 1-23

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, [s.l.], v. 36, n. 2, p. 81-109.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. ; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, 2011.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977, p. 487-511.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes curriculares para os Cursos de Letras**. Brasília, 2001. P. 29-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 02 set. 2019.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 02 set. 2019.

CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores e de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 141-184.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: **G. Braine (Ed.) Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, p. 77-92.

CARDOSO, R. C. T. Imaginário e competências na formação para o ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 187-209.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: **XI Anped Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 20 out. 2020.

CASTRO, A. M. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, USP, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

CHIMIM, R. **O fazer, o saber e o ser**: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. 2003. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CLARKE, M. A tale of two teachers: teacher identity and care of the self in na era of accountability. *In*: BENSON, P.; COOKER, L. **Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy**. London, United Kingdom: Equinox Publishing Ltd, 2008.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender Inglês na escola?**: crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas publicas. 2005. 145f. Tese de Mestado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, [s.l.], v. 5, p. 1-25. 2002.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CRESWELL, J. W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative and Mixed methods Approach. 3 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009.

DAMASCO, D. G. de B.. Professor/a ou instrutor/a de línguas? *In*: XVIII Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. Professor/a ou instrutor/a: embates teóricos a cerca da questão docente em FLE. **Anais [...]**, [s.l.], p. 1-15, 2001.

DAVIES, A. The native speaker: Myth and reality. **Multilingual Matters**, v. 38, p. 237, 2003.

DENARDI, D. A. C. *et al.* How do I see myself? What do I want to become?: A study on english as an additional language teachers' identity reconstruction. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 137-160, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S010318132015000100137;lng=en;tln g=en. Acesso em: 10 mar. 2020.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O inglês na escola pública: Vozes de pais e alunos. **Polifonia**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.107-128, 2006.

FARIA, M. D. A. **As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura letras-português-inglês**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

FERRAÇO, L; BONFIM, B. B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **REVISTA HELB**, Brasília, 2007, ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>. Acesso em: 09 setembro de 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Crenças e expectativas sobre o estágio supervisionado: um estudo com licenciandos de letras e seus formadores. *In*: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Letramentos**,

crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 85-124.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs). **Identidades de professores de línguas.** Londrina: Eduel, 2011, p. 83-104.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**, [s.l.], v. 1, p. 183-201, 2005.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher:** An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. 340f. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GODOY, P. F. G. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos :** um estudo de caso. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

GRATÃO, I. B. **Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras.** 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

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

HELB: HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 09 setembro 2019.

HOLLIDAY A. Native-speakerism: Taking the Concept Forward and Achieving Cultural Belief. *In*: SWAN, A.; ABOSHIHA, P.; HOLLIDAY, A. (Eds.). **(En)Countering Native-speakerism.** London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 11-25.

JOHNSON, K. E. **Second Language teacher education:** a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E.; PING; M. A. **Understanding language teaching:** Reasoning in action. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

JUNIOR, J. C. Coitado do professor de inglês. *In*: BARROS, M. A. S.; SILVA, S. L. M. (org.). **Encontros e Contornos:** um olhar crítico para a atuação profissional em contextos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora CNA, 2009. v. 2, cap. 10, p. 147-162.

KALAJA, P. *et al.* **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching.** 1a. ed. New York: Palgrave MacMillan, 2016. v. 1. 237p .

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KEHRWALD, J. A social-ecological exploration of autonomy, beliefs and identity. *In*: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.). **The applied linguistic individual**. London, England: Equinox, 2013. p.90-104.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LEITE, E.F.O. **Crenças**: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras), Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

MARECO, R. T. M.; SILVA, J. O. Identidade do professor de inglês: formações discursivas de empregadores. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 185-210.

MARZARI, G. Q. O perfil do professor de inglês a partir das concepções de entrevistadores sobre a entrevista de emprego. *In*: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. **Anais [...]** Caxias do Sul, RS, p. 1-22, 2009.

MINAS GERAIS. Resolução n. 397/94, de 16 de setembro de 1994. **Normas para Registro de Secretário de Escola e para Autorização do Exercício, a título precário, de Professor, de Diretor e de Secretário de Escola de 1º e 2º Graus**. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Res-CEE-397-1994 CAT.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Res-CEE-397-1994%20CAT.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

MORGAN, B. Language teacher identity as critical social practice. *In*: BARKHUIZEN, G (ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. p. 203-209.

NGUYEN, M. X. N. C. TESOL teachers' engagement with the native speaker model: how does teacher education impact on their beliefs?. **RELC jornal**, [s.l.], v. 48, n. 1, p. 83-98, 2017.

NOBRE, V. O ensino de inglês no brasil: carreira ou "bico"?. *In*: JUNIOR, J. C.; SILVA, S. L. M. (orgs.). **Encontros e Contornos**: a educação e o processo de formação na contemporaneidade. São Paulo: Editora CNA, 2011. v. 4, cap. 13, p. 217- 226.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. *In*: ROTTAVA, L; LIMA, M. S. (eds.). **Linguística Aplicada**: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 75-109.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE**: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational re-search: Cleaning up a messy construct. *In*: **Review of Educational Research**, [s.l.], v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERES, A. F. Identidade e currículo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALVO, L.; EL KADRI, M.; ORTENZI, D.; SILVA, K. (orgs.) **Reflexões sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Gênero profissional professor de língua inglesa: qual a base do seu conhecimento?. In: CALVO, L *et al*, (orgs.). **Reflexões Sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores No Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. SP: Pontes Editores, 2013. p. 205-227.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 47-82.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. 1998. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1998.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização curricular**. Campinas: Autores Associados. 2000.

RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. Exploring teachers' beliefs. In: RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (orgs.). **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**, 1996. p. 29-51.

ROCHA, D. Descompassos da legislação brasileira sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras na educação básica. **Fórum linguística**, Florianópolis, v. 14, n.1, p.1667-1681, 2017.

RODGERS, C. R.; SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**. New York: Routledge, 2008, p. 732-755.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública**. 1998. 161f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1998.

ROMERO, T. R. S.; FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L. (orgs.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SAVIANI, D. História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso.** 2000. 125f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, J. O. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. *In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs). **Identidades de professores de línguas.*** Londrina: Eduel, 2011, p. 105-120.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos.** 2004. 179f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2004.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório.** 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SILVEIRA, R. M. H.; SANTO, C. A. Revistas pedagógicas e identidades de professor/a: quem é o docente de Profissão Mestre e Nova Escola. *In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (orgs.) **Estudos de identidade: entre saberes e práticas.*** Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p. 313-334.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.*** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 2008. 191f. Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 48, p. 5-39, 2013.

SONG, J. Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation. **TESOL QUARTERLY**, [s.l.], v. 50, n. 3, p. 631- 654, 2016.

SORTE, P. B. Por que a graduação em Letras-Inglês pode ter o status de formação contínua? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 15, p. 537-564, 2015.

SOUZA, J. A. O papel da reflexão na construção da identidade profissional do professor de Língua Inglesa. *In: CALVO, L.; EL KADRI, M.; ORTENZI, D.; SILVA, K. (orgs.) **Reflexões Sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez.*** Campinas, SP: Pontes, 2013.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam.** Porto Alegre: Artmed editora S.A, 2016.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. *et al.* (orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. 1ed. Campinas: Pontes, 2011, v. I, p. 73-98.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

TICKS, L. K. O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 539-562, 2009.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

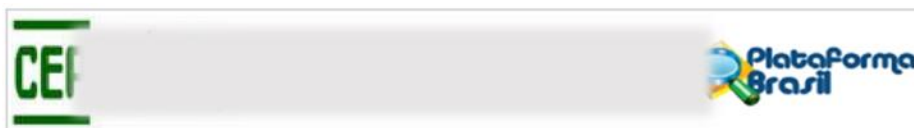
ZEMBYLAS, M.; CHUBBUCK, S. M. The intersection of identity, beliefs, and politics in conceptualizing “teacher identity”. In: FIVES, H. ; GREGOIRE GILL, M. **International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs**, University of Hawaii, Manoa, p. 173- 190, 2014.

ZOLNIER, M. C. A. P. Aprender inglês na escola pública: uma questão de identidade, investimento e comunidades imaginadas. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3537>. Acesso em: 28 out. 2020.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa**: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2007.

ANEXOS

ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES PRÁTICOS DE LÍNGUAS: CRENÇAS DE DIFERENTES AGENTES E DE

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23752619.6.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal:

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.776.747

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se centra na construção de identidades profissionais de professores de língua inglesa, a partir de análise documental e entrevistas com professores e alunos.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a pesquisadora,

- "A pesquisa objetiva identificar como se dá a construção da identidade profissional de professor de LI através da compreensão das crenças de documentos oficiais que orientam os cursos de formação de professores bem como através das crenças de alunos-professores do último período do curso de licenciatura em Letras/Língua Inglesa e de alunos de um curso de idiomas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora,

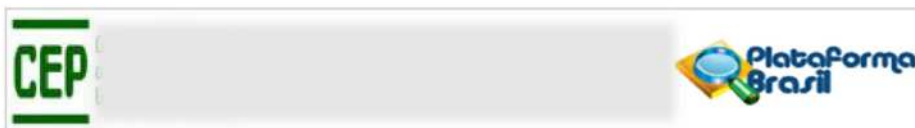
- Os riscos estão ligados a possíveis desconfortos e exposição profissional dos participantes. A pesquisa apresenta benefícios indiretos no tangente a maior conhecimento sobre a prática docente em

Endereço:

Bairro: C

UF: MG

Telefone:



Continuação do Parecer: 3.776.747

língua inglesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa encontra-se adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apresentados de forma adequada.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao [redacted]. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.plataforma-brasil.org.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1435850.pdf	19/11/2019 10:53:38		Aceito
Outros	Projeto_modificado_Pesquisa_Gabriela_V_Pena.pdf	19/11/2019 10:52:15	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Autorizacao_DLA_Gabriela_V_Pena.pdf	19/11/2019 10:51:45	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_modificado_Questionario2_Gabriela_V_Pena.docx	19/11/2019 10:50:45	Gabriela Vieira Pena	Aceito

Endereço: Universidade Estadual de Minas Gerais - Avenida Duas Bandeiras, 1200 - Faculdade de Ciências Exatas - Belo Horizonte, Minas Gerais
Bairro:
UF: MG
Telefone:



Continuação do Parecer: 3.776.747

Outros	Roteiro_modificado_Questionario1_Gabriela_V_Pena.docx	19/11/2019 10:50:28	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_modificado_Entervista2_Gabriela_V_Pena.docx	19/11/2019 10:50:10	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_modificado_Entervista1_Gabriela_V_Pena.docx	19/11/2019 10:49:52	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	19/11/2019 10:48:09	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_GabrielaVPena.pdf	17/10/2019 17:10:45	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:40:43	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario2_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:38:45	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario1_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:38:11	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_Entervista2_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:37:41	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Outros	Roteiro_Entervista1_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:37:25	Gabriela Vieira Pena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:36:33	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	07/10/2019 16:36:17	Gabriela Vieira Pena	Aceito
Cronograma	Cronograma_Gabriela_V_Pena.docx	07/10/2019 16:35:51	Gabriela Vieira Pena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Assinado por:

(Coordenador(a))

End:	
Bair:	
UF:	
Tele:	

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro questionário grupo 1

Prezado (a),

Gostaríamos de contar com sua contribuição respondendo às perguntas a seguir sobre a aprendizagem de língua inglesa. Essa pesquisa é conduzida por Gabriela Vieira Pena, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Esse não é um teste, então não há respostas “certas” ou “erradas”, pois estamos interessados em sua opinião. Ao final do questionário, você deverá escolher um pseudônimo a fim de aumentar o grau de confidencialidade de seus dados. Por favor, responda todas as perguntas de forma sincera, pois isso irá garantir o sucesso da investigação.

Muito obrigado por sua ajuda!

I. Formação educacional

Nesta seção, preencha a tabela indicando o tipo de escola em que estudou e identifique os períodos de cada etapa seguindo o exemplo abaixo. Em seguida, responda às questões.

Exemplo:

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	(x) Escola Pública () Escola Particular	de 1995 a 2001	Estudei os últimos 6 meses do Ensino Fundamental em Escola Privada.

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	() Escola Pública () Escola Particular	de _____ a _____	
Ensino Médio	() Escola Pública () Escola Particular	de _____ a _____	

1. Durante o ensino fundamental você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

2. Durante o ensino médio você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

II. Concepções sobre o Ensino

Nesta seção, responda às perguntas abaixo buscando incluir o máximo de detalhes que puder.

1. Em sua opinião, qual deve ser preparação necessária para ser um professor de língua inglesa? Comente.

2. Para você, quais as principais características de um professor de língua inglesa?

3. O que você espera de um professor de língua inglesa? E das aulas de inglês?

III. Informações Pessoais:

Nesta seção, preencha o seu perfil. É fundamental que você escolha um pseudônimo, garantindo a confidencialidade do seu nome.

1. Pseudônimo: _____
Idade: _____
2. E-mail: _____

Tão cedo tivermos os resultados dessa investigação, você será informado para que possa conferir que esses dados foram utilizados de forma ética e confidencial.



Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE B – Roteiro questionário grupo 2

Prezado (a),

Gostaríamos de contar com sua contribuição respondendo às perguntas a seguir sobre a aprendizagem de língua inglesa. Essa pesquisa é conduzida por Gabriela Vieira Pena, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Esse não é um teste, então não há respostas “certas” ou “erradas”, pois estamos interessados em sua opinião. Ao final do questionário, você deverá escolher um pseudônimo a fim de aumentar o grau de confidencialidade de seus dados. Por favor, responda todas as perguntas de forma sincera, pois isso irá garantir o sucesso da investigação.

Muito obrigado por sua ajuda!

I. Formação educacional

Nesta seção, preencha a tabela indicando o tipo de escola em que estudou e identifique os períodos de cada etapa seguindo o exemplo abaixo. Em seguida, responda às questões.

Exemplo:

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	(x) Escola Pública () Escola Particular	de 1995 a 2001	Estudei os últimos 6 meses do Ensino Fundamental em Escola Privada.

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	() Escola Pública () Escola Particular	de _____ a _____	
Ensino Médio	() Escola Pública () Escola Particular	de _____ a _____	

1. Durante o ensino fundamental você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

2. Durante o ensino médio você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

II. Experiência Profissional

Nesta seção, responda às perguntas abaixo buscando incluir o máximo de detalhes que puder.

1. Na sua opinião, qual dever ser a preparação necessária para ser um professor de Língua Inglesa? Comente.

2. Você possui alguma experiência profissional como professor (a) de Língua Inglesa? Se sim, por quanto tempo e como se sentia na profissão?

3. Como você vê a profissão de professor de Inglês hoje? Justifique.

4. Você quer ser professor (a) de Inglês após se formar? Justifique sua opinião.

5. Quais são as suas expectativas para o mercado de trabalho de Língua Inglesa?

-
-
6. Você acredita que enfrentará alguma dificuldade sendo professor (a) de Língua Inglesa?
Quais?

7. Na sua opinião, quais são os maiores desafios da profissão (em sala de aula e no mercado de trabalho como um todo)?

III. Informações Pessoais:

Nesta seção, preencha o seu perfil. É fundamental que você escolha um pseudônimo, garantindo a confidencialidade do seu nome.

1. Pseudônimo: _____
Idade: _____
2. Provável data de conclusão da graduação em Letras: _____
3. E-mail: _____

Tão cedo tivermos os resultados dessa investigação, você será informado para que possa conferir que esses dados foram utilizados de forma ética e confidencial.



Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE C – Exemplo de questionário grupo 1

Prezado (a),

Gostaríamos de contar com sua contribuição respondendo às perguntas a seguir sobre a aprendizagem de língua inglesa. Essa pesquisa é conduzida por Gabriela Vieira Pena, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Esse não é um teste, então não há respostas “certas” ou “erradas”, pois estamos interessados em sua opinião. Ao final do questionário, você deverá escolher um pseudônimo a fim de aumentar o grau de confidencialidade de seus dados. Por favor, responda todas as perguntas de forma sincera, pois isso irá garantir o sucesso da investigação.

Muito obrigado por sua ajuda!

I. Formação educacional

Nesta seção, preencha a tabela indicando o tipo de escola em que estudou e identifique os períodos de cada etapa seguindo o exemplo abaixo. Em seguida, responda às questões.

Exemplo:

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	(x) Escola Pública () Escola Particular	de 1995 a 2001	Estudei os últimos 6 meses do Ensino Fundamental em Escola Privada.

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	(x) Escola Pública () Escola Particular	de 2004 a 2013	Coloquei o fundamental 1 e 2.
Ensino Médio	(x) Escola Pública () Escola Particular	de 2013 a 2016	

1. Durante o ensino fundamental você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

Na escola, a partir da quinta série, eles começaram a oferecer ensino da língua inglesa.

2. Durante o ensino médio você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

Na escola com as disciplina do ensino médio.

II. Concepções sobre o Ensino

Nesta seção, responda às perguntas abaixo buscando incluir o máximo de detalhes que puder.

1. Em sua opinião, qual deve ser preparação necessária para ser um professor de língua inglesa? Comente.

Acredito que tenha que ser uma formação básica assim como os professores de outras disciplinas. Dominar o assunto, ter uma formação transdisciplinar, ter repertório, ter didática.

2. Para você, quais as principais características de um professor de língua inglesa?

Para mim, é um professor que entende que a língua é viva, e por isso, não se prende a um formato ortodoxo de ensino. É um professor que traz referências para as aulas de cultura, de vivência, de assuntos do momento. Assim como as características que acredito serem necessárias em professores de outras disciplinas.

3. O que você espera de um professor de língua inglesa? E das aulas de inglês?

Espero que ele me envolva e que eu seja envolvido. Que eu aprenda algo que seja próximo a minha realidade. Espero que as aulas sejam interativas, dinâmicas e multiculturais. Que o professor não tente aplicar um formato de pronúncia ou de escrita/formas de escrever único. Que ele mostre a fluidez da língua e sua diversidade.

III. Informações Pessoais:

Nesta seção, preencha o seu perfil. É fundamental que você escolha um pseudônimo, garantindo a confidencialidade do seu nome.

1. Pseudônimo: Mateus Tavares Idade:22
2. E-mail: *(eliminação de conteúdo confidencial)*

Tão cedo tivermos os resultados dessa investigação, você será informado para que possa conferir que esses dados foram utilizados de forma ética e confidencial.



Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE D – Exemplo de questionário grupo 2

Prezado (a),

Gostaríamos de contar com sua contribuição respondendo às perguntas a seguir sobre a aprendizagem de língua inglesa. Essa pesquisa é conduzida por Gabriela Vieira Pena, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Esse não é um teste, então não há respostas “certas” ou “erradas”, pois estamos interessados em sua opinião. Ao final do questionário, você deverá escolher um pseudônimo a fim de aumentar o grau de confidencialidade de seus dados. Por favor, responda todas as perguntas de forma sincera, pois isso irá garantir o sucesso da investigação.

Muito obrigado por sua ajuda!

I. Formação educacional

Nesta seção, preencha a tabela indicando o tipo de escola em que estudou e identifique os períodos de cada etapa seguindo o exemplo abaixo. Em seguida, responda às questões.

Exemplo:

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	(x) Escola Pública () Escola Particular	de 1995 a 2001	Estudei os últimos 6 meses do Ensino Fundamental em Escola Privada.

CURSO	TIPO DE ESCOLA	PERÍODO	OUTRAS INFORMAÇÕES
Ensino Fundamental	(X) Escola Pública () Escola Particular	De 2003 a 2011	
Ensino Médio	(X) Escola Pública () Escola Particular	De 2012 a 2014	

1. Durante o ensino fundamental você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

Sim, tive acesso por meio da escola e fazia um curso privado. Na escola, não tínhamos aulas de inglês nos anos iniciais, porém não tenho registros para dizer em qual ano exatamente elas começaram. Em relação ao curso privado, iniciei os estudos em 2004 e dei continuidade até o primeiro semestre de 2016.

2. Durante o ensino médio você teve acesso ao ensino de língua inglesa? Se sim, na escola ou em um curso privado? Por quanto tempo?

Tive aulas de inglês durante todo o ensino médio na escola e fazia também o curso privado citado na resposta anterior.

II. Experiência Profissional

Nesta seção, responda às perguntas abaixo buscando incluir o máximo de detalhes que puder.

1. Na sua opinião, qual deve ser a preparação necessária para ser um professor de Língua Inglesa? Comente.

Para mim, é essencial que a pessoa faça um curso de Letras, digo isso por já ter ouvido a opinião de que fazer Letras era algo desejável a um professor, mas não necessário. Acredito que um professor de inglês precisa ter contato com teorias diferentes sobre o ensino de línguas e ser estimulado a ser reflexivo quanto a esses conhecimentos no sentido de ser capaz de colocá-los em prática em contextos diversos. Professores precisam também ser orientados a, frequentemente, refletirem sobre a própria prática, é necessário que estejam sempre se reinventando e ganhando novos conhecimentos teóricos, práticos e linguísticos. Em minha opinião, ter experiência prática é importante. As experiências em sala de aula nos levam a constantes reflexões e, por consequência, ganho de novos conhecimentos ao aplicarmos e observarmos o resultado de teorias estudadas em contextos diferentes.

2. Você possui alguma experiência profissional como professor (a) de Língua Inglesa?
Se sim, por quanto tempo e como se sentia na profissão?

Minha primeira experiência como professora de inglês foi em 2015 com duração de um semestre em um curso privado. Nesse curso eu me sentia despreparada em relação a muitas questões (qual abordagem usar, como trabalhar com o livro, como adaptar aulas a turmas e necessidades diferentes...), visto que ainda não cursava Letras e havia recebido apenas orientações muito rasas oferecidas por um professor desse curso. Apesar de tudo isso, recebia *feedback* positivo do dono do curso e guardo boas memórias de momentos que compartilhei com algumas turmas. Essa primeira experiência foi impactante para minha decisão de cursar Letras. Já no segundo semestre de curso, tive a oportunidade de trabalhar em um curso de extensão da universidade a partir do segundo semestre de 2016 até o fim de 2017, retornei ao curso no início de 2019 e sigo como parte da equipe atualmente. Nesse curso de extensão, recebi treinamento adequado e me sentia muito mais preparada para dar aulas, além disso era estimulada a sempre evoluir mais. Durante meu período nesse curso de extensão, fui me sentindo mais confiante como profissional a cada turma que acompanhava. Durante o ano de 2018, fiz parte de outro projeto dentro da universidade que tinha como foco o ensino de inglês para fins acadêmicos. Esse projeto foi bastante desafiador para mim, visto que eu não havia tido experiências anteriores com o ensino de inglês com foco acadêmico, porém minhas experiências no curso de extensão e conhecimentos adquiridos no curso de Letras me tornaram capazes de encarar o novo desafio. No início de 2019, comecei a atuar em um curso privado da cidade de (*eliminação de conteúdo confidencial*) e continuo como professora nesse curso atualmente. Nesse curso privado, me senti insegura inicialmente pois trabalharia com crianças e essa seria uma experiência totalmente nova para mim. Encarei o ensino de inglês para crianças como uma oportunidade de ganho de conhecimentos novos e, hoje, me sinto muito mais segura ao dar aulas para as crianças.

3. Como você vê a profissão de professor de Inglês hoje? Justifique.

Em minha opinião, trata-se de uma profissão bastante gratificante especialmente porque trabalho com aquilo que mais gosto de estudar e consigo ajudar muitas pessoas a aprender a língua. Reconheço que é uma profissão que nos consome bastante tempo (preparo de aulas e materiais, por exemplo) e que não é devidamente valorizada, a remuneração é normalmente baixa e percebemos a existência de muitas pessoas oferecendo aulas sem nenhuma capacitação para isso.

4. Você quer ser professor (a) de Inglês após se formar? Justifique sua opinião.

Sim, quero ser professora de inglês quando me formar. Desejo continuar trabalhando com o que mais gosto de estudar (a língua inglesa) e ajudando pessoas a alcançarem objetivos.

5. Quais são as suas expectativas para o mercado de trabalho de Língua Inglesa?

Acredito que existe bastante mercado de trabalho para professores de língua inglesa, apesar de a remuneração, como já mencionei, ser normalmente baixa. Imagino que, assim que formar, continuarei trabalhando no curso privado onde trabalho e oferecerei aulas particulares, porém tenho a intenção de buscar por outras oportunidades que me ofereçam maior estabilidade financeira e garantia de direitos.

6. Você acredita que enfrentará alguma dificuldade sendo professor (a) de Língua Inglesa? Quais?

Acredito que sim. Sinto que será necessário me esforçar para conseguir oportunidades melhores de trabalho no sentido de conseguir, principalmente, uma estabilidade financeira melhor.

7. Na sua opinião, quais são os maiores desafios da profissão (em sala de aula e no mercado de trabalho como um todo)?

Em resumo, lidar com a desvalorização. Para mim, é desmotivador entrar em uma escola e perceber que muitas pessoas sem formação oferecem aulas de inglês como você. Além disso, professores, normalmente, dedicam muito tempo para preparar aulas, adaptar materiais para diferentes estilos de aprendizagem, corrigir exercícios, formatar *handouts* ou *slides*, entre outras muitas coisas. Acredito que o grande desafio é não desanimar visto o pouco reconhecimento que recebemos mesmo desempenhando um papel de tamanha complexidade e que exige muito trabalho que vai além da sala de aula.

III. Informações Pessoais:

Nesta seção, preencha o seu perfil. É fundamental que você escolha um pseudônimo, garantindo a confidencialidade do seu nome.

4. Pseudônimo: Emília Idade: 23
5. Provável data de conclusão da graduação em Letras: Julho de 2020
6. E-mail: *(eliminação de conteúdo confidencial)*

Tão cedo tivermos os resultados dessa investigação, você será informado para que possa conferir que esses dados foram utilizados de forma ética e confidencial.



Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE E – Roteiro entrevista grupo 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

TÓPICO 1: Experiência de Aprendizagem

- Onde e quando começou o contato com a língua inglesa;
- Principais motivos que o levaram a querer aprender a língua inglesa;
- Na sua experiência de aprendizagem, quantos professores de inglês você teve?
- Comente sobre a didática desses professores. Como eram as aulas?
- O que te chamava atenção na metodologia desses professores?
- Como você se sentiu com esses professores?
- Você se sentia motivado a aprender inglês durante as aulas? Como esses professores te motivaram?
- Quaisquer problemas e dificuldades você enfrentou/ vem enfrentando na aprendizagem de inglês.

TÓPICO 2: Crenças sobre o Professor de Língua Inglesa

- Para você, quais as principais características de um Professor de língua inglesa?
- O que você espera de um Professor de língua inglesa? E das aulas de inglês?

TÓPICO 3: Formação de professores de línguas

- Na sua experiência de aprendizagem, você sabe quantos tinham licenciatura e quantos não? É um detalhe que você se preocupou ou não? Por quê?
- Você viu/percebeu diferença entre eles? Quais?
- Você acha que a formação em licenciatura é fundamental para o ensino de línguas? Por quê? Qual qualificação você considera necessária para se ensinar línguas? Justifique.

APÊNDICE F – Roteiro entrevista grupo 2

ROTEIRO ENTREVISTA

TÓPICO 1: Experiência de Aprendizagem

- Onde e quando começou o contato com a língua inglesa.
- Na sua experiência de aprendizagem, quantos professores de inglês você teve?
- Comente sobre a didática desses professores. Como eram as aulas?
- O que te chama atenção na metodologia desses professores?
- Como você se sentiu com esses professores?
- Você se sentia motivado a aprender inglês durante as aulas? Como esses professores te motivaram?

TÓPICO 2: Crenças sobre o professor de língua inglesa

- Para você, quais as principais características de um Professor de língua inglesa?
- O que você espera de um Professor de língua inglesa? E das aulas de inglês?

TÓPICO 3: Formação de professores de línguas

- Qual qualificação você considera necessária para se ensinar línguas? Justifique.
- Você acha que a formação em licenciatura é fundamental para o ensino de línguas? Por quê?
- Dos professores de inglês que você teve, você sabe quantos tinham licenciatura e quantos não? É um detalhe que você se preocupou ou não? Por quê?
- Você viu/percebeu diferença entre eles? Quais?

TÓPICO 4: Escolha Profissional

- Principais motivos que o levaram a escolher o curso de Letras
- Fale sobre as expectativas iniciais em relação ao curso de Letras
- Como está sendo a sua formação até então para se tornar um professor de língua inglesa e como está se preparando, o que tem feito fora da Universidade e no próprio curso de Letras;
- Por favor, comente sobre quaisquer problemas e dificuldades que vem enfrentando no curso ou fora dele e se isso pode ajudar ou prejudicar no processo de formação inicial.
- Como você vê a profissão de professor de inglês na sociedade atual. Fale sobre as expectativas após se formar.

APÊNDICE G – Exemplo de entrevista grupo 1

Identificação	Entrevistador: E
	Entrevistado: CARMEM
Informação Contextual	Meio: Virtual
	Ferramenta: Whats App
Informação Adicional	Número total de páginas: 7
	Tipo de transcrição: Linear Não naturalista
	Código da entrevista: Carmem_Ent3_G1_07abr20

INÍCIO DA ENTREVISTA

E: Como você sabe, a minha pesquisa vai focar na construção de identidade dos professores a partir das crenças de alunos sobre o que é aprender e o que é ensinar inglês. Então, eu vou fazer algumas perguntas pra você sobre a sua experiência de aprender inglês e sobre a formação de professores. Bom, eu vi no questionário que você estudou em escola particular e que teve inglês durante todo o ensino fundamental e médio, isso?

CARMEM: Isso!

E: E, além da escola, você fez algum cursinho de inglês?

CARMEM: Não!

E: Então o seu primeiro contato com o inglês foi na escola?

CARMEM: Sim!

E: Quais foram os principais motivos que te levaram a querer aprender inglês mais tarde?

CARMEM: Primeiramente, ninguém entende porque a língua inglesa é tão necessária. Mas depois de um tempo, a gente percebe que o inglês não é uma coisa a mais, é uma coisa que é necessária. Antes era uma coisa que você podia ter que era extra, hoje em dia, você precisa ter pra entrar no mercado de trabalho.

E: Você acha que é uma exigência do mercado de trabalho?

CARMEM: Isso!

E: Você disse que não fez cursinho durante o tempo da escola, mas depois você fez?

CARMEM: Sim! Eu fiz aqui, mas não era um cursinho, não sei se era uma extensão, aqui (*eliminação de conteúdo confidencial*) mesmo que eu fiz foi pela (*eliminação de conteúdo confidencial*), que é uma ONG que eu trabalho, que eu participo, no caso.

E: E na sua experiência de aprendizagem, quantos professores de inglês você teve?

CARMEM: Cinco professores.

E: Isso foi na escola e contando também com a extensão, isso?

CARMEM: Isso! Juntando os dois.

E: E você pode comentar um pouco, detalhar melhor, como eram as aulas, o que você lembra da didática dos professores?

CARMEM: Na escola, eu lembro que meu professor era muito incisivo na gramática, mas ele sempre quis também que a gente aprendesse um pouco da cultura, então todo mês ele tentava levar para a gente alguma coisa que sempre acontece lá nesse mês, dia dos namorados, halloween, essas coisas, para a gente aprender alguns vocabulários. E aí aqui na *(eliminação de conteúdo confidencial)* foi no mesmo sentido, de interagir mais com a cultura. Aqui também na *(eliminação de conteúdo confidencial)*, ela levou a gente no *(eliminação de conteúdo confidencial)* para a gente ver algumas partes do mercado, os nomes de frutas, essas coisas. E foi bem interessante, porque é muito mais fácil aprender olhando e vendo o que funciona na prática do que dentro de uma sala de aula.

E: Por que você acha importante ter essas aulas fora da sala de aula?

CARMEM: Então, é exatamente o que eu falei. Com o contato direto de onde a língua vai ser aplicada, é muito mais fácil você lembrar daquela data, é mais fácil gravar o que aconteceu ali do que em uma sala de aula onde você já viu um monte de conteúdo, uma coisa colocada em cima da outra, e às vezes passa despercebido.

E: E o que te chamava então atenção na metodologia desses professores? Tanto na escola quanto no curso.

CARMEM: O fato de que eles atentaram bastante pra cultura, principalmente dos Estados Unidos, a gente não viu muito a língua inglesa da Inglaterra, no caso. Mas a cultura de lá eles foram bastante incisivos.

E: Mais alguma coisa que te chamava atenção?

CARMEM: O fato de que eles tentavam falar o máximo possível em inglês na sala.

E: Na escola?

CARMEM: Na escola, como a gente ainda não tinha muito domínio da língua, eles tentavam intercalar, mas quanto mais velho a gente ia ficando eles colocavam mais a língua inglesa presente.

E: No questionário, você menciona que é importante ter conhecimento sobre a cultura dos EUA e da Inglaterra, por que desses dois lugares em específico?

CARMEM: Porque eles, mesmo que um colonizou o outro, eles têm culturas um pouco diferentes e isso aí é bom a gente aprender desde o início, que foi lá na Inglaterra de onde surgiu a cultura, tecnicamente falando, dos Estados Unidos. É bom a gente ver da raiz de onde veio essa língua e depois aplicando ela nos Estados Unidos. E também algumas diferenças de fala e escrita que tem bastante, acho importante por conta disso.

E: Então para você é importante levar esses aspectos culturais pra sala de aula para poder entender a origem da língua e as diferenças, isso?

CARMEM: Isso!

E: Mais algum ponto que você gostaria de falar sobre a questão cultural?

CARMEM: Não que me vem a mente agora.

E: Sem problemas. E como você se sentia com esses professores? Como você se sentia em sala de aula?

CARMEM: Como assim?

E: Você se sentia motivada? Você se sentia frustrada? Como você se sentia em relação às aulas?

CARMEM: No começo era muito difícil porque ele falava muitas palavras que, a maioria das palavras ninguém entendia, eu também não, um olhava para o outro para ver se alguém entendia para falar, e as vezes eu entendia e explicava para os outros, era até legal isso, porque daí que veio o primeiro contato real com tradução, não só no Google tradutor ou dicionário.

E: E isso no contexto do curso ou da escola?

CARMEM: Da escola. No curso, ela foi aplicando palavras mais complicadas, a situação foi a mesma, mas como a gente estava aprendendo muito mais coisas novas, ela também apresentou para a gente a tradução e como aplicar ela em frases, e eu achei bastante interessante, mas também com muito medo de usar, de falar.

E: E você se sentia motivada a aprender inglês durante as aulas?

CARMEM: Sim. Uma coisa que eu acho que, eu não sei se é de mim, ou se foi porque não teve muita abertura na aula pra isso, mas foi a falta de incentivar o aluno a falar. Porque hoje em dia, eu tenho mais confiança em ler algo em inglês do que falar.

E: E você acha que, se os professores tivessem motivado os alunos a falarem mais, você teria mais facilidade hoje?

CARMEM: Sim!

E: E de que forma os professores tentavam motivar os alunos?

CARMEM: Bom, na escola, meu professor sempre passava algum texto para a gente ler em casa, pegar as palavras chave, tentar entender, não traduzir ele, para a gente ler, pegar as palavras que a gente conhece e pelo contexto tentar entender a tradução daquela palavra, daí foi surgindo um bom vocabulário na minha língua e, na *(eliminação de conteúdo confidencial)*, é mais fácil lembrar do ensino médio do que da *(eliminação de conteúdo confidencial)* por algum motivo.

E: Sem problemas! O que você lembrar.

CARMEM: Acho que talvez músicas, que ela cantava sempre para a gente ouvir e prestar atenção na letra e na interpretação antes de ver a letra em si, que foi bastante interessante isso também.

E: Mais alguma coisa em relação à motivação na sala?

CARMEM: Acho que é o que eu lembro por agora.

E: Ótimo! Obrigada. E aí quais problemas ou dificuldades você enfrentou para aprender inglês?

CARMEM: Primeiro, foi referente a vergonha em falar, não é uma língua que você está acostumada a falar normalmente, então falar de uma hora pra outra as vezes com uma pessoa desconhecida não é muito confortável. Gravar todos os verbos, que são muitos os verbos irregulares. Na questão de ouvir também, muitos áudios. Em questão das músicas, em muitos áudios de músicas os americanos falam muito rápido, então para a gente entender é muito mais difícil porque às vezes embolam, juntam uma palavra na outra, e a gente não entende, mas é super comum eles usarem, isso foi uma dificuldade.

E: Então os problemas maiores foram essa dificuldade de falar, no sentido de ter vergonha, e a questão dos verbos e de ouvir, isso?

CARMEM: Isso!

E: Mais alguma coisa?

CARMEM: Que eu me lembre, isso.

E: Tudo bem! Bom, agora eu vou passar para um tópico que é específico sobre professores. Então a primeira pergunta é, pra você, quais as principais características de um professor de inglês? Apesar de você ter respondido no questionário, é importante pra mim que você dê o máximo de detalhes possível.

CARMEM: Para mim, é muito bom que qualquer professor tenha uma boa didática, que não tenha vergonha de falar em sala, não tenha vergonha de perguntar o aluno se ele está com dúvidas, ou de deixar espaço para que o aluno pergunte. Como é dos professores de inglês, eu acho que é importante que ele tenha bastante contato com pessoas que também tem fluência, não sei se pode ser por amigos, on-line, ou já ter ido visitar os Estados Unidos, Canadá, e que já tenha passado um tempo falando somente a língua. Eu falei sobre a cultura, que ele possa aprender e ter domínio pra apresentar para o aluno sobre a cultura do lugar, como um professor normal. Eu acho que é isso!

E: Você colocou também no questionário que é importante que o professor não demonstre desconforto. A que tipo de desconforto você se refere?

CARMEM: Desconforto em não conseguir falar inglês na frente dos alunos por muito tempo. Como eu já disse antes, eu prezo muito que um professor de inglês traga bastante a língua presente nas aulas, que ele fale bastante, que ele às vezes fale uma palavra que ninguém sabe o significado, mas que a gente vá correr atrás pra saber o que é, então que ele não tenha esse desconforto de não conversar com os alunos em inglês e às vezes ficar meio desconfortável em falar mesmo.

E: Entendi o seu ponto. Então o que você espera de um professor de inglês e das aulas de inglês enquanto aluna?

CARMEM: Então, das aulas? Como eu já tive experiência, eu gostei bastante dos textos que o meu professor sempre colocava para a gente ler em casa e, a partir disso, uma interpretação própria, também sobre músicas, coisas que a gente tem que fazer fora da sala de aula e que ajuda no aprendizado. Eu sei que é importante na sala aprendermos a gramática, bem incisivamente, mas por fora da sala de aula que a gente tenha interesse também em procurar algo sobre a língua inglesa, por isso que eu falei bastante sobre a cultura, porque é um incentivo para a gente aprender a mais do que somente inglês.

E: E do professor, o que você espera?

CARMEM: Do professor? Bom, que ele consiga cativar os alunos a aprender por fora das aulas, que ele não fique desconfortável para falar inglês, que ele sempre tenha ideias que possam fazer com que os alunos falem mais ao invés de só escrever e ler.

E: Mais alguma coisa?

CARMEM: Só.

E: Voltando ao questionário, você mencionou sobre o professor fazer intercâmbio. Você acha que é fundamental que o professor tenha feito um intercâmbio?

CARMEM: Então, ajuda bastante quando os alunos sabem que o professor já foi para fora e já teve contato direto com os nativos, mas também no fato de ter confiança de que ele sabe, que ele viu aquilo direto, sabe como funciona lá, mas também não precisa ser algo necessário, não é necessário, pré-requisito, mas sim que ele tenha contato direto com alguém que tenha fluência, ou que é nativo, pra que ele mantenha sempre atualizado das mudanças que a língua tem.

E: Então você acha que a questão do intercâmbio ou do contato com alguém fluente é importante para que o professor possa se manter atualizado sobre a língua, é isso?

CARMEM: Sim!

E: Tem mais algum motivo para você achar importante o intercâmbio?

CARMEM: Também porque diminui no sotaque, porque falam que brasileiro tem muito sotaque e quando a gente tem contato direto com um nativo ou com uma pessoa muito bem fluente, eles ajudam a corrigir.

E: E você acha que é um problema ter sotaque?

CARMEM: Não acho que é um problema, acho que o professor tendo domínio da língua já é muito bom, mas ele tirando esse sotaque, não tirando, diminuindo o sotaque nativo que a gente tem quando está aprendendo, ele pode espalhar isso para os alunos, no caso, ensinar os alunos como falar da maneira correta, como fala em qual lugar, na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo.

E: Ótimo! Você fala também que o professor poderia fazer um intercâmbio ou um curso para aprimorar. Que tipo de curso seria esse?

CARMEM: Então, esse aprimoramento que eu falo da língua é justamente a questão do sotaque que eu acho que é relativamente importante porque mostra para os alunos que o professor não vai te ensinar com o sotaque direto, ele vai te ensinar da maneira que ele puder para evitar que você tenha muito sotaque, ou às vezes fale uma palavra errada.

E: Mais alguma coisa?

CARMEM: Não.

E: Então só pra confirmar, esse curso para aprimorar seria em relação ao sotaque, isso?

CARMEM: Isso! Ao desenvolvimento da fala.

E: E aí, por fim, vamos para o tópico de formação de professores. Na sua experiência de aprendizagem, você sabe quantos professores tinham licenciatura e quantos não?

CARMEM: É, eu tive cinco professores. Eu sei que dois deles fizeram licenciatura, os outros três não foram, foi aqui em (*eliminação de conteúdo confidencial*).

E: E isso era um fator com o qual você se preocupava ou não?

CARMEM: No começo eu achava que sim, mas depois, em questão do que eu falei sobre intercâmbio, ter mais contato com as pessoas, eles eram muito bem informados, eram pessoas que há pouco tempo já tinham vindo de lá ou que já moraram lá muito tempo, então eles tinham um domínio prévio interessante da linguagem. E pelo fato de eles também serem estudantes, próximos em idade, eles ficaram mais confortáveis em falar com a gente, de deixar os alunos mais confortáveis, foi bem interessante

E: Então só pra confirmar, no início isso te preocupava, mas depois não era uma coisa com a qual você se importava, isso?

CARMEM: Isso!

E: E isso não te preocupava porque eles tinham domínio da linguagem e eles conseguiam acessar você melhor por serem estudantes, isso?

CARMEM: Isso!

E: E você percebia alguma diferença entre eles, nas aulas? Isso influenciava de alguma forma?

CARMEM: Só no domínio da aula, algo assim, porque como eu tive aula com os licenciados apenas na escola, os alunos são muito mais bagunçados, a aula é um pouquinho mais bagunçada mesmo, e os professores tinham mais esse domínio de não deixar a aula dispersar. Mas aqui, como eu peguei as pessoas que não estavam licenciadas, mas que mesmo assim, é uma universidade federal, as pessoas são mais tranquilas em relação a isso e todo mundo estava lá para realmente aprender, então não teve muita essa bagunça digamos assim que tem na escola, então não teve tanto que demonstrar domínio em sala.

E: Então a diferença foi mais em relação à disciplina dos alunos?

CARMEM: Isso!

E: E em relação aos professores, nenhuma diferença então?

CARMEM: Não!

E: Obrigada! E então a última pergunta, você acha que a formação em licenciatura é fundamental poder ensinar línguas? E por quê?

CARMEM: Agora, pensando bem em todas as perguntas que foram feitas, olhando minhas respostas e analisando com cuidado, eu não penso que é fundamental dependendo da idade da pessoa que está aprendendo. Por exemplo, quanto mais novo a pessoa é ela não tem aquele discernimento de que aquilo é necessário, que ela precisa sentar, esperar, ter atenção pra fazer determinada coisa e, às vezes, um professor licenciado tem maior habilidade em fazer com que o aluno aprenda mais fácil. Mas, a partir de uma idade mais avançada, depois da escola, torna-se mais visível de que a língua inglesa é necessária e as pessoas passam a buscar a língua independente se há a licenciatura ou não. Então eu acho que depende da idade dos alunos.

E: Então nesse caso a licenciatura traria para o professor a capacidade de controlar os alunos, isso?

CARMEM: Isso!

E: Então qual seria a qualificação necessária para ensinar línguas?

CARMEM: Tem Letras, se eu não me engano. Eu acho que o Secretariado também tem algumas partes, não sei se tem educação ou não, mas seria bom pesquisar na grade para ver se tem. Mas um curso que seja bem interativo com a língua, e que tenha desenvoltura com a parte da educação.

E: Então você acha que é necessário esse tipo de curso?

CARMEM: É, dependendo da idade, sim.

E: Dependendo da idade dos alunos?

CARMEM: Isso, do aluno.

E: Bom, eu acho que é isso. Você tem mais algo que gostaria de acrescentar?

CARMEM: Olha, eu não consigo ter mais informação agora, acho que eu disse tudo que me veio à mente.

E: Ótimo, então muito obrigada!

FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE H – Exemplo de entrevista grupo 2

Identificação	Entrevistador: E
	Entrevistado: CATARINA
Informação Contextual	Meio: Virtual
	Ferramenta: Whats App
Informação Adicional	Número total de páginas: 8
	Tipo de transcrição: Linear Não naturalista
	Código da entrevista: Catarina_Ent6_G2_15abr20

E: Como você sabe, minha pesquisa é sobre a formação de identidade de professores através das crenças de alunos e de documentos de formação. Eu dividi essas entrevistas em alguns tópicos e vou começar pela sua experiência de aprendizagem de inglês. Vi que você estudou grande parte do ensino fundamental e médio em escolas particulares e que você também fez cursinho. O seu primeiro contato com o inglês foi na escola ou no cursinho?

CATARINA: Eu não lembro bem, mas eu acho que foi no cursinho. Porque quando eu era bem novinha tinha um curso de inglês aqui na cidade que chamava (*eliminação de conteúdo confidencial*) e aí eu lembro de estar eu e as minhas coleguinhas, da gente fazer aula nessa escola. Eu não lembro por quanto tempo eu fiz, se eu cheguei a ficar um semestre inteiro, se eu fiz mais de um semestre, não sei. Mas eu sei que eu era bem novinha, tanto que eu não tenho muita memória disso, então eu acho que foi no cursinho o meu primeiro contato.

E: Ótimo! E na sua experiência de aprendizagem como um todo, quantos professores de inglês você teve?

CATARINA: Quantos?

E: É!

CATARINA: Eu vou ter que contar aqui, deixa eu pensar. Acho que nesse cursinho eu tive um. Na escola eu devo ter tido, no ensino regular, uns três professores diferentes, eu mudei bastante de escola. Em outro cursinho que eu fiz, eu devo ter tido mais uns três professores da cidade e dois estrangeiros. Então antes da faculdade, eu acho que uns nove professores de inglês.

E: E então eu gostaria que você comentasse um pouco sobre a didática desses professores. Como eram as aulas?

CATARINA: Tá! Eu fiz (*eliminação de conteúdo confidencial*) por uma época e é a primeira memória assim nítida que eu tenho de cursinho de inglês foi quando eu fiz (*eliminação de conteúdo confidencial*), eu tinha uns doze anos. Eu tinha um professor que não era formado em Letras, só que ele aprendeu inglês, ele era autodidata, ele aprendeu inglês sozinho, na internet, e aí ele dava aula no (*eliminação de conteúdo confidencial*). E o que foi mais marcante com ele é que ele trazia muita música das bandas que ele gostava e trazia série às vezes, eu lembro de ter doze anos e assistir *Os Simpsons* no cursinho. E seguia o livro, né?! Porque o (*eliminação*

de conteúdo confidencial) é bem engessado, pela impressão que eu tive como aluna. Então ele seguia o livro, mas quando ele podia fugir, ele trabalhava com série e filme, com série e música, no caso. Aí eu tive um professor na escola também, no ensino fundamental, ele era formado em Letras esse professor, e eu lembro de aprender muito com ele. Acho que foi a época que eu me senti mais confiante com inglês assim, foi uma época que eu pausei o cursinho porque eu não estava gostando e depois de uns dois anos tendo aula com esse professor na escola regular eu voltei a fazer cursinho. Eu lembro de aprender muitos verbos irregulares com ele, mas eu não lembro o que ele fazia, só sei que foi nessa época que eu memorizei melhor os verbos irregulares. E ele trazia música também, ele cantava, tipo a *(eliminação de conteúdo confidencial)*, trazia violão para dentro de sala e cantava música em inglês e a gente acompanhava com ele a letra, e trabalhava pronúncia e fluência, mas ele também seguia uma apostila, tinha a apostila da escola, mas quando ele podia ele trazia atividade extra, e fugia do livro. O que eu lembro mais são esses dois professores. E tiveram os professores estrangeiros também e foi extremamente divertido ter aula com eles, foi muito legal. Foi quando eu voltei a fazer cursinho depois de ter parado, fiquei uns dois anos sem fazer, voltei e aí a escola que era *(eliminação de conteúdo confidencial)* virou outra escola, e a dona da escola começou a contratar estrangeiros para dar aula, eles não eram formados em Linguagens também e aí eles seguiam um livro, mas já era um livro melhor, que era mais criativo e você tinha atividades diferentes para poder fazer, não era só repetição igual era no *(eliminação de conteúdo confidencial)*, e era legal porque eles só falavam em inglês, eles sabiam muito pouco português. Então essa foi a primeira experiência que eu tive de ter aula só em inglês na sala de aula, porque antes na escola regular e no *(eliminação de conteúdo confidencial)* falava muito português, aí nisso que eu comecei a experiência de ter uma aula toda em inglês.

E: Ótimo! Então são esses que você lembra mais, né? E o que te chamava atenção na metodologia deles?

CATARINA: Eu acho que por ter sido essas coisas que marcaram, esses dois primeiros professores que eu citei, trazer música, trazer série, o outro trazia violão e colocava a gente pra cantar, eu acho que chamava a atenção era ser divertida a aula.

E: Mais alguma coisa?

[interrupção na chamada]

E: Voltando então, você disse que o que chamava atenção nessas aulas é porque eram aulas divertidas, isso?

CATARINA: Isso!

E: E tem mais alguma coisa?

CATARINA: Não, acho que em um primeiro momento foi isso, daqueles dois professores que eu citei o que eu consigo me lembrar é que as aulas eram legais. Agora, depois, analisando assim, o que me incentivava, me motivava a ir pra aula e ter aula com professores estrangeiros, era porque eu estava me aproximando de uma coisa diferente, era uma cultura diferente, pessoas diferentes.

E: Ótimo! Então você se sentia motivada pra aprender inglês durante as aulas?

CATARINA: Sim!

E: E de uma forma geral, como você se sentia com esses professores? Você se sentia bem em sala de aula?

CATARINA: Nem sempre, igual eu falei, foram momentos diferentes assim, mas em um momento significativo assim da minha aprendizagem de inglês eu me sentia bem, eu me sentia confortável em estar naquele espaço, eu sentia que as minhas opiniões estavam sendo ouvidas, não sentia insegura em falar inglês, em arriscar, então eu acho que eu me sentia bem sim com esses professores.

E: Então eu passo agora para o segundo tópico que é relacionado aos professores em si. Eu gostaria de saber, quais são pra você as principais características de um professor de inglês?

CATARINA: As principais características?

E: Isso!

CATARINA: Não faço ideia.

E: Se você pudesse descrever assim um “professor ideal de inglês”, o que ele teria?

CATARINA: Eu acho que ele precisa ser um pouco bem humorado, não sei o que é interessante trazer para uma aula que seja da personalidade do professor, uma característica dele. Eu estou pensando. Eu acho que um pouco bem humorado, conhecer um pouco daquilo que ele está ensinando e aí eu acho que séries e filmes ajudam com isso, trabalhar um pouco da cultura da língua, tem que estar interessado em consumir esse tipo de conteúdo e, não sei, precisa de mais um?

E: Não! Não tem número específico não. Você, por exemplo, enquanto aluna de inglês o que você esperaria de um professor de inglês em sala de aula? O que você esperaria das aulas enquanto aluna

CATARINA: Eu esperaria ser surpreendida pelas atividades, pelo material que ele traz, não precisa ser uma coisa extremamente mirabolante, mas ser algo que realmente você vai ver daquele jeito só na aula de inglês, seja um texto que você nunca tenha ouvido falar antes, uma história que você nunca tenha lido antes, ou um filme de um mundo diferente, não muito diferente, mas assim, algo que você não está acostumado a ver. Eu falo isso porque nos anos finais do ensino médio eu tive aulas de inglês e as aulas um pouco foram meio que voltadas para o ENEM, mas a professora não discutia os exercícios do ENEM e também não trazia nada de interessante pra aula, ela praticamente não preparava a aula, na verdade. E aí não tinha graça nenhuma as aulas de inglês, eu comecei o ano escolar com uma expectativa de continuar tendo inglês na escola, de continuar vendo inglês, só que as aulas não aconteciam. Ela achava que só a gente ter a apostila com aquelas questões lá já era suficiente.

E: Ótimo! Eu trago agora duas perguntas que estão relacionadas a pontos que você traz no questionário. Para eu confirmar, você fala que o profissional de Letras estará capacitado a ensinar a língua de forma ampla e crítica. Eu gostaria que você detalhasse melhor o que você entende por um ensino crítico de inglês.

CATARINA: Primeiro, eu quero deixar claro que eu acho que não é em todo contexto e nem sempre e nem em toda aula que dá para a gente fazer isso, mas eu acho que isso também é importante. Porque como a gente tá trabalhando com língua, a gente está trabalhando com

linguagem, e quem fala e para quem essa linguagem fala. Então eu acho que a gente não pode deixar de trazer esse tipo de discussão para dentro de sala de aula com os alunos. A gente não pode focar só na língua estrangeira como uma língua estrangeira, a gente tem que analisar um texto seja ele oral ou escrito de forma ampla, quem tá falando, para quem tá falando, quais são os objetivos daquele texto, é isso que eu entendo como crítica, não é só ensinar vocabulário e pronúncia para os alunos.

E: Obrigada por explicar. Outra questão também que você aponta no questionário é que as suas crenças diferem das crenças da coordenação e do pessoal pedagógico. Então quais são suas crenças sobre ensino? E como elas se diferem das crenças da coordenação?

CATARINA: (*eliminação de conteúdo confidencial*). Eu estou dando aula no (*eliminação de conteúdo confidencial*), eu comecei a dar aula lá esse semestre e aí duas coisas que têm me chamado a atenção e vão de encontro com o que eu acho que é uma educação de qualidade. A primeira foi que a coordenação me deu duas turmas e depois a gente ficou um mês trabalhando com a turma com uma aluna particular que a mãe tá pagando um bolada para a escola pra ela ter aula particular, a coordenação quis me tirar dessas duas turmas pra me colocar na turma de outra aluna particular pra dar um curso que eles não têm, porque eles não estruturaram, de um material que eles também não têm, e aí conversando com a coordenação eles mal tinham noção de qual era o nível de inglês que a aluna tinha. Então eles jogaram para cima de mim uma responsabilidade que era um trabalho que eu ia ter que fazer muito mastigado porque eles iam me dar pouco tempo para eu descobrir qual o nível de inglês da aluna, para entender onde ela tá e o que ela precisa além de terem talvez prometido para ela que com essas aulas ela conseguiria alcançar alguma coisa que eu não tenho certeza se ela consegue, o objetivo dela é fazer prova do TOEFL. Por que isso vem de encontro ao que eu acredito? Porque eu acho que, se a escola está me contratando, eu não sou uma empregada autônoma né?! Então eles têm que me dar as condições de trabalho adequadas e isso inclui a metodologia deles, o material que eles usam e o tipo de curso que eles oferecem. Se eles me pedirem pra fazer um trabalho que mal eles sabem que tipo de trabalho é, pediram pra eu montar um curso, eu poderia ter feito isso por fora e eu ter ficado com a grana toda que a menina tá pagando para a escola. Eu estou prestando um serviço para eles só que eu vou ter muito mais trabalho do que eles, a única coisa que eles fizeram foi me arrumar a aluna e jogar para cima de mim uma coisa que eu tenho que fazer, são eles que deveriam ter feito. A outra situação é que com essa questão do coronavírus agora, eles inventaram de dar aula on-line e para mim isso não tá funcionando até porque, está funcionando assim, as aulas estão acontecendo, está dando certo, o problema são os objetivos que eles têm com isso. Eles querem que a gente cumpra com o conteúdo e vão pagar a gente pelo conteúdo, se a gente conseguir acabar o conteúdo com os alunos. E a gente tem até o dia tal para poder acabar com o conteúdo todo sendo que a gente está extremamente atrasado, ficou parado umas três semanas, três ou quatro semanas e mesmo assim estão visando isso. Tudo bem que a gente tem que pagar conta, eu estou evitando porque eu sei que a gente tem que pagar conta, tanto eu quanto os funcionários da escola, quanto os donos da escola e tudo, só que é um pouco complicado porque quando a gente está dando aula on-line, a gente não tem contato com o aluno, não tem como a gente ter tato, construir uma relação com o aluno e aí é completamente diferente. E aí eu não sei, na minha opinião essas aulas não deveriam estar acontecendo. Uma outra situação também que eu acho que bate com minhas crenças é o tratamento que eles dão para os professores, porque lá na escola eles não registram a gente na carteira como professor de inglês, eles registram como instrutor, você já ouviu falar disso?

E: Sim! Você poderia detalhar um pouco?

CATARINA: Então, a gente ficou sabendo que era para colocar, se eles registrarem a gente como instrutor, porque eles falaram e aí a gente foi pesquisar e tem uma diferença grande porque parece que, por exemplo, aí a gente recebe por hora trabalhada, então se chega nas férias, por exemplo, a gente fica sem salário, a gente não recebe. Não é um emprego contínuo. Pelo que a gente entendeu a diferença é essa. Além de que eu não sou instrutora. O que é ser um instrutor e o que é ser um professor? Eu acho que são coisas diferentes. Eu estou concluindo o curso superior, sabe, não é qualquer coisa.

E: E então voltando a essa questão, quais você acha que seriam as condições ideais de trabalho para o professor de inglês?

CATARINA: Eu acho que as melhores condições físicas são aquelas em que a escola provê o material, o espaço, com carteira, com quadro e, se eles pedem para a gente usar material digital, que dê para a gente o computador, dê assim, deixe disponível para a gente usar, o computador com o Datashow que funcione bem, uma caixa de som boa, cadeiras confortáveis para os alunos, tem que pensar nos alunos também, e que seja transparente no que eles oferecem, para o aluno e no que eles sabem que está na condição do professor cumprir em um certo período de tempo, eu acho que isso faz parte das condições ideais para o professor. E financeiro eu sinceramente não sei. Mas eu acho que uma aula bem preparada, que mantém o aluno motivado, interessado em voltar na próxima aula e que faça ele aprender e um professor que tenha tempo para dar uma assistência individual para cada aluno, ele não pode receber só vinte e cinco reais a hora, porque ele trabalha muito fora dessa hora pela qual ele é pago. Então pra que ele conseguisse assim ter no máximo umas três turmas só porque eu acho que seria o ideal, três turmas de até dez alunos eu ainda acho muito, para ele conseguir ensinar bem, acho que vinte e cinco reais é pouco, mas eu não sei o valor ideal.

E: Mas assim, quando eu falo de condições financeiras me refiro à própria questão trabalhista de como vocês são registrados e etc.

CATARINA: Sim! Primeiro eu acho que a gente tem que ser registrado aonde for que a gente for trabalhar como professor que a gente seja registrado como professor e que tenha um mínimo de horas semanais, ou um teto de horas semanais que não seja surreal para exercer a profissão. Eu acho que o do Estado é quarenta horas, eu acho que é quarenta horas semanais, mas o Estado pelo menos paga a hora que a gente trabalha fora da sala de aula, devem ser umas oito horas dessas quarenta só, eu não tenho certeza! Eu não sei se isso é suficiente, o valor que é pago aqui em Minas Gerais pelo tanto de turma que o professor tem que pegar. Eu acho que não deve ser não porque o tanto de professor que eu vejo que não tá satisfeito.

E: Então você acha que até umas três turmas é o ideal?

CATARINA: É, três turmas é pouco, né?! Eu falo três turmas assim na minha realidade de estudante, mas eu acho que cinco turmas já parecem muito também, umas quatro turmas, mas que não passasse de vinte alunos cada turma.

E: Ótimo! E já que estamos falando de mercado de trabalho, quais são as oportunidades que você acredita que o professor de inglês tem no mercado de trabalho? Quais são as demandas?

CATARINA: Bom, as pessoas acham que quem sabe inglês pode fazer tudo e qualquer coisa, pode traduzir, pode fazer tradução simultânea, pode fazer revisão, eu não tenho muita confiança para fazer todos tipos de coisa que se relacione a língua inglesa, mas até que tem um mercado

grande para quem tem especialidade nessas áreas ou alguma experiência. Agora, para o professor de inglês, eu acho que a situação ainda é boa porque eu conheço alguns amigos que são formados em sociologia, por exemplo, e é extremamente complicado pegar aula. Agora, para o professor de inglês, e até de outras línguas como espanhol, francês que é pior ainda, para o professor de inglês eu ainda acho que tem uma quantidade razoável de emprego, seja em escola particular ou em concurso. Na verdade, no momento atual, com o governo que a gente tem é meio impossível a gente pensar em concurso, ainda mais para professor. Mas eu acho que a gente tem boas perspectivas de emprego assim, quem forma em língua inglesa.

E: Bom, agora eu passo para o tópico de formação de professor. Qual a qualificação você acha necessária para ensinar línguas?

CATARINA: Eu não pensava assim antes de entrar na Letras não, na verdade não pensava muito sobre isso, só que eu acho que a qualificação necessária é no mínimo o ensino superior em Letras.

E: E por quê?

CATARINA: Primeiro, porque senão não tem necessidade de as pessoas formarem em Letras para poder dar inglês, dar aula de inglês. Então, isso desvaloriza todos os quatro anos e meio, na verdade cinco e meio de estudo que eu tive. Mas além disso, por tudo que a gente vê no curso, são coisas que abriram muito a minha mente depois que eu entrei, eu entrei no curso de Letras pensando em ser professora de inglês, então coisas que eu vi que eu fiquei muito impressionada positivamente, eu não sabia que existia toda essa pesquisa que envolve o ensino de línguas. E faz muita diferença você ter (segmento de texto inaudível/incompreensível) para buscar formas melhores de ensinar e não ter.

E: E aí quando você estava falando dos professores que você teve, você chegou a mencionar que uns eram formados e outros não. O fato de eles serem formados ou não te chamava atenção? Era algo com o qual você se preocupava na época ou não?

CATARINA: Não, nem passava pela minha cabeça. Na verdade, quando eu era mais nova, quando eu fiz (*eliminação de conteúdo confidencial*), situação que eu contei no início, realmente não passava nem um pouco na minha cabeça ter um professor que não era formado em Letras. Mas aí depois, mais no final quando eu estava acabando o cursinho, quando eu tive os dois professores estrangeiros, que eu fui me preocupar com qual era a formação deles, mas isso foi na época em que eu já estava pensando no ENEM, eu estava pensando em ser professora de inglês e aí eu acho que foi por isso, por começar a pensar em faculdade que eu fui me questionar qual era a formação dos professores que eu tinha no cursinho.

E: E você percebia alguma diferença entre aqueles que eram formados e os que não eram?

CATARINA: Não, eu acho que não. Mas eu tenho certeza que devia ter.

E: Você menciona no questionário sobre a questão dos professores práticos que atuam nos cursinhos privados. Por que você acha que existe essa concentração de professores práticos nos cursinhos privados?

[interrupção na chamada]

CATARINA: Eu não tenho certeza, mas eu vejo um pouco como uma falta de compromisso com a educação como uma coisa mais ampla. Acho que o foco dos cursinhos privados me

parece que é muito mais vender um produto do que realmente vender um ensino, ou focar no ensino - colocar vender e ensino na mesma frase é complicado - do que estar focado realmente no ensino como uma coisa mais completa. Então eu acho que, por causa disso, por essa falta de compromisso, para eles tanto faz se eles estão contratando uma pessoa que é formada na área, ou uma pessoa que não é, mas fala inglês lindo, já viveu fora, cinco anos morando nos Estados Unidos, conhece Nova Iorque e etc. Então eu acho que, para eles, tanto faz porque desde que os professores consigam encantar o aluno pela pronúncia que eles têm, pelo conhecimento que eles mostram da cultura americana e tudo, o curso está vendido. Se o aluno está interessado em conhecer isso e se identificar com essa cultura, ele vai se dar por satisfeito, que eu acho que deve ter sido o meu caso em alguns momentos enquanto eu estava aprendendo inglês quando eu era mais nova. Então para a escola, para o cursinho não faz diferença, até porque, se a pessoa não é formada na licenciatura, ela não pode reclamar de ser registrada na carteira de trabalho como instrutora de inglês e não ter direitos que um professor deveria ter, isso é mais rentável para um cursinho, foi essa a conclusão que eu cheguei vendo a situação do cursinho onde eu estou trabalhando. Tem muitos professores lá que não são da área, um é formado em artes cênicas, a outra nem sei o que é que faz da vida, o que que fez, mas sei que entrou no curso de Letras agora, é caloura, dá aula lá há um tempão, então para eles não deve ser problema nenhum ser registrado como instrutor de inglês, isso é, se eles têm carteira assinada.

E: Obrigada por responder. Eu gostaria de saber quais foram os principais motivos para você ter escolhido o curso de Letras e quais as expectativas você tinha antes de começar o curso.

CATARINA: Certo! Eu escolhi o curso de Letras porque eu já estudava inglês tinha um tempinho, eu tive uma trajetória como você deve ter percebido bem longa com o curso de inglês, inglês na escola e tudo, e teve um momento em que eu me dediquei a aprender bastante em casa e fiquei bastante interessada no inglês em si. Provavelmente, eu também tinha interesse em tudo que envolve a língua inglesa, em toda identidade que ela traz, mas eu atribuo assim rasamente a língua em si e daí eu tinha que escolher uma profissão e eu pensei que talvez seria legal ser professora de inglês e fazer um curso de inglês mais aprofundado, que no caso seria o curso de Letras, conhecer literatura de língua inglesa, e foi por isso que eu escolhi Letras. E eu queria mesmo dar aula de inglês, tanto que eu tentei entrar no (*eliminação de conteúdo confidencial*) no primeiro ano que eu estava no curso e consegui e tudo, é por isso. E as minhas expectativas, eu não sei ao certo quais eram, mas era algo meio assim “a gente vai ver bastante gramática, vai estudar muito a língua de forma bastante puxada e pesada” e sempre me imaginava carregando vários livros embaixo do braço, eu acho que muitos alunos de Letras devem ter tido essa imagem em algum momento, e ler muito em inglês, era só esse tipo de coisa, eu não tinha expectativa muito elaborada sobre o curso não, nem sobre a profissão na verdade.

E: Entendi! Eu tenho só mais duas perguntas. Eu gostaria que você comentasse quaisquer problemas ou dificuldades que você vem enfrentando no curso ou fora dele para a sua formação enquanto professora.

CATARINA: No curso, eu acho que nenhuma dificuldade. Mas fora do curso, para mim tem sido difícil fazer coisas que eu gostaria de estar fazendo enquanto professora, que é continuar lendo sobre ensino, seja sobre as metodologias específicas ou novas pesquisas que têm saído, a gente conhece algumas revistas alguns sites que publicam artigos e tudo que a gente poderia facilmente continuar acompanhando depois e eu não faço isso. É uma dificuldade minha assim de me dedicar a esse tipo de coisa, eu acabo focando em preparar as minhas aulas, em ir, dar aula e, no tempo livre, vou fazer outras coisas que não tem a ver com o ensino. Então é uma dificuldade minha. Além disso eu não sei.

E: Ótimo! Por último, eu gostaria que você dissesse como vê a profissão de professor de inglês atualmente na nossa sociedade. E que você falasse quais as suas expectativas para depois de formar.

CATARINA: Eu acho que o professor de inglês primeiro é visto como todo professor, desvalorizado, não é um emprego que as pessoas acham muito interessante, não acham muito importante, ninguém que saber como foi seu dia de aula igual eles querem saber como tem sido a atuação de um advogado num caso, nada disso, eles não estão interessados na vida profissional de um professor. Mas o inglês eu acho que chama um pouco de atenção, algumas pessoas acham legal as pessoas saberem inglês, principalmente aquelas que acham que é muito difícil aprender inglês e dá um certo status assim para conhecer uma outra língua, mas não ajuda muito também a aumentar a bola do professor. E as minhas expectativas pra depois de formada, eu quero continuar dando aula, se pudesse dar aula em uma escola regular seria melhor, acompanhar os alunos desde o início, dar aula para eles por bastante tempo eu acho que seria um trabalho mais interessante de educação, ou continuar dando aula no cursinho particular, se eu não for para uma escola de ensino regular, essa é em relação a profissão. Mas, na verdade, o meu desejo depois da formatura é tentar um mestrado, mas caso não tenha bolsa eu vou ter que dar aula e aí o melhor seria dar aula em um cursinho particular porque aí eu posso não pegar tantas turmas e ter uma flexibilidade de horário maior. Mas em relação a profissão, o que eu gostaria mesmo é de trabalhar em uma escola regular.

E: Sim! Bom, essas eram as perguntas que eu havia preparado. Eu gostaria de saber se você tem alguma coisa que queira acrescentar?

CATARINA: Não, não quero acrescentar nada não. Eu não sou uma pessoa que fala muito, acho até que eu falei bastante.