

INVESTIMENTOS E IDENTIDADES IMAGINADAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS

Cinthia Maria da Fontoura Messias (UEMS)

cinthiamessias@yahoo.com.br

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

joaofabioss@yahoo.com.br

RESUMO

A importância dos estudos referentes à construção da identidade do professor de inglês emerge cada vez mais na literatura internacional como um próspero campo de ação e investigação docente. A par disto, estão sendo ampliados estudos que objetivam trabalhar dentro de uma abordagem pós-estruturalista na elaboração de conceitos relativos a questões identitárias no âmbito de formação de professores de línguas, tais como “investimento”, “comunidades imaginadas”, e “comunidades de prática”. Pós-estruturalistas argumentam que a identidade é um campo divergente de opiniões, posto que a subjetividade é gerada em uma multiplicidade de espaços sociais, permeados por relações de poder que podem conduzir um indivíduo a vir a assumir diversas posições subjetivas, por tantas vezes divergentes. Consoante a isto, o presente texto traz os resultados de um estudo qualitativo, sustentado nos conceitos citados acima, de maneira a apreender de que forma futuros professores de inglês expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetará a sua futura prática pedagógica docente. Para isto, foi escolhido um grupo de alunos-professores pertencentes a um curso de letras português/inglês de uma universidade pública da cidade de Campo Grande (MS) durante o ano letivo de 2014. Os dados foram gerados por meio de questionários e analisados de forma qualitativa. Os resultados sugerem que a construção da identidade dos participantes ocorre nas suas várias subjetividades – acadêmicos de letras, aprendizes/usuários da língua inglesa e, principalmente, como futuros professores desse idioma, uma vez que apresentam posturas subjetivas em contínua transformação e, ocasionalmente, contraditórias.

Palavras-chave:

Investimento. Identidades imaginadas. Resistência. Comunidades imaginadas.

1. Introdução

O interesse por questões relacionadas a construções identitárias surge na literatura internacional como uma crescente área de investigação. Segundo Block (2007, p. 27, tradução do autor), “identidades são processos construtórios de longa duração onde indivíduos negociam novas posições subjetivas e moldam e são moldados por suas próprias histórias sociais”. Block (2007) alega que o estudo do conceito de identidade tornou-se uma importante área de investigação porque as referências que as pessoas têm, de algum modo se tornaram deslocadas, e as razões

para isto parecem estar relacionadas a novas posições subjetivas assumidas em diversas classes sociais, gêneros e até raças (BLOCK, 2007). Identidade também se refere ao que Butler (2004) chama de “normas de reconhecimento” (p. 31), ou seja, normas que permitem a um indivíduo ser inteligível a outros para que estes possam reconhecer nesta pessoa uma identidade particular. Entretanto, existem relações desiguais de poder para lidar, como, por exemplo, capitais econômicos, culturais e sociais que tanto facilitam quanto restringem interações com outros em diferentes comunidades de prática onde os indivíduos se engajam.

Desta perspectiva, procurar uma definição para identidade tornou-se uma tarefa complexa. Razões para isto estão provavelmente relacionadas a diferenças entre orientações teóricas e tradições de pesquisa que podem levar a diferentes formas de compreender o referido conceito. Norton (2000), por exemplo, define identidade como o modo que uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como esta relação é construída através do tempo histórico e do espaço social, e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro. Holliday, Hyde e Kullman (2004) entendem identidade como os modos que os indivíduos se definem, ou querem ser definidos, nos contextos sociais que fazem parte. Para os autores, identidade é multifacetada e em constante mudança. Esta diversidade na construção da identidade seria resumida nos diferentes discursos que os indivíduos usam para influenciar as percepções que os outros possam ter sobre eles. De modo semelhante, Bhabha (1994) caracteriza o conceito de identidade como sendo instável e não fixo. De acordo com o autor, identidade não se restringe a uma essência, uma vez que os indivíduos não assumem uma única e específica identidade. Ao contrário, cada indivíduo assume muitas e diversas identidades, como, por exemplo, identidades geográficas, sociais, religiosas, apenas para mencionar algumas. Ainda assim, todas estas são contingentes, ou seja, são instáveis e dependentes de contextos sociais particulares.

As referidas definições do conceito de identidade, embora não findadas, sugerem que a construção é um fenômeno composto por múltiplas camadas, e como argumenta Block, “parece ser muito difícil chegar a uma definição que seja válida por muito tempo” (2007, p. 187, tradução do autor). Talvez por causa da natureza do conceito, um crescente número de estudos adota uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, considerar identidade como a compreensão de quem uma pessoa é, e como ela pensa que outras pessoas são

(DANIELEWICS, 2001); enquanto outros consideram o conceito de ‘subjatividade’ (GU, 2010; McKAY & WONG, 1996; WEEDON, 1997), por exemplo.

Hall (2006) alega que a construção da identidade na pós-modernidade ocorre do modo contínuo, em um processo aparentemente sem fim no qual aspectos relacionados ao pertencimento de um indivíduo a diversos contextos sociais em tempo e espaço se entrelaçam para formar a identidade da pessoa. Este processo pode levar os sujeitos a questionarem sua própria agência e os *investimentos* feitos para serem aceitos nestes novos contextos no sentido de reassegurar sua própria identidade (NORTON & TOOHEY, 2002).

O conceito de ‘*investimento*’ como tratado neste texto considera o aprendiz de uma língua estrangeira como tendo uma identidade complexa, que muda no tempo e no espaço, e é reproduzida nas interações sociais, diferente da noção de ‘motivação’, que geralmente considera os aprendizes de uma língua estrangeira como tendo personalidades fixas e únicas (NORTON, 2010). Segundo Norton, enquanto a motivação pode ser vista como um conceito originalmente psicológico, a noção de ‘investimento’ deve ser entendida dentro de uma ideologia sociológica que faça ligações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma língua estrangeira, e sua identidade mutável em construção. A noção de ‘investimento’ considera o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos, e consequentemente, um investimento na língua alvo poderia ser considerado como um investimento na própria identidade do aprendiz (NORTON, 2000, 2010).

Uma extensão da relação entre identidade e investimento diz respeito ao conceito de *comunidades imaginadas* que aprendizes de línguas aspiram pertencer quando buscam uma língua estrangeira. A noção de *comunidades imaginadas* foi originalmente cunhada por Anderson (1991), que a usou para sugerir que uma nação é socialmente construída e por fim imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo. Para o autor, “ela é imaginada porque os membros mesmo da menor nação jamais conhecerão a maioria dos seus membros compatriotas, encontrá-los, ou se quer ouvir falar deles, mas nas suas mentes repousa a imagem da sua comunhão” (p. 6). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson que comunidades podem ser imaginadas e o aplicam nas comunidades que os aprendizes de línguas imaginam durante o processo de aprendizagem.

Norton (2010) explica que “uma comunidade imaginada adota uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua alvo deve ser entendido dentro deste contexto” (p. 356). Norton (2000) alega que os aprendizes têm investimentos diferentes em membros distintos da comunidade da língua alvo, e que as pessoas nas quais os aprendizes têm os maiores investimentos podem ser as pessoas que representam ou oferecem o acesso à comunidade imaginada. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Estas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora os aprendizes ainda não sejam membros de tais comunidades. Deste modo, o investimento dos aprendizes parece estar ligado as suas comunidades imaginadas e as suas afiliações futuras com as comunidades que eles esperam ter acesso.

Outro conceito importante para a compreensão do processo de construção identitária adotado neste texto é a noção de *resistência*. Razões para isto parecem estar relacionadas ao fato de enquanto grandes restrições estruturais e práticas de sala de aula poder posicionar os aprendizes de formas indesejáveis, estes ainda podem resistir a estas posições de formas inovadoras e inesperadas (NORTON, 2010, p. 359). As noções de investimento, comunidades imaginadas e resistência, como apresentadas até o momento, parecem ser de grande relevância para a compreensão do processo de construção identitária de futuros professores de inglês, uma vez que estes conceitos lidam com a relação entre aprendizes e a língua alvo, incluindo seu desejo que se apropriar da língua.

A seguir, apresentamos o objetivo geral deste trabalho e as perguntas específicas que ajudaram a alcançar tal objetivo. Ainda, trazemos a metodologia adotada e a análise e discussão dos dados, seguido pelas nossas considerações finais.

2. Objetivo

O presente trabalho teve por objetivo geral compreender como alunos-professores no contexto da investigação têm discursivamente construído sua identidade ao longo das suas experiências de aprendizagem e uso da língua inglesa. Para alcançar esse objetivo, eu tentei responder as seguintes perguntas de pesquisa:

3. Perguntas de pesquisa

- a) Os alunos-professores são conscientes da identidade do professor de língua inglesa?
- b) Os alunos-professores investem no seu curso de graduação e na língua alvo? Qual foi o impacto de tal investimento (se algum)?
- c) Os alunos-professores aspiram a alguma comunidade imaginada? Esta teve algum impacto na construção da sua identidade?

4. Metodologia

Visto a particularidade da abordagem identitária, uma das questões metodológicas chave a ser respondidas diz respeito ao tipo de pesquisa que permite investigar a relação entre aprendizes de línguas, enquanto seres sociais, e os mundos frequentemente desiguais onde a aprendizagem acontece. Segundo Norton e McKinney (2011), uma vez que uma abordagem identitária caracteriza a identidade de um aprendiz como múltipla e mutável, “um paradigma de pesquisa quantitativo que confia em variáveis estáticas e mensuráveis geralmente não será apropriada” (p. 82). Por estas razões, os autores alegam que os métodos usados por pesquisadores em identidade tendem a ser “qualitativos ao invés de quantitativo, e com frequência se baseiam na etnografia crítica, a teoria pós-estruturalista feminista, sociolinguística e antropologia linguística” (p. 82).

Nesta perspectiva, para tentar responder as perguntas de pesquisa acima mencionadas, uma abordagem qualitativa foi adotada nesse trabalho, em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 3). Em relação aos métodos qualitativos de conduzir pesquisas, este trabalho adotou um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, gerando dados qualitativos, e oferecendo uma análise interpretativa dos dados” (NUNAN, 1992, p. 4).

Os participantes desta pesquisa eram alunos do segundo ano de um curso de graduação em letras português/inglês de uma universidade pública no centro-oeste brasileiro. Optamos por escolher este grupo particular de alunos dentro do curso de letras por acreditar que eles possam oferecer uma visão mais ampla sobre sua formação. Além disso, como nosso objetivo era compreender a construção discursiva da identidade de

alunos-professores, investigar este tópico com alunos que se encontram no limiar de um curso de formação em línguas pode nos auxiliar a melhor compreender os dados que temos interesse em investigar.

A turma do 2º ano foi escolhida porque acreditamos que já tenham tido um contato maior com o curso de letras e suas particularidades. Dos dezenove alunos que efetivamente frequentam as aulas, treze responderam ao questionário. Importante explicar que as respostas foram transcritas *ipsis literis*, ou seja, da maneira que foram escritas, tendo ou não alguns equívocos de ortografia e/ou concordância. Os nomes dos participantes não foram trocados, mas limitam-se somente ao primeiro nome de cada um.

Os dados que subsidiaram este trabalho foram gerados a partir de um questionário aberto, com perguntas objetivas e subjetivas, tendo por principal objetivo verificar até que ponto as questões identitárias, juntamente com os conceitos anteriormente vistos estão presentes na formação inicial dos futuros professores de inglês do 2º ano do curso de letras de uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil.

Ao final do mês de junho de 2014 pedimos aos participantes que respondessem a um questionário aberto em português, com dez perguntas sobre ser professor de inglês, seus planos profissionais após a graduação e suas expectativas após a conclusão do curso. O questionário foi aplicado na própria sala de aula em um horário combinado previamente com a professora de inglês da turma. A aplicação do questionário levou em média 30 minutos.

Os dados gerados foram analisados sobre a temática de análise na tradição de Spradley (1979), que leva em consideração o que exatamente os participantes dizem sobre um determinado assunto, ou seja, os temas que surgem como sendo de grande importância para cada participante. Após este processo de análise temática, buscamos encontrar pontos comuns de referência entre as respostas dos alunos.

5. Discussão e análise dos dados

A pesquisa, entendida como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, vincula pensamento e ação. Minayo (1994, p. 17) considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, a pesquisa se realiza fundamentalmente por uma linguagem fun-

dada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. Tal ritmo é denominado ciclo de pesquisa, que representa um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Consoante ao exposto será visto, a seguir, como os dados coletados por meio do questionário dialogam com as perguntas de pesquisa elaboradas no início deste trabalho. Algumas respostas carregam reflexões pertinentes à investigação sobre o conhecimento que os alunos-professores do curso de letras têm sobre sua identidade como futuros professores de língua inglesa. Serão apresentados alguns fatores que já se mostraram relevantes ao se analisar as respostas. Certamente não pretendemos com estas considerações gerais realizar uma generalização baseada nas respostas fornecidas; entretanto, conhecer a avaliação dos alunos-professores sobre o curso e sobre si mesmo ajudar-nos-á na leitura de dados futuros.

No tocante ao conceito *identidade*, será visto abaixo que os depoimentos podem evidenciar que as alunas-professoras ingressaram no curso com alguma dúvida (Evelyne) ou com alguma certeza de que era o caminho a trilhar (Jocilene), como pode ser visto a seguir:

Primeiramente foi por “curiosidade”, mesmo já gostando do curso, eu não tinha certeza se era isso que gostaria pra minha vida mais graças a Deus não tenho influência de ninguém e adoro o curso. (Evelyne)

Não diria a palavra Vocaçãõ, pois nunca lecionei, para saber se possuo vocaçãõ. Entrei na faculdade no curso de letras, como 1ª opção, por ser apaixonada pela área docente, por querer transmitir conhecimento. (Jocilene)

Importante refletirmos, a partir dos trechos escolhidos, a respeito da existência de um imaginário nos acadêmicos dos cursos de formação de professores da área de línguas, que adentram nos cursos com alguns dilemas: o da vocação para a área de ensino de línguas; possuir uma competência linguística; o distanciamento da teoria com a prática; os saberes docentes; a construção da identidade profissional. Todavia, os dilemas fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e transformam-se em desafios para a profissão. Assim, os alunos-professores passam a se transformar em elementos importantes para a solução de dificuldades e para a melhoria profissional.

Saber a língua é muito importante, mas ressalvamos que é preciso ir além disso. Estudar a língua inglesa além do que é proposto pelos pro-

fessores, proporciona aos alunos-professores, dentro e fora do curso, uma melhora em sua proficiência linguística e profissional. Entre as competências e habilidades previstas para a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2002, p. 34) mencionam explicitamente o domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico, e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. Além disso, as diretrizes citam que

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (CNE, 2002)

Alguns alunos-professores relataram ser importante o fato de terem frequentado um curso de idiomas antes de ingressar no curso de letras, como nos depoimentos a seguir:

Por 6 meses, era na escola mesmo aprendíamos e conhecíamos novos verbos e palavras a cada aula. (Danielle);

Frequentei o curso por 1 ano e meio e foi bom aprendi o necessário (...) Para desenvolver minha habilidade preciso ouvir mais “coisas” que existam a pronúncia do inglês, como, por exemplo, música, filmes, etc. (Marisete).

Podemos perceber que Danielle e Marisete, por terem tido contato com o inglês em um curso de idiomas antes de entrarem no curso de letras, consideraram suas experiências como positivas, o que, na pesquisa realizada, foram a minoria. Entretanto, ao contrário dos depoimentos anteriormente citados, a maioria afirma não terem tido oportunidade e/ou condições de investir financeiramente em um curso de idiomas (o que será visto na análise a respeito do conceito “investimento”). Consideraram que poderia ter sido bastante válido se tivessem entrado em letras com um conhecimento básico do idioma, o que lhes permitiria refletir sobre sua prática de forma sistemática, ou seja, até que ponto os acadêmicos de línguas precisam realizar um curso de idiomas para serem professores melhores, ou mais bem qualificados. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participam, levando-os ao desenvolvimento na profissão. No caso da universidade em estudo, os alunos-professores que dispõem de tempo (pois a grande maioria dos acadêmicos trabalha em pelo menos um período) têm a oportunidade de ingressarem no Núcleo de Ensino de Línguas, oferecido a todos os acadêmicos duas vezes por semana, nas próprias instalações. O objetivo primordial do Núcleo de Ensino de Línguas, disponível em seu *website*, consiste em “oferecer cursos de línguas com qualidade e baixo custo,

pensando em um público alijado dos bens culturais da sociedade, dentre esses, as línguas estrangeiras, cujo acesso, como se sabe, permanece restrito a uma minoria”.¹⁰¹

A dinâmica de ensino e aprendizagem do Núcleo de Ensino de Línguas busca envolver os participantes na construção e no desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa, sendo importante garantir aos acadêmicos uma experiência de construção do domínio de uma base discursiva, o que será desenvolvida na metodologia exposta pelo Núcleo de Ensino de Línguas a seguir:

A metodologia é baseada no ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, latim e línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês) em conformidade com as concepções didático-pedagógicas de cada curso. Os cursos de línguas estrangeiras pautar-se-ão pelas novas metodologias de ensino de línguas para aprendizes brasileiros, segundo um enfoque comunicativo e uma perspectiva acional, em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, União Europeia, 2000).¹⁰²

A construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores, segundo Libâneo (2001) e, ainda, fazer parte da formação continuada, já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida.

Foi visto na fundamentação teórica que Norton Pierce (1995) argumenta que a noção de *investimento* sinaliza de forma mais adequada a relação construída social e historicamente pelos aprendizes em relação à língua-alvo. A autora comenta, ainda, que é através dessa língua que o aprendiz poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural. Sendo assim, este conceito foi abordado por meio das seguintes perguntas apresentadas no questionário:

Você já frequentou algum curso de inglês?

Qual(is) habilidade(s) você acredita que precisa desenvolver mais em relação à língua inglesa? Sabendo que você precisa desenvolvê-las mais, o que você poderia fazer, então, para alcançar este objetivo?

Ao serem perguntados, ainda, em qual nível de inglês os alunos-

¹⁰¹ Disponível em:

<<http://www.uems.br/projetos/nel/index.php?p=SAIBA%20MAIS%20SOBRE%20O%20NEL>>. Acesso em: 26-02-2015.

¹⁰² *Ibidem*.

professores se classificam, a maioria encaixou-se no nível iniciante, pois em sua vida acadêmica pregressa, o ensino de inglês não foi suficiente para desenvolverem uma competência linguística que os permitissem aperfeiçoar o estudo do idioma, como pode ser visto nos relatos a seguir:

Não frequentei nenhum curso antes de vir para a UEMS, somente no ensino fundamental da 5ª a 8ª série, sem nenhuma grande possibilidade de aproveitamento. (André)

(...) o que vi até agora na universidade referente a esta matéria, não vai além do que nos é passado no ensino médio e fundamental. (Fabiane)

No que se refere ao comentário de André, percebeu-se que o ensino de inglês de sua educação básica não lhe proporcionou o acesso ao capital histórico e cultural do qual explanou Norton Pierce (1995), pois não houve uma aprendizagem significativa que lhe permitisse a aquisição de recursos simbólicos e materiais suficientes para que ele chegasse ao curso de letras com a bagagem mínima necessária para acompanhar o curso. Semelhante é o que explanou Fabiane, uma vez que pode ser visto como uma crítica ao curso que está frequentando atualmente, pois o projeto de um curso de formação de professores deve se traduzir nos saberes profissionais veiculados, por sua vez impregnados da identidade profissional que se busca desenvolver.

Na grande maioria das respostas ao questionário, no que concerne à pergunta relativa à participação em um curso de idiomas, constava que os alunos-professores não o fizeram por não terem tido recursos financeiros, o que denota uma falta de acesso ao capital cultural, como o depoimento de Caroline “Não tive dinheiro” e o de Jocilene “Infelizmente o que eu poderia fazer não corresponde com o que eu quero fazer. Porém se tivesse como fazer, aproveitaria os cursos oferecidos pela UEMS, além de fazer um curso extra, em uma instituição de línguas”.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, pioneiro na sistematização do conceito de “capital cultural”, explica que este engloba prioritariamente a variável educacional, embora não se limite apenas a ela. Para o autor,

O capital cultural consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução. (...) o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de ‘capital cultural’. Mediante tais ope-

rações de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de 'capital cultural' herdado daqueles que são dele desprovidos.¹⁰³

Trabalhar durante o dia inteiro e estudar à noite não é uma tarefa fácil. No entanto, é uma realidade para muitas pessoas, que não dispõem de tempo para dedicar-se ao estudo de um idioma, obrigando-as a estudarem, quando conseguem, apenas uma ou duas vezes por semana. Algumas vezes, acabam por desistir de aprender a língua. Além disso, não é todo mundo que tem condições de pagar um curso de inglês ou comprar um conjunto de livros, gramáticas e dicionários de inglês que poderia lhe ajudar a melhorar seu vocabulário e pronúncia, por exemplo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2013, 44% dos alunos matriculados em cursos superiores hoje no Brasil trabalham no período diurno e estudam no período noturno. Os alunos-professores que afirmaram não terem tido oportunidades de investir financeiramente em sua prática por meio de um curso de idiomas, relataram terem algum tipo de dificuldade em acompanhar as aulas de língua inglesa II, pois “a dificuldade principal é que o aluno se sente acanhado para falar inglês. Ele prefere usar o português para se comunicar na sala de aula e o professor acaba também falando português” (André). Ao incentivar o uso da língua inglesa pelo aluno que não está confiante ou familiarizado com o idioma, o professor acaba criando um clima não adequado para a sala de aula. A resistência de falar inglês faz com que os alunos não correspondam satisfatoriamente aos objetivos da aula, indo de encontro ao que prevê o Projeto Pedagógico do Curso, que prevê que

ao final do curso, o licenciado em letras, na habilitação inglês, deverá ter desenvolvido o domínio da língua em suas diferentes modalidades, oral e escrita, nos registros formal e informal, assim como o domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico da língua.¹⁰⁴

E importante salientar que a professora da disciplina foi consultada para que discorresse sobre a forma em que conduz suas aulas, e afirmou que elas não são totalmente em inglês porque percebe que muitos alunos não conseguiriam prosseguir na disciplina por falta de pré-requisitos, basicamente. Ela percebe um grande interesse por parte da turma, mas que infelizmente a carga horária da disciplina, bem como a forma

¹⁰³ Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>. (Acesso em 25/02/15)

¹⁰⁴ Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, novembro/2012, p. 26

pela qual o curso de letras está estruturado (por módulos)¹⁰⁵, dificulta um pouco uma continuidade e um contato maior com a língua nas quatro habilidades exigidas. A professora relata que “prioridade” acaba sendo a parte gramatical, com ênfase na escrita (discente) e oralidade (docente). Assim, as aulas são “mescladas” em inglês com o português. O que, para o contexto estudado, não atinge totalmente ao objetivo maior, que é o de estimular a aquisição e a comunicação de uma segunda língua. Entretanto, a professora se esforça para manter o interesse e a dedicação dos alunos-professores em relação à língua inglesa. Assim, eles foram levados a refletirem sobre o que poderiam ou deveriam fazer para sanar ou diminuir suas dificuldades frente a essa questão:

Tenho praticado conversação e lido algumas coisas, em suma posso dizer que tenho me dedicado mais. (Caroline)

Frequentando as aulas da graduação e do curso (Núcleo de Ensino de Línguas) e praticando. (André)

Através da aplicação, dos esforços por parte dos professores e alunos, e formação paralela e como último recurso, um curso particular. (Ivan)

Um aspecto a ser observado, diante dos relatos acima, refere-se ao interesse em estudar, em promover o seu auto aperfeiçoamento. A motivação em aprender cada vez mais foi o que distinguiu os alunos que se dedicam dos demais. Um acadêmico de letras até pode aprender inglês com a maior facilidade, ter o dia todo para estudar inglês nas melhores escolas de idiomas da cidade, mas, se não tiver nenhum interesse, razão ou motivo para aprender inglês provavelmente a aprendizagem não será tão eficiente.

É importante ressaltar que a formação do profissional de letras, no Brasil, conforme Leffa (2001), passa principalmente pela valorização da

¹⁰⁵ “O curso é composto de 4 módulos, sendo correspondentes às quatro séries. Nos módulos há espaço para componentes curriculares de formação geral, específica e da educação básica, bem como espaço no interior das unidades de estudo, para a Prática como Componente Curricular e para os Estudos Orientados, o que garante uma articulação ampla entre teoria e prática, isto é, entre universo de aprendizado acadêmico e o mundo do trabalho. As unidades de estudo são operacionalizadas ao longo do ano letivo de segunda a sexta, com uma carga horária de 26, 24, 21 e 26 horas semanais e em forma de unidade, ou seja, na maioria dos casos as unidades de estudo são executadas com concentração de conteúdo, de forma corrida, e somente ao final da complementação da carga horária tem início a próxima unidade. Algumas unidades de estudo, entretanto, poderão ser operacionalizadas em blocos distanciados, segundo as necessidades didático-pedagógicas, que envolvem leituras, atividades práticas ou teóricas, como exemplo a língua inglesa.” (Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, novembro/2012, pag. 26)

língua, de como ela pode ser mais bem aprendida, no contexto do aluno, de maneira a integrá-la em seu cotidiano, uma vez que a língua inglesa tem sua importância quando ela contribui para ampliação e exploração do mundo. Segundo o referido autor,

A formação de um professor de língua estrangeira envolve aspectos acadêmicos e políticos. A formação do professor é extremamente complexa, e envolve mais do que um curso de graduação. Linguisticamente o professor deve ser capaz de criar uma nova língua na mente do aluno e, politicamente o professor deve ser crítico, e incentivador para que o aluno não seja somente um receptor de informações, mas também um produtor de informações (LEFFA, 2001, p. 333).

Passamos a abordar agora o conceito de *comunidade imaginada*, conceito este que é construído antes e/ou durante a realização do curso de letras, foi investigado a partir da fala dos participantes, uma vez que o graduado em letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Assim sendo, espera-se que durante o curso seja ofertada ao aluno-professor a oportunidade de dominar o uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, na sua manifestação oral e escrita e em termos de recepção e produção de textos. Levando-se em consideração o exposto, e correlacionando com duas das três perguntas de pesquisa citadas no início deste trabalho, veremos o que os alunos-professores manifestaram em relação a ter consciência da identidade do professor de inglês e ao investimento que fazem durante e mesmo após seu curso de graduação:

Estar apta para ensinar inglês. (Caroline)

Saber o idioma para poder lecionar e me comunicar com fluência. (André)

Espero acrescentar conhecimento e ter oportunidade de praticar, melhorando o nível do inglês que falo. (Claudemir)

Aprimorar meus conhecimentos p/ lecionar. (Danielle)

Adquirir proficiência e capacidade de ensinar com competência e qualidade. (Ivan)

Pode-se dizer, de maneira preliminar, que as respostas apontam que as representações dos futuros professores de inglês constituem-se em uma cadeia de significados construídos na negociação entre os fatores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças. Para Celani e Magalhães (2002, p. 323), essa troca de ideias e conhecimento significa entender o currículo, a identidade profissional docente e a cultura escolar

sob um novo paradigma, uma vez que o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar.

Ao contrário do exposto acima, na qual os acadêmicos expressam seu desejo de lecionar inglês, na mesma pergunta “Ao término do curso de letras, você pretende lecionar o idioma para o qual está sendo preparado?”, algumas respostas chamaram a atenção, tendo em vista se esperar que o acadêmico do curso de letras com dupla habilitação – em português e em inglês – seja preparado para lecionar em ambas as línguas – a portuguesa e a inglesa. Entretanto, como pode ser visto abaixo, as respostas evidenciaram o contrário: “Nenhuma. Não pretendo lecionar inglês (Jocilene)”; “Não, ao término do curso pretendo lecionar literatura e língua portuguesa. (Fábio)”; “Não. Pretendo lecionar em português. (Evelyne)”; “Não, me interessei mais por outras áreas. (Fabiane)”

O discurso desses participantes nos permite refletir que a universidade não é a única responsável pelo aprendizado do aluno, isto é, o aluno-professor também precisa buscar outros conhecimentos, por conta própria, o que indica que para se ter uma boa formação, deve existir um comprometimento tanto da universidade na qual se está inserido quanto do acadêmico, que, com dedicação e responsabilidade, poderá se tornar um profissional de sucesso. Tal situação pode melhorar sensivelmente se os alunos entenderem que devem, primeiramente, falar inglês quanto mais tempo possível sem se preocupar muito com a construção gramatical, pronúncia, uso de palavras, timidez etc. Isto pode, também, motivá-los a utilizarem, gradativamente, a língua inglesa dentro de sala de aula.

Falar inglês já não é mais diferencial, é uma exigência. Uma pesquisa realizada pela Catho em todo o Brasil no ano de 2013 mostrou que mais de 80% das entrevistas em língua estrangeira são feitas em inglês, mas o estudo revelou que apenas 11% dos profissionais conseguem se comunicar sem dificuldades, e destes, somente 3% falam o idioma fluentemente.¹⁰⁶

Diferentemente das citações anteriores de não desejarem ser professores de inglês, alguns participantes afirmaram estarem preparados parcial ou totalmente para seguirem carreira, como professores de inglês;

¹⁰⁶ Fluência em inglês ainda é barreira para muitos profissionais brasileiros. Disponível em

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/04/fluencia-em-ingles-ainda-e-barreira-para-muitos-profissionais-brasileiros.html> (Acesso em 25/02/15)

imaginando-se saírem do curso de letras e estar à frente uma sala de aula de língua estrangeira, seja ela em escola pública ou privada: “Sim, baseado no meu domínio até lá, é a minha 1ª opção. (Caroline)”; “Sim, na escola pública ou privada. (André)”; “Terei que dedicar muito mais pra lecionar inglês. (Gilseléia)”.

As respostas dos participantes deixaram clara a preocupação de estarem bem preparados e repletos de práticas pedagógicas que os auxiliem quando estiverem nas salas de aula, a desempenhar suas funções de forma que seus alunos possam usufruir melhor dos conhecimentos adquiridos.

No próximo depoimento pode-se perceber a intenção de um participante em prosseguir na carreira docente na área de língua inglesa, inclusive buscando estudos posteriores à graduação. Ele demonstra ter conhecimento do mercado de trabalho do curso de letras, que não se restringe somente à sala de aula, mas também no “outro braço” da tríade ensino-pesquisa-extensão: “Sim. Dentro da carreira pretendo me especializar e cursar uma pós-graduação visando lecionar e produzir pesquisas e teorias. (Ivan)”. Isto demonstra que este aluno-professor está em consonância ao que prevê o Projeto Pedagógico da Universidade à qual está vinculado:

O Curso está voltado para o exercício da pesquisa e da docência, concebendo na formação do aluno a necessária interface entre professor/pesquisador, possibilitando a superação da condição do professor como mero reproduzidor de conteúdos advindos de manuais didáticos diluídos (...). Portanto, no curso de letras há a perspectiva de criação de competência profissional para o planejamento, a execução e avaliação de atividades pedagógicas e científicas que trabalhem com a linguagem.¹⁰⁷

O papel do professor de inglês hoje é complexo. Ser educador é uma grande responsabilidade, principalmente quando nos referimos a um profissional de língua inglesa. Ensinar um idioma que não seja a língua materna do aluno é um desafio, ou seja, pode até intimidar o educador a princípio, pois o aluno pode não ter amadurecimento suficiente para entender a importância do aprendizado de uma língua estrangeira.

A seguir, apresentamos algumas considerações realizadas a partir da análise dos dados gerados durante este trabalho, remetendo-nos, quando for pertinente, ao referencial teórico descrito no mesmo.

¹⁰⁷ Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, novembro/2012, p. 10.

6. Considerações finais

Os resultados apontam que as representações dos alunos-professores de inglês são constituídas por uma cadeia de significados construídos na negociação entre os fatores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças. Para Celani e Magalhães (2002), essa troca de ideias e conhecimento significa entender o currículo, a identidade profissional docente e a cultura escolar sob um novo paradigma, uma vez que o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar.

A revalorização da profissão de magistério deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de licenciatura momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos.

O curso de letras deve proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional, que garanta a competência do professor por meio do domínio do conteúdo dentro da área escolhida – neste caso, o inglês – já que ninguém ensina o que não sabe. Consoante ao exposto, é de fundamental importância que o professor domine também, além dos aspectos teóricos, os recursos tecnológicos, desenvolvendo as habilidades linguísticas e discursivas que viabilizem a atividade docente, particularmente em um idioma estrangeiro. Além de ser capaz de falar na língua que leciona em sala, ele precisa escrever de maneira simples e correta sintaticamente, ler um artigo/periódico em inglês, estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

O presente trabalho buscou investigar até que ponto os futuros professores de inglês de uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetará a sua futura prática pedagógica docente. Para isto, retomaremos as perguntas de pesquisa com algumas considerações.

Os alunos-professores são conscientes da identidade do professor de língua inglesa na medida em que têm capacidade de investigar a própria atividade-fim para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores de inglês. Percebemos, ainda, que os alunos-professores compreendem a sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Além disso, conhecer a identidade do professor de inglês pressupõe desenvolver determinadas competências e habilidades que permitam um efetivo domínio do uso da língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita, bem como o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem em língua estrangeira, seja no ensino fundamental ou médio.

Foi percebido que os alunos-professores desenvolveram histórias de vida e carreiras com aspectos ao mesmo tempo semelhantes (como a paixão pela língua e o gosto por ensinar) e diferentes (como os caminhos tomados ao longo da carreira profissional e a inserção em contextos diferentes de trabalho). O impacto de tal investimento, na maioria dos relatos, foi a percepção de que terão de se aperfeiçoar ainda mais no idioma para serem profissionais com mais credibilidade diante de uma turma de alunos.

Pela análise das respostas fornecidas pelos alunos-professores podemos afirmar que os participantes aspiram a uma comunidade imaginada - a de futuros professores. Entretanto, não foi possível detectar se esta teve algum impacto na construção de suas identidades. Uma das limitações dessa pesquisa, justificada pela falta de tempo hábil, foi o fato de não ter podido entrevistar os alunos-professores, ou mesmo, explorar mais a fundo outras respostas que pudessem enriquecer mais a análise desses dados, como por exemplo o fato de alguns alunos-professores se sentirem mais seguros de lecionar a língua portuguesa do que a língua inglesa. Essas limitações, porém, não invalidam os resultados alcançados com este trabalho. Pelo contrário, elas estimulam a dar continuidade ao processo cíclico da pesquisa-ação em busca de novas respostas que me satisfaçam como pesquisadora.

Finalizando, para que se possa realizar um estudo mais abrangente e que traga resultados mais fidedignos sobre a construção das identidades imaginadas dos futuros professores de inglês, sugerimos, como forma de pesquisas futuras, que novos alunos-professores do curso de graduação em letras português-inglês dessa mesma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro possam ser entrevistados. Acreditamos que isso possa

colaborar para a construção de uma identidade profissional do futuro professor. Dessa forma seria possível comparar a identidade do público-alvo no início do curso com a identidade no final do mesmo, e como o curso contribuiu para isso.

A formação do professor de inglês deve levar em conta as dimensões do conhecimento construído na prática docente como um importante componente da formação acadêmica, o que aponta para a necessidade, cada vez maior, de uma relação reflexiva na e sobre a prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BLOCK, D. *Second language identities*. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES 18/2002. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de letras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1.

BUTLER, J. *Undoing Gender*. London: Routledge, 2004.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 353.

CHARÃO, C. Quem será professor? *Revista Educação*, ed. 205, maio/2014. Disponível em:
<<http://hom2.gerenciadordeconteudo.com.br/produtos/ESRE/textos/205/quem-sera-professor-novo-perfil-de-alunos-que-ingressam-nos-cursos-311357-1.asp>>.

DANIELEWICZ, J. *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany: SUNY, New York, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

GU, M. Identities constructed in difference: English language learners in China. *Journal of Pragmatics*, vol. 42, p. 139-152. 2010.

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. *Intercultural Communication: an advanced resource book*. London: Routledge, 2004.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: MEZZARI, J. P. et al. A compreensão dos alunos de letras sobre o papel do professor de inglês. *Anais do VI SIMFOP – Simpósio sobre Formação de Professores*, Tubarão, 2013.

LIBÂNEO, J. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 62-71.

MCKAY, L.; WONG, C. Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n. 3, p. 577-608, 1996.

MEKSENAS, P. Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*, nº 31, dezembro/2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/031/31meksenas.htm>. Acesso em: 31-07-2014.

MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? In: FILHO, Luciano M. *Para entender a relação escola-família*. Paris: Peter Lang, 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200007&script=sci_arttext>.

NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Educa-

tion, 2001, p. 156- 171.

NORTON, B. Language and Identity. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (Orgs.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In ATKINSON, D. (Org.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

NORTON, B.; TOOHEY, K. 2002. Identity and Language Learning. In: KAPLAN, R. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002, p. 115-123.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1997.