

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: NARRATIVAS, DISCURSOS E CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS NO TOCANTINS

Patricia Luciano de Farias Teixeira (UFT)
patylft@gmail.com

RESUMO

Este estudo, que é um recorte de minha dissertação de mestrado, traz resultados de uma pesquisa realizada com três professoras de Língua Inglesa do Estado do Tocantins, e teve por objetivo investigar suas identidades de professora, baseadas em suas crenças e discursos presentes em suas narrativas sobre ensinar inglês. A pesquisa é de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativista dos dados coletados através de narrativas autobiográficas e questionários, analisados à luz de teorias da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2015; ALMEIDA FILHO, 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS, 2001, 2006a, 2006b) e da Análise do Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1983; ORLANDI, 2012 a, 2012b, 2015, 2016; CORACINI, 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). Através da análise dos discursos presentes nas narrativas autobiográficas e dos questionários foi possível perceber que estas professoras formaram e ainda formam sua identidade profissional, baseada em suas experiências negativas e positivas, em suas experiências em sala de aula e fora dela, mescladas com suas perspectivas de um ensino de inglês significativo para o aluno. Foi observado também que, por mais que as professoras compreendam o ensino de uma língua como algo fronteiriço e sociocultural, elas ainda não conseguem ensinar o inglês sob estas perspectivas, dadas as diversas circunstâncias impostas pelo próprio sistema educacional do país e da região onde atuam. As crenças que as professoras carregam em si sobre o ensino da língua inglesa foram sendo formadas e moldadas ao logo de suas vidas enquanto professoras e, a partir delas, transformando suas abordagens de ensino. São estas crenças, pertencentes a um todo identitário do ser professor, que vão moldando as suas práxis e por elas estas professoras vão também se transformando.

Palavras-Chave:

Crenças. Identidade. Professor. Análise do Discurso. Ensino de inglês

1. Introdução

Esta pesquisa se propôs a investigar a identidade do professor de Língua Inglesa do Estado do Tocantins através de suas crenças presentes em seus discursos sobre o ensino de língua inglesa, na perspectiva de identificar como se dá sua (re)construção identitária a partir destas crenças e de como elas influenciam sua práxis.

Nossa tese, nossa hipótese nesta pesquisa é a de que precisamos compreender este construto identitário de ser professor de inglês para que, a partir dele, se proponha, em trabalhos futuros, currículos e metodologias mais ajustadas à nossa realidade local bem como à nossa realidade atual,

a qual nossos alunos já conseguem contar com uma série de instrumentos tecnológicos à sua disposição para o ensino do inglês (e de qualquer outra língua), além de considerar o contexto atual sob a perspectiva multicultural, global. Para isso, utilizamos como instrumentos para a coleta dos dados narrativas autobiográficas e questionários abertos, com os quais foi possível acompanhar o movimento de (re)construção das identidades profissionais dos sujeitos deste estudo.

Assim, utilizamos três principais perguntas norteadoras que buscamos responder nesta pesquisa, que são: (i) quais são as crenças que os professores de Inglês têm sobre ensinar língua inglesa no Tocantins; (ii) como as crenças dos professores influenciam suas práxis e, (iii) como as crenças influenciam a (re)construção da identidades profissional dos professores participantes.

2. Fundamentação teórica

As teorias que escolhemos para nortear e embasar nossos estudos são as teorias da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS, 2001, 2006a, 2006b, 2007; RAJAGOPALAN, 2003, 2004, 2015a, 2015b), e da Análise do Discurso de linha francesa (ORLANDI, 2011, 2012a, 2012b, 2015; PÊCHEUX, 1983, 2016; CORACINI, 2000, 2007; ECKERT-HOFF, 2008).

Esta investigação nasceu de minhas inquietações como professora de Inglês, das minhas práticas fragmentadas em sala de aula, do meu pouco empoderamento identitário como sujeito-professor, além da pouca compreensão sobre de qual lugar eu deveria me manifestar, enunciar e como isso se dava. A partir desta perspectiva que iniciamos esta pesquisa, observando que não há mais como não compreender que estar inserido em outras culturas e outras línguas faz parte de ser um cidadão global. Ensinar como ultrapassar fronteiras para ser capaz de interpretar diferentes realidades sob diferentes prismas é uma tarefa que exige do professor múltiplas competências.

Como a atividade de ensinar está também relacionada às crenças pessoais deste professor, as quais são referências importantes para ele, as suas atitudes em sala de aula são o resultado de suas crenças (LUNENBURG; SCHMIDT, 1989), os estudos em aquisição de segundas línguas buscam, hoje, entender como essas crenças interferem no processo de

ensino e aprendizagem da língua, afetando a prática do professor e também a vida escolar (SCHMIDT; JACOBSON, 1990).

Para entender o ensino da língua estrangeira é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la e o que acreditam que seja ensinar LE, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes (FREEMAN; RICHARDS, 1996).

Segundo Leffa (2001) a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

Almeida Filho (2013) postula que o professor ensina de determinada maneira, orientado por suas competências. A competência linguístico-comunicativa capacita o professor a utilizar a língua-alvo em contexto de comunicação. A competência aplicada capacita e permite o professor explicar porque ensina de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém. A competência profissional é desenvolvida quando o professor conhece sua importância social como profissional do ensino de línguas e quando está engajado em atividades de atualização de forma permanente. A competência implícita, assim nomeada pelo autor, é constituída de intuições, crenças e experiências progressas e frequentemente desconhecida pelo professor; é desenvolvida longa e subconscientemente nele e de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que está presente em todo o cenário de ações do ensino de língua estrangeira. Ele determina fortemente o que acontece em sala de aula.

A necessidade de professores autônomos com capacidade de reflexão sobre sua própria prática e críticos do mundo que os cercam vem se acentuando ao passar dos anos, na medida em que o cenário escolar e o mundo vêm se transformando rapidamente. Essas mudanças, nem todas positivas, exigem novas posturas frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos, conforme afirma Sturm (2008, p.340).

Este profissional, que se inscreve como um sujeito que está ideologicamente inserido no lugar de sujeito-professor é constituído por diversas histórias e relações, de onde também resulta a sua identidade de professor de línguas, pois: o que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber

anônimo, esquecido. Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo. A memória discursiva, ou seja, o interdcurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências do outro que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indeléveis de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Para a teoria da Análise do Discurso, o discurso, ou seja, todo o dizer de uma pessoa possui “fragmentos guardados” por situações vivenciadas por esta pessoa em outros momentos de sua vida e que, ao longo de sua experiência, estes “fragmentos” se juntam às falas que estão sendo ditas atualmente.

Nesta perspectiva, estes “fragmentos” são chamados de interdscursos, que formam a memória discursiva. Esta memória, de acordo com Coracini (2011), é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer. É constituída de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão constituindo arquivos, uma rede, fios emaranhados, cuja origem heterogênea e híbrida permanece desconhecida, no inconsciente como enfatiza Derrida (1993).

Coracini (2011) nos diz que a memória será sempre interpretação, invenção, ficção, que se constitui no *posteriori* do acontecimento, num momento em que outros já se cruzaram e fizeram história. Retemos o que parece relevante num dado momento, o que se justifica e pode ser legitimado por outros, e esquecemos aquilo que, aparentemente, não importa, tem pouca relevância.

Portanto, em todo discurso há um interdcurso. Tudo que falo hoje está completamente carregado de falas que eu já ouvi, vivenciei e esqueci, porém apropriei-me dela e a uso, inconscientemente, como minha fala legítima.

Também acreditamos ser bastante pertinente alinharmos-nos à visão de Fairclough (2001) que nos mostra que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

O discurso, assim, de acordo com o autor, é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença, encontrando aqui o nosso ponto de partida para os estudos da identidade do professor de Inglês.

Portanto, para delinear os aspectos da (re)construção da identidade do professor, adentraremos nos estudos das crenças, as quais também são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas, enfatiza Silva (2005).

Barcelos (2006, p.18) enfatiza que as crenças: são 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. A pesquisadora reforça ainda que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento.

Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

Assim, para conseguirmos refletir sobre a identidade do professor de inglês a partir de suas narrativas, seus discursos e suas crenças sobre ensinar inglês, este estudo investigou três professoras de Língua Inglesa da rede federal de ensino do Estado do Tocantins, as quais aqui chamamos de Elen, Paola e Meire.

Foi a partir das discursividade trazidas pelas professoras participantes presentes nas narrativas autobiográficas e nos questionários produzidos por elas que tivemos a possibilidade de verificar e identificar quais crenças as participantes possuem sobre o ensino de língua inglesa e como estas crenças influenciam sua práxis e a (re)construção das suas identidades de professoras.

3. *A constituição da identidade do professor de inglês: seu discurso, sua crença*

Todos os fatores que envolvem a vida pessoal e profissional do professor formam, moldam e transformam continuamente sua identidade.

Cunha (2010) reconhece e corrobora a estas considerações quando pontua e reflete sob um olhar bastante importante e sensível sobre a formação e o trabalho docente, enfatizando que o professor vive tensões entre sua formação e seu trabalho enquanto docente.

Isto se permeia desde sua formação inicial, maneiras de exercer sua profissão, sua formação continuada e toda uma rotina de ser professor em um mundo cada vez mais global e ao mesmo tempo situado.

Para Pimenta (1997), as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

A autora ainda complementa dizendo que a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores (...). Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Nesta perspectiva, Cunha (2010) enfatiza que o professor também deve buscar sua própria formação de identidade, buscando sua qualificação como um modo também de evolução pessoal, e não ficar à espera de que a universidade faça isso por ele ou que as coisas aconteçam por si só.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e as ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal.

Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. (NÓVOA, 2004 *apud* CUNHA 2010). Morin (2006, p. 61) afirma que uma

das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Ou seja, as práticas educativas e/ou formativas serão melhor compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim complexo.

Neste sentido, a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992).

Desta forma, entender a crença do professor nos ajuda a entender as ações de professores e alunos e o processo de suas tomadas de decisões em sala de aula. As crenças agem como um filtro para o comportamento humano, elas são uma importante características do ensino reflexivo que encoraja os professores a refletir e questionar suas crenças para entender como eles ensinam.

Especificamente, as crenças são uma importante característica da mudança educacional e do professor, pois uma mudança das práticas dos professores exige uma mudança em suas crenças. (BARCELOS, 2017).

De acordo com Barbosa (2015) a identidade do professor de línguas se torna um componente crucial na determinação de como a língua é ensinada e aprendida. Além disso, a autora afirma que pesquisas revelam a importância da identidade do professor de línguas, pois a não neutralidade permeia o papel do professor, tanto em sala de aula quanto no contexto mais amplo em que eles estão situados.

A autora complementa ainda que a identidade não pode ser mais entendida como algo fixo, estável, unitário e coerente, mas ao invés disso, que é múltipla, transitória, em conflito, transformacional e transformativa em sua essência e capacidade de gerenciamento do ser humano em sua formação identitária, trazendo à baila um EU como um ser intencional e gerenciador de suas identidades.

O que somos e o que pensamos ser estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por que, de nossos antepassados ou daqueles que

parecem não deixar rastros. O que somos e o que acreditamos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais o discurso da ciência, do colonizado e da mídia.

A memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, diz respeito às inúmeras vozes oriundas de textos, de experiências do outro que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem.

Essa rede é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, melhor dizendo, escritura se faz no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Para a teoria da Análise do Discurso de linha francesa, que é uma das teorias que sustentam este estudo, baseado nos estudos de Orlandi (2015, 2012a, 2012b, 2011), e Pêcheux (1983, 2016), discurso é o que dizemos carregado de toda nossa experiência e ideologia; o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas (já ditas) que determinam o que dizemos. Ou seja, em todo dizer de uma pessoa existem “fragmentos guardados” por situações vivenciadas por esta pessoa em outros momentos de sua vida e que, ao longo de sua experiência, estes “fragmentos” se juntam às falas que estão sendo ditas atualmente.

Nesta perspectiva, estes “fragmentos” são chamados de interdiscursos, memória discursiva. Portanto, em todo discurso há um interdiscurso.

Tudo que falo hoje está completamente carregado de falas que eu já ouvi, vivenciei e esqueci, porém apropriei-me dela e a anuncio, inconscientemente, como minha fala legítima.

Para Norton (1997), a identidade pode ser definida como o entendimento que as pessoas têm sobre suas relações com o mundo, a construção desta identidade através do tempo e do espaço, e o entendimento das pessoas sobre suas possibilidades para o futuro.

A identidade é vista como múltipla, multifacetada e dinâmica. Burns e Richards (2009) pontuam que a identidade refere-se aos diferentes

papéis sociais e culturais que os professores aprendem através de suas interações com outros professores e alunos durante o processo de aprendizagem.

Estes papéis não são estáticos, mas emergem através dos processos sociais de sala de aula. A identidade pode ser moldada/construída por muitos fatores, como biografia pessoal, gênero, cultura, condição de trabalho, idade e a cultura da escola e da sala de aula.

Portanto, a identidade do professor é um “misto” de situações apropriadas por ele próprio de todos os aspectos de sua vida tanto pessoal quanto profissional, os quais são construídos ao longo de sua vida, e, portanto, em constante transformação, observadas através de seus discursos e crenças de se agir. Ou seja, é no seu dizer, no seu enunciar, no seu agir que o professor revela sua identidade de ser quem ele é.

Para Clarke (2008), em linhas gerais, o discurso é um conjunto de padrão de pensar, de falar, de se comportar e interagir socialmente, culturalmente e historicamente, construído e sancionado por um grupo específico de pessoas.

No nível das identidades intrapessoais o discurso é constitutivo de quem somos e como somos percebidos pelos outros. O autor ainda complementa dizendo que o discurso pode ser visto como uma ponte entre as práticas das comunidades e a identidade, enquanto que é através do discurso que o social é refletido no individual e é através do discurso que o indivíduo de envolve com o social. Neste sentido o discurso liga as identidades sociais e individuais. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem, suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH 2001, p. 91). Contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

O autor complementa, dizendo que o discurso implica um modo de agir sobre o mundo bem como um meio de expressão ou forma de representação. É através do discurso que a produção social dos significados muda, através do discurso que as relações sociais são criadas e mantidas e é através do discurso que as identidades sociais são produzidas.

Assim, os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorias, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas, enfatiza Silva (2005).

De acordo com os estudos de Campos (2011), as crenças são verdades pessoais, adquiridas pelo indivíduo ao longo de sua vida, que tendem a guiar o seu comportamento e influenciam a maneira como ele interpreta a realidade.

No contexto educacional, se partirmos do pressuposto de que as crenças agem como um filtro na prática do professor e que o professor tenderá a agir de acordo com elas, podemos entender a importância de se analisar o sistema de crenças do professor (RICHARDS, 1998; BARCELOS, 2000; ABRAHÃO, 2004 *apud* CAMPOS 2011).

Para Barcelos (2006) crenças são 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. Reforça ainda que as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento.

Assim, se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

Desta forma, os resultados dos estudos das crenças, muitas vezes, mostram que elas não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças e/ou criar outras crenças. (BARCELOS, 2001).

4. Contexto, participantes e instrumentos de coleta

A coleta de dados deste estudo se deu através de narrativas autobiográficas e questionários de perguntas abertas para três professoras (Meire, Elen e Paola) de Inglês da rede federal de ensino do Estado do Tocantins.

As participantes tiveram seus nomes reais preservados a fim de garantir a privacidade das mesmas, possuem a mesma faixa-etária (35-45

anos), casadas e ministram aulas de inglês para o ensino médio e ensino superior.

O método utilizado foi uma pesquisa de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativa dos dados à luz de teorias da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1992, 2001, 2013, 2014, 2015; BARCELOS, 2001, 2006a, 2006b; CORACINI, 2007), e da Análise do Discurso da linha francesa (ORLANDI, 2011, 2015, 2012a, 2012b), (PÊCHEUX, 1983, 2016) e (ECKERT-HOFF, 2008).

De acordo com Johnson (2009) na pesquisa educacional, adotar uma postura epistemológica interpretativa exigiu uma mudança dos estudos observacionais dos quais os professores fazem descrições etnográficas baseadas em observação, descrição e entrevistas com professores sobre por que eles fazem o que fazem. Além disso, ao invés de tentar prever o que os professores devem ou não fazer, a pesquisa interpretativa está interessada em descobrir o que eles já sabem e são capazes de fazer e como eles significam, dão sentido ao seu trabalho dentro dos contextos em que eles ensinam.

Nesse sentido, a pesquisa interpretativa enfoca o que os professores sabem, honra o que eles sabem e ajuda a esclarecer e resolver os dilemas que eles enfrentam. A partir de uma postura interpretativa, os pesquisadores não podem mais ignorar o fato de que as experiências anteriores do professor, suas interpretações das atividades em que se envolvem e, o mais importante, os contextos em que eles trabalham são extremamente influentes na forma como e por que os professores fazem o que fazem.

Segundo Telles (2002) apud Barcelos (2006) devido as suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana, a pesquisa narrativa está presente em vários campos, como teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, linguística e educação.

No Brasil, os estudos de Telles (2002, 2004) sugerem a pesquisa narrativa como uma abordagem adequada para a investigação do pensamento e das experiências dos professores. Ela é importante pelo fato de permitir que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, agentes de sua própria prática.

Conforme Johnson (2009), as narrativas captam a complexidade de suas práticas, traçam seu desenvolvimento/aperfeiçoamento ao longo do

tempo e revelam as maneiras que os professores deram sentido e reconfiguraram seu trabalho.

Como investigação narrativa, ela é argumentada, possibilita aos professores não só dar sentido a suas experiências de aprendizagem, mas também dá significado que valha a pena mudar neles mesmos e em suas práticas de ensino. As narrativas representam uma visão socialmente mediada das experiências humanas.

5. Análise e discussão dos dados

A análise das narrativas autobiográficas e dos questionários dos sujeitos enunciadorez que constituem o corpus deste estudo revelou através de sua materialidade posta, as crenças trazidas por eles e a (re)construção de suas identidades, emergidas nos discursos sobre sua formação inicial, as dificuldades que enfrentaram e enfrentam como professoras de Inglês, suas metodologias de ensino em sala de aula, bem como suas crenças sobre como se deve ensinar inglês.

Nesta perspectiva, alinhamo-nos aos pressupostos de Eckert-Hoff (2008), considerando que a história de vida do sujeito-professor mescla-se com várias vozes, ou seja, se constitui de várias histórias.

Nessa imbricação, a rememoração da história se dá por fagulhas da memória discursiva. Logo, o momento de enunciação dos sujeitos é o que permitiu abrir a fechadura das bordas entre o esquecido e o lembrado.

Portanto, afirma a autora que o falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-la à distância, de simulá-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, em vista de um imaginário formado acerca do “ser professor”. Ser professor de Inglês é desafiador.

Para analisar as materialidades discursivas dos enunciados das professoras participantes, dividimos os relatos em quatro momentos enunciativos em: (i) A Motivação, ou seja, o que as levaram a se formarem na área que atuam e suas trajetórias; (ii) O Ensino, no qual vão revelar sua metodologia de ensino da língua inglesa em sala de aula; (iii) O Melhor Ensino, revelando como acreditam ser o melhor método para o ensino da língua inglesa e (iv) A Resistência, na qual revelam os enfrentamentos, dificuldades/facilidades, barreiras e manobras que tiveram que desenvolver enquanto professoras de inglês.

Ao analisar os registros discursivos trazidos pelas professoras, em linhas gerais observamos as seguintes revelações: “A identidade de professor de Inglês começa a ser construída antes da formação inicial, durante as instâncias imaginadas sobre ser professor”; “O fascínio e a sedução pelo objeto simbólico, aqui a língua inglesa, estiveram presentes como um gatilho para que as professoras participantes se inscrevessem na condição de sujeito-professor de inglês”; “Percebemos as híbridas vozes que permeiam seus discursos, como a voz doutrinária, a voz da formação, a voz da ideologia, e outras, que são as vozes que as constituem em identidade”; “Os participantes construíram e trouxeram crenças sobre ser professor de Inglês e, contrapondo estas crenças, depois de inscritos como sujeito-professor de Inglês, o que lhes restavam e fizeram delas, pois, muito comumente, não cabiam em suas realidades, que o objeto simbólico, o ser professor de Inglês idealizado por eles um dia, agora era falho e estava diferente”; “Marcas de silenciamentos – quando o sujeito-professor ainda não consegue se autorrepresentar, se enunciar a partir de sua própria perspectiva de sujeito-professor de inglês”; “Marcas da subversão – maneira encontrada em vários momentos pelas participantes justamente quando as mesmas se percebem inscritas na condição de sujeito-professor, percebem-se também inscritas na condição de sujeito-de-desejo de romper a fronteira que as impedem de enunciarem, se reinventando, preenchendo lacunas e se subjetivando como sujeitos, atores da construção do ensino e da aprendizagem, sujeitos da sua própria (re)constituição”; “As participantes trazem nas narrativas crenças que são primariamente fabricadas pelo imaginário coletivo: “ensinar por amor”, “ser professor é missão”, transformando a profissão em sacerdócio; “Visão do ensino da língua inglesa, como fator fronteiro, político, social e emancipador, pois contribui na construção do indivíduo para ser cidadão do mundo”; “Esbarram-se constantemente nas resistências estruturais e de aprendizagem da língua, na desvalorização do ensino da língua e na crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas”; “Suas práxis são inteiramente pautadas pelas crenças desenvolvidas na (re)construção das identidades destas professoras e passam a imprimir o que as participantes julgam ser adequado ou inadequado, o que deve ou não ser abordado na sua sala de aula”; “A partir de suas experiências, seus engajamentos, seus agenciamentos, passaram a se perceber sujeitos-professor de Inglês, causando um forte empoderamento individual e fortalecimento da classe”.

6. *Considerações finais*

Delinear memórias, reviver situações através de nosso esquecimento, lembranças que permearam e ainda permeiam nosso fazer é algo que nos causa um encontro com nós mesmos, um ponto de reflexão, uma centelha divina de autopercepção, uma discursividade repleta de materialidade ali, posta, à espera das interpretações que nos cabe, enquanto analistas, e que conseguimos fazer delas, a partir também de nosso olhar que, descobrimos ser, inevitavelmente, pouco imparcial.

A análise feita neste estudo carrega, acima de tudo, sua incompletude, compreendendo que as interpretações também são atravessadas pelas subjetividades do sujeito-analista. Fazer as análises discursivas nos pareceu, por alguns momentos, um pouco desconcertante, pois, constantemente éramos lembradas de que estávamos sendo quase ou nada imparciais, uma vez que nos lembrávamos também de que nossas crenças, nossas identidades imprimiam ali, nas análises, as nossas marcas nas materialidades discursivas apresentadas.

Entendemos que a formação do professor de Inglês não possui fórmula pronta e unificada a se moldar para que se alcance o melhor método de formação e ensino de inglês.

Entendemos também que os fatores psicológicos e sociológicos que compõem a identidade (crenças, emoções, percepções e discursos) não podem ser desconsiderados dos documentos curriculares de formação, pois estamos falando sobre pessoas e atitudes que afetam pessoas.

Assim, quando tentamos delinear as crenças trazidas pelas professoras participantes, não deixamos de levar em consideração o fato de que quando o sujeito-professor fala de si, as discursividades trazidas por ele vêm repletas de outras vozes, outras significações, outros dizeres.

Nesta mesma direção, a identidade, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfalecimento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos (ECKERT-HOFF, 2008, p. 65).

A ideologia e a relação de poder estão sempre permeando os discursos das participantes, uma vez que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia e a condição de posição-sujeito-professor está inscrita em relações de poder com as relações as quais elas se inscrevem.

Assim, os fazeres das professoras enunciativas, estão sempre na condição de (re)constituição de suas identidades. Como construir uma prática diferenciada está sempre em suas memórias discursivas de sujeito-professor, as professoras organizam seus discursos em função de suas

formações imaginadas e parte em busca de um ideal de ser professor. Enxergamos as questões de discursos, crenças e identidade do professor pouco explorados e quase nunca colocados em perspectiva no momento da construção dos currículos de formação inicial e contínua dos professores de língua inglesa ofertados pelas universidades e, em igual proporção, na construção dos currículos e propostas de ensino de língua inglesa nas escolas públicas, no contexto desta pesquisa, nas escolas públicas do Estado do Tocantins.

Assim, debruçar-se mais sobre esta esfera possibilitaria a construção de um currículo mais ajustado ao profissional da área bem como a construção dos documentos de ensino de língua inglesa mais ajustada à realidade global e suas exigências atuais.

Analisar os discursos destes participantes nos possibilitou continuar uma reflexão já existente, porém talvez esquecida, de um sujeito que atualmente deve ser visto como descentrado, fragmentado, líquido, possibilitando-nos a delinear novas perspectivas que formam e transformam o professor de Inglês para uma formação mais ajustada às necessidades atuais e melhor preparado para um ensino dentro das perspectivas globais e multiculturais.

Esta pesquisa fala de sonhos e frustrações, desafios, silenciamentos e gratidão, mas acima de tudo fala sobre resistência e essas histórias podem nos ajudar a enxergar uma parte mais intrínseca sobre quem é e sobre o que é ser professor de inglês no Tocantins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: *Revista Contexturas*, vol. 01, N. 01, p. 77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? In: *Revista Brasileira de Linguística*, v. 1, n. 1, 15-29, 2001.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2015.

_____. *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

BARBOSA, S.M.A.D. A Formação Inicial de Professores de Inglês como Espaço para a (Re)Construção de Identidades. In: CAMARGO, F.P.; VIEIRA, M.M.C.; FONSECA, V.N.S. (Orgs). *Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.p. 72-3

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. 15-42

_____. Narrativas, Crenças e Experiências de Aprender Inglês: Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 07, nº 02, 2007. Disponível em Acessado em 22 de setembro de 2017.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. NY: Cambridge University Press, 2009.

CAMPOS, G.P.C. As Crenças de uma Professora e de seus Alunos sobre o Uso do Dicionário na Sala de Aula de LE. In: SILVA, K.A. (Org). *Crenças, Discursos & Linguagem*. Campinas: Pontes, 2011.

CLARKE, M. Discourse, Identity and Community. In: CLARKE M. *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

CORACINI, M. J. *A Celebração do Outro: Arquivo, Memória e Identidade: Línguas (materna e estrangeira), Plurilinguismo e Tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA, M.I. Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). *Coleção didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ECKERT-HOFF, B.M. *Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UNB, 2001.
- FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- JOHNSON, K.E. Language as Social Practice. In: JOHNSON, K.E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009.
- LEFFA, V. J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-55.
- _____. Ensino de Línguas: Passado, Presente e Futuro. In: *Revista Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acessado em 10.01.2017.
- LUNENBURG, F.; SCHMIDT, L. *Pupil Control Ideology, Pupil Control Behavior and Quality of School Life*. Journal of Research and Development in Education n.22, p. 35-44, 1989.
- MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. SP: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto, 1992.
- NORTON, B. *Language, Identity and the Ownership of English*. TESOL Quarterly, 31 (3), 409-429, 1997.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.
- _____. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: *Revista Nuances*. Vol. III- UNESP, Setembro de 1997. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46> Acessado em 10.01.2017
- RAJAGOPALAN, K. On the Challenge of Teaching English in Latin America with Special Emphasis on Brazil. In: Rivers, Damian. *Resistance*

to the known: counter-conduct in language education. Palgrave: UK, 2015. p. 121-143

_____. A Política de Ensino no Brasil: Histórias e Reflexões Prospectivas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHMIDT, L.; JACOBSON, M. *Pupil Control in the School Climate*. (ERIC Document Reproduction Service, ed. 3, 1990).

SILVA, K.A. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Unicamp, 2005.

STURM, L. A Pesquisa-Ação e a Formação Teórico-Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs). *Educação de Professores de Línguas— os desafios do formador*. Campinas: Pontes, p. 340, 2008

TAVARES, C.N.V. Traços Derradeiros de Sedução na Constituição do Professor de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M.J.; GHIRALDELO, C.M. (Orgs). *Nas malhas do discurso: memória, imagiário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011.

TELLES, J.A. A Trajetória Narrativa. In: GIMENEZ, T. (Orgs). *Trajetórias na formação do professor de línguas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.