

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**MARCELA HENRIQUE DE FREITAS**

**REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE PROFESSORES  
SOBRE A FORMAÇÃO EM LETRAS E O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Uberlândia

2018

MARCELA HENRIQUE DE FREITAS

**REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE PROFESSORES  
SOBRE A FORMAÇÃO EM LETRAS E O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação protocolada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

**Área de Concentração:** Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

**Linha de Pesquisa:** Linguagem, ensino e sociedade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

Uberlândia  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

F866r  
2018 Freitas, Marcela Henrique de, 1988-  
Representações de educadores de professores sobre a formação em  
Letras e o ensino-aprendizagem de língua inglesa [recurso eletrônico] /  
Marcela Henrique de Freitas. - 2018.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.971>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua inglesa - Formação de professores. 3.  
Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Análise do discurso. I. Brito,  
Cristiane Carvalho de Paula (Orient.) II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.  
Título.

---

CDU: 801

REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO  
EM LETRAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação

**Banca Examinadora**

**Titulares**

---

Orientadora e Presidente: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

---

Membro Titular Interno: Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

---

Membro Titular Externo: Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza

**Suplentes**

---

Membro Suplente Interno: Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

---

Membro Suplente Externo: Prof. Dr. Thyago Madeira França

A todos os educadores de professores e aos professores brasileiros de Língua Inglesa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde, pela estrutura familiar e pelas incontáveis oportunidades, dentre as quais está o privilégio de cursar duas Graduações (Letras e Tradução) e um curso de Pós-Graduação em uma instituição pública e gratuita de ensino de qualidade.

Aos meus pais, Marcelo e Valdenise, pelo amor e apoio incondicionais, pelo incentivo e por sempre abraçarem as minhas escolhas, estando presentes em todos os momentos da minha vida, vibrando a cada pequena conquista.

Aos meus irmãos, Denise e Matheus, meus companheiros inseparáveis, exemplos de amor e amizade, que partilharam todas as coisas comigo e me ensinaram que o amor por um irmão não se divide, mas se multiplica.

Aos meus avós, Maria Lúcia, Paulo Sérgio (*in memoriam*), Maria José e Valdemar, que foram sábios conselheiros na escola da vida e que, de perto ou de longe, sempre demonstraram seu amor e carinho.

A todos os meus familiares que acreditaram e torceram por mim.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, pela orientação constante e pontual, por me fazer enxergar de forma menos ingênua e para além da aparente transparência dos processos. Ela, desde a graduação, vem me ensinando, incentivando, interpelando e motivando por meio do exemplo de professora dedicada, competente, profissional e sempre disponível para ajudar. Além disso, esteve sempre *on-line* para que eu pudesse dividir as minhas alegrias, angústias, conquistas e pedir ajuda diante dos percalços de uma árdua caminhada, nunca permitindo que eu me sentisse “desamparada” ao longo dessa trajetória.

Ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos e à Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, pela afetuosa acolhida no grupo de estudos LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos), por compartilharem suas vastas bagagens de conhecimento e experiência, por serem pessoas tão amáveis, acolhedoras e generosas ao disporem de seus valiosos tempos, compartilharem conhecimento e proporcionarem esse espaço de amadurecimento acadêmico.

Ao espaço de interação verbal do LEP, por se configurar como um local de exercício de alteridade, e aos seus participantes, pela humanidade que demonstram ao se preocuparem com os colegas. Sou muito grata a esse espaço, aos seus idealizadores e participantes, pois a minha constituição como sujeito é parte desse todo no qual me inseri e me inscrevi e do qual tenho orgulho em dizer que faço parte.

Aos professores do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do ILEEL, pela formação acadêmica proporcionada.

Às professoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Simone Tiemi Hashiguti, pelas significativas contribuições dadas ao trabalho no exame de qualificação.

Aos participantes da pesquisa, por colaborarem dando seus depoimentos mesmo com vidas tão atribuladas e com infindáveis compromissos a cumprir.

A todos os colegas, professores e funcionários do ILEEL (Instituto de Letras e Linguística) e do PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), companheiros de jornada.

A todos os meus amigos, que estiveram comigo ao longo da vida, da vida acadêmica e para além dela, em especial nessa tão agregadora trajetória.

Aos meus outros dois orientadores acadêmicos, o Prof. Dr. Igor Antônio Lourenço da Silva e a Profa. Dra. Paula Godoi Arbex, pelos encontros frequentes repletos de ensinamentos, pela disposição e leveza com a qual conduzem seus trabalhos.

À Chloé, que, de forma inesperada, chegou preenchendo nossas vidas com alegria e nos ensinou outra forma de amor, o amor pelos animais.

Ao Kyle Burditt Dickey, gringo incentivador e curioso, pelo interesse que demonstra pela pesquisa, pelos questionamentos sobre ela e por sua presença na SELET para me ouvir falar do meu trabalho – é muito bom saber que mais gente se interessa pelo que fazemos.

À Olivia Maria Santos de Lima, amiga, *bestie*, companheira, confidente, conselheira, *partner* e sócia, pela amizade, assistência, confiança, palavras de apoio e por acreditar no meu potencial, muitas vezes bem mais do que eu mesma.

Ao Thyago Madeira França, pelas leituras e colaborações durante o processo de escritura desta dissertação e por sua interlocução singular.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio financeiro que me proporcionou dedicação exclusiva durante a maior parte do tempo despendido para o desenvolvimento deste trabalho.

## Resumo

Nesta dissertação de mestrado, objetiva-se, de forma geral, analisar a discursividade construída por educadores de professores de Letras Inglês quando enunciam sobre o processo de formação de professores. Como objetivos específicos, propõe-se: a) delinear as representações discursivas dos sujeitos sobre o processo de formação de professores de Língua Inglesa e o ensino-aprendizagem dessa língua; b) analisar e interpretar a interdiscursividade – eixo de sustentação – dessas representações; c) confrontar as inscrições discursivas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando suas regularidades e singularidades enunciativas; e d) problematizar como essa discursividade pode incidir na prática do professor educador e no processo de formação. Parte-se da hipótese de que o(s) educador(es) de professor(es), quando enuncia(m) sobre o processo de formação de professores de Língua Inglesa, tece(m) seus dizeres a partir da tensão entre a necessidade de ensinar, ao professor em formação, a materialidade linguística em si – dito de outra forma, a própria Língua Inglesa em seus aspectos linguístico-estruturais – e a de ensiná-lo a se constituir como um ‘sujeito professor de Língua Inglesa’, contemplando todos os aspectos sócio-históricos, político-ideológicos e metodológicos envolvidos. Para dar conta de tal proposta, ancora-se no suporte teórico da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso pecheutiana e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), expressa por meio das concepções bakhtinianas de linguagem. A metodologia é de natureza qualitativa, de cunho analítico-descritivo e interpretativista. O *corpus* é composto por depoimentos abertos dados por seis educadores de professores da área de Língua Inglesa do curso de Letras de uma universidade federal. Os depoimentos, gravados pelos próprios sujeitos participantes, seguiam as orientações de um roteiro previamente elaborado e que continha 23 perguntas relacionadas à temática da formação de professores de Língua Inglesa e do ensino-aprendizagem dessa língua. A ferramenta metodológica utilizada para a coleta do *corpus* e para a análise dos dados foi a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), desenvolvida por Serrani-Infante (1998). As ressonâncias discursivas foram organizadas em três eixos. O primeiro eixo – o educador de professor e a relação com a Língua Inglesa – se subdivide nas regularidades a seguir: (i) a inscrição do educador no discurso do afeto pela Língua Inglesa; (ii) a inscrição do educador no discurso da aprendizagem formal da língua; e (iii) a inscrição do educador no discurso da legitimação da Língua Inglesa pelo contato com o estrangeiro. O segundo – O educador de professor e a relação com o ensino-aprendizagem da língua – é subdividido em: (i) a inscrição do educador no discurso da integração; (ii) a inscrição do educador no discurso da (im)possibilidade da proficiência linguística; e (iii) a inscrição do educador no discurso da criticidade. O terceiro eixo – o educador de professor e a relação com o processo de formação – se desdobra na: (i) inscrição do educador no discurso da falta; (ii) inscrição do educador no discurso da autonomia; e (iii) inscrição do educador no discurso da (im)possibilidade da formação. As análises empreendidas corroboraram a hipótese previamente formulada e apontam a necessidade da continuidade nos estudos das investigações sobre o processo educacional de constituição de professores de línguas e de novas pesquisas com vieses discursivos.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Formação de Professores.



## Abstract

The present MA thesis aims at analyzing the discursive representations built by professors (educators) of English as a Second Language (ESL) in their utterances about the education process of pre-service teachers of ESL. Four specific research goals were proposed: 1) to delineate the discursive representations of the subjects about pre-service ESL teacher education and the process of teaching and learning such language 2) to analyze and interpret the interdiscursivity—the supporting axis—of these representations; 3) to confront the discursive inscription of the participating research subjects, searching for regularities and divergences in their utterance; and 4) to raise questions about how such discursivity may affect the educator's practice, the education process and the English teaching-learning. The starting hypothesis is that professors of pre-service teachers, when uttering about the education process of their students, weave their utterances from the tension between the need to teach linguistic materiality itself (i.e., the English language and all its discursive-linguistic aspects) and the need to teach pre-service teachers to constitute themselves as 'ESL teacher subjects', contemplating all the social, historical, political, ideological and methodological aspects involved in such task. The thesis is theoretically based on the Applied Linguistics (AL), Pêcheux's French Discourse Analysis (FDA), and Dialogical Discourse Analysis (DDA), drawing on Bakhtin's conceptions of language. An analytical, descriptive, qualitative and hermeneutic methodology was applied to tackle a corpus of open testimonials provided by six professors of pre-service teachers from an undergraduate program in Modern Languages at a Brazilian federal university. The participants, who followed instructions of a script containing 23 questions related to pre-service teacher education and teaching learning of English, recorded the testimonials. The methodological tool used for corpus collection and data analysis was the proposal known as AREDA (Analysis of Discursive Resonances in Open Testimonials) created by Serrani-Infante in 1998. The analysis revealed three axis, listed as follows. Axis 1—the educator and the relation with English—was subdivided into: 1) the educator's inscription in the discourse of endearment for English, 2) the educator's inscription in the discourse of formal learning of English, and 3) the educator's inscription in the discourse of legitimation of English through the contact with foreigners. Axis 2—the educator and the relation with teaching-learning of English—was subdivided into: 1) the educator's inscription in an integration discourse, 2) the educator's inscription in the discourse of (im)possibility of linguistic proficiency, and 3) the educator's inscription in the criticality discourse. Finally, Axis 3—pre-service teachers' educators and the relation with the formation process—was subdivided into: 1) the educator's inscription in the lack of any aspect in the education process, 2) the educator's inscription in the autonomy discourse, and 3) the educator's inscription in the discourse of (im)possibility of education. The analysis corroborated the previously formulated hypothesis and pointed to a need of further investigating the constitutional educational process of pre-service teachers as well as new discourse-oriented studies.

**Keywords:** English Language. Applied Linguistics. Discourse Analysis. Teacher Education.

## Convenção de transcrição dos depoimentos AREDA

Estas convenções de transcrição foram retiradas de Guilherme (2008), construídas a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffrin (1987a), Tannen (1994) e Bergvall e Remlinger (2006).

...	Quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
..	Equivalem a pausa de meio segundo, medida com cronômetro
?	Entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	Forte ênfase
,	Descida leve, sinalizando que mais fala virá
.	Descida leve, sinalizando final do enunciado
-	Não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	Incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase em sílabas, palavras ou frases
-----	Silabação (letra a letra), <i>spelling</i> . Ex.: c-o-u-n-t-r-y
/.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
[	Colchete simples marcando o ponto de concomitância – sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala
[ ]	Colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas
ah, eh, éh, oh	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
ih, uh	
ahã, mhm,	
mm, uhum	
{ }	Risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[x]	Nomes e informações de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>Butterfly</i> :	Palavras em língua estrangeira
“Entre aspas”	Discurso direto

## SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADD	Análise Dialógica do Discurso
ADF	Análise do Discurso de Linha Francesa
AREDA	Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EaD	Educação a Distância
FD	Formação Discursiva
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEP	Laboratório de Estudos Polifônicos
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
SD	Sequência Discursiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	13
Historicidade da pesquisa	15
A formação de professores de línguas na perspectiva da LA	22
<b>1 Escopo dialógico: LA e AD, ADF e ADD</b>	33
1.1 Linguística Aplicada e Análise do Discurso	33
1.2 A Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF)	39
1.2.1 Sujeito, discurso, sentido e memória discursiva	40
1.2.2 Intradiscurso e interdiscurso	43
1.2.3 Representação discursiva	45
1.3 A Análise Dialógica do Discurso (ADD)	46
1.3.1 Linguagem, dialogismo e alteridade	48
<b>2 Escopo metodológico e constituição do <i>corpus</i></b>	52
2.1 Contexto de pesquisa e perfil dos participantes	52
2.2 Constituição do <i>corpus</i> : a proposta AREDA	55
2.3 Procedimentos de análise dos dados	59
<b>3 Representações discursivas dos educadores de professores de Língua Inglesa</b>	61
<b>Eixo 1: O educador de professor e a relação com a LI</b>	63
3.1 Inscrição no discurso do afeto pela língua	63
3.2 Inscrição no discurso da aprendizagem formal	70
3.3 Inscrição no discurso da legitimação da língua pelo estrangeiro	74
<b>Eixo 2: O educador de professor e a relação com o ensino-aprendizagem de LI</b>	77
3.4 A inscrição no discurso da integração	77
3.5 Inscrição no discurso da (im)possibilidade da proficiência linguística	80
3.6 Inscrição no discurso da criticidade	84
<b>Eixo 3: O educador de professor e a relação com o processo de formação</b>	85
3.7 Inscrição no discurso da falta	85
3.8 Inscrição no discurso da autonomia	90
3.9 Inscrição no discurso da (im)possibilidade da formação	92
<b>Considerações finais</b>	99
<b>Referências</b>	104
<b>Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b>	108
<b>Apêndice – Roteiro AREDA</b>	109
<b>Anexo 2 – Transcrição dos depoimentos AREDA</b>	110



Como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o direito de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 52)

## Introdução

Este estudo contempla a versão final da dissertação de mestrado apresentada à banca de defesa da pesquisa intitulada *Representações de educadores de professores sobre a formação em Letras e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa* (doravante, LI), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. A motivação acadêmica para a realização deste estudo surgiu a partir de questionamentos, como professora de Inglês pré-serviço e, posteriormente, em serviço – egressa de um curso de Licenciatura em Letras Inglês –, sobre o funcionamento dos processos que envolvem a formação de professores de língua estrangeira. Pretende-se discutir o contexto por meio do qual a pesquisa foi construída, as suas condições de produção<sup>1</sup>, inquietação e interpelação, a hipótese previamente formulada, os objetivos geral e específicos que nortearam a proposta de investigação, bem como a fundamentação teórica que respaldou as análises, seguida das análises propriamente ditas e das considerações finais.

Esta dissertação é composta por três capítulos – 1) fundamentação teórica; 2) escopo metodológico e constituição do *corpus*; e 3) análise dos dados –, além desta introdução e das considerações finais. A introdução trata da historicidade e da contextualização da pesquisa em si, explicita o objeto de pesquisa e apresenta os objetivos geral e específicos da pesquisa, as perguntas norteadoras do estudo e a metodologia adotada para seleção, coleta e análise do *corpus*. Além da introdução, propriamente dita, propomos, ainda, uma breve teorização nessa seção.

No primeiro capítulo, discorre-se acerca de nossa inscrição discursiva e trata-se do arcabouço teórico que serviu de sustentação para a análise dos dizeres enunciados pelos educadores. Há ainda, nesse capítulo, uma discussão das concepções bakhtinianas de linguagem e uma reflexão a respeito de alteridade, dialogismo (teoria do diálogo) e polifonia, intra e interdiscurso, língua, sujeito, dentre outros, tocando os três pilares indispensáveis ao desenvolvimento do gesto interpretativo dado ao *corpus* da pesquisa, a saber: a Linguística

---

<sup>1</sup> [...] Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação [...] em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2003, p. 30).

Aplicada (LA), a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD).

O segundo capítulo apresenta o enquadramento metodológico e analítico de realização da pesquisa, a descrição do contexto da pesquisa e do perfil dos participantes, a constituição do *corpus* e explicitação do roteiro AREDA<sup>2</sup> (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos). Esse roteiro consiste em uma proposta teórico-metodológica e de base epistemológica que foi adotada como ferramenta para coleta e análise do *corpus* desta pesquisa.

O terceiro e último capítulo contempla as análises dos dizeres dos professores educadores de LI. Essas análises foram construídas a partir de nossa interpelação acerca do que foi discursivizado por tais sujeitos. Há, portanto, o nosso gesto interpretativo sobre o *corpus*, evidenciando aquilo que ressoou nos dizeres dos formadores. A análise do *corpus* foi dividida em três eixos principais de análise, cada qual subdividido em três subeixos, que contemplam as inscrições discursivas dos sujeitos.

Finalmente são tecidas as considerações finais, baseadas nas análises empreendidas ao *corpus* desta pesquisa. Nesse momento, retomam-se os resultados e apontam-se possíveis encaminhamentos para questões relacionadas aos estudos sobre o processo de formação de professores de línguas, estudos esses que podem possibilitar desdobramentos para a temática em tela.

Isso posto, neste capítulo inicial é contextualizada a investigação aqui proposta e desenvolvida, demarcando-se a inquietação, a justificativa, as perguntas de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. Apresenta-se ainda, na seção 1.2, uma reflexão sobre os estudos em Linguística Aplicada acerca da formação do professor de Língua Inglesa.

A seção a seguir trata da historicidade da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma proposta de coleta e análise de dados que fornece subsídios para que o participante enuncie voltado para a produção de ressonâncias. A proposta AREDA, elaborada por Serrani-Infante (1998), encontra-se mais bem explicada na seção 3.2 desta dissertação.

## Historicidade da pesquisa

Esta dissertação de mestrado é fruto de nossa inquietação em entender melhor a(s) dinâmica(s) envolvida(s) nos (in)tenso(s) processos que perpassam a formação de um professor de língua estrangeira, mais especificamente o professor de LI. O enfoque no olhar do professor formador de Inglês adveio das percepções da multiplicidade de inscrições discursivas e posicionamentos existentes em um mesmo contexto acadêmico.

Sob nossa perspectiva, calcada na incompletude, no meio desse emaranhado de fios, era possível notar no decorrer da graduação certa tensão que pairava sobre esse acontecimento discursivo central: a formação de professores de LI. Os discursos que circulavam, que eram reproduzidos e cristalizados na academia, apontavam para uma singularidade da habilitação em LI no sentido de que, comparada a outros idiomas estrangeiros, o Inglês era o único que demandava do professor em formação certo conhecimento prévio do idioma para que esse professor pudesse alcançar êxito, sendo apenas necessário o desenvolvimento das aptidões necessárias a um professor do idioma. Além disso, o processo de formação se encontrava em situação de atenção devido à implementação de um novo currículo, datado de 2007. Tal modelo de currículo, vigente ao longo do andamento deste estudo, reflete a concepção de formação reflexiva defendida por alguns estudiosos, como é Burton (2009) e Bailey (2012).

Em Burton (2009), há a defesa de um axioma para o professor reflexivo, que é aquele que critica o ensino e toma decisões de ensino embasadas. Porém, o que isso significa na prática não é tão claro assim para o autor. De acordo com Burton, a reflexão não deve ser meramente uma questão pontual e, obviamente, a forma como ela é posta pode variar de acordo com o contexto de ensino. Burton (2009) também trata da efetividade da reflexão quando postula:

A efetividade da reflexão na ou sobre a ação depende da qualidade da reflexão e dos objetivos para os quais é colocada. Enquanto o primeiro fator envolve responsabilidade pessoal, os objetivos da prática reflexiva podem ser em grande parte institucionais ou motivados pelo sistema. (BURTON, 2009, p. 299)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Minha tradução do original em inglês: “*The effectiveness of reflection in and on action depends on the quality of the reflection and the purposes to which it is put. Whereas the first factor involves personal responsibility, the purposes of reflective practice may be largely institutionally or system motivated.*”



A reflexão deve ser, dessa forma, uma reflexão crítica embasada, e não apenas refletir apenas porque é posto que é importante refletir, simplesmente pela tendência da reflexão, pois a efetividade depende dos objetivos do ato reflexivo.

Em consonância com Burton (2009), a reflexão parece envolver uma sequência, que é composta, em primeiro lugar, pela identificação de uma preocupação, seguida do esclarecimento ou da expressão dessa preocupação de alguma forma, seja por meio de estudos ou de discussões. Para tal, deve-se processar resposta, como um todo, a tal preocupação e, então, agir sobre o conhecimento adquirido.

De acordo com o autor, existem ainda dois estágios que são adicionais e que podem ou não ocorrer na ação reflexiva, quais sejam: explicitar a relação da preocupação que foi expressa a outra experiência ou contribuição e coletar outras respostas ou informações. Ademais, a sequência proposta conta com o processamento da resposta como um todo e a ação sobre a percepção adquirida.

Concluindo, para o especialista, as práticas reflexivas são “úteis e capazes de uma variedade infinita e de flexibilidade na aplicação”<sup>4</sup> (BURTON, 2009, p. 304). De modo particular, “elas complementam outros processos de formação de professores, como a pesquisa-ação, a investigação baseada no ensino e o ensino exploratório”<sup>5</sup> (BURTON, 2009, p. 304). Dito de outra forma, a aplicabilidade da prática reflexiva pode sofrer variações e é adaptável de acordo com as características específicas e com o contexto de ensino; não deve, portanto, ser tratada unicamente ou de modo singular pelo formador, devendo o professor agregar outros valores complementares ao processo de formação.

Em termos gerais e em Bailey, a pedagogia reflexiva refere-se à “ideia de que os profissionais cuidadosamente avaliem os próprios trabalhos”<sup>6</sup> (BAILEY, 2012, p. 23), buscando entender seus motivos e razões, bem como suas práticas, e então tentem aperfeiçoar seus trabalhos. Tal conceito foi popularizado na educação em geral antes mesmo de ser espalhado no ensino de línguas.

Bailey (2012), por sua vez, lista as vantagens e desvantagens da prática reflexiva. As desvantagens se resumem à demanda de tempo na coleta de dados e ao desconforto pela descoberta de informações não satisfatórias sobre nosso próprio trabalho. Em contrapartida, as vantagens são mais numerosas, o que inclui, dentre outros, as seguintes:

---

<sup>4</sup> Minha tradução do original em inglês: “[...] reflective practices are, in the main, found to be helpful and capable of infinite variety and flexibility in application.”

<sup>5</sup> Minha tradução do original em inglês: “[...] they complement other teacher education processes, such as action research, inquiry-based teaching, and exploratory teaching.”

<sup>6</sup> Minha tradução do original em inglês: “the idea that professional carefully evaluate their own work.”

Em primeiro lugar, engajar-se no ensino reflexivo pode nos tornar mais conscientes do que realmente fazemos [...]. Em segundo lugar, o ensino reflexivo pode promover o compartilhamento, caso os dados sejam coletados em contextos de desenvolvimento profissional e envolvendo outros professores, tais como situações de ensino em grupo, *coaching* ou mentoria [...]. Em terceiro lugar, ao agir sobre as percepções adquiridas através da reflexão, podemos, na verdade, melhorar nosso ensino. Em quarto lugar, adquirir novas percepções e melhorar a prática pode ajudar professores experientes a superarem a fadiga. Em quinto lugar, refletir sobre o nosso trabalho pode ratificar nossa prática atual. (BAILEY, 2012, p. 27-28)<sup>7</sup>

Dessa forma, a adoção de um currículo voltado para a prática reflexiva é resultado dos estudos feitos por especialistas da área, objetivando propiciar uma práxis consciente e embasada, autocrítica e reflexiva, utilizando-se de dados coletados em contextos profissionais e com professores.

Por um lado, era notado o “sofrimento” de muitos dos meus colegas, cujo discurso era o do arrependimento da escolha do idioma Inglês como habilitação a seguir e, portanto, ensinar. Por outro, era também notado que a tensão não era de menor proporção para os docentes, que ocupavam o lugar discursivo do entremeio: ensinar ao professor em formação o idioma Inglês e/ou ensiná-lo a se constituir professor de Inglês?

A partir da reestruturação ocorrida na grade curricular, algumas questões são colocadas: o curso de Letras é também espaço para se ensinar língua, entendendo-se por língua a materialidade linguística propriamente dita (assim como nos currículos anteriores do curso de Letras da UFU que tinham, por exemplo, disciplinas que iam de Língua Inglesa 1 a Língua Inglesa 10 em sua grade curricular)? Ou é, de fato, um espaço para o desenvolvimento do processo de formação de professores de línguas estrangeiras, no qual o licenciando será formado considerando os aspectos sócio-históricos, ideológicos, políticos e metodológicos intrínsecos à profissão de um docente de idioma estrangeiro?

Entendemos que o espaço institucional do curso de Letras se configura como um lugar discursivo tenso-conflitivo, como um espaço de estranhamento, no qual o papel do educador de professor é também o de auxiliar o sujeito professor em formação a vivenciar esse estranhamento. Nas palavras de Guilherme (2008, p. 8), temos:

---

<sup>7</sup> Minha tradução do original em inglês: “*First, engaging in reflective teaching can make us more aware of what we actually do [...] Second, the reflective teaching can promote collegial sharing if the data are collected in professional development contexts involving other teachers, such as team teaching, coaching or mentoring situations [...] Third, to the extent that we act on the insights gained through reflection, we can actually improve our teaching. Fourth, gaining insights and improving our practice may help experienced teachers overcome burnout. Fifth, reflecting on our work can actually affirm our current practice.*”

os cursos de Letras são espaços institucionais em que os graduandos, ao mesmo tempo em que aprendem a língua inglesa, passam pelo processo de se formarem professores dessa língua. Dessa forma, é nesse espaço que os sujeitos-graduandos enfrentam, de forma significativa, seus conflitos, suas tensões, seus riscos, suas incertezas, suas contradições. Cumpre ressaltar que tais enfrentamentos se fazem presentes também em relação à língua portuguesa, língua primeira, língua materna. É nesse espaço que descobrem a necessidade de ser-em-língua inglesa, de discursivizar, de enunciar nessa língua. É nesse espaço que eles vislumbram a possibilidade de serem legitimados o seu papel de futuros professores de línguas.

Em se tratando de discursividade, Guilherme (2008), em sua tese de doutorado, investigou a competência oral-enunciativa em língua estrangeira (Inglês) dos professores pré e em serviço, pautada em um viés discursivo, lançando um olhar sobre o processo de formação de professores de LI. A autora (d)enuncia a formação lacunar de professores de LI e atesta a importância de se investigar, de forma especial, as discursividades que são construídas pelos professores formadores, pois:

As discursividades construídas pelos professores-formadores tornam-se relevantes, em especial, na medida em que, ao se constituírem os agentes sócio-institucionais responsáveis pela legitimação dos saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o fazem na ilusão de completude da língua inglesa e na ilusão de completude do saber como ensinar essa língua. (GUILHERME, 2008, p. 294)

Quadros-Zamboni (2015), ao investigar a formação do professor de Inglês, dedica especial atenção aos modelos de formação, às questões de proficiência linguística e às lacunas formativas em contextos de dupla licenciatura. A autora cunha uma terminologia para a deficiência das licenciaturas duplas, a qual nomeia de “apendicite formativa”, por entender que a metáfora da apendicite funciona como o lugar desfavorável que a língua estrangeira ocupa nos cursos de licenciatura em que é priorizada a formação em Língua Portuguesa em detrimento da LI. Para ela, o interesse pelo construto da formação pode ser visto como um coro, no qual várias vozes de pesquisadores se unem em prol de uma problemática e pelo qual, por meio de debates e reflexões aprofundadas, talvez seja possível avançar nos processos formativos.

Tais questões contribuíram para nossa interpelação por esse objeto de pesquisa e, agora, assumindo o lugar de pesquisadora e, ao mesmo tempo, de professora de Inglês – egressa de um curso de Licenciatura em Letras e com Habilitação em Inglês e Literaturas de

Língua Inglesa –, intento lançar um olhar discursivo acerca das questões que envolvem esses (in)tenso processos de se formar um professor de LI. Tal olhar é pautado pela concepção de sujeito mediado na/pela linguagem e que se constitui como tal na relação de alteridade que estabelece consigo mesmo e com o(s) outro(s).

As perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa foram:

- Quais são as vozes evocadas por educadores de professores, quando enunciam sobre a formação de professores de LI?
- Que representações sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, sobre linguagem e sobre a própria formação são construídas nos dizeres desses professores educadores de LI?

Dessa forma, o trabalho em questão pretendeu – por meio da análise de depoimentos<sup>8</sup> abertos, dados por professores de Inglês de um curso de Letras com Habilitação em LI de uma universidade pública – investigar as inscrições discursivas desses educadores, acerca do processo de formação de professores de LI. O objetivo geral desta dissertação é, pois, analisar a discursividade construída por educadores de professores de Letras Inglês quando enunciam<sup>9</sup> sobre o processo de formação de professores de Língua Inglesa e de ensino-aprendizagem dessa língua. Como objetivos específicos, propôs-se:

- delinear as representações discursivas dos sujeitos sobre o processo de formação de LI e de ensino-aprendizagem dessa língua;
- analisar e interpretar a interdiscursividade – eixo de sustentação – dessas representações;
- confrontar as inscrições discursivas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando suas regularidades e singularidades enunciativas; e
- problematizar como essa discursividade pode incidir na prática do professor educador e no processo de formação.

---

<sup>8</sup> A transcrição completa dos depoimentos encontra-se no anexo 2.

<sup>9</sup> Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso está sempre fundido em forma de enunciado pertencente a determinado sujeito do discurso e, dessa forma, não pode existir (BAKHTIN, 1952-53/2016).

Para este estudo, partimos da hipótese norteadora de que o(s) professor(es) educador(es), quando enuncia(m) sobre os processos de formação de professor e de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, tece(m) seus dizeres a partir da tensão entre a necessidade de ensinar, ao licenciando, a Língua Inglesa, em seus aspectos linguístico-discursivos e estruturais, e de ensiná-lo a se constituir um sujeito ‘professor de língua’, contemplando os aspectos didático-metodológicos, sociais e políticos. A esse respeito, salientamos que:

[o]s dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2003, p. 30)

Optamos aqui pelo uso do termo ‘educadores de professores’ em detrimento de ‘professores formadores’ para nos referirmos ao profissional de ensino superior (professor universitário) que atua em um curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. A origem da profissão professor no Brasil advém dos jesuítas, e deles oriundam a ideia de que a profissão professor se trataria de uma “missão”, uma “doação”, a noção de “amor à docência” e todos aqueles sentidos que distanciam a identificação do docente com a classe trabalhadora. Por sua vez, o léxico que compreende o verbo ‘formar’, o substantivo ‘formação’ e o adjetivo ou substantivo ‘formador’ nos remete à ideia de dar forma a algo ou alguém, o que apresenta correspondência à definição encontrada no dicionário. Segundo o dicionário Michaelis<sup>10</sup>, em sua versão *on-line*, ‘formar’ significa, em primeiro lugar, “dar ou adquirir determinada forma”, e a formação, compreende “ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura...”; portanto, o formador seria aquele “que dá forma”.

Historicamente, e para as diversas concepções epistêmicas da área da educação, as palavras ‘educadores’, ‘formadores’ e ‘professores’ evocam sentidos e ideologias bastante diferentes, e isso é do campo de interesse dos estudos em Análise do Discurso. A fim de ressaltar a noção de formação como processo educativo, mais amplo, que envolve diversos aspectos socioideológicos, políticos e subjetivos, a escolha por educadores de professores prevaleceu neste estudo; desse modo, optamos por nos referir aos professores formadores como ‘educadores de professores’.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

Educar um professor é algo muito mais amplo do que simplesmente dar forma a esse sujeito, vai muito além de ensiná-lo um conjunto de regras e sistematizações específicas para determinado idioma ou para o ensino de tal língua. A educação de um professor é da ordem da construção, um processo aberto não linear, sempre inconcluso.

Outra materialização linguística das relações de poder que nos inquieta e nos faz refletir questões intrínsecas à problemática investigada consiste na separação existente no idioma inglês entre *'teacher'* e *'professor'*. A diferenciação ocorre na medida em que o primeiro termo se refere a professores em um nível mais geral, mais especificamente relacionado ao professor do público infantil, enquanto o segundo, *'professor'*, está direta e unicamente vinculado ao educador mais especificamente, pois se refere àquele que atua em contexto universitário. Não obstante, na Língua Portuguesa, não se cunharam terminologias distintas para se tratar do professor em geral e do professor educador. O substantivo *'professor'* assim abarca todas as categorias igualmente, não havendo, como na Língua Inglesa, a demarcação do lugar institucional e hierárquico ocupado por esses sujeitos. Em outras palavras, a carga semântica do educador na Língua Inglesa tem um peso maior quando da distinção do termo em comparação a nosso idioma, que incentiva, ao nosso ver, a não legitimação do profissional da formação.

Após essas colocações, é necessário demarcar que o escopo teórico mobilizado para a construção desta pesquisa, a interface entre a LA, a ADF e a ADD demanda que o gesto interpretativo atribuído seja fundado nas concepções de língua e linguagem, discurso, sentido e sujeito dessas áreas, compreendendo a enunciação<sup>11</sup> dos sujeitos como um acontecimento de caráter discursivo, histórica e socialmente construídos. Portanto, o viés da discursividade exclui a concepção de unicidade do sujeito, compreendendo que não há sujeito fora da historicidade, ou que não esteja em de um contexto sócio-histórico-ideológico e político, e que tampouco há “inauguração” de discurso por algum sujeito. Logo, o sujeito só pode se fazer sujeito quando inserido no meio, no(s)/pelo(s) olhar(es) do(s) outro(s) e sempre levando em consideração tudo aquilo que o cerca.

Dessa forma, a discursividade nesta pesquisa, é entendida como

[...] um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito enquanto posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu *ethos* de atuação sócio-educacional e profissional. (GUILHERME, 2008, p. 24-25)

---

<sup>11</sup> A enunciação é social e, por ser da ordem do social, não é individual.

Dito de outra forma, para a nossa finalidade de pesquisa, não será considerado o indivíduo biológico, mas sim o sujeito discursivo, com todos os aspectos que o constituem como tal – um sujeito incompleto, não transparente, que representa já-ditos de uma forma nunca antes dita e que carrega consigo sua historicidade.

Sendo assim, este estudo objetiva contribuir para os estudos na área de formação de professores de línguas, em especial a LI. Ao trazer a formação para o centro de debates, intenta-se lançar um olhar discursivo a respeito de tal acontecimento e, a partir disso, viabilizar discussões que nos permitam (re)pensar e (re)avaliar o processo constitutivo do professor de Inglês e de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na seção a seguir, discutimos alguns estudos da área da Linguística Aplicada voltados para a temática da formação de professores de Língua Inglesa.

## **A formação de professores de línguas na perspectiva da LA**

Nesta seção, abordaremos uma seleção de trabalhos que contemplam o objeto de pesquisa em questão: a problemática da formação de professores de LI, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Serão apresentados alguns estudos desenvolvidos na LA sobre a formação do professor de línguas, pois nos interessa compreender a discursividade construída a partir das visões de especialistas da área, as quais podem incidir de alguma maneira nos dizeres dos educadores, enunciadores da pesquisa.

A proposta de investigação aqui apresentada se baseia na preocupação em relação ao problema epistemológico da formação de professores de línguas e o lugar que essa problemática ocupa nos cursos de licenciatura. Consideramos que trazer à baila discursividade construída na LA sobre o processo de se formar um professor de línguas nos permite melhor situar nossa proposta. Tal problemática se configura como uma questão inquietante e recorrente do ponto de vista dos estudiosos da linguagem e requer constantes reflexões, a fim de se compreenderem as inúmeras dinâmicas envolvidas nesses (in)tenso processos.

Para Guilherme (2008), a preocupação com a formação e com estudos dessa área ocorreram em virtude de um deslocamento epistemológico da LA nos anos 1990. A autora, em outro momento histórico, em 2013, desloca a temática em questão para o âmbito das discussões da LA e da formação de professores, quando assim defende:

A relevância dos estudos desenvolvidos em Linguística Aplicada, no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores dessas línguas, tem sido revelada, cada vez mais, na esfera acadêmica. Inúmeras têm sido as pesquisas que têm esses processos como foco de investigação, e várias são as publicações que se destinam a distribuir os resultados dessa pesquisa. (GUILHERME, 2013 p. 40)

Entendemos que, ao falar de formação, conseqüentemente falaremos também de: concepção de língua/linguagem, de professor educador, de professor em formação e de processo de ensino-aprendizagem, visto que tais relações estão imbricadas.

Em se tratando de formar um professor, faz-se necessário entender, pois, a dimensão de nossos trabalhos como professores, educadores de professores e professores em formação e examinar minuciosamente de que maneira as concepções de ensino e aprendizagem do professor podem incidir na práxis e prática em sala de aula. Richards e Lockhart (1996, p. 29) abordam a complexidade da tarefa educativa, ressaltando que o ensino de línguas é pautado no professor e, a partir deste, no efeito de suas práticas no aluno:

Ensinar é um processo complexo, que pode ser concebido de inúmeras maneiras diferentes. Tradicionalmente, o ensino de línguas vem sendo descrito em termos daquilo que os professores fazem, isto é, em termos das ações e comportamentos que os professores conduzem em sala de aula e os efeitos disso nos alunos.<sup>12</sup>

Por sua vez, para Cavalcanti (1999, p. 181), é preciso que

[c]riemos uma cultura em que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja. [E acrescenta:] Como pesquisadores, não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. E essas contradições são iluminadoras.

Concordamos com Richard e Lockart que postulam a complexidade do processo educativo e também com a Cavalcanti, pois entendemos que a formação do professor precisa contemplar uma cultura de reflexão constante, com auxílio da autocrítica, da reflexão e da problematização, sempre em diálogo consigo mesmo e com o outro. Trata-se, pois, de considerar como constitutivas desse processo as relações de alteridade, isto é, as relações com

---

<sup>12</sup> Minha tradução do original em inglês: “*Teaching is a complex process which can be conceptualized in a number of different ways. Traditionally, language teaching has been described in terms of what teachers do: that is, in terms of actions and behaviors which teachers carry out in the classroom and the effects of these on learners.*”



esse outro que tanto nos completa, interpela, (des)estabiliza e contribui para a construção de nosso eu.

Widdowson (2002) também diz que a formação do professor serve para guiar professores para um entendimento dos princípios que definem seu trabalho. O autor defende que a formação de professores de língua é para fazer com que os professores entendam a natureza das diferenças e, a partir delas, estabeleçam um raciocínio geral para suas práticas em particular.

Richards e Farrell (2005) forneceram uma espécie de mapeamento de abordagens para o desenvolvimento profissional de professores de língua, servindo, dessa forma, como uma fonte útil tanto para os próprios professores de línguas quanto para educadores de professores. O estudo desses autores também examina de que forma os supervisores e os administradores podem auxiliar no processo, por meio do fornecimento de oportunidades para que tal desenvolvimento ocorra através de inserção acadêmica – pesquisa científica, ensino baseado em reflexão e em equipe:

A necessidade da formação continuada do professor é um tema recorrente nos círculos de ensino de língua recentes, e a ela foi dado um foco renovado, como resultado do surgimento de iniciativas lideradas por professores, tais como pesquisa-ação, ensino reflexivo e ensino em equipe. (RICHARDS; FARREL, 2005 p. 1)<sup>13</sup>

Como pode se observar, em 2005 já havia uma forte tendência de se voltar para a formação de professor de língua, de modo a desenvolver algumas iniciativas cujas frentes foram tomadas pelos próprios professores, como era o caso da pesquisa científica. Um aspecto crucial da noção de formação de professores, ainda segundo Richards e Farrell (2005, p. 3), reside no fato de que “é um processo que acontece ao longo do tempo em vez de ser um evento que começa e termina com um treinamento formal ou com a graduação<sup>14</sup>”.

Dito isso, pode-se inferir que a formação é e vem sendo um tema que recebe atenção especial por parte de estudiosos e pesquisadores de forma global, e não apenas no âmbito do ensino no contexto brasileiro de ensino de línguas. Isso se deve à relevância da temática, tanto para os processos de formação e de ensino-aprendizagem de línguas como um todo, quanto para os profissionais que integram tais processos.

---

<sup>13</sup> Minha tradução do original em inglês: “*The need for ongoing teacher education has been a recurring theme in language teaching circles in recent years and has been given renewed focus as a result of the emergence of teacher-led initiatives such as action research, reflective teaching, and team teaching.*”

<sup>14</sup> Minha tradução do inglês: “*it is a process that takes place over time rather than an event that starts and ends with formal training or graduate education*”.

Alguns estudiosos defendem que a formação não aconteça como forma de indústria de serviços, de modo que não deve ser produzida maquinaria em massa, ou, nesse caso, não devem ser produzidos seres humanos e profissionais em massa. Pelo contrário, devemos possibilitar modos que favoreçam seu desenvolvimento, pois isso beneficiará, em maior escala, todos aqueles envolvidos direta e indiretamente no processo educacional: os pais, os funcionários das instituições de ensino e a sociedade como um todo.

É possível, então, consoante Trappes-Lomax e Ferguson (2008, p. 27), começar a descrever o ‘valor acrescido’ em um programa efetivo de formação de professores de língua em termos de consciência

[...] das ambiguidades do pensar/fazer, objeto/instituição na ‘língua’ ou, talvez melhor, no ‘linguajar’; da dimensão social da linguagem, especialmente em relação a variedades, identidade e prescrição; da natureza da língua como disciplina pedagógica – e sua complexa relação com o objeto da língua; da reflexividade da língua do aprendiz e suas implicações para nossa avaliação, tanto do que os aprendizes podem fazer quanto de como eles conseguem fazer; do tipo de discurso que fornece verdadeiras oportunidades de aprendizagem; e a dificuldade paradoxal de tornar isso real na sala de aula.<sup>15</sup>

Richards e Farrell (2012) estabelecem uma diferenciação notável entre os conceitos de treinamento e desenvolvimento de educadores. Para os autores, existem esses dois amplos tipos de objetivos dentro do escopo da formação de professores e que são sempre identificados. A diferença reside no fato de que: “o treinamento refere-se a atividades diretamente focadas nas responsabilidades atuais do professor e é tipicamente proposto para objetivos imediatistas e de curto prazo”<sup>16</sup> (RICHARDS; FARREL, 2005, p. 3), enquanto “o desenvolvimento geralmente refere-se ao crescimento geral não focado em um trabalho específico, servindo a um objetivo de longo prazo e buscando facilitar o crescimento do entendimento que os professores têm de ensino e deles mesmo como professores”<sup>17</sup> (RICHARDS; FARREL, 2005, p. 4).

---

<sup>15</sup> Minha tradução do original em inglês: “*of the thinking/doing, object/institution equivocations in ‘language’ or, perhaps better, in ‘linguaging’; of the social dimension of language, especially in relation to varieties, identity and prescription; of the nature of language as a pedagogic subject – and its complex relationship with the object language; of the reflexivity of learner language, and its implication for our assessment both of what learners can do and how they can come to do it; of the type of discourse that provides true learning opportunities; and the paradoxical difficulty of making this real in the classroom.*”

<sup>16</sup> Minha tradução do original em inglês: “*training refers to activities directly focused on teacher’s present responsibilities and is typically aimed at short-term and immediate goals.*”

<sup>17</sup> Minha tradução do original em inglês: “*development generally refers to general growth not focused on a specific job. It serves a long-term goal and seeks to facilitate growth of teachers’ understanding of teaching and of themselves as teachers.*”

Com isso, vem à tona outra reflexão imprescindível, que diz respeito aos modelos de formação. Biazzi, Gimenez e Stutz (2011) discutiram o papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de Língua Inglesa e constataram que a observação de aulas no estágio permaneceu tradicionalmente da mesma forma desde a graduação dos pesquisados. Em outras palavras, a observação de aulas no estágio consistiu, em grande parte, de avaliações metodológicas da prática do professor e seguiu os preceitos do modelo de aplicação de ciências ou “racionalidade técnica”.

No mesmo estudo, os autores discutiram acerca de modelos de formação. O primeiro, o “modelo do artesão”, proposto por Wallace (1991), traz “a ação de um profissional (...) aprendida por meio de um bom exemplo de um ‘expert’” (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 60), possivelmente influenciado pela abordagem behaviorista de ensino de línguas. O segundo modelo é “calcado no conhecimento teórico, prioriza o rigor analítico, prescritivo e linear” (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 60), propondo uma visão tecnicista e prescritiva; consoante esse modelo, os bons profissionais são formados a partir de uma base sólida de conhecimento proveniente de pesquisa. O terceiro e último modelo, por sua vez, é o modelo reflexivo, bastante aplicado nos dias atuais, tanto para ensino em cursos de Letras quanto para ensino de línguas estrangeiras. Esse modelo se contrapõe ao modelo tecnicista na medida em que implica a junção do conhecimento das experiências práticas com o crítico. Alarcão (2007, p. 41) afirma que a “noção do professor reflexivo baseia-se na consciência de capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Ao tratar da formação pela Linguística Aplicada e pelo discurso, entendemos ser válido ter acesso a outros vieses. Assim, intentamos fazê-lo por meio da realização de um breve adendo, que serviu para ampliar um pouco as nossas percepções sobre como outras vertentes (por exemplo, a das crenças e experiências) concebem a formação. Ao abordarmos como outras vertentes, por exemplo as crenças e experiências, entendem a formação.

Para Santos e Lima (2011), que investigaram a formação do professor de LI pelo viés das crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica, as experiências dos docentes, em seus próprios processos de ensino e aprendizagem de línguas, foram os subsídios para que esses professores exercessem suas práticas em sala de aula. Embora tivesse havido algumas experiências negativas, foi observado que a formação acadêmica favoreceu a postura reflexiva perante a prática pedagógica.

Ainda sob a perspectiva dos estudos sobre crenças, Ribas (2013, p. 61) defende que a formação pré-serviço “não se resume a um mero treinamento, mas diz respeito à preparação

mais complexa do professor, reflexiva, contínua, que articula o conhecimento recebido (teoria) com o conhecimento essencial (prática)”. Em um estudo mais recente, Freeman (2016) observou a formação de professores, definida como “*a view of how teachers are taught*” (em tradução literal: “uma visão de como se ensina aos professores”), e tratou dos conhecimentos e habilidades exigidos de um professor, bem como do ensino e do compartilhamento de conhecimento. Tal transmissão de conhecimento, na visão do autor, tem duas partes. Na primeira delas,

[...] precisa haver um reconhecido conjunto de conhecimento e habilidades acordados (e mais recentemente também de disposições), que é a base de conhecimentos. Em geral, tal base define o ensino como uma forma de atividade social, profissional e educacional. (FREEMAN, 2016, p. 62)<sup>18</sup>

Na segunda parte,

[...] essa base de conhecimentos pode ser mais bem aprendida por meio da instrução ou do treinamento explícito, dos resultados que podem ser documentados e avaliados. Para educar professores e outros profissionais como médicos, arquitetos, advogados etc., ensina-se a base de conhecimentos por meio de uma mistura de transmissão e prática organizada. (FREEMAN, 2016, p. 62)<sup>19</sup>

Celani (2010) discute possíveis consequências de determinados aspectos ideológico-metodológicos que circulam na formação de professores de línguas e apresenta questões que a inquietam e que, em sua maioria, ainda se encontram sem resposta.

Como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas. (CELANI, 2010, p. 63)

---

<sup>18</sup> Minha tradução do original em inglês: “*first, there needs to be a recognized set of agreed-upon knowledge and skills (and more recently also of dispositions), which is the knowledge base. Broadly speaking, this foundation defines teaching as a social, professional, and educational form of activity.*”

<sup>19</sup> Minha tradução do original em inglês: “*the second part is that this knowledge base can be best learned through explicit instruction or training, the outcomes of which can be documented and evaluated. To educate teachers, and other professional like doctors, architects, lawyers, etc., the knowledge base is taught through a mixture of transmission and organized practices.*”

Esse é o questionamento fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, de acordo com Celani (2010). Ainda segundo a mesma autora, existem outras questões a serem discutidas no que concerne à formação, quais sejam:

Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador? Que aspectos do discurso dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência? Como distinguir resistência à inovação e à mudança de necessidade de maior profundidade na discussão de elementos inovadores? Como dar conta de questões de identidade e de afetividade necessariamente envolvidas em propostas de renovação e de mudança? Como desenvolver no professor em formação, inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? (CELANI, 2010, p. 64)

Dessa forma, é preciso ter em mente nossas concepções de formação, demonstradas por meio de nossas tomadas de posições. Nós professores, como sujeitos de contradição que somos, precisamos ter uma definição de qual é a nossa concepção de linguagem, sabendo embasar as nossas escolhas e justificá-las.

Para Revuz (1998), aprender uma língua estrangeira é tornar-se um outro. A partir dessa afirmação podemos elencar alguns questionamentos: e ensinar, o que se configura ensinar uma língua estrangeira? É pelo viés da contradição que problematizaremos essa questão por meio da análise do *corpus*. Pois, se considerarmos que há um estranhamento dentro da própria língua do falante, o que devemos levar em consideração ao ensinar uma língua, que é por si só estranha, estrangeira e que causa estranhamento? O que deverá então ser acrescido, alterado, ou questionado nessa língua outra, além de tudo aquilo que já é aplicado e trabalhado ao se educar um professor de língua materna?

Reconhecemos “que a contradição e o conflito são constitutivos da subjetividade e, por isso mesmo não podem ser eliminados” (CORACINI, 2003, p. 26). O sujeito é, por natureza, contraditório, e essa contradição diz respeito à sua natureza heterogênea.

Kumaradivelu (2012) ressalta que o modelo de formação existente do professor de línguas não é suficiente para atender a todos os desafios que são impostos pela globalização e propõe uma reestruturação no sistema atual. Para o autor:

[...] a mola propulsora por detrás dessas escolhas é a percepção de que apenas mexer no sistema vigente de formação de professores de línguas é insuficiente para atender aos desafios impostos pela acelerada globalização econômica, cultural e educacional e de que é certa e extremamente

necessária uma reestruturação radical da formação de professores de línguas [...]. (KUMARADIVELU, 2012, p. x)<sup>20</sup>

No que tange às vozes mais contemporâneas que tratam de formação, tem-se em Mattos (2014) uma descrição de experiência de introduzir a crítica literária em um curso de formação de professores de inglês, a fim de propor a reflexão sobre o papel dos docentes e docentes enquanto cidadãos globalizados e tecnologizados, responsáveis pela promoção da transformação e justiça social. A autora defende que o campo da educação de professores tem resultado em aumentar a consciência sobre as diversas dificuldades, tensões e conflitos existentes no processo de ensinar, além de trazer uma compreensão para o conhecimento e a prática do professor. Então,

[a] pesquisa para a educação do professor também abriu espaço para estudar a escolha e a voz do professor, auxiliando tanto os pesquisadores quanto professores a melhor entenderem a natureza vinculada ao contexto da atividade da docência. (FREEMAN, 1996 apud MATTOS, 2014, p. 126)<sup>21</sup>

Mattos (2014) aborda a perspectiva crítica e a necessidade de o professor em formação vivenciar a aprendizagem para então poder ensinar determinado idioma. A partir daí, a autora propõe um modelo de formação baseado em Hawkins (2011), para quem a educação de professores para a justiça social precisa adotar novos modelos que inspirem os professores e para quem os próprios educadores de professores devem se tornar críticos, de modo a tornar os programas de formação espaços produtivos para que os professores repensem suas crenças e valores e transformem suas práticas.

Por fim, com o advento das novas tecnologias e novas formas de aprender e ensinar, sabe-se que não apenas o espaço físico de ensino, ou o contexto de ensino presencial, tem lugar em nosso sistema educacional e dá conta da formação dos sujeitos. O contexto EaD<sup>22</sup> está, cada vez mais, se consolidando no cenário educacional brasileiro. Atualmente, o contexto de Educação a Distância integra as grades curriculares dos cursos presenciais,

---

<sup>20</sup> Minha tradução do original em inglês: “*the driving force behind these choices is the realization that merely tinkering with the existing system of language teacher education will not suffice too meet the challenges posed by accelerating economic, cultural, and educational globalization, and that what is surely and sorely needed is no less than radical restructuring of language teacher education.*”

<sup>21</sup> Minha tradução para o original em inglês: “*Research into teacher education (LTE) has also opened up space for studying teacher choice and voice, helping both researchers and teachers better understand the context-bound nature of teacher activity.*”

<sup>22</sup> Sigla para Educação a Distância.

inclusive do Curso de Letras, compreendendo até 20% do total da carga horária, conforme a Portaria do Ministério da Educação, de número 1134, de 10 de outubro de 2017.

Por esses motivos, optamos por trazer, também pelo viés discursivo, um recente estudo de Brito e Guilherme (2017), que objetivou investigar as representações que foram construídas nos dizeres de professores pré-serviço acerca do processo de formação e de ensino-aprendizagem de LI em contexto EaD. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que os professores pré-serviço, quando enunciam sobre o processo de formação e de ensino-aprendizagem, o fazem calcados na tensão do embate entre a posição de professor pré-serviço em contexto presencial e a de professor pré-serviço em contexto a distância. Para as autoras, é preciso que

[...] professores formadores e tutores atentem para a necessidade de um trabalho que contemple a subjetividade do professor em formação, no ambiente virtual, tentando promover deslocamentos em suas inscrições discursivas na medida em que essas podem incidir em sua futura prática pedagógico-educacional. Finalmente, é também preciso pensar como as discursividades podem contribuir para apontar caminhos outros, diferentes olhares e formas de se conceber os próprios processos de formação de professores de línguas em nosso país. (BRITO; GUILHERME, 2017, p. 133)

Brito (2017) afirma que trabalhos que problematizam a questão da formação do professor de línguas não são recentes. A autora cita o artigo de Freeman e Johnson (1998), que mencionam o número escasso de pesquisas acerca desse assunto e a falta de uma base epistemológica para se pensar a formação desse professor. Advoga-se aqui, também, a favor da ampliação do número de estudos e pesquisas acadêmicas e de base epistemológica.

Brito (2017) ressalta ainda que é preciso ir além de meramente tratar questões pedagógico-comportamentais do ensino de línguas e da interação professor-aluno em sala de aula, que é justamente o que contempla boa parte dos trabalhos. A autora problematiza determinada discursividade sobre as línguas materna e estrangeira, suas incidências na formação de professores e, conseqüentemente, na relação dos sujeitos com as línguas que aprendem-ensinam. Ela levanta questionamentos importantes para a constituição de um profissional de línguas, como:

O que, em termos de linguagem, deve ser ensinado ao professor de línguas? O que o professor de línguas deve saber para ser professor de línguas? Como a língua (materna e estrangeira) deve ser ensinada ao professor em formação? Como se deve ensinar o professor em formação a ensinar a língua? Qual deve ser o perfil do aluno egresso de um curso de Letras? (BRITO, 2017, p. 30)

A partir desses enunciados cristalizados no meio acadêmico, pôde-se vislumbrar a relevância de se (re)pensar e refletir acerca do acontecimento discursivo, processo de formação de professores de línguas, a fim de discutir as questões que envolvem esses (in)tenso processos de se formar um professor. É necessário problematizar criticamente esses enunciados com o intuito de ressignificar paradigmas sobre a formação do professor de línguas. É, pois, na discursividade que é percebida a cultura do ensinar.

Brito e Guilherme (2013) trataram de problemas epistemológicos relacionados às áreas de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores, refletindo sobre a epistemologia da AD nas investigações acadêmicas da LA. Concordamos com as palavras das autoras, quando afirmam:

Ser ‘professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de des(inscrição) em discursos sócio-historicamente construídos, de (des)identificações com memórias discursivas na e pela linguagem. Processo esse que se des(atualiza) na enunciação [...]. (BRITO; GUILHERME, 2003, p. 25)

Dessa forma, o olhar a ser lançado aos dizeres dos educadores nesta dissertação é balizado pela inscrição em discursos que têm o educador não como o completo detentor de saberes linguísticos e pedagógicos, mas como sujeito em contínuo processo de formação, constituído na incompletude de sua(s) memória(s) discursiva(s). Concebemos a formação de professores de línguas como um acontecimento discursivo, conceito cunhado por Michel Pêcheux em sua terceira fase de estudos, mais especificamente em 1983, quando da produção de seu livro *O discurso: estrutura ou acontecimento*, pois entendemos que a formação é de ordem da singularidade, da recorrência a memórias discursivas e da relação com o(s) outro(s) sujeito(s) envolvido(s) nesse processo de educação de um professor.

O evento-aula também é tido como um acontecimento de ordem discursiva, em função de seu caráter singular-histórico, único e irrepetível, no qual afloram sentidos, refletindo diferentes percepções de cada um dos sujeitos envolvidos no processo enunciativo. Sabemos que, durante esse evento, os sujeitos remetem a suas memórias discursivas, se inscrevem em já-ditos e são constituídos na/pela linguagem e por relações de alteridade consigo mesmo e com o outro. Isso posto, considerar o processo formativo como um



desenvolvimento singular, irrepetível e complexo ajudar-nos-á a enxergar o sujeito discursivo como ativo no processo e a compreender melhor sua relação com a língua.

O compilado de trabalhos que discutem a formação de professores explicitados nesta seção apontou uma breve reunião de pesquisas na área de formação de professores de línguas. Ao explicitarmos a educação do professor de línguas por vieses teóricos distintos, intentamos trazer à tona a multiplicidade de olhares pelos quais a formação do professor tem sido concebida. O posicionamento que tomamos aqui é o de (re)pensar e problematizar a formação de professor, levando em consideração a relação da tríade linguagem-sujeito-discurso, a partir de um *corpus* que contemple a voz do educador.

Sendo assim, a partir de tais considerações iniciais, passaremos ao capítulo 2. Abarcaremos a fundamentação teórica desta pesquisa, contemplando os tópicos a seguir: LA e AD, ADF, os conceitos de sujeito, discurso, sentido e memória discursiva, intradiscurso e interdiscurso representação discursiva, a ADD, bem como teorias de sujeito, linguagem, dialogismo e polifonia.

## **1 Escopo dialógico: LA e AD, ADF e ADD**

Este capítulo configura o suporte teórico que respalda a pesquisa e se encontra subdividido nas vertentes LA, AD, ADF e ADD, bem como seus respectivos subtópicos conceituais, a saber: noções de sujeito, discurso, sentido e memória discursiva, intradiscurso e interdiscurso, representação discursiva, sujeito e linguagem, dialogismo/diálogo e polifonia. Interessa-nos, neste capítulo, propor sustentação teórica que ancore a análise dos dizeres dos sujeitos participantes (educadores de professores) de Letras Inglês quando enunciam a respeito do processo de constituição de professores de LI e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem dessa língua. Desse modo, no subtópico que se segue, discorreremos a respeito da interface teórica entre os estudos em Linguística Aplicada e Análise do Discurso, de modo assistematizar o aparato teórico que viabiliza as possibilidades de encontro das duas correntes.

Passemos à primeira vertente, a interface LA e AD.

### **1.1 Linguística Aplicada e Análise do Discurso**

A interface entre os arcabouços teóricos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso vem sendo bastante explorada por estudiosos e pesquisadores da área em seus trabalhos. Tal diálogo se justifica na medida em que as teorias convergem, em certos aspectos, ao proporem uma efervescência de sentidos e movência de concepção de língua que transcende sua forma material, alcançando deslocamentos por meio de uma visão de língua que leva em consideração a concepção social, política, histórica e ideológica do sujeito.

Primeiramente, é de suma importância enfatizar que, no decorrer do desenvolvimento da história da LA, vários aprimoramentos e desdobramentos desse campo de pesquisa constituíram esse processo e que diversos autores se empenharam na tentativa de estabelecer uma LA mais responsiva à vida social. Alguns autores, em suas publicações mais recentes, como Moita Lopes (2014), já não mais se prendem a discussões que tratam da diferença entre aplicação de Linguística e LA. A pesquisa em LA propõe uma trajetória que parte da identificação de um problema ou de uma questão pragmática, ou seja, relacionada à língua em uso, e perpassa a busca de subsídios teóricos encontrados em áreas de investigação relevantes para a questão em foco, seguida da análise da questão e de possíveis encaminhamentos que são sugeridos com base naquilo que foi analisado no contexto. Assim,

a perspectiva de reducionismo da área da LA, que inicialmente era entendida como uma área do conhecimento que buscava encontrar soluções para problemas de uso da linguagem, deu lugar à ideia de que

[...] a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas. (MOITA LOPES, 2006, p. 20)

A necessidade de se pensar em outras formas de teorizar e de fazer LA surgiu justamente da ampliação investigativa da área, de base aplicada, e que leva em consideração, a partir de então, o entendimento das mudanças da (nova) vida (sociocultural, política e histórica).

A Linguística Aplicada que nos interpela e à qual nos filiamos é indisciplinar e transgressiva, pois, diferentemente da LA chamada tradicional, compartilha com Aronowitz e Giroux (1991, p. 140 apud MOITA LOPES, 2006, p. 26) a visão de que “as fundações do conhecimento legítimo desmoronaram” e “há novos objetos de conhecimento socialmente construídos e novos modos de vê-lo que radicalmente transgridem os limites disciplinares”. Trata-se, pois, de uma LA mestiça, ideológica, “que precisa considerar inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25) e é também de natureza inter/transdisciplinar.

Pennycook (2006, p. 82) resume a LA transgressiva da seguinte forma:

Primeiro, ela se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade. Aqui “transgressivo” se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais.

O autor assinala que a teoria transgressiva não se trata apenas de transgredir limites do pensamento, mas também de ultrapassar fronteiras, quebrar regras por meio do posicionamento reflexivo, e é também pensada para a ação e para a mudança. Para tanto, a LA transgressiva reconhece dois níveis de tensão:

Por um lado, dentro do imperativo de lidar com os níveis do mundo real de embates, há demandas em competição por um foco na dominação/no controle (os efeitos contingentes e contextuais do poder), na disparidade (desigualdade e necessidade de acesso), na diferença (comprometimento com a diversidade) e no desejo (compreendendo como identidade e

agenciamento/ação estão relacionados). Por outro lado, reconhecendo o imperativo foucaultiano de sempre interrogar nossos próprios modos de pensar, de manter um ceticismo constante em relação aos conhecimentos e modos de pensar que preferimos, a LA transgressiva sugere que nunca se deve permitir que a LA crítica descanse com base na satisfação de sua própria autoconcepção, nas identidades que ela afirma como constituindo sua comunidade. Portanto, uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras. (PENNYCOOK, 2006, p. 82-83)

Para Moita Lopes (2006), tal visão da LA como campo de estudo indisciplinar, no entanto, acaba por gerar um desconforto entre os especialistas que insistentemente se questionam e questionam entre si as fronteiras e os limites dessa indisciplinada. A razão é que a posição discursiva ocupada, ao se tratar de indisciplinada e de transgressão, remete à natureza tensiva.

Miller (2013) discutiu determinadas tendências nacionais e internacionais nas pesquisas sobre formação de professores, apontando questões a serem formuladas ou investigadas em nosso contexto brasileiro de educação. Para a autora, a pesquisa na área de formação de professores à luz da LA pode ser justificada pelas quatro razões que se seguem:

como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores. (MILLER, 2013, p. 100)

A mesma autora defende ter havido um fortalecimento acadêmico (atingido de forma progressiva) em relação à pesquisa em LA na área de formação de professores, contrapondo justamente uma concepção preexistente de treinamento para então deslocá-la e ressignificá-la, tornando-se um modo expandido que educa e desenvolve um profissional.

Santos (2007) reflete a respeito do alcance epistemológico da AD pecheutiana enquanto constituição de uma discursividade para uma proposta de ação acadêmico-teórico-metodológica em torno da LA. Para o autor, “uma discursividade revela, pois, ações de

sujeitos na potencialização de significações no interior de uma rede conceitual” (SANTOS, 2007, p. 188).

Nessa pesquisa, intenta-se lançar um olhar discursivo sobre a formação de professores de LI, ou seja, observá-la como “um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem” (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 25). Por conseguinte, denegam-se pensamentos de ordem cartesiana e/ou positivista que defendem processos findados, lineares, passíveis de controle ou apoiados em visões de linguagem transparentes.

Brito e Guilherme (2011, 2012a, 2012b, 2013) vêm dedicando seus esforços na interface entre a LA e a AD para o estudo de questões de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas. Nas palavras das autoras:

[...] defendemos que a compreensão dos discursos nos quais se inscrevem professores (e aprendizes) de línguas pode contribuir para que se lancem outros olhares aos processos de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de se problematizar tais discursos na formação, a fim de possibilitar o engajamento dos sujeitos em um lugar discursivo que promova deslocamentos, o que se dá a partir do questionamento das concepções totalizantes, as quais não desaparecerão nem tampouco serão apagadas, mas podem ocupar um lugar que permita aos sujeitos se inscreverem na língua que ensinam-aprendem, assumindo a sua incompletude, lugar esse que pode ser melhor compreendido, a nosso ver, no entremeio da LA e da AD. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 17)

Compartilhamos do pensamento das autoras, que defendem a interface LA-AD como base epistemológica para melhor compreensão das inscrições discursivas dos sujeitos. Ao avaliar o processo constitutivo de um professor de inglês, se faz necessária a problematização de discursos circulantes para fornecer meios de reflexões e de contribuições ao ensino, a fim de criar uma atmosfera que possa possibilitar o deslocamento dos sujeitos.

A Análise do Discurso, por sua vez, pode ser definida como uma área do conhecimento que

[...] concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2003, p. 15)

Mazière (2007), ao refazer o percurso histórico da AD, afirma que o sintagma ‘Análise do Discurso’ se refere a um campo de estudos que se desenvolveu na França, nas

décadas de 1960 e 1970, tendo por base as pesquisas do linguista estadunidense Z. S. Harris. Os estudiosos dessa área ainda reivindicam um campo próprio de atuação e consideram a linguagem como algo “real”<sup>23</sup>, incorporando em suas pesquisas um universo complexo de conceitos e práticas que compreende desde as gramáticas e *corpora* até mesmo as reflexões históricas e filosóficas.

A autora postula que, para o analista do discurso, um enunciado só pode adquirir pleno sentido quando inserido em um contexto discursivo específico e em exercício reflexivo sobre em que medida a interdiscursividade pode (ou não) refletir no sentido de um termo em dado contexto linguístico e social (e por que não histórico?). A AD “não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas, visando permitir uma interpretação” (MAZIÈRE, 2007, p. 13).

As condições de produção são os alicerces da construção discursiva, estando sempre na posição de partida, pois é a partir de tais condições e com base nessas condições que o sujeito enuncia, importa, pois, sua posição discursiva. Logo, à enunciação não é conferido o mesmo efeito de sentido em diferentes lugares discursivos, sendo da mesma forma imprescindível considerar os aspectos sócio-históricos, políticos e ideológicos que são relacionados entre si. Pêcheux (1997, p. 77) sintetiza o conceito de condição de produção ao postular que

um discurso é sempre proferido a partir de **condições de produção** dadas [...] ele está, pois, bem ou mal situado no interior da **relação de forças** existentes entre os elementos antagonistas de um campo [...]. (Grifos do autor)

As condições de produção podem ser subdivididas em condições imediatas, o lugar de onde se fala, a forma como se diz, e em condições mais amplas, que consideram o lugar discursivo, o contexto sócio-histórico-econômico e também a ideologia dos sujeitos. Sendo assim, é necessário considerar as condições de produção deste estudo, no qual os sujeitos ocupam a posição discursiva de educadores de professores em uma universidade federal e enunciam para uma egressa do curso de licenciatura da mesma universidade. Assim, a ciência de que seus dizeres teriam a finalidade de compor o *corpus* de uma pesquisa sobre formação de professores era uma verdade e, com isso, há a relação de forças, que determina o que pode ser dito em dado contexto. “Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor,

---

<sup>23</sup> O real aqui refere-se ao pragmatismo, ou seja, à língua em uso, enquanto interação verbal entre os falantes.

suas palavras significam de modo diferente do que se falasse no lugar do aluno” (ORLANDI, 2003, p. 39) – isso é saber o que dizer e para quem dizer, levando em consideração sujeitos e situação.

Orlandi (2003, p. 39) afirma que o funcionamento das condições de produção está relacionado a determinados fatores:

[...] um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. [...] Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres, imaginados ou possíveis. Por outro lado, segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem.

Os discursos funcionam, portanto, nessa perspectiva, como a materialização da ideologia, como esse lugar material do viés ideológico, pois “estando os processos discursivos na fonte de produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam esses efeitos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1969/1997, p. 172).

Em sua obra, Pêcheux (2008) exerceu de forma primorosa a arte de refletir nos entremeios, defendendo uma Análise do Discurso pensada como uma forma de materializar os processos ideológicos. Para o autor, todas as estruturas abarcam aquilo que escapa, que diz do implícito, ou seja, a estrutura revela uma materialidade de discursos que não é da ordem real da materialidade linguística.

Ainda em Pêcheux, a ideia é construir formas de reflexão que tocassem no desconforto enunciativo do sujeito. Para tanto, a AD, como dispositivo de análise, provoca a instauração de gestos de leitura ao colocar o sujeito em posição de entremeio, favorecendo a efervescência de efeitos de sentido a partir dos mecanismos a que os sujeitos recorrem no momento enunciativo.

Sendo assim, o analista do discurso entende o discurso como um produto, que tem seu funcionamento a partir de um *corpus*, que, neste estudo, tem sua composição a partir da modalidade oral, posteriormente transcrita para a forma escrita, contemplando depoimentos orais dados por seis educadores de professores de inglês. Para tanto, para a Análise do Discurso, nem a língua, tampouco os sujeitos são transparentes e não se busca a intenção do falante ao enunciar. Antes, “estamos falando da construção de um dispositivo de observação

apto a revelar, a permitir apreender o objeto discurso que ele se dá pela tarefa interpretar” (MAZIÈRE, 2007, p. 15).

Após a reflexão do entremeio AD e LA, no subtópico de número 1.2 que segue, abordaremos a perspectiva da Análise do Discurso de vertente francesa e suas contribuições para nosso estudo. Passemos a tratar dos pressupostos da ADF.

## **1.2 A Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF)**

A Análise do Discurso de orientação francesa surgiu na França, em um cenário histórico do final dos anos 1960, no qual as concepções do Positivismo e da ciência eram predominantes, com destaque para o Estruturalismo e a Gramática Gerativa Transformacional. Propunha-se, então, um novo campo de estudos em relação a essas duas correntes linguísticas.

A Análise do Discurso leva em consideração o lugar de fala, as condições de produção nas quais se está inserido, a questão histórica e social (sócio-histórica), e a relação verbo-visual, ou seja, a relação entre o verbal, o material, e a imagem, o visual. Em sua linhagem francesa, de acordo com Mazière (2007), a AD partilha tanto da herança estruturalista de autores como Althusser quanto das considerações de Foucault a respeito do discurso, tocando ainda em estudos linguísticos desenvolvidos por nomes como Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky e Zellig Harris. Em nossa pesquisa, a AD de linha francesa atua possibilitando as discussões a respeito de inscrições discursivas de cunho cultural, histórico e político que afloram da discursividade<sup>24</sup> dos enunciadores, os sujeitos educadores de professores, bem como permitindo a descrição da maneira pela qual os sentidos se constituem dentro desse acontecimento discursivo.

Após a colocação dessas questões, passaremos, então a tratar dos conceitos de sujeito, discurso, sentido e de memória discursiva.

---

<sup>24</sup> Nessa perspectiva, uma discursividade faz emergir, principalmente, formas de circunscrição enunciativa de sentidos em condições sócio-históricas diversas (SANTOS, 2007, p. 188).



### 1.2.1 Sujeito, discurso, sentido e memória discursiva

Fernandes (2015, p. 43) salienta que o sujeito discursivo “é constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem”. O sujeito é, portanto, formado por aquilo que o cerca e pelos lugares discursivos que ocupa. Dito de outra forma, a enunciação ocorre sempre balizada por um contexto no qual o sujeito discursivo é inserido, levando em consideração as condições de produção, de quem se fala, para que se fala, onde se fala, sendo que tudo isso ocorre por meio da relação na/pela linguagem.

O sujeito ao qual nos referimos é contraditório, incompleto; constitui-se sujeito nas relações de alteridade consigo mesmo e com o outro, não inaugura discursos, pois se inscreve em já-ditos ou memórias discursivas; é não transparente. Nesse sentido, esse sujeito é heterogêneo porque é singular, possui a própria historicidade e produz diferentes efeitos de sentido a partir daquilo que enuncia.

Ao tomar a palavra, o sujeito, por ser interpelado em sujeito e perpassado por diversas vozes, o faz sempre para ou em direção a um auditório social determinado, que, por sua vez, determina o que pode ou não ser dito de cada posição discursiva e para um público específico. A tomada da palavra, também, dessa forma, está condicionadas ao contexto social e às condições de produção.

Ao falar de si o sujeito carrega vozes outras. Por exemplo, quando um sujeito enuncia algo do tipo “eu estudei inglês por muito tempo, mas não tenho experiência no exterior”, está remetendo a vozes outras que legitimam a aprendizagem da Língua Inglesa por contextos de imersão, intercâmbios, viagens, dentre outras possibilidades.

Pêcheux (1997, p. 155) afirma que “o sujeito é sempre um indivíduo interpelado em sujeito” pela ideologia. Ademais, pelo viés psicanalítico, o sujeito é

descentrado, clivado, múltiplo, atravessado pelo inconsciente, de modo que lhe é impossível o controle dos sentidos que produz. Constituindo-se na ilusão de ser a origem do seu dizer, esse sujeito é constantemente flagrado pelo já-dito, pela memória discursiva que o precede, pela falta que o constitui. (CORACINI, 2003, p. 13)

Mazière (2007, p. 22) ressalta que “o sujeito da AD é um lugar de sujeito em uma abordagem dessubjetivada; ele não pode ser apreendido, a não ser no interior de cada uma das

buscas do analista, em função de seu desígnio interpretativo e de sua posição quanto à língua”. Em outras palavras, é no ato interpretativista que o sujeito da AD se constitui, e quem lança o gesto interpretativo é o analista em suas buscas, o responsável por colocar o sujeito em um lugar discursivo e não em outro.

Dito isso, é válido enfatizar que não existe posição neutra, ou neutralidade, nem por parte dos sujeitos, nem por parte dos analistas. Assim, “o analista do discurso não é uma pessoa neutra [...] ele deve assumir uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito, ele deve igualmente construir um observatório para si” (MAZIÈRE, 2017, p. 23).

A partir dessas noções de sujeito, o sentido, então, só pode ser pensado quando colocado em funcionamento por determinado sujeito que ocupa dada posição discursiva. É a linguagem que me posiciona no mundo, e é essa mesma linguagem que também posiciona o outro em relação a mim. Com base nesses preceitos, a análise discursiva é única e singular, pois leva em consideração aspectos e concepções subjetivas do analista, que se posiciona perante um *corpus* de acordo com suas próprias posições, assumindo para tal a contradição intrínseca aos sujeitos.

No que diz respeito à produção de sentido, postula Orlandi (2002, p. 15) que, “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Interessamos, assim, entender o funcionamento da língua enquanto prática discursiva inserida em um contexto sócio-histórico para que então se tenha o sentido, pois, de acordo com a autora, há uma inter-relação entre os sentidos – “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2002, p. 15).

Assim sendo, a partir do *corpus* desta pesquisa, a realização de uma análise criteriosa dos discursos é necessária, avaliando-os enquanto produtores de sentido. Analisa-se não apenas aquilo que foi explícita e materialmente dito, mas de que forma isso foi dito, em que circunstância foi dito, a partir de qual sujeito, como esse sujeito se constrói, por qual concepção de linguagem ele é interpelado, em qual discurso esse sujeito se inscreve, de qual relação esse discurso é fruto e para que outro discurso esse discurso aponta.

O discurso não se relaciona ao esquema comunicativo linear composto por emissor, receptor, código, referente e mensagem, pois trata do funcionamento linguístico, abarcando a relação linguística e historicamente situada do sujeito-sentido. Nas palavras de Orlandi (2009, p. 22), “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento, que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”.

Seguindo essa linha de raciocínio, não existe um discurso avulso, que não esteja de alguma maneira relacionado a outro. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso, pois um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginários ou possíveis.

Quanto ao conceito de memória discursiva, cunhado por Michel Pêcheux, vale salientar que ele se difere da noção de recordações ou de lembranças pessoais na medida em que é concebido em acepção coletivo-social, criando condições para que o discurso possa ser posto em funcionamento. Nesse sentido, Pêcheux (2010, p. 50) diz que

memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador.

Nas palavras de Orlandi (2003, p. 54) tem-se que:

É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de que sabemos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos conceitos se subjetivarem.

Portanto, no que diz respeito à memória discursiva, essa se relaciona aos já-ditos e pré-construídos, em conformidade com a perspectiva pecheutiana, compreendida pela possibilidade de dizeres que se atualizam no momento da enunciação. A memória discursiva seria

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer “os implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1983/1999, p.52)

Refutamos, dessa forma, a memória “como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo

de um reservatório (PÊCHEUX, 1983/1999, p. 56). Ao nosso ver, e em conformidade com o autor, a memória discursiva

é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1983/1999, p. 56)

Defendemos a compreensão da memória como aquilo que pode ser dito e que é ressignificado na enunciação. França (2016, p. 3) revisita esse conceito postulando que as memórias discursivas

[s]ão as redes de memória que possibilitam a tomada de discursos já ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. A estruturação da discursividade constitui, por conseguinte, a materialidade de uma memória social determinada historicamente.

Para atender à finalidade desta pesquisa, o conceito de memória discursiva é primordial para as análises, pois estabelece a forma como os dizeres são vistos, dada a relação desses sujeitos com suas memórias de como aprenderam a língua e de como ensinam ou ensinaram a língua, refletindo em como ensinar alguém a ser professor dessa língua.

Os próximos conceitos a serem mobilizados são os de intradiscurso e de interdiscurso.

### **1.2.2 Intradiscurso e interdiscurso**

O intradiscurso é o fio horizontal do dizer. Refere-se aos aspectos formais de dado texto, às escolhas lexicais e sintáticas, às repetições, à sua estrutura, às modalizações, assim como às questões da enunciação propriamente dita, choro, hesitações, pausas, suspiro, silêncio, riso, dentre outros.

Por sua vez, o interdiscurso diz respeito à dimensão vertical do dizer, à relação de dado discurso com outros, em que há o entrecruzamento de discursos proferidos em momentos distintos. Conforme Fernandes (2015, p. 61), o interdiscurso conta com a “presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva<sup>25</sup> dada”.

---

<sup>25</sup> Refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social (FERNANDES, 2005, p. 53).

Dizemos que o interdiscurso é o dizer vertical, que aciona as memórias discursivas, é aquilo que emerge das enunciações dos sujeitos. Podemos relacionar a noção de interdiscurso ao conceito bakhtiniano de dialogismo, já que este remete à retomada de dizeres, já-ditos, em qualquer outro lugar, e que interferem na interpretação do sujeito em determinada situação.

Orlandi (2002, p. 54) entende o interdiscurso, ou a memória discursiva, como aquilo que “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Assim,

o interdiscurso é a dimensão do discurso que excede à formulação. No nível interdiscursivo de análise, estuda-se o funcionamento da implicação que é da ordem das determinações ideológicas e inconscientes, que constituem o sentido de todo o discurso. Ele compreende o pré-construído, que é o componente histórico-social que fornece a matéria-prima do sentido e que remete a uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o sentido “construído” pelo enunciado. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 157)

Ao lançar um olhar para determinado dizer em outro momento da enunciação, sendo da ordem da subjetividade,

o interdiscurso compreende também o discurso transversal, que são as possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuam o “mesmo sentido. O funcionamento do discurso transversal remete a ordens como as da metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com o que ele aponta. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 157)

Intra e interdiscursivamente falando, voltamos o nosso olhar para o *corpus* nesses dois principais níveis analíticos (intra e inter discursos) , de forma a entrever as tomadas de posição dos sujeitos sobre a formação de professores. Tratar de interdiscurso é tratar de já-dito; e, nos depoimentos coletados, a retomada de já-ditos se manifesta de várias formas. Dentre elas, ocorre no momento em que os sujeitos lançam mão de suas concepções de ensino-aprendizagem e de formação de professores pautadas em suas memórias, que contemplam experiências, situações e lugares discursivos em que os próprios educadores estiveram inseridos, em algum momento de suas vidas, trajetórias escolares e acadêmicas.

Passaremos, neste momento, a tratar do conceito de representação discursiva.

### 1.2.3 Representação discursiva

O conceito de representação discursiva adotado em nosso trabalho é tomado de Pêcheux (2010). Para o autor, há, em todo processo discursivo, formações imaginárias, que correspondem ao “lugar que A e B se atribuem cada um *a si e ao outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 81, grifos do autor).

Neste estudo, objetivamos compreender o funcionamento dessas formações imaginárias no momento em que os educadores enunciam em seus depoimentos sobre o processo de formação de professores de línguas, expondo a incompletude dos sujeitos e da forma como representam esse processo. Sendo assim, em conformidade com Deleuze (1997/2008), somos perpassados pelo devir, que é o vir a ser, por experiências que foram vividas e por aquelas que ainda podem ser vividas, pois estamos “em vias de fazer-se”:

devir não é atingir uma forma (identificação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se [...] O devir está sempre “entre” ou “no meio” [...] Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto de desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas. (DELEUZE, 1997/2008, p. 11-12)

As formações imaginárias são constituídas por mecanismos de funcionamento discursivo, quais sejam: as relações de sentido, a antecipação e as relações de força. A relação de sentido dá conta de que todo discurso está relacionado a outro, não havendo, dessa forma, qualquer possibilidade de isolamento discursivo, início ou fim. Na antecipação, por sua vez, o sujeito é dotado da capacidade de predição, ou seja, de antecipar aquilo que pode ser dito por outro sujeito. Finalmente, as relações de força são determinadas pelo lugar social que o indivíduo ocupa, que assim determina o que pode ou não ser dito.

Orlandi (2003, p. 39) esclarece tais conceitos da seguinte forma:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros [...] Por outro lado, segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. [...] Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse no lugar do aluno.

Nas formações imaginárias:

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. (ORLANDI, 2003, p. 40)

A partir dessas concepções pudemos estabelecer, com base em Orlandi (2003), o esquema da Figura para ilustrar esse funcionamento discursivo.

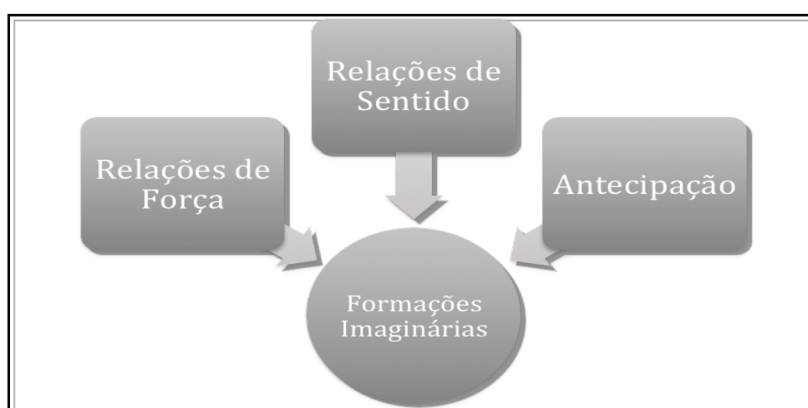


Figura 1 – Funcionamento discursivo

Fonte: a própria autora a partir de Orlandi (2003).

A respeito do funcionamento das representações, compreendemos que, ainda que representadas por setas de direções únicas, elas se correlacionam de todas as direções possíveis, pois, não há, nas representações imaginárias, divisões ou separações entre os mecanismos do funcionamento discursivo.

Passemos agora à discussão da Análise Dialógica do Discurso.

### 1.3 A Análise Dialógica do Discurso (ADD)

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) é resultado dos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo a partir dos trabalhos de pesquisa de Brait. Trata-se de uma expressão cunhada por Brait (2014) para se referir ao conjunto de obras do Círculo ao qual Bakhtin pertenceu, tendo como contribuição central a aceção do caráter intrínseco da linguagem e da alteridade na vida e nas relações humanas.

Brait (2012) propõe que o caráter de campo transdisciplinar entre as concepções bakhtinianas e a relação língua ou linguagem-historicidade e sujeito pode ser entendido como os

lugares de produção de conhecimento de forma comprometida e responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2012, p. 10)

A autora defende a importância e a relevância das contribuições dos estudos de Bakhtin e seu Círculo para os estudos linguísticos quando postula que não é possível se dizer que Bakhtin “tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso [...] entretanto, não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem” (BRAIT, 2014, p. 9, grifos da autora). Conforme apontado por Brait (2006/2014, p. 16 apud GUILHERME, 2008, p. 66), “o conjunto de obras do Círculo de Bakhtin motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, aqui referida como ADD”. Trata-se de uma teoria que

[c]ontribui para o reconhecimento do constitutivo papel da linguagem nas atividades humanas e, portanto, nas diferentes ciências que têm o sujeito e sua alteridade como objeto de estudos. (BRAIT, 2006/2014, p. 16 apud GUILHERME, 2008, p. 66)

A adoção da ADD como referência teórica para a análise de nosso *corpus* advém de nosso entendimento de que é, por meio dos dizeres de educadores, que teremos, indiretamente, acesso a vozes-outras e imaginários-outras de sujeitos-outras, independentemente de suas participações diretas em nosso estudo.

A contribuição inovadora dada por Mikhail Bakhtin para os estudos da linguagem foi, sem sombra de dúvidas, estudar a linguagem na real situação comunicativa do uso, do diálogo, da interação entre falantes, em oposição ao sistema autônomo no qual ela era analisada até então. A contribuição da concepção de linguagem bakhtiniana também se dá, dentre várias maneiras, por meio do estabelecimento da singularidade sob aquilo que era tido como universal.

Faraco (2003, p. 24) salienta que, em Bakhtin, “a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo seu horizonte social avaliativo”. Yaguello (1999, p. 14), por sua vez, afirma, contrapondo Bakhtin a Saussure, que aquele “valoriza justamente a fala, a enunciação



[...] a fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”.

Sendo assim, a linguagem é tida como constitutiva do discurso, e a sua contribuição acontece na medida em que ela é fator que agrega para que o conhecimento seja construído e na medida em que atua no modo como os sujeitos são formados. Por isso, e “nesta direção, a linguagem se realiza enquanto enunciado na interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 123).

Passaremos a tratar, neste momento, das concepções bakhtinianas de linguagem.

### **1.3.1 Linguagem, dialogismo e alteridade**

Para Bakhtin, a linguagem é basilarmente concebida pela relação entre o eu e o outro. Mesmo quando nos colocamos sozinhos, fisicamente falando, ou em um monólogo, há interação, pois estamos em exercício alteritário conosco e com a pluralidade de vozes de outros que nos constituem. A linguagem se constitui, pois, na interação verbal.

O discurso, além de ser concebido por sua dimensão sócio-histórico-ideológica, é também constituído por sua dimensão dialógico-polifônica, não individualmente, mas enquanto instância dotada de sentidos. Para Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1975/2002)

Portanto, dialogismo, a teoria do diálogo, vem da palavra diálogo, mas não somente está relacionado a diálogos entre pessoas, como também à ordem da composição dos diálogos e dos entrelaçamentos desses diálogos. Todo dizer é essencialmente dialógico, pois é constituído por discursos-outros e vozes-outras.

As relações dialógicas podem ser pensadas através da forma pela qual os dizeres são interpelados/formados por diversas vozes, que se interagem e se confrontam. Pires (2002, p. 42) ressalta que “o princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que a palavra do outro que nos traz o mundo exterior”, pois

[n]ossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1979, p. 314/318)

Os enunciados diferem-se das orações justamente por evocarem os efeitos de sentidos a partir daquilo que é produzido. Quando um professor escreve uma oração na lousa, por exemplo, com um sujeito desconhecido e em uma situação hipotética, essa oração não está carregada dos mesmos sentidos que apresentaria quando é enunciada de alguém e para alguém em dado momento histórico. Dito de outro modo, apenas o enunciado é pleno de sentidos.

No que concerne à alteridade, essa relação é percebida na medida em que nos pautamos no outro para emitir nossas vozes; quando enunciamos, estamos automaticamente considerando o outro em nossos dizeres. Tudo aquilo que é dito é constituído nessa relação com o outro, sendo, dessa forma, o outro o constitutivo de nossos dizeres. A alteridade pode ser notada nas vozes evocadas pelos sujeitos em seus depoimentos, no momento em que eles tomam a palavra para enunciar sobre o acontecimento discursivo estudado, ao chamarem as vozes de suas relações para com o(s) outro(s) para legitimarem suas posições discursivas.

Nesse sentido, os sujeitos são polifônicos porque são povoados por uma pluralidade de vozes-outras e de maneira plenivalente, “isto é, plenas de valor que mantém com outras vozes do discurso uma relação absoluta de igualdade como participantes do grande diálogo” (BAKHTIN, 2008, p. 4). A polifonia pode ser então caracterizada por uma vibração desse conjunto de vozes mobilizadas. Conforme aponta Fernandes (2005, p. 43), a polifonia compreende as “vozes, que são oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, constitutivas do sujeito”. Essas diferentes vozes se manifestam nos depoimentos dos educadores a partir do momento em que eles se sentem interpelados, se inscrevem em determinado discurso, ocupam dado lugar discursivo e ativam suas memórias discursivas.

Para Authier-Revuz (1990, p. 26-27),

[o] “dialogismo” do círculo de Bakhtin, como se sabe, não tem como preocupação central o diálogo face a face, mas constitui, através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria da dialogização interna do discurso. As palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”: esta intuição atravessa as análises do plurilinguismo e dos jogos de fronteira constitutivas dos “falantes sociais”, das formas linguísticas e discursivas do hidrismo, da bivocalidade, que permitem a representação no discurso do outro, gêneros literários manifestando uma “consciência galileana da linguagem”, um rir carnavalesco, um romance polifônico.

Desse modo, a teoria do dialogismo vai além de um diálogo e promove ainda o exercício da relação de alteridade, pautada no que a autora denomina de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. Esta diz respeito às “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26); para tanto, “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito, [o qual] é mais falado do que fala” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). O que está “de fora”, portanto, representa aquilo que é intrínseco aos sujeitos enunciativos. Sendo assim, a heterogeneidade mostrada, enunciativa, é revelada; ela desvela o outro em minha enunciação, em meu dizer, de maneira escrita, por exemplo, utilizando recursos como o uso de aspas.

Em contrapartida, a heterogeneidade constitutiva não se exige da presença do outro, pois estamos em constante exercício de dialogismo. A presença do outro em mim é intrínseca, é constitutiva da natureza da linguagem, não havendo, portanto, discurso inaugural. No entanto, o que diferencia a heterogeneidade mostrada da constitutiva é o fato de que, nesta, a voz do outro não é explícita, é da ordem do interdiscurso; cabe ao interlocutor, portanto, estabelecer a relação dialógica existente e depreender os efeitos sentidurais advindos dela.

Para exemplificar, ao dizermos, por exemplo, “Eu não disse isso!” em um diálogo com alguém, estamos automaticamente afirmando que alguém disse que nós dissemos alguma coisa – caso ninguém tivesse dito que dissemos alguma coisa, não seria necessário estabelecer uma negação. Nesse exemplo, temos a manifestação do dialogismo quando, ao negarmos, estamos automaticamente afirmando.

Desse modo, pensar a linguagem em Bakhtin é considerar a relação dialógica que se dá em processos de alteridade. Ao falar das fronteiras externas do homem, Bakhtin (2011, p. 34) declara que “só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada”.

Para o exercício da alteridade, eu, como sujeito,

[t]omo consciência de mim mesmo através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com ajuda do outro. (BAKHTIN, 1953/2003, p. 78)

É, pois, a partir desse amálgama teórico que olhamos para os depoimentos de nossos sujeitos de pesquisa. No capítulo que se segue, traçaremos o percurso metodológico de coleta, composição e análise do *corpus*.

## **2 Escopo metodológico e constituição do *corpus***

Nosso percurso teórico-metodológico e analítico foi pautado na proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos). Trata-se de uma proposta de aplicação inicialmente voltada para enunciação em segunda língua e que propicia que o participante enuncie voltado para a produção de ressonâncias, em função do caráter fomentador de regularidades da proposta.

Para definirmos tal percurso, retomaremos os objetivos geral e específicos delineados para o desenvolvimento desta pesquisa. O objetivo geral foi o analisar a discursividade construída por educadores de professores de Inglês quando enunciam sobre o processo de formação de professores e de ensino-aprendizagem dessa língua. Já os objetivos específicos foram: a) delinear as representações discursivas dos sujeitos sobre o que é formar um professor de Língua Inglesa; b) analisar e interpretar a interdiscursividade – eixo de sustentação dessas representações; c) confrontar as inscrições discursivas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando suas regularidades e singularidades enunciativas; e d) problematizar como essa discursividade pode incidir na prática do professor educador e no processo de formação.

O segundo capítulo versará sobre do percurso teórico-metodológico e analítico delineado para o desenvolvimento dos procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa. A seguir, descreveremos os três principais aspectos, listados a seguir: 1) o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes; 2) a constituição do *corpus* – a proposta AREDA; e 3) os procedimentos de análise dos dados.

No tópico 2.1, a seguir, traçaremos o contexto de realização da pesquisa, bem como o perfil dos participantes dela.

### **2.1 Contexto de pesquisa e perfil dos participantes**

Para se proceder à coleta dos depoimentos, elaboramos um questionário com 23 perguntas, de forma que tal instrumento abrisse espaço para a mobilização de efervescências sentimentais, como memórias discursivas e efeitos de sentidos, trazendo a historicidade do participante, dentre outras reverberações que poderiam surgir. O questionário em questão traz à tona, ainda, as nossas memórias como sujeitos aprendizes e também como professoras de línguas, evocando aquilo que reverbera em nossas *práxis* e práticas.

Após o parecer favorável dado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFU)<sup>26</sup> em 14 de julho de 2017 e constando a situação aprovada no ambiente da Plataforma Brasil<sup>27</sup>, procedemos à etapa de coleta do *corpus*. Para a constituição do *corpus* da pesquisa, foram convidados nove professores educadores das áreas de LI e literatura inglesa.

Dentre os nove professores convidados, seis aceitaram o convite e enviaram o arquivo de áudio com seus depoimentos, um concordou em participar, mas não enviou o arquivo de áudio contendo sua gravação, um recusou o convite, apresentando a justificativa de que não se sentiu à vontade com a metodologia de coleta de dados, e um não retornou as tentativas de contato. Aqueles que se dispuseram a dar seus depoimentos foram devidamente esclarecidos e orientados a respeito de suas participações na pesquisa.

Os participantes receberam o roteiro no formato AREDA<sup>28</sup>, com os 23 questionamentos juntamente com o TCLE<sup>29</sup>. Após serem devidamente instruídos quanto à forma de gravação dos depoimentos e dos preenchimentos dos termos, também foram esclarecidos e informados a respeito do risco envolvido em sua participação – o risco de identificação. Para minimizar tal risco, foram tomadas medidas como: inclusão de nomes fictícios e não divulgação de dados pessoais (*e.g.*, nome e idade), de informações de lugares geográficos (*e.g.*, onde nasceram, onde moram e onde estudaram) e dos nomes das instituições de ensino mencionadas pelos sujeitos ao longo de seus depoimentos. Da mesma forma, todos os participantes tomaram conhecimento da liberdade que tinham para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou represália oriundos desse tipo de decisão. Da mesma forma, tiveram ciência de que suas contribuições seriam de grande valia para a pesquisa e para a área.

O critério para a seleção final dos seis participantes incluídos na pesquisa se deu em conformidade com o envio dos arquivos de áudio enviados pelos educadores. Em outras palavras, o critério de inclusão foi condicionado ao envio do depoimento, ou seja, todos os seis participantes que enviaram os arquivos que continham seus depoimentos orais foram selecionados como participantes desta pesquisa. Consideramos que, para uma pesquisa de caráter qualitativo<sup>30</sup> e interpretativista, a quantidade de participantes determinada seria suficiente para dar conta dos objetivos que foram propostos na investigação.

---

<sup>26</sup> O projeto de pesquisa foi submetido em 12 de maio de 2017 e obteve aprovação em 14 de julho de 2017.

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> Acesso em 14/07/2017>.

<sup>28</sup> O roteiro AREDA enviado aos participantes encontra-se disponível no apêndice desta dissertação.

<sup>29</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se disponível no anexo 1 desta dissertação.

<sup>30</sup> O paradigma qualitativo baseia-se também, mas não somente, na coleta de dados qualitativos, ricos em pormenores descritivos que podem ser relativos a locais, pessoas e conversas.

Solicitou-se aos participantes que gravassem, a sós, seus depoimentos utilizando seus próprios dispositivos eletrônicos (computadores ou celulares), seguindo as proposições temáticas do roteiro em local e momento em que se sentissem à vontade para tal. Dessa forma, a coleta de dados não foi pautada no formato entrevista, ou seja, foi dado aos próprios participantes o encargo de gravarem os próprios depoimentos, e a pesquisadora não se encontrava presente no momento da gravação, podendo o participante gravar e regravar seus depoimentos quantas vezes julgasse necessário, antes de enviá-los à pesquisadora. Do mesmo modo, não foi dada qualquer orientação quanto à ordem em que os participantes deveriam “depor” sobre as 23 proposições; tampouco se disse que deveriam responder a todas as proposições. Apenas se solicitou que identificassem, de alguma forma, qual proposição estariam respondendo.

Reiteramos que os seis sujeitos-participantes que concordaram em participar e que concederam seus depoimentos para esta pesquisa serão aqui tratados por nomes fictícios, que foram escolhidos de forma aleatória. Tal atribuição teve a finalidade de preservar suas verdadeiras identidades, minimizando, desse modo, o risco de identificação do participante.

Quanto ao perfil geral dos participantes, quatro são do sexo feminino e dois, do sexo masculino. As idades variam entre 38 e 55 anos. Todos são integrantes do corpo docente do Curso de Letras de uma universidade federal situada no estado de Minas Gerais e são docentes efetivos, atuando na Habilitação Inglês e literaturas de LI.

Após o recebimento dos arquivos de áudio enviados pelos participantes, os depoimentos foram transcritos seguindo as Convenções de Transcrição<sup>31</sup>. O processo de transcrição foi realizado em dois momentos.

Em um primeiro momento, utilizou-se a ferramenta gratuita de reconhecimento avançado de fala Google Speech API<sup>32</sup> (versão de Demonstração Web), que possibilita a conversão de voz em texto, com tecnologia de aprendizado de máquina. O recurso foi utilizado a fim de otimizar o processo de transcrição dos depoimentos, na medida em que oferece a conversão de um texto aplicando modelos de redes neurais avançado em uma API fácil de usar, os resultados de texto são gerados em tempo real e podem ser copiados e colados para um arquivo de texto.

O segundo momento contemplou a correção dos áudios transcritos pela API, em função da limitação da versão utilizada, bem como a inclusão das Convenções adotadas para a

---

<sup>31</sup> As convenções de transcrição adotadas nesta dissertação foram retiradas de Guilherme (2008) e encontram-se descritas após os resumos desta dissertação.

<sup>32</sup> Ferramenta disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>> Acesso em 14/08/2018.

transcrição dos depoimentos. Tomou-se, ainda, o cuidado de remover todos os nomes próprios mencionados, idades, instituições e outros dados que julgamos irrelevantes para a análise e que contribuiriam para aumentar o risco de identificação do participante.

No total, os arquivos de áudio recebidos somados tinham 307 minutos e 59 segundos de gravações, o que corresponde a, aproximadamente, 5<sup>33</sup> horas de depoimentos. A média aproximada de tempo de fala por participante foi de 51 minutos e 26 segundos.

De posse da transcrição de todos os depoimentos, prosseguiu-se com a tarefa analítica, que foi iniciada pela conferência das transcrições, seguida da leitura criteriosa de todos os depoimentos e da articulação com o dispositivo teórico-metodológico selecionado para a coleta e análise dos dados: a proposta AREDA. Sendo assim, na seção que se segue, contemplaremos o modo como o *corpus* foi constituído, explicaremos a proposta mais detalhadamente, bem como sua origem, criação e aplicação. Abordaremos ainda a justificativa de adoção de tal ferramenta.

## 2.2 Constituição do *corpus*: a proposta AREDA

Nesta seção, apresentaremos mais detalhadamente a proposta AREDA de pesquisa – ferramenta adotada para a coleta e análise dos dados – e exporemos as condições de construção e produção de tal roteiro. Serão elencadas, ainda, as razões pelas quais o dispositivo foi adotado, tomando por base alguns aspectos relevantes da proposição.

A proposta AREDA é um programa de pesquisa desenvolvido no Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP), resultado do desenvolvimento de um projeto intitulado *Identidade e Identificação Linguístico-Cultural: Funções da Segunda Língua na Constituição do Sujeito no Discurso*. Foi inicialmente concebida pela pesquisadora Silvana Serrani-Infante em 1998 como uma abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. Um segundo foco da pesquisa consistia na análise e na elaboração de material didático. O processo enunciativo na proposta é tido como um acontecimento discursivo em que o sujeito se inscreve em determinada discursividade a partir de processos identificatórios.

Em linhas gerais, a proposta AREDA enfoca em

---

<sup>33</sup> A conversão de minutos para horas foi feita na página disponível em: <<https://convertlive.com/pt/u/convertir/minutos/em/horas>> Acesso em 15/07/2018.



[...] estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s). (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 151)

Ainda que a gênese da proposta tenha sido a enunciação em segunda língua, sua adoção para enunciação em língua materna (LM) é também uma possibilidade viável, conforme idealizado pela autora, quando defende a importância de abordagens transdisciplinares no campo aplicado de estudos da linguagem, pois:

[...] elas têm contribuído para aprofundar a compreensão de processos estudados e para problematizar conceituações e procedimentos metodológicos em mais de uma disciplina, a partir de perguntas provindas do campo aplicado. Implicações desse tipo de abordagem dizem respeito tanto ao domínio teórico quanto a domínios diretamente ligados a prática do ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira, da educação bilíngue, da tradução, da lexicografia aplicada, etc. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 144)

Neste estudo em particular, olhamos para a tomada de posição do acontecimento discursivo na língua materna, através da análise discursiva das tomadas de posições enunciativas dos sujeitos, já que, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, nos colocamos no mundo para nós mesmos e para o outro, representando as relações alteritárias. Além disso, tem-se que o aparato teórico-metodológico desse roteiro é robusto e compreende não apenas os aspectos metodológicos, como também, por exemplo, os procedimentos de elaboração das perguntas, as orientações dadas ao participante sobre a gravação dos depoimentos e a questão da não preocupação com informações repetitivas, pois isso é parte do processo.

Para fins de procedimentos analítico, foi considerado o conceito de ressonância discursiva, entendida como “a vibração semântica mútua, que tende a construir no intradiscurso a realidade de um sentido” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 161). De acordo com autora, as ressonâncias discursivas existem:

[...] quando entre duas ou mais unidades específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua, tendendo a construir a realidade (imaginária) de um mesmo sentido. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 287-288)

Em conformidade com o pensamento de Serrani-Infante (1998), as ressonâncias discursivas podem, ainda, girar em torno de unidades específicas, como os itens lexicais, pois há, em cada decisão lexical, uma dimensão de ordem subjetiva. Também podem girar em torno dos modos ou das formas de se dizer, dos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas, já que a materialidade linguística é intralingual, da ordem da forma, e produz efeitos de sentido diferentes em sujeitos diferentes, podendo apontar para determinado discurso e não para outro.

Na mesma esteira, concebemos a compreensão sentidural não como um processo passivo, de recepção de conhecimentos, mas sim como um sistema ativo, no qual a linguagem produzida é balizada pelo interlocutor com base em sua própria experiência. Tendo isso em vista, a interpretação ocorre a partir do sistema organizacional da língua, para que assim o sujeito possa se inscrever em uma discursividade.

A não denominação do AREDA como questionário reside no fato de que sua própria idealizadora o intitula roteiro. Trata-se de um roteiro porque as perguntas nele feitas são tidas como apenas um direcionamento ao participante. Entendemos que roteiro e questionário são duas metodologias distintas: o questionário é uma ferramenta mais sistematizada, que contém perguntas e respostas que são geralmente mais fechadas e objetivas, enquanto o roteiro é uma topicalização voltada para que a pessoa enuncie produzindo ressonâncias. Em outras palavras, um questionário contém informações dirigidas e direcionadas a determinado assunto, enquanto o roteiro é um processo de proposições sugeridas para a captação de informações.

Um dos objetivos do uso do roteiro AREDA, de domínio teórico e prático, como ferramenta teórico-metodológica e analítica para a coleta e análise dos dados é propiciar uma maneira pela qual os participantes se sintam livres para falar, aberta e ilimitadamente, sem interrupções ou restrições, de forma que possam enunciar sobre os mesmos tópicos em momentos enunciativos distintos. Ademais, o uso da proposta AREDA como instrumento teórico-metodológico justifica-se na medida em que o roteiro se configura como um riquíssimo instrumento de coleta de dados, ao possibilitar que as ressonâncias discursivas sejam evocadas ao longo da enunciação dos participantes e que se perceba aquilo que é da ordem da contradição, do inconsciente, da falta, do não dito: as hesitações, as pausas, os escapamentos e os próprios atos-falhos.

A recorrência das proposições ao longo da construção do roteiro também é outro fator de extrema relevância que contribui para facilitar que ressonâncias discursivas pertencentes aos mesmos tópicos enunciativos sejam mais facilmente identificadas. Sendo

assim, entende-se que o roteiro AREDA seja a opção metodológica que melhor foi ao encontro das necessidades discursivas da proposta de pesquisa em tela.

Trabalhar o *corpus* na esteira da AD nos permite admitir a fluidez e a heterogeneidade do material examinado, desmistificando a ilusão do sentido estanque e assumindo a não transparência dos processos, a concepção de sujeito social (e não biológico), dialógico, polifônico e contraditório. A partir disso, é possível remodelar sua construção; afinal,

[...] o corpus não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscorso, sua construção supõe renunciar ao sonho de uma interpretação fechada, garantida por uma leitura explicitada em proveito de uma leitura escrita e de uma “política de interpretação” que se baseia na avaliação das “forças de interpretação” em uma conjuntura. (MAZIERE, 2007, p. 61)

Sendo assim, nosso *corpus* é da ordem do não controle, no qual os sujeitos podem responder às perguntas em momentos enunciativos distintos, não necessariamente no momento reservado para aquela proposição em específico, e retomam dizeres sobre as mesmas perguntas em momentos distintos da gravação, possibilitando, dessa forma, o favorecimento de ressonâncias discursivas.

Em função de que o *corpus* não é controlado e de que o sujeito também não tem controle sobre o seu dizer, os educadores, quando enunciam sobre os processos discursivos instaurados na sala de aula de formação de professores de LI, desvelam suas concepções de língua e de linguagem, de ensino-aprendizagem e de formação, inscrevendo-se em determinados discursos, e não outros, por meio de apagamentos, denegações e ilusão de completude.

Uma das perguntas do roteiro que os educadores de professores utilizaram como referência para a gravação de seus depoimentos abertos os questionava a respeito do lugar da formação no Curso de Letras, pois defendemos que não deve haver um lugar específico para a formação nos Cursos de Licenciatura em Letras e, sim, que ela deve permear todo o processo de se educar um professor de línguas. Outra questão-chave também presente no roteiro solicitava aos educadores que tratassem de temas espinhosos, como é o caso da proficiência do professor em processo de educação e do lugar da formação dentro do Curso de Letras, na medida em que vemos que esses pontos se configuram como elementos de tensão pertinente ao processo.

Em se tratando de formação de professores e do idioma inglês, é válido aproveitar este espaço para colocar em discussão algumas questões que são pertinentes ao estudo e que estão relacionadas ao processo de constituição de um professor de língua estrangeira. A primeira delas nos leva a refletir a respeito da discrepância existente entre o termo *cunhado* para se referir ao processo de constituição de um professor em ambos os idiomas (Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

Passamos a tratar, neste momento, dos procedimentos de análise do *corpus*.

### **2.3 Procedimentos de análise dos dados**

O *corpus* analisado neste estudo é constituído pelos depoimentos abertos dados por seis professores educadores de LI acerca dos questionamentos elencados sobre a educação de professores de LI e seus desdobramentos. As gravações contendo os depoimentos foram feitas pelos próprios educadores, sem a presença da pesquisadora.

Ao lançarmos um gesto interpretativo sobre o *corpus*, observamos inicialmente a necessidade de entender aquilo que vem à tona em suas práticas acadêmico-pedagógicas e conhecer a(s) interpelação(ões) pela(s) qual(is) os sujeitos-participantes optaram por cursar Letras, sua relação com o idioma-alvo e suas inscrições discursivas, para, então, compreender melhor de que forma isso incide em sua discursividade acerca da formação de professor de LI.

Inicialmente, ao vislumbrar a materialidade linguística do *corpus*, estabelecemos algumas convergências sentidurais, denominadas de regularidades discursivas por compartilhar com Santos (2004, p. 114) a posição de que

[é] por meio das regularidades que se emoldura com mais clareza o tópico em investigação pelo analista, corroborando, assim, com as projeções determinantes advindas dos objetivos, hipóteses e questões de pesquisa.

Ao emprendermos uma busca comparativa entre os dizeres dos educadores participantes da pesquisa sob uma mesma proposição, buscamos fazer um levantamento daquilo que identificamos, em um primeiro momento, como regular/ressoante na discursividade e na relação com o acontecimento discursivo investigado, a formação de professores de LI. Para tal, somos balizadas pela hipótese inicialmente elaborada para esta pesquisa, a saber: há uma tensão enunciativa nos dizeres dos educadores advinda da

necessidade de ensinar aos professores em formação aspectos linguístico-discursivos da LI e aspectos didático-metodológicos intrínsecos à constituição de professores de línguas. É relevante para esta pesquisa compreender as relações que os participantes estabelecem com o idioma que ensinam e de que forma eles enunciam suas relações com a LI para entender o contexto sócio-histórico no qual se inserem, pois isso nos ajuda a entender como ocorre a tensão que envolve as tomadas de posição acerca dos processos de se formarem professores de língua.

A análise empreendida, portanto, deu-se tanto no nível do intradiscorso, que compreende a materialidade linguística, a enunciação propriamente dita, falando de seus aspectos conceituais e estruturais, quanto no nível do interdiscorso ou da interdiscursividade presente nos depoimentos abertos dos enunciadores, que contempla aquilo que vai além da formulação. Analisa-se, no nível do interdiscorso, aquilo que é pré-construído, que vem antes do dizer e que produz o sentido.

Ao analisar os dizeres dos sujeitos, buscando analisar as representações de formação e de ensino-aprendizagem de LI, intenta-se, portanto, vislumbrar as regularidades discursivas e também as singularidades. Tais regularidades se caracterizam pelas recorrências que são percebidas ao longo do processo analítico, desencadeadas pela instauração de pré-construídos que determinam as causalidades de tal processo.

Para a finalidade da análise, há, por parte da analista, uma construção subjetiva de um dispositivo que contemple etapas. Uma é a descrição do conteúdo selecionado para análise, sendo que, a partir da descrição, a analista é capaz de atribuir sentido e interpretar aquilo que foi enunciado a seu modo, construindo eixos, por exemplo, como é o caso desta pesquisa, ou matrizes sentidurais que possibilitem uma visão periférica de todo o percurso analítico. Outra etapa é a colocação dos dizeres em diálogo para identificar o que é da ordem da singularidade.

No capítulo que se segue, serão analisadas as representações de formação e de ensino-aprendizagem de LI que foram construídas a partir de algumas sequências discursivas selecionadas – compreendendo tanto as convergências sentidurais quanto aquilo que é singular – extraídas dos depoimentos enunciados pelos participantes da pesquisa.

### **3 Representações discursivas dos educadores de professores de Língua Inglesa**

Este capítulo contempla as representações construídas nos dizeres dos educadores quando enunciam sobre o processo de formação de professores e de ensino-aprendizagem de LI. Tal análise é de cunho interpretativista e passou pelo procedimento da clivagem<sup>34</sup> de sentidos, foi balizada pelo olhar da pesquisadora e norteadas pelas questões de pesquisa que se seguem:

- 1) Quais são as vozes evocadas por educadores de professores quando enunciam sobre a formação de professores de LI?
- 2) Que representações sobre ensino-aprendizagem de LI, sobre linguagem e sobre o próprio processo constitutivo de um professor são construídas nos dizeres desses educadores de professores de LI?

Objetivamente, esta dissertação de mestrado buscou analisar a discursividade que circula sobre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de LI, construída pelos sujeitos educadores de professores e, a partir dela, problematizar as incidências no processo de formação e de ensino-aprendizagem de inglês. Para a nossa finalidade de pesquisa e para dar luz às regularidades que serão enfocadas na análise dos dados, optamos por trabalhar com as unidades básicas de análise, que são SDs, por possibilitarem comparações, contrastes, ou correlacionar os dizeres, evidenciando, dessa forma, as regularidades enunciativas, bem como as singularidades. Pressupomos que se trata de uma unidade de análise que evidencia aspectos pontuais do discurso – nesse caso relacionados à temática em questão.

Inicialmente, estabeleceu-se uma análise comparativa, selecionando-se determinadas sequências que foram extraídas dos mesmos questionamentos dos seis sujeitos participantes, para que, dessa forma, pudessem ser encontradas as regularidades enunciativas, seguidas daquilo que corresponde ao não dito, apagado, esquecido ou até mesmo denegado. Nesse primeiro momento, a seleção das sequências se deu de forma a catalogar as regularidades enunciativas dos participantes quando enunciaram a respeito de dado tópico. Em um segundo momento, foi realizado o batimento dessas vozes, confrontando seus dizeres em momentos distintos da enunciação, objetivando identificar os pontos de contradição,

---

<sup>34</sup> Triagem de sentidos feita pelo sujeito, considerando seus referenciais intraepistemológicos e sócio-histórico-culturais. Trata-se, pois, de uma filtragem de sentidos, realizadas pelos sujeitos, tomando por parâmetro uma relativização entre seus referenciais e os sentidos que são expostos na dinâmica dos processos enunciativos (SANTOS, 2000, p. 206).

divergências e as sequências que não corroboraram as regularidades identificadas, o que corresponde a um dos propósitos da ferramenta metodológica de coleta de dados: a recorrência das mesmas perguntas em momentos diferentes a fim de evidenciar aquilo que é da ordem do inconsciente.

Desse modo, tendo em vista os dizeres dos educadores acerca do processo de formação de professores de LI e considerando a hipótese que baliza este estudo (a de que os educadores tecem seus dizeres a partir da tensão entre a necessidade de ensinar LI e ensinar a se constituir professor de LI), buscou-se lançar um gesto interpretativo das representações discursivas dos educadores, a partir de três eixos analíticos, os quais foram subdivididos em três outros subeixos. A saber:

### **Eixo 1 – O educador de professor e a relação com a língua**

- 3.1 A inscrição no discurso do afeto pela Língua Inglesa
- 3.2 A inscrição no discurso da aprendizagem formal
- 3.3 A inscrição no discurso da legitimação da língua pelo contato com o estrangeiro

### **Eixo 2 – O educador de professor e a relação com o ensino-aprendizagem da língua**

- 3.4 A inscrição no discurso da integração
- 3.5 A inscrição no discurso da (im)possibilidade da proficiência linguística
- 3.6 A inscrição do educador no discurso da criticidade

### **Eixo 3 – O educador de professor e a relação com o processo de formação**

- 3.7 A inscrição no discurso da formação lacunar do curso de Letras e da falta
- 3.8 A inscrição no discurso da autonomia
- 3.9 A inscrição no discurso da (im)possibilidade da formação

É válido informar que a divisão das representações discursivas em eixos analíticos e subeixos se deu para atender a fins didáticos e somente com o intuito de melhor compreender os múltiplos efeitos de sentido que decorrem das inscrições discursivas dos educadores. Nesse sentido, há, portanto, uma convergência sentidural entre os dizeres, que se completam, refutam e mobilizam diversas e diferentes memórias discursivas de acordo com a historicidade dos sujeitos enunciadorees. Os eixos analíticos intentam, pois, dar visibilidade ao nosso gesto de interpretação de dizeres que dialogam e reverberam em outros, apontando para o caráter dialógico-polifônico e alteritário do *corpus* em questão.

Passemos à análise do primeiro eixo, que trata da relação com a língua.

## **Eixo 1: O educador de professor e a relação com a LI**

O primeiro eixo compreende a relação dos sujeitos-educadores com a língua que ensinam e de que formam professores. Aqui, os sujeitos enunciam sobre suas opções pelo Curso de Letras, sobre suas relações com a língua, sobre a forma como aprenderam essa língua e sobre suas experiências com a língua estrangeira, por meio de contatos que tiveram com países falantes de Língua Inglesa. Os dizeres se manifestam em inscrições discursivas que já se fizeram memória e que retornam na forma de já-ditos, de formas nunca antes ditas, e de pré-construídos.

A primeira inscrição do eixo 1 trata do discurso do afeto pela língua. Vejamos a seguir.

### **3.1 Inscrição no discurso do afeto pela língua**

Inicialmente, contemplaremos a pergunta de número 4 do roteiro AREDA: “Por que você decidiu cursar Letras?” Ao serem solicitados a depor a respeito da(s) razão(ões) de suas escolhas pelo Curso de Letras, os participantes (des)velam suas inscrições no discurso afetivo pelo idioma, que se adensa no discurso da paixão. A identificação com a língua, por meio do discurso do afeto, é comum a todos os educadores, e é esse discurso, mais do que a afinidade com a profissão docente propriamente dita, que legitima a escolha pelo Curso de Letras.

Batista (2016) objetivou analisar os enunciados e as vozes evocadas nos processos discursivos dos estudantes do Curso de Letras de uma universidade pública. A autora também apontou que, quando construíram representações sobre a escolha da habilitação do curso, os sujeitos professores em formação o fizeram a partir da identificação pelas línguas estrangeiras e em função da possibilidade de aprenderem uma delas e serem detentores desse conhecimento, não pela questão de identificação com a profissão de professor.

Em nossas sequências vemos uma sobreposição, no fio do dizer, da relação de afetividade dos sujeitos pela língua em detrimento da profissão de professor. A questão afetiva é um aspecto que convoca, interpela os sujeitos em sua enunciação sobre a LI, como pode ser percebido nas sequências listadas a seguir:



(SD01) Elvira: “**Eu decidi cursar Letras porque eu fui nesse intercâmbio**, fui fazer esse intercâmbio, voltei, comecei a dar aula de inglês, e gostei, gostei muito, éh, **amo a Língua Inglesa** e gostei da profissão, então eu comecei, cursei, pensei, né, em cursar Letras.” “O meu objetivo...era trabalhar tanto com uma coisa que eu **gosto muito** que é a Língua Inglesa, continuar dando aula, que é a coisa que eu mais amo na vida, então, dando aula e **ainda na Língua Inglesa**, são duas coisas que eu amo muito...”.

(SD02) Gabriela: “A quarta questão...porque que eu decidi cursar Letras...éh, na verdade eu fui, éh.. eu lembro que eu fiz um...éh cursinho...éh pré-vestibular pra...eu tinha uma professora de inglês e tirei algumas, comentei, assim falei que eu tinha vontade de fazer Letras, eu lembro que na época porque ela falou assim mas você quer dar aula de inglês, porque o curso de Letras é isso e eu nem soube responder, **eu não sabia se eu queria dar aula, mas eu queria um curso que tivesse Língua Inglesa**, porque eu **gostava muito da língua**... e a outra razão também de ter cursado letras é que tinha na minha própria cidade, minha mãe naquela época falou eu não posso pagar pra você estudar em outra cidade... mas eu sempre gostei, **foi gostar da língua que me fez cursar Letras, muito mais do que querer ser professora**”.

(SD03) Gabriela: “Quando eu entrei “minha” a minha a minha ideia era que eu **queria ter contato com a Língua Inglesa**, mas eu **não tinha pretensões de ser professora**, mas isso, essa vontade de ser professora foi sendo desenvolvida ao longo do curso...”.

(SD04) Ivete: “**Eu decidi cursar Letras porque eu gostava muito de inglês** na verdade e eu **queria sempre ser professora de inglês**, desde quando eu fazia inglês na escola de idiomas eu tinha um modelo que era os meus professores, né, do instituto do do instituto de idiomas e eu gostaria, sempre quis muito de ser professora de inglês, **então eu escolhi Letras pra realmente estudar língua estrangeira**...”.

A inscrição afetuosa que os sujeitos representaram pelo Inglês em seus dizeres não pode ser vista apenas como uma mera identificação com a língua por ela mesma, mas sim por tudo aquilo que o imaginário dessa língua carrega consigo e que extrapola os limites de sua configuração estrutural ou de uma mera identificação com seus aspectos linguísticos. A identificação com uma língua outra representa para os sujeitos possibilidades de se inscreverem e de ocuparem espaços discursivos outros que não seriam passíveis de serem ocupados sem o conhecimento dessa língua.

Além disso, os sujeitos são também movidos pelo estranhamento que a língua nos causa, que é outro fator que nos move em direção a esse idioma. O desejo – talvez do gozo<sup>35</sup> de (se) sentir (n)essa língua do outro – é provocado por aquilo que me é estranho, e é

<sup>35</sup> O gozo aqui elencado refere-se à concepção de Lacan, ao gozo lacaniano.

justamente o estranhamento e pelo estranhamento que o desejo é causado. Isso aponta para a necessidade – no processo de formação – de explorar essa língua de forma que os sujeitos aprendizes possam se dizer. Ao educador de professor cabe, pois, auxiliar o professor em formação a vivenciar esse estranhamento.

Ainda que alguns participantes apontem a vontade de ser professor como uma das razões para terem escolhido o Curso de Letras, o discurso do afeto pela LI surge, em primeiro lugar. Por exemplo, Elvira enuncia: *...éh, amo a Língua Inglesa e gostei da profissão, então eu comecei, cursei, pensei, né, em cursar Letras...e eu decidi cursar Letras porque eu gostava muito de inglês na verdade e eu queria sempre ser professora de inglês*<sup>36</sup> (SD01). Gabriela, por sua vez, se inscreve nesse discurso quando profere que: *foi gostar da língua que me fez cursar Letras, muito mais do que querer ser professora* (SD02).

A partir desses enunciados, defendemos que há uma sobreposição da inscrição do afeto em detrimento da profissão, pois, os sujeitos, quando enunciam, não denotam um apagamento pela profissão; ela vem à tona, mas, em segundo plano. Ivete, por exemplo, afirma que gostava muito de inglês e complementa: *e eu queria sempre ser professora de inglês* (SD04), em que a conjunção ‘e’ marca a ideia de adição. Vemos o mesmo nos dizeres de Gabriela (SD02) – *foi gostar da língua que me fez cursar Letras, muito mais do que querer ser professora* – e de Ivete (SD04): *então eu escolhi Letras pra realmente estudar língua estrangeira*).

Entendemos o discurso do afeto por um conjunto de manifestações discursivas que reiteram a relação afetuosa que os sujeitos estabelecem, de alguma forma, quando construíram e pautaram suas relações com uma língua a partir de uma identificação subjetiva por um idioma ‘x’ (nesse caso, o Inglês), ainda que isso não refletisse suas propensões ou realidades. No discurso do afeto, existem ainda variações de intensidade, porque esse discurso também remete a sentidos outros, como os sentidos de encantamento e de paixão, que apontam a interpelação dos sujeitos pela cultura, pela estranha sonoridade da língua – enfim, pelo desejo do outro e de ser/tornar-se um outro.

Desse modo, o discurso do afeto nos permite compreender que a identificação dos sujeitos por um idioma não acontece simplesmente pela língua em si, mas sim pela identificação (imaginária) com o(s) outro(s) dessa língua. É esse outro que já me habita, mesmo sendo estranho, que provavelmente nem sabemos nomear, aquele que eu não sei quem

---

<sup>36</sup> Os dizeres extraídos das sequências aparecem em itálico no corpo do texto.

é exatamente, mas que me instiga, me fascina e me motiva a buscar formas de alcançá-lo ou dele me apropriar.

Veras (2008) trabalhou a relação pouco problematizada entre línguas materna e estrangeira, hipotetizando que a consideração do (des)compasso entre essas línguas pode permitir uma harmonia, ainda que dissonante, e uma provocação quanto à impossibilidade de se obedecer a um mandamento que vai contra o desejo. A autora discorre de forma bastante esclarecedora sobre a maneira pela qual esse estranhamento é manifestado e como isso pode ser percebido:

Quando não conhecemos a língua, reparamos nos gestos, nas formas tomadas pela boca, nas posições da língua do falante; enfim, estamos desprovidos da máscara dos sentidos, assim como o aluno que começa a aprender e tem dificuldade em pôr sua língua entre os dentes, porque aquilo que precisa articular não é um fonema em sua língua – ou seja, não serve para distinguir segmentos que façam sentido. Isso vale também para a “nossa” língua, que também se torna estranha na boca de outros: no paulista do interior que enrola o /r/, no carioca que produz fricativas “chiadas”, no nordestino que abre as vogais... Tudo o que nos causa estranheza vem do outro – o outro é que tem sotaque; e é também algo outro que fala em nós e que desconhecemos: quando deixamos escapar algo que “não queríamos dizer”. (VERAS, 2008, p. 116)

Nesse mesmo excerto, a autora ainda toca em dois aspectos presentes nos dizeres dos sujeitos. O primeiro é a alteridade – “tudo o que nos causa estranheza vem do outro” –, pois de fato é na relação com o outro que posso me constituir, e não necessariamente o outro precisa estar presente ou personificado em meu dizer para que essa relação de alteridade exista. Por exemplo, na SD02, Gabriela diz ter conversado com uma professora a respeito de sua vontade de cursar Letras (*eu tinha uma professora de inglês e tirei algumas, comentei, assim falei que eu tinha vontade de fazer Letras*).

Veras menciona ainda a questão do escape, que é aquilo que foge ao controle do enunciador, da ordem do inconsciente dos sujeitos, pois, ao deixarmos que o outro fale em nós, deixamos escapar sua voz, aquilo que é do não controle, a presença do outro em mim, que, ao mesmo tempo que me constitui, também me causa estranheza. Elvira, por exemplo, também legitima a escolha do curso pela sua experiência no exterior (SD01) – *Eu decidi cursar Letras porque eu fui nesse intercâmbio* –, que, segundo ela, lhe propiciou uma oportunidade de trabalhar como professora de inglês<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Analisaremos, mais adiante, no subtópico 4.3, a inscrição desses sujeitos no discurso do estrangeiro e como entendemos que isso se manifestou nos dizeres dos educadores, focalizando a inscrição nesse lugar como sendo aquele que valida as posições.

A SD02 reflete ainda a posição desprestigiada dos cursos de licenciatura em nosso país, aqui representado pelo Curso de Letras. Não se nota um ingresso no Curso de Letras pela identificação com a profissão professor; escolher Letras acaba sendo uma opção quando há afinidade com alguma língua ou quando não se tem outra opção. É o caso de Gabriela quando enuncia na mesma sequência: *e a outra razão também de ter cursado letras é que tinha na minha própria cidade, minha mãe naquela época falou eu não posso pagar pra você estudar em outra cidade.*

Karl, quando enuncia sobre sua escolha pelo curso de Letras, também recorre à voz da afetividade, mas de maneira diferente dos outros sujeitos participantes. É singular à sua maneira, pois atribui a escolha pelo curso devido ao interesse pessoal pelo campo da Literatura, o que também pode inscrevê-lo, no discurso do afeto, na medida em que denota a existência de uma identificação pela LI pelo viés literário. Isto é, sua escolha pelo curso de Letras também não está diretamente relacionada à docência em si:

(SD05) Karl: “Eu decidi fazer Letras na oitava série, **quando eu li um livro chamado: Olhai os lírios do campo, do Érico Veríssimo e...foi um momento crucial** pra mim que estava ainda indeciso entre fazer Engenharia né e...Letras, aí eu fui fazer o que tinha na minha cidade né, porque não tinha Engenharia éh, e...aí depois disso é que me bateu a vontade de fazer o curso...e enfim, sou muito feliz por ter feito essa escolha, muito feliz mesmo, né então **a parte de Literatura é o que me puxou pra fazer Letras**”.

A pergunta de número 6 do roteiro AREDA questiona aos educadores sobre suas relações pessoais com a LI. Ao darem seus depoimentos, os participantes trazem à tona aspectos constitutivos de suas memórias discursivas a respeito do idioma, inscrevendo-se no discurso do afeto, por meio da menção às experiências afetuosas com o Inglês, como vemos nas sequências que se seguem:

(SD06) Elvira: “A minha relação com a Língua Inglesa...éh, eu **sempre tive muita facilidade**, eu **sempre tev-**, **tive muito interesse com a língua**, éh, então, quando eu fui pros [x], éh..parece que...avivou alguma, alguma coisa dentro de mim em relação à Língua Inglesa e eu simplesmente me apaixonei e não quis deixar de estar perto dela, em contato com ela, trabalhando com ela em nenhum momento da minha vida, **então foi por isso que eu escolhi “essa” essa língua para minha profissão**. Então, “a minha”, **a minha relação com a Língua Inglesa é uma relação de paixão, é uma relação de..de união estável, é uma relação que dá certo!**”

(SD07) Gabriela: “Éh...a minha relação com a Língua Inglesa...ai eu acho que **sempre foi uma relação de encanto**, assim, eu **sempre tive esse encanto com a sonoridade da língua**, eu acho que **sempre foi um desafio conseguir entender e saber me comunicar**, éh, **não tenho essa afinidade com nenhuma outra língua**, não sei falar, por exemplo, apesar de já, de querer mas eu **não me identifico com a língua espanhola ou com língua italiana**, né, a minha família tem descendência italiana, minha mãe fala um pouco de italiano, mas eu não, nunca me encantou.”

(SD08) Ivete: “Éh...a **minha relação com a Língua Inglesa é de paixão mesmo**, eu sou assim apaixonada pela Língua Inglesa, eu acho que todo mundo que é professor de inglês, éh, tem uma **identificação forte** com a língua, com a cultura, com países anglófonos, com literatura, né, advinda desses países, com a arte, com música, com tudo, então assim eu acho que a **minha relação com a língua é uma, é uma questão muito afetiva, mais afetiva do que qualquer outra coisa**”.

(SD09) Karl: “A **minha relação com a Língua Inglesa é uma relação de paixão né**, como eu já disse começou lá atrás bem cedo né, mhm, eu conheço poucos países falantes de inglês, mas a língua...hoje é, ela aliás **transcende a paixão né, pra se tornar um modo de vida**, então hoje eu **tenho que agradecer à Língua Inglesa** e a minha formação como professor, porque **é isso que me põe, isso que põe comida na minha mesa e é isso que alimenta a minha família**, então ser professor e dentro do, dentro do campo que eu atuo, dentro da **Língua Inglesa é o que me sustenta hoje**.”

(SD10) Édipo: “Mhm...então eu passo a falar sobre essa minha relação com a Língua Inglesa, mhm... eu **fui tomado por uma identificação com essa língua**..que, éh..me motivava a estudar cada vez mais... então assim era uma **relação com a língua de muito querer saber essa língua**... então isso acho que define de uma certa forma a minha relação com a Língua Inglesa, **que é uma língua que pra mim é sonora, que me diz, em que eu tenho prazer tanto em falar quanto em ensinar**, é sempre muito contraditório, porque desde a época que eu comecei a aprender inglês eu convivi com essa realidade de o inglês inclusive ser uma, uma língua do imperialista e tudo né e hoje isso se diferencia porque a gente sabe que o inglês se tornou uma língua, mhm, que se presta a internacionalização, então ela não é mais só de um país, digamos assim não é, então talvez a minha, eu definiria um pouco a minha relação com a Língua Inglesa por aí né”.

É também notória, nessas sequências, a sobreposição da relação afetiva pelo Inglês (marcada na recorrência de expressões como ‘paixão’, ‘encanto’, ‘sou apaixonada pela LI’, ‘transcende a paixão’ e ‘identificação’) em detrimento da profissão. A escolha dos vocábulos ‘paixão’, ‘união estável’ e ‘dá certo’, proferida por Elvira em SD06, remete sua fala à união matrimonial, ao casamento em si, enfatizando que sua relação pessoal com a língua é uma relação duradoura, harmônica e quiçá infinita. A repetição da palavra ‘relação’ denota ainda um tamanho encantamento pelo idioma, a ponto de transformar tal relação em

algo idealizado, romântico, denegando a tensão que envolve o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Em SD07, é interessante notar a identificação de Gabriela pela LI, e não por outras línguas, ainda que estas estejam também ligadas às suas experiências e sejam mobilizadas no fio do dizer (*minha família tem descendência italiana, minha mãe fala um pouco de Italiano, mas eu não, nunca me encantou*). Apesar da aparente estabilidade da relação com o idioma estrangeiro, Gabriela ainda deixa escapar alguma dificuldade com a aprendizagem do idioma em *eu acho que sempre foi um desafio conseguir entender e saber me comunicar...*, mas ainda assim o Inglês sempre esteve à frente das outras línguas. Essa identificação na/pela LI, em detrimento inclusive de outros idiomas, é da ordem de um desejo – inconsciente – que, no caso específico do idioma Inglês, pode estar atrelado à sua representação enquanto língua dominante na sociedade capitalista e como língua global, sustentada por todo um aparato econômico, cultural, ideológico e político que, de certa forma, enseja essa vinculação afetiva. Esse *status*, o poder que o falante exerce sobre o não falante, as relações de poder existentes no espaço ocupado por esses sujeitos, enfim, todas essas relações de sentido que extrapolam nossas consciências e que estão vinculadas a dominação podem se materializar nos dizeres na forma da identificação linguística.

Em seus depoimentos, os sujeitos trataram também do imaginário do que significa ‘ser professor’, dentro dessa tensão enunciativa, em nosso país. A sequência que se segue, proferida por Gabriela, em diferentes momentos enunciativos, representa essas memórias e interdiscursos:

(SD11) Gabriela: “eu tinha um pouco **de medo de ser professora por uma questão de mercado mesmo**, de não ter emprego e tal, mas aí as coisas foram acontecendo e tudo deu certo....**a gente sabe que ser professor hoje tá com status bem baixo**, “até para ser”, até no caso do contexto universitário, antigamente parece que ser professor universitário era assim: uau você é um intelectual, um especialista e hoje em dia não é assim, né...“**eu” eu lembro que “uma” uma ex-aluna minha falava assim que se alguém perguntasse pra ela sobre..o filho dela no futuro, ou então outra pessoa falasse que quer ser professor que ela desaconselharia essa pessoa a ser professora, tipo não faça o que eu fiz não faça o erro que você fez...**”.

O imaginário do que vem a ser um professor mobiliza discursos cristalizados sobre a desvalorização da profissão docente no Brasil (tais como baixos salários, carga horária elevada e condições precárias de trabalho). Ainda que o professor universitário não seja visto

da mesma forma que os demais professores de outras esferas, a profissão ainda carrega uma carga negativa, o que certamente contribui para que os sujeitos não tenham, nas primeiras seqüências, mencionado tal escolha. Nesse sentido, arriscaríamos-nos a dizer que o discurso do afeto, ao mesmo tempo que aponta para o fato de que a identificação sujeito-língua estrangeira escapa à ordem de uma pragmaticidade, pode funcionar também como forma de resistência para o sujeito, construindo – em sua relação com a profissão – um espaço legítimo e assegurado por essa língua *que me sustenta hoje* (SD09), *que eu tenho prazer tanto em falar quanto em ensinar* (SD10).

Passemos, a seguir, para a segunda inscrição do primeiro eixo, a inscrição no discurso da aprendizagem formal do Inglês.

### **3.2 Inscrição no discurso da aprendizagem formal**

A aprendizagem formal se configura como o(s) lugar(es) sistematizado(s) e a(s) forma(s) legitimadas para aprender línguas estrangeiras. No contexto educacional brasileiro, essa aprendizagem tem ficado a cargo dos institutos particulares de idiomas, ainda que a disciplina de Língua Inglesa seja ofertada no ensino regular. Desse modo, espaços outros de aprendizagem são tidos como não lugares de aprendizagem, de forma a refletir e refratar discursos de que escolas regulares (principalmente a pública) e Cursos de Letras não oferecem os subsídios necessários ao desenvolvimento linguístico-comunicativo dos aprendizes, haja vista questões como: a carga horária insuficiente; o número de alunos além do adequado para o desenvolvimento de habilidades como competência oral, que demandam maior enfoque e personalização; falta de conhecimento do professor (que comumente é acusado de priorizar o ensino instrumental devido à preparação para processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior).

Brito e Guilherme (2014) discutiram algumas representações construídas por professores pré-serviço de línguas estrangeiras (LEs) em memoriais de aprendizagem e encontraram que a relação dos professores em relação às suas experiências de aprendizagem é guiada por meio da representação da incompletude (aqui caracterizada pela inscrição no discurso da falta) bem como pelo desejo de se tornar-se um outro, o sujeito da LE. As autoras pontuam, da mesma forma, a cristalização desse discurso, que aponta os cursos de idiomas como únicos espaços possíveis e legítimos para se aprender o Inglês:

Ao enunciarem que nem as escolas regulares nem o Curso de Letras são vistos como espaços onde há a possibilidade de se aprender o inglês, os professores pré-serviço colocam em alteridade o ensino da língua nos institutos de idiomas, construindo a representação de que *os institutos de idiomas se constituem os espaços legítimos para o eprendizado do inglês*. Esses institutos são, assim, concebidos como os melhores (senão os únicos) lugares para se aprender bem a língua inglesa, o que significa que esses professores evocam uma voz naturalizada – parte do discurso pedagógico sobre LEs no Brasil – que reforça sua legitimidade. (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 521-522, grifos das autoras)

Os cursos de Letras, por sua vez, foram representados neste estudo como os espaços nos quais é privilegiado o estudo de questões didático-pedagógicas e metodológicas, ou, dito de outro modo, o ensino do ‘ser professor’ – contemplado na hipótese de nosso estudo – em detrimento do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa propriamente dita, cujo maior obstáculo é, para esses sujeitos, a heterogeneidade da proficiência oral. Isso posto, ao serem questionados sobre como aprenderam a Língua Inglesa, os participantes desta pesquisa reiteram esse imaginário, inscrevendo-se, em sua maioria, na aprendizagem formal do Inglês de maneira a legitimar certos lugares (e modos) de aprendizagem em detrimento de outros, como podemos ver nas sequências abaixo:

(SD12) Elvira: “Eu aprendi a Língua Inglesa? éh..eu estudava em **colégio particular** no Ensino Médio, Ensino Fundamental, naquela época colegial, ginásial, então eu **comecei aprendendo na escola mas eu também estudei em escolas de idiomas**, éh...pelo que eu me lembro eu estudei no [x], a última escola que eu estudei e depois quando eu tinha 17 anos, quando eu terminei o terceiro colegial, éh..meus pais me enviaram prum **intercâmbio** nos [x] e eu passei, éh, seis meses lá, então, éh, foi..eu acho que foram essas 3 éh...essas 3 configurações né, que me fizeram aprender, tanto **o ensino na escola particular, o ensino na escola de inglês e o intercâmbio nos [x]**.”

(SD13) Gabriela: “A segunda pergunta, que é como eu aprendi a Língua Inglesa..**eu comecei a fazer cursos de idiomas, né**, de Língua Inglesa ainda nova, com 12 pra 13 anos de idade, **eu tinha a língua inglesa na escola regular** e naquela época **tinha várias amiguinhas que começaram a fazer curso de inglês fora** naquela coisa de ah é bom, é bom saber uma outra língua eu nem sabia direito porque que era bom, mas “eu” eu era curiosa em aprender e sempre gostei de estudar e aí todo mundo ia né, to- aquela coisa meio pré-adolescente, então também fui né...”

(SD14) Ivete: “Eu comecei a estudar inglês na adolescência, acho que com 13, 14 anos, e..**eu fiz todo o curso em escola de idiomas, né**, eu eu escolhi uma escola na época, né, meus pais escolheram na verdade e **eu fiz um curso completinho [risos], início, meio e fim né então básico, intermediário e avançado...**”



(SD15) Édipo: “Eu aprendi Língua Inglesa aqui em [x] mesmo, em uma **escola bastante tradicional**, com um **método..éh...audiolingual** né se eu posso dizer assim e que, éh... **seguia um livro didático** que eu acho que existe até hoje ainda, que era aquele [x] mhm, era **tradicional**, era o professor o livro e a gente, não havia nenhuma outra..outra..outro recurso, não ser os que o professor levava, mas muito pouca coisa de som, enfim, mhm, eu...só que, éh, **esse livro ou esse método ou essa escola né teve uma repercussão muito boa pra mim**, porque..no final do segundo livro, o que equivalia ao primeiro ano, **eu já conseguia uma boa produção oral, falar em inglês e tudo né**, tanto é que, mhm, depois eu, eu acabei, antes de terminar o curso começando a trabalhar nessa escola, mhm, mesmo como..éh, professor né, um professor iniciante a partir do..4º 5º livro né, que o que fazer, porque naquela época a gente fazia pensando semestres e os livros né”.

(SD16) Adriana: “Como que eu aprendi a Língua Inglesa? Eu..comecei o meu contato com a Língua Inglesa na minha terceira série, na época era série né, na terceira série **eu estudava numa escola particular**, éh...me lembro hoje isso faz sentido né, na época não fazia tanto [riso discreto] a filha da diretora, da dona da escola, éh, falava inglês então..eu acho que foi tipo uma maneira dela trabalhar na escola, ter um salário, enfim e ela foi dar, éh, aula pras crianças, era uma experiência bastante...pioneira porque **nos anos 70 ninguém aprendia inglês, éh, no ensino fundamental, né..aprendi muita coisa na escola**, éh...e...eu, eu fiquei entusiasmada em fazer um curso de inglês porque já nos anos, por volta de 78, mais ou menos, 77, **os cursos de inglês começaram a pipocar no Brasil** e..abriu um **curso de inglês** pertinho da minha casa que era o [x] e **algumas colegas mais, éh, abastadas socialmente faziam inglês ...e quando a minha mãe me perguntou se eu queria fazer eu falei claro que eu quero! eu quero muito...**”.

Demarca-se nosso entendimento da aprendizagem formal nos enunciados quando, nas sequências 12 e 16, Elvira e Adriana adjetivam o tipo de escola em que aprenderam Inglês (particular) e quando Adriana menciona que sua aprendizagem teve apenas início na escola regular, mas que foi complementada por instituto de idiomas – espaço legitimado para o desenvolvimento da competência linguística (SD16: *nos anos 70 ninguém aprendia inglês*). A legitimação, no dizer de Elvira, parece se dar por etapas: *o ensino na escola particular, o ensino na escola de inglês e o intercâmbio nos [x]* (SD12).

O recurso do marcador conversacional “né”, nos dizeres de Gabriela e Ivete (SDs 13 e 14), reitera suas inscrições no espaço legitimado de aprendizado do Inglês, como se elas ratificassem a obviedade do questionamento, como se o espaço da escola de idiomas fosse o único onde é possível aprender. Sendo assim, o marcador conversacional<sup>38</sup> acaba por produzir

---

<sup>38</sup> Há um estudo específico desse marcador conversacional, construído por Barros (2014). O artigo, com resultados preliminares, está disponível em:

também um efeito de sentido em relação ao interlocutor, impelindo-o a concordar com aquilo que está sendo dito, como se o enunciador pedisse a aprovação de seu interlocutor, já que se trata de uma memória discursiva cristalizada, de um interdiscurso que vem à tona quando da enunciação sobre o aprendizado do Inglês.

Barros (2014) analisou a função do marcador conversacional ‘né’ em entrevistas realizadas com professores da Educação Básica com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos professores em trabalhar com ensino de história e de cultura afro-brasileira e africana. Os resultados apontam que esse marcador pode exercer diferentes funções, ainda que, nas entrevistas realizadas, a indicação principal tenha sido a de insegurança ao tratar do assunto e da importância de estudos que analisem a conversação.

Édipo, por sua vez, recorre à repetição do uso do adjetivo ‘tradicional’ para mobilizar e viabilizar sua inscrição nesse discurso. A aprendizagem formal tradicional – representada pelo audiolingualismo – é evocada para legitimar o conhecimento, já que *esse livro ou esse método ou essa escola né teve uma repercussão muito boa pra mim /.../ eu já conseguia uma boa produção oral, falar em inglês e tudo né* (SD16). Em outro momento enunciativo, vemos o embate de vozes quando Édipo afirma que *os egressos de uma licenciatura em letras inglês eles vão enfrentar isso, né, um imaginário de que as escolas de línguas são éh...melhores e tudo mais...*, trazendo à tona a própria memória na qual se inscreve e que sabe ser um discurso cristalizado, o de que o local de aprender uma língua estrangeira, especialmente a LI, é nos institutos de idiomas.

Adriana também, em outro momento da enunciação, acaba por analisar o próprio dizer em relação a essa aprendizagem, caracterizando tal inscrição como um lapso. Ela afirma: *quando eu tava na sexta série como eu falei eu tive esse contato aí com a escola de idioma, né, mais uma representação de que parece né que na escola regular a gente não tem [riso discreto] aula de inglês né, não aprende inglês, isso pra mim é um lapso aqui na minha..éh, fala.*

Em função das mudanças das abordagens de ensino de línguas estrangeiras ao longo dos anos, é sabido que os educadores de professores aprenderam a língua em um momento histórico outro, diferente do momento histórico dos professores em formação. É interessante perceber as questões identitárias desse educador, ter a percepção do conflito instaurado na fala desses sujeitos quando comparam a forma como aprenderam e o modo como ensinam Inglês hoje. A grande ampliação dos recursos para aprendizagem de idiomas,

com o advento da internet e com todo o leque de possibilidades que os alunos têm, na contemporaneidade, em termos da inserção tecnológica em sala de aula, pode contribuir para a compreensão das relações tenso-conflitivas dos processos de ensino-aprendizagem.

Singularmente falando, Karl, ainda que não tenha enunciado sobre sua aprendizagem como sendo formal, acaba por se inscrever nesse mesmo discurso, pois legitima a aprendizagem formal também como sendo a consagrada no momento em que sua memória discursiva o traz para esse lugar. Na SD17, ele procura justificar, por meio de seu interesse e esforço pessoal, o sucesso com o Inglês, ainda que não dispusesse de recursos para a aprendizagem formal de cursos de idiomas como os outros sujeitos:

(SD17) Karl: “Bem..eu...eu aprendi inglês, mhm, **muito mais pelo gosto e pelo interesse**, né, éh, de saber a língua, na quarta série eu já tive alguns contatos e eu sempre gostei de músicas em inglês, eu **nunca tive dinheiro pra fazer um curso técnico de inglês fora da escola pública, minha formação é de escola pública**, então **eu sempre aproveitei o que tinha na escola pública** pra..pra aprender o idioma...”.

Ao legitimarem os institutos de idioma – com seus métodos, níveis e materiais didáticos – como espaço de aprendizagem, os sujeitos se inscrevem no discurso da aprendizagem formal de LI, ainda que deixem vir à tona as diferentes vozes e memórias que os constituem.

Passemos, então, à terceira inscrição do primeiro eixo, a inscrição no discurso que legitima o fator experiência ou contato com o estrangeiro na aprendizagem da Língua Inglesa.

### **3.3 Inscrição no discurso da legitimação da língua pelo estrangeiro**

Quando enunciam a respeito de suas relações pessoais com a LI, os sujeitos também recorreram a experiências ou contatos que tiveram com o estrangeiro, como intercâmbios, viagens, contatos com aspectos culturais gerais (música, vídeo etc.), como fatores determinantes para legitimar suas relações afetivas e de aprendizagem do idioma. Isso pode ser observado nas sequências a seguir:

(SD18) Elvira: “Eu decidi cursar Letras **porque eu fui nesse intercâmbio**, fui fazer esse intercâmbio, voltei, comecei a dar aula de inglês, e gostei, gostei muito...”.

(SD19) Elvira: “A minha relação com a Língua Inglesa...é eu sempre tive muita facilidade, eu sempre tev-, tive muito interesse com a língua, éh, então, **quando eu fui pros [x], éh..parece que...avivou alguma, alguma coisa dentro de mim em relação à Língua Inglesa...**”.

(SD20) “...e a Língua Inglesa sempre me encantou, eu lembro que eu tinha na época em que eu ainda era criança, **tinha uma prima que fez intercâmbio, foi pros [x], aí ela voltou, trazendo vários presentinhos, contando das experiências dela e aí ela,** me lembro que na época a família que recebeu ela nos [nome do país], **éh, fez uma gravação num natal pra cumprimentar,** pra éh, éh, pelo natal e na festa que a gente fez no Brasil o meu tio passou essa gravação, esse vídeo, né, vídeo, era uma fita de vídeo pra gente assistir, **é lógico que eu não entendia nada mas eu já {risos} eu achei aquilo assim, um encanto né...**”.

(SD21) Ivete: “...**éh, tem uma identificação forte com a língua, com a cultura, com países anglófonos, com literatura, né, advinda desses países, com a arte, com música, com tudo...**”.

(SD22) Adriana: “...**eu consegui uma viagem pros [x], que eu passei dois meses lá, éh, e nesse um mês, desses dois meses um mês eu fiquei um mês trabalhando, substituindo uma amiga da minha tia, cuidando de uma senhora lá e eu considero esse, esse um mês muito importante pra mim, primeiro porque, éh, foi um mês em que... eu..consegui conviver e mediar essas minhas relações no mundo através dessa língua né, do inglês, éh, eu só tinha uma pessoa conhecida lá que falava português, então todo, tudo o que eu tinha que fazer era em inglês, eu aprendi muito, a minha fluência desenvolveu muito...**”.

Há, notadamente, uma interpelação dos sujeitos pelo estrangeiro, muito provavelmente calcada no discurso da globalização, do Inglês como idioma universal, da posição dominante que o idioma ocupa, até mesmo pelas questões econômicas relacionadas. Novamente, postulamos que a identificação dos sujeitos por uma língua não é apenas uma identificação por si só ou exclusivamente relacionada a aspectos linguístico-estruturais, mas também por tudo aquilo que se relaciona a ela, ou seja, seu artefato cultural, cinematográfico, gastronômico e musical, de consumo, midiático ao qual somos submetidos a interpelação desde muito cedo.

Na escola, por exemplo, quando existe espaço para outros idiomas, o lugar do Inglês é sempre o mais valorizado. Há uma discrepância quando comparamos as turmas de Inglês e a de outras línguas estrangeiras. Aliado a todo esse discurso de dominação, tem-se ainda um discurso muito comum que postula a inferioridade do que é nosso (local), provável efeito de nossa posição pós-colonial.

As SDs 19 e 20 atestam essa inscrição: *quando eu fui pros Estados Unidos, éh, parece que avivou alguma coisa dentro de mim e tinha uma prima que fez intercâmbio, foi pros [x]...era uma fita de vídeo pra gente assistir, é lógico que eu não entendia nada mas eu já {riso} eu achei aquilo assim, um encanto né.* Nota-se, portanto, que o encantamento pelo estrangeiro habita os sujeitos em sua relação com a língua inglesa.

Para além das questões político-sociais-ideológicas e culturais atreladas ao imaginário do estrangeiro, vemos, nos dizeres, a asseveração da figura do falante nativo como aquele que pode atestar meu conhecimento linguístico-comunicativo. Brito e Guilherme (2014), ao investigarem representações de ensino-aprendizagem construídas por professores de língua inglesa em formação, destacam como a experiência de viajar ou morar em um país falante de LI é tida como a ‘cereja do bolo’ para os aprendizes que não são nativos da língua-alvo.

Diferentemente, Karl foi o único dos sujeitos participantes a não ter experiência no exterior ao longo de sua formação:

(SD23) Karl: “Bem..eu..eu aprendi inglês, mhm, muito mais pelo gosto e pelo interesse, né, éh de saber a língua, na quarta série eu já tive alguns contatos e eu **sempre gostei de músicas** em inglês, **eu nunca tive dinheiro pra fazer um curso técnico de inglês fora da escola pública, minha formação é de escola pública**, então eu **sempre aproveitei o que tinha na escola pública pra..pra aprender o idioma** e..aí com o passar do tempo, eu, enfim, éh, éh aumentei o..o gosto da música por inglês e **comecei muito cedo a assistir filmes**, eu já ia fazendo algumas correlações entre os filmes, mhm, entre a voz né e o que..aquilo significava pra mim, era tudo muito obscuro no começo, mas eu gostava muito..enfim, do som e tudo mais e isso pra mim me, me incentivou a continuar buscando né o conhecimento da língua...”.

Pela inscrição no discurso da legitimação da língua pelo estrangeiro, os sujeitos atribuem à experiência no exterior, em países anglófonos, a excelência de sua aprendizagem, como se isso fosse um fator indispensável à construção de seu conhecimento da língua e para o sucesso que tiveram com ela, quase que um “atestado de fluência” ou de proficiência no idioma. Trata-se de um discurso que constitui os sujeitos e que, no dizer de Karl, funciona dialogicamente, interpelando-o a se justificar diante de sua ‘falta’, como se houvesse para ele uma maior necessidade de esforço para “comprovar” sua capacidade linguística (*sempre aproveitei o que tinha na escola pública pra..pra aprender o idioma; comecei muito cedo a assistir filmes*).

Sabemos que é inegável que a experiência no exterior é válida e bastante agregadora. No entanto, não podemos ter na experiência no exterior e somente nela o aval para que possamos legitimá-la como fator indispensável à aprendizagem de um idioma, ainda que saibamos que isso é um discurso cristalizado em nossa sociedade, pois aprender uma língua estrangeira é da ordem da subjetividade – como os próprios educadores atestam em outros momentos de seu depoimento – e, para que se invista subjetivamente nesse aprendizado, não são determinantes a sua localização geográfica ou o contato que você possa ter com os falantes nativos dessa língua.

Passemos agora a tratar do segundo eixo de análise, que aborda a relação de ensino-aprendizagem da língua pelo educador.

## **Eixo 2: O educador de professor e a relação com o ensino-aprendizagem de LI**

No segundo eixo de análise, os educadores de professores tratam de aspectos do ensino-aprendizagem da língua, discursivizam sobre o que é ensinar língua, relacionam a maneira pela qual aprenderam a língua com a forma como a ensinam e enunciam sobre a (im)possibilidade de os professores em formação serem proficientes na língua durante o Curso de Letras, ao mesmo tempo que tratam de suas expectativas quanto aos professores que estão formando e aos já egressos do Curso de Letras. Vejamos a primeira inscrição.

### **3.4 A inscrição no discurso da integração**

Na primeira inscrição desse eixo, os sujeitos representam a língua como língua global, que possibilita uma visão outra de mundo, que conecta as pessoas, uma língua que abre portas, que oferece um mundo inteiro de possibilidades aos falantes dela. Enfim, o inglês é representado como a língua da integração, a língua que é capaz de colocar esses sujeitos em posições, não geográficas, mas discursivas, privilegiadas.

Quando questionados sobre o que, na opinião deles, significa ensinar Inglês (pergunta de número 11), vemos a recorrência, no intradiscurso, da utilização de verbos e expressões que corroboram sentidos de integração, como: “abrir oportunidades”, “conectar”, “debater”, “viajar”, “ser parte dessa viagem”, “empoderar”, “criar oportunidades” e “poder ler o mundo”. De certo modo, entendemos que os sujeitos representam a língua como instrumento de comunicação, como se fosse algo adquirido e colocado em prática. Quando

enunciam sobre as inúmeras possibilidades de conexão, há um esquecimento da complexidade da natureza da língua. Vejamos as sequências que atestam essas inscrições:

(SD24) Elvira: “Pra mim, ensinar inglês, significa, éh...**abrir oportunidades** pra que essas **pessoas possam se conectar com o mundo**, éh..éh, criar cidadãos críticos, que possam debater, que possam, éh..ter **contato com outras opiniões**, que possam ter **contato com diversos entretenimentos, que possam viajar** “e”, “e” “e” e **ser parte dessa viagem**, de uma maneira mais autônoma, então é mais na questão de criar mesmo uma parte dessa cidadania dessa pessoa, “como” como autonomia...então, **a pessoa vai se empoderar dessa língua inglesa** pra que ela seja autônoma, tanto em seu trabalho, tanto em sua pesquisa, tanto em seus estudos, em suas viagens e no seu dia-a-dia, né, ao abrir “o”, ao ter que lidar com computador, ao ter que **lidar com coisas que são do dia-a-dia**, então é um, éh, pra mim, ensinar inglês é empoderar as pessoas, é empoderar as pessoas pra que elas possam agir em sociedade de uma forma mais crítica”.

(SD25) Gabriela: “Éh...o que significa ensinar inglês, né, que é a décima primeira pergunta...éh, eu acho que ensinar em inglês tem a ver “com”, **com criar oportunidades pros alunos**, éh, aprenderem tanto sobre quanto se expressarem “na” lin-, nessa língua... **então acho que tem a ver com criar essas oportunidades pra fazer o uso, pra se expressar, pra criar por meio da Língua Inglesa, né...**”.

(SD26) Ivete: “Eu acho que eu já falei antes também, éh..pra mim o que significa ensinar inglês, eu acho que ensinar inglês significa, éh,  **você poder ler o mundo né**, porque é uma língua universal né, como a gente chama de língua universal... pra mim o que significa ensinar inglês é eu ensinar o...ai como eu te falo, **ensinar as pessoas a lerem o mundo! né a a serem capazes de de éh enxergarem o mundo através de outra língua...**”.

(SD27) Karl: “Bom, **hoje em tempos de globalização, em tempos de internacionalização** etc. eu creio que ensinar inglês, pra mim ensinar inglês hoje é o exercício de uma paixão né, éh...**praticar um idioma constantemente**, um idioma que se gosta, não é, e...é bem interessante **ver uma pessoa crescer na comunicação numa língua que não a nativa dela né**”.

(SD 28) Édipo: “é sempre muito contraditório, porque desde a época que eu comecei a aprender inglês eu convivi com essa realidade de o inglês inclusive ser uma, uma língua do imperialista e tudo né e hoje isso se diferencia porque **a gente sabe que o inglês se tornou uma língua, mhm, que se presta a internacionalização**, então ela não é mais só de um país, digamos assim não é...”.

Consideramos que Karl se inscreve nesse discurso. Embora se inscreva no discurso do afeto quando enuncia que ensinar Inglês é o exercício de uma paixão (SD27), ele reafirma a inscrição no discurso da língua global, internacional, o que ressoa sentidos de

integração, haja vista que uma língua global e internacional é uma língua que supostamente une as pessoas. Desse modo, Karl, em sua singularidade enunciativa, trata da questão de ensinar Inglês pelo viés da inscrição no discurso da paixão e concomitantemente se inscreve no discurso da integração, o que reitera a heterogeneidade e a dialogicidade entre os dizeres, que se correlacionam, convergindo e/ou divergindo entre si.

Nos enunciados dos sujeitos, também vem à tona o conflito existente entre a forma como aprenderam Inglês e a forma como o ensinam nos dias de hoje. Com o advento das tecnologias, os educadores assumem que o modo como os professores em formação aprendem inglês na atualidade é diferente de como eles aprenderam, gerando, com isso, necessidade de atualizações e adaptações aos novos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Vejamos nas SDs 29 a 31:

(SD29) Gabriela: “...e a gente também como formador tem que acompanhar essas mudanças, porque a forma como eu aprendi a Língua Inglesa...se for pensar **hoje em dia com tanta tecnologia é uma forma muito ultrapassada**, porque **eu só tinha insumo de livros didático, de fita cassete**, na época não tinha internet, depois que a internet surgiu, então **não adianta eu querer como formadora insistir pro aluno aprender dessa forma, hoje é outros recursos...**”.

(SD30) Ivete “...porque a gente sabe que é uma...ensinar, né, **a educação é um processo muito dinâmico** né e os alunos mudam muito, né, e as **os recursos mudam muito** também né, eu sempre gosto de citar quando eu era professora de...ah, éh, Estágio Supervisionado, que a **minha prática de ensino ela foi feita com gravador, giz e lousa né, quadro negro** e que **hoje a gente tem tanto recurso**, então assim, acaba que é uma troca...

(SD31) Édipo: “Éh...sobre...a formação no curso de Letras né, como é que eu vejo essa...essa formação, eu, eu acho que,, éh, **o aluno hoje ele tem uma série de recursos** e contatos com profissionais que podem ajudá-lo a se tornar um profissional, né...”

Em suma, a inscrição dos sujeitos no discurso da integração, desvela não somente a representação de uma língua global/internacional, mas também uma língua que funciona como um instrumento de acesso, possibilitando aos sujeitos estarem integrados em um mundo-outro, repleto de possibilidades, conectados global e mundialmente com qualquer pessoa. Essa imagem de língua, articulada ao seu ensino, mobiliza o discurso de que os recursos didáticos possuem a pontencialidade de também integrar os alunos, fornecendo-lhes, por exemplo, muito mais insumo e oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, podemos



dizer que há uma ressignificação por parte dos educadores do ensino-aprendizagem, demandando-lhes um novo olhar sobre esse processo.

Vejamos a seguir a segunda inscrição desse eixo, que trata da proficiência linguística.

### 3.5 Inscrição no discurso da (im)possibilidade da proficiência linguística

Esta inscrição trata da questão da proficiência linguística dos sujeitos professores em formação e se revela como mais um momento de tensão enunciativa nas enunciações dos sujeitos, que, quando convocados a depor sobre suas avaliações da proficiência dos alunos, se inscrevem, a nosso ver, no batimento entre a possibilidade e a impossibilidade de que essa seja alcançada ao longo do desenvolvimento dos sujeitos no Curso de Letras. Observemos, a seguir, as sequências que, ao nosso ver, corroboram essa inscrição pelos sujeitos:

(SD32) Elvira: “éh, como que eu avalio a questão da proficiência...eu não sei se eu entendi muito bem essa pergunta, mas eu diria o seguinte, éh, eu acho que **é papel da universidade prover oportunidades** pra que o aluno desenvolva essa proficiência durante o curso, *mas é papel também do aluno se dedicar*, de uma maneira com muito afinco, pra que ele também desenvolva essa proficiência...porque, nós sabemos que, éh, **somente com o insumo que é dado dentro de sala de aula, o aluno ele ‘não’ não necessariamente ele desenvolve essas, as habilidades**, então, também é necessário essa, éh, **essa contrapartida do aluno para que ele se responsabilize pela própria aprendizagem...**”

(SD33) Gabriela: “...sobre essa questão de proficiência, eu acho que, eu **desejo que os professores saiam super proficientes**, mas ao mesmo tempo **não acho que isso seja uma tarefa possível** da maneira como eu gostaria no curso de Letras, pela questão do tempo, pela questão das experiências de desenvolvimento desse professor no curso, **cada um aprende num ritmo, cada um não sei se tem muito o que se possa fazer.**”

(SD34) Ivete: “...eu acho que a proficiência dos alunos hoje, éh, de Língua Inglesa, dos professores, dos professores em formação de Língua Inglesa, a proficiência deles, éh...**tem melhorado e...eu acho que com esforço e com muita...dedicação esses alunos, éh, vão superando suas deficiências.**”

(SD35) Karl: “...então é *complicado* analisar, mhm, essa..essa parte né, **alguns conseguem** chegar ao final do curso com uma ótima proficiência e *outros nem tanto*, né, porque incorre principalmente na questão do perfil...mhm, né, do, do desafio, ou melhor dizendo do professor formador, então a..proficiência é uma coisa que **nós ainda professores universitários divergimos um pouco**, a gente acha que, acha que ensinar língua se tornou uma...uma **questão muito mais de discussão do que necessariamente de prática, isso prejudica muito**”.

(SD36) Édipo: “Bom...mhm, sobre a proficiência, mhm, dos professores em formação, o que eu vejo é que...ela é muito diversa no curso de graduação, né, **você tem desde aqueles alunos, que são alunos proficientes na língua** e que...éh...tem uma, uma relação com essa língua que está para além da, da comunicação e **aqueles que, que também, mhm, são aprendizes, éh, primeiros, que tão começando com essa língua...**”.

(SD37) Adriana: “Mhm, dezesseis, a questão da proficiência na língua inglesa dos professores em formação... então, primeiro eu preciso pensar o que é proficiência, né, mhm, **se por proficiência a gente tá pensando em..que o aluno tem que passar no exame, éh, de proficiência, não é disso que eu tô..isso pra mim, não necessariamente..é claro que isso atesta uma proficiência mas não é dessa proficiência que eu estou..falando,** mhm, é de uma proficiência... éh..de que é **uma certa relação com essa língua** que, mhm.. possibilite um **mínimo conforto para que alguém se diga nessa língua** e que **essa pessoa se veja dito..nessa língua,** pra mim isso é proficiência...”.

Os educadores esbarram na tensão existente entre o desejo de promover a proficiência de seus alunos e a percepção da falta. Seus dizeres parecem, pois, situar-se sempre na (im)possibilidade do desejo de que o aluno ‘domine’ a língua, como se vê no depoimento de Gabriela (SD33): *desejo que os professores saiam super proficientes, mas ao mesmo tempo não acho que isso seja uma tarefa possível da maneira como eu gostaria no curso de Letras*. A realização do desejo se esbarra na constatação de que o encontro com uma língua outra mobiliza aspectos não cognitivos (SD33): *cada um aprende num ritmo, cada um não sei se tem muito o que se possa fazer*).

Isso ocorre porque ainda não houve uma ruptura das idealizações dos sujeitos do que significa ‘ser proficiente’ em um idioma estrangeiro, como ocorre com a questão da fluência. A dificuldade da definição de fluência é também algo idealizado. Aliada a essa questão, há, também, o caráter subjetivo do processo de aprendizagem, que depende de diversos fatores e ocorre de formas distintas nos sujeitos. Desse modo, os educadores recorrem ao discurso do esforço para tamponar a percepção da falta, atribuindo ao aluno a responsabilidade de ‘adquirir’ a proficiência na LI: (SD32) – *é papel também do aluno se dedicar, de uma maneira com muito afinco, pra que ele também desenvolva essa proficiência*; (SD34) – *eu acho que com esforço e com muita...dedicação esses alunos, éh, vão superando suas deficiências*). Ademais, vale notar como a noção de proficiência se constitui em si um ponto nevrálgico na formação de professores de Inglês do curso em questão, como apontado por Karl, na SD35: *proficiência é uma coisa que nós ainda professores universitários divergimos um pouco*, e por Adriana, na SD37: *primeiro eu preciso pensar o que é proficiência*.

Aliada a essa questão da proficiência linguística, podemos estabelecer uma ponte para tratar da heterogeneidade enunciativa observada nos dizeres dos educadores. Falar do outro é falar de si, e falar de si é também falar do outro – daí compreendermos que os dizeres não coincidem consigo mesmo; antes, são contraditórios, heterogêneos, constituídos em relações de alteridade (AUTHIER-REVUZ, 1990). Gabriela, na SD02, ao falar de si, enuncia que a escolha pelo Curso de Letras se deu pela afinidade com a língua e que, naquele momento histórico, ela não sabia se queria ser professora. Contudo, ao falar do perfil do egresso, ela se inscreve de outra maneira, esperando encontrar no outro aquilo que anteriormente ela mesmo relata não ter encontrado em si, como vemos na SD38:

(SD38) Gabriela: “Bom, agora a 14 que é a questão do perfil dos ingressantes de um curso de Letras. Eu acho que ((...)) uma **questão de um perfil que a gente tem de ideal e tem um perfil que a gente encontra**. Idealmente a gente..é o que eu falei, às vez- éh .. **eu acho que seria mais fácil talvez trabalhar como professor que chegasse no curso de Letras e falasse assim: estou aqui porque quero ser professor de inglês, tenho certeza**, sempre gostei já dou aula, pronto. Você não tem que ficar convencendo ninguém de que ser professor “é uma” é “uma” uma uma, éh...profissão interessante {riso} importante no mundo. Éh..**que chegasse também já sabendo um pouco de inglês, né, mas isso não é o que acontece, né, então..**”

O adjetivo ‘ideal’, em *um perfil que a gente tem de ideal e tem um perfil que a gente encontra*, aponta a inscrição na ilusão de completude por parte do sujeito. Ao comparar o perfil ideal e o encontrado de aluno, Gabriela traz à baila seu desejo de que ele *chegasse no curso de Letras e falasse assim: estou aqui porque quero ser professor de inglês, tenho certeza* e que *já soubesse um pouco de inglês* (como ela provavelmente sabia antes de entrar no curso), como se a primeira decisão determinasse o conhecimento (ainda que pequeno) da língua. Gabriela assume, então, a consciência de que isso é da ordem da idealização.

Uma contradição interessante emergiu também dos dizeres de Adriana. Observemos as SDs 39 e 40:

(SD39) Adriana: “...Eu consegui uma viagem pros [x], que eu passei dois meses lá, éh, e nesse um mês, desses dois meses um mês eu fiquei um mês trabalhando, substituindo uma amiga da minha tia, cuidando de uma senhora lá e eu considero esse, esse um mês muito importante pra mim, primeiro porque, éh, foi um mês em que... eu..consegui conviver e mediar essas minhas relações no mundo através dessa língua né, do inglês, éh, eu

só tinha uma pessoa conhecida lá que falava português, então todo, tudo o que eu tinha que fazer era em inglês, eu aprendi muito, a minha fluência desenvolveu muito, éh, **podem falar o que for, academicamente inclusive, sobre essa coisa do mito de ir pra fora e não sei o que, mas é inegável que quando você vai pra fora, essa é minha [riso discreto], é o que eu acredito, a gente tem que se virar com essa língua, então..eu acho que isso reverbera muito pra, a...a nossa fluência, a nossa proficiência...**”.

(SD40) Adriana: “Éh...o que significa ensinar alguém a ser professor de inglês, eu acho que eu já falei sobre isso numa outra pergunta, na pergunta...éh...8, né, e...mas, especificamente para mim, uma das coisas mais importantes pra quem vai ensinar inglês é..poder se ver inscrito nessa língua, minimamente, mhm, acho que uma das coisas que..a gente precisa fazer enquanto formador de professores de inglês é **desmistificar a idealização que..., que os alunos né têm, do tal do mito do nativo e etc...**”.

Na SD39, observamos que Adriana qualifica sua experiência no exterior como determinante no desenvolvimento de sua proficiência. Todavia, antecipa-se dialogicamente em relação às vozes – por ela conhecidas – que questionam esses dizeres (*podem falar o que for, academicamente inclusive, sobre essa coisa do mito de ir pra fora e não sei o que*) e assevera sua posição de que o impacto na fluência linguística *é inegável quando você vai pra fora*. Em contrapartida, ao falar sobre o que significa ensinar alguém a ser professor de Inglês, Adriana, na SD40, inscreve-se justamente no discurso acadêmico e atesta que o que *a gente precisa fazer enquanto formador de professores de inglês é desmistificar a idealização que..., que os alunos né têm, do tal do mito do nativo e etc...* Adriana, em seus dizeres, atesta a importância do contato com a cultura, com os falantes nativos de um idioma (SD39), ao mesmo tempo que, em dado momento posterior da enunciação, ao depor sobre o que, na sua opinião, caracteriza ensinar alguém a ser professor de Inglês, entende que é preciso combater o mito do nativo, no qual os sujeitos legitimam suas inscrições linguísticas em função de uma experiência em um país falante de língua estrangeira.

A segunda inscrição do eixo 2 desvela, portanto, a representação de que a proficiência linguística de professores de LI em formação é discursivizada como sendo da ordem da (im)possibilidade. Os dizeres dos educadores apontam que eles se constituem na tensão enunciativa entre o desejo de ensinar a materialidade linguística (e de ter alunos proficientes) e a percepção de que não cabe somente a eles esse papel, em função das faltas que encontram no(s) outro(s) e em si mesmos, ainda que obliteradas ou esquecidas.

Na sequência, abordaremos a inscrição no discurso da criticidade.

### 3.6 Inscrição no discurso da criticidade

No discurso da criticidade, percebe-se, nos dizeres dos educadores, a recorrência de afirmações de que o aluno deve ser crítico e de que deve ser ensinada aos professores em formação a leitura crítica do mundo e, especialmente, que problematizem o próprio processo de ensino-aprendizagem. Esse discurso corresponde, a nosso ver, ao conjunto de regularidades enunciativas que relacionam os aspectos críticos ao ensino de línguas, quando os sujeitos se questionam e indagam a forma como aprendem, a forma como ensinam ou vão ensinar, o que contempla o processo formativo de professores de línguas. Vejamos as sequências:

(SD41) Elvira: “A 11. Pra mim, ensinar inglês, significa, éh...abrir oportunidades pra que essas pessoas possam se conectar com o mundo, éh..éh, criar **cidadãos críticos**, que possam debater, que possam, éh..ter contato com outras opiniões...Número 8. Pra mim, um professor formador é aquele que...em suas aulas, cria um ambiente propício pra que se desenvolvam a autonomia do aluno a-, e a sua **criticidade acima de tudo...**”

(SD42) Gabriela: “...**ele precisa ser, eh...crítico**, no sentido dele **questionar sempre as teorias**, “não” não existe fórmula mágica para ensinar Língua Inglesa, então não adianta ele achar que ele vai procurar num manual e descobrir como é que ensina a língua e poder ensinar a língua daquele jeito pra todo mundo...”

(SD43) Ivete: “Eu acho que eu já falei antes também, éh, pra mim o que significa ensinar inglês, eu acho que ensinar inglês significa, éh, você **poder ler o mundo** né, porque...é uma língua universal né...”

Conforme discutido no capítulo teórico, um dos discursos recorrentes no campo da LA é o da criticidade, que, como observado nas sequências supracitadas, ressoa nos dizeres dos educadores em diversos momentos enunciativos. De forma explícita, a teoria também vem à tona na SD 42. Os dizeres ressaltam, também, a importância de se aprender uma língua, não como mero aprendiz, mas sim na posição de quem futuramente irá ensiná-la. Os dizeres de Karl pontuam essa questão: *nosso curso forma professores, ele não forma, mhm, alunos de língua, então se você chegar com o curso zero, com inglês zero, provavelmente seu inglês não vai aprimorar muito, né...*

A SD43, de Ivete, retoma também a inscrição no discurso da integração, reiterando a dialogicidade entre os dizeres, pois, para a participante, ensinar Inglês é

possibilitar a leitura de mundo e isso se justifica devido à integração que o idioma proporciona. Então, por ser uma língua universal, o idioma possibilita a integração entre os sujeitos falantes, que têm essa possibilidade de leitura de mundo.

Dito isso, demarcamos aqui o encerramento do segundo eixo analítico e passamos a tratar do terceiro e último eixo analítico, que aborda a relação do educador com o processo de formação de professores propriamente dito.

### **Eixo 3: O educador de professor e a relação com o processo de formação**

No terceiro e último eixo, agrupamos as regularidades enunciativas mais diretamente relacionadas a questões sobre o processo de constituição de um professor de LI. Os educadores, tendo como base essa convocação, enunciam sobre suas formações lacunares, sobre os alunos enquanto sujeitos em falta, sobre a necessidade de autonomia do aluno durante o curso de Letras e sobre a possibilidade, ou não, de formarem um professor de línguas. Vejamos a seguir a inscrição discursiva dos sujeitos no discurso da falta.

#### **3.7 Inscrição no discurso da falta**

A pergunta de número 7 do roteiro AREDA questionava aos sujeitos sobre como enxergavam sua formação no Curso de Letras e na pós-graduação. Vem à tona, nos depoimentos, o discurso da falta, que profuz efeitos de sentidos de uma formação lacunar no/do Curso de Letras. As primeiras seqüências selecionadas para essa primeira inscrição do terceiro eixo, que se seguem, refletem as percepções dos sujeitos sobre a própria formação:

(SD44) Elvira: “...eu acho que a minha formação foi **deficitária**...o curso de Letras era o curso mais desvalorizado da universidade...eu **não tive acesso à iniciação científica, a nenhum projeto de pesquisa...somente tínhamos acesso às aulas**, né,...ele, de certa forma, ele me preparou, éh, e eu consegui seguir em frente com os meus estudos... então eu acho que todos esses aspectos, éh, contaram, né, na minha formação”.

(SD45) Ivete: “E, a minha formação, a minha própria formação no curso de Letras ela foi **nula**, não vou falar nula, nula, nula, nula, porque **a gente teve prática de ensino** né, mas na época que eu fiz Letras a gente tinha aula.4 horários de aula, assim, língua, Linguística, **não tinha Linguística Aplicada**, a gente não, a gente trabalhava, a gente ah a gente estudava aquelas matérias pedagógicas da pedagogia tipo didática, éh...funcionamento do ensino de primeiro grau, segundo grau, não sei uma coisa assim, psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, mas, éh, **a questão de formar um professor de língua estrangeira eu não**

**tive durante a a graduação, éh..na época a gente não fazia pesquisa, a universidade era realmente assim era aula só...”.**

(SD46) Édipo: “Éh...sobre..a formação no curso de Letras né, como é que eu vejo essa formação, eu, eu acho que..éh... eu **tinha pouquíssimos professores formados e de carreira...** essa, essa minha...formação no curso de Letras, **ela não teve esses elementos que eu tô falando, eu tive que buscar isso** né... assim **eu tive que ir muito em busca dessa própria formação** né, a mesma coisa aconteceu na pós-graduação, porque eu também tinha um ou outro professor do curso de Letras que meio que incentivava a gente a continuar, mas eu fui, com as minhas próprias pernas mesmo em busca disso né, porque eu sabia que, éh, havia uma série de coisas que o curso de Letras tinha me despertado, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, que seria na pós-graduação que eu poderia, mhm..aprofundar né e eu acho que é isso...”.

(SD47) Adriana: “Éh..minha formação no curso de Letras? éh, olha, como a minha motivação, né principal de fazer o curso de Letras era conseguir um certificado, eu tenho que confessar que eu ia, no meu primeiro ano, muitas vezes eu saía de casa e eu ia pra aula chorando, porque..**eu não via nenhum sentido naquilo que eu tava éh..tendo que estudar no primeiro..primeiro e segundo ano...**”.

No discurso da falta, vem à tona o batimento entre a representação do curso que os próprios educadores fizeram e aquela que projetam do lugar que hoje ocupam. A partir dessas sequências, nota-se que os sujeitos se inscrevem no discurso da falta (de investimento, de valorização do Curso de Letras, de preparo para lidar com certas questões) e, ao falarem de sua formação, falam de seus lugares de educadores. Falam sobre o que compreendem ser uma (boa) formação em Letras. Falam sobre aquilo que lhes faltou e que veem ou desejam ver (suprido) no outro.

Elvira, na SD44, retrata, por exemplo, a desvalorização social de seu curso: *o curso de Letras era o curso mais desvalorizado da universidade; eles tinham maiores investimentos nos cursos de saúde, curso de odonto, principalmente, nos cursos de exatas, e o curso de Letras era um curso desvalorizado; e não havia acesso à iniciação científica, a nenhum projeto de pesquisa...somente tínhamos acesso às aulas.* Esse dizer também ressoa no depoimento de Ivete, que avalia sua formação como *nula* (SD45), haja vista que *a questão de formar um professor de língua estrangeira* ou de fazer *pesquisa* era inexistente em sua instituição, a qual se restringia a *aula só*.

Édipo aponta a falta de qualificação profissional dos docentes (SD46: *tinha pouquíssimos professores formados e de carreira*) e se inscreve no discurso da autonomia para assegurar a legitimidade de sua própria formação (SD46: *eu tive que ir muito em busca dessa própria formação*). Pode-se se afirmar que o sujeito se inscreve, portanto nos discursos

da falta e autonomia ao apontar a falta de formação acadêmica dos docentes e da sua necessidade de construir conhecimento de forma autônoma.

Tem-se, portanto, estabelecido um momento de tensão enunciativa, que é resultante da memória discursiva desses sujeitos em relação à sua formação deficitária no Curso de Letras e que projetam como sendo distinta no curso de formação em que atuam. Defendemos que há uma tensão, uma vez que a presença de projetos de pesquisa, de professores titulados e de certas disciplinas não garante uma formação que não seja lacunar, deficitária ou concebida como tendo *nenhum sentido* (SD47).

Dois educadores discursivizaram sua formação em Letras de forma a tamponar as faltas por meio do discurso do esforço. Vejamos:

(SD48) Gabriela: “Éh..como eu enxergo minha própria formação no curso de Letras e na pós-graduação ..eu acho que **a minha formação no curso de Letras foi muito boa**...lógico que a gente percebia algumas questões de ah, éh, ah eu não to preparada pra isso, não to preparada pra aquilo, então, por exemplo, quando eu comecei a dar aula pra crianças, ainda não tinha um ano “de” do curso, eu sentia, me sentia um pouco perdida...**a gente tinha sido preparada pra dar aula no ensino fundamental pra crianças de 12 anos pra cima mas aí a formação que eles me deram foi suficiente pra eu procurar e estudar e encontrar uma forma de adequar o meu ensino a esse público né... foi uma formação bastante sólida**, éh...né, assim, acho que **nenhum problema não**”.

(SD49) Karl: “Mhm, eu acho que **a minha formação foi...basicamente...uma formação, mhm...muito boa**, eu não vou dizer que a formação é excelente porque **formação implica em processo** né, mas foi uma formação muito boa, eu...**sempre fui aplicado em todas as disciplinas**, eu sempre tentei tirar o máximo de cada uma delas...”.

De alguma forma, esses sujeitos se inscrevem, ainda que parcialmente, na ilusão de completude da formação. Gabriela, quando discursiviza que a formação foi sólida, mas incompleta, por não contemplar o ensino para crianças, demonstra que, caso tivesse aprendido a dar aula para crianças no Curso de Letras, talvez não tivesse essa lacuna. Karl, em contrapartida, atribui a sua ‘*muito boa* formação’ à sua dedicação ao curso, como se o processo constitutivo de um professor dependesse única e exclusivamente do esforço pessoal do discente, e não de relações de alteridade entre educadores, educandos, matriz curricular, demandas institucionais, dentre outras.

Os depoimentos dos educadores sobre suas concepções do que vem a ser formar um professor de línguas denotam um apagamento do conhecimento linguístico da LI no momento em que resgatam sua historicidade. A enunciação a respeito dos professores em



formação se revela como mais um momento tenso-conflitivo, pois os educadores retratam aqui suas ansiedades, decepções e frustrações com os discentes, evidenciando a impossibilidade de coincidência entre a representação que têm destes e o que constata em suas experiências cotidianas:

(SD50) Elvira: “...os alunos de graduação, que por muitas vezes nós percebemos como professores formadores que estão, éh, **desanimados**, né, então **eles não levam as disciplinas, éh, a sério**, da maneira com o que nós gostaríamos que eles levassem e **os resultados, éh, no final de cada semestre, éh, não é aquilo que eu gostaria de ver entre todos os alunos...**”

(SD51) Gabriela: “...eu acho que talvez um desafio seja controlar minha própria ansiedade ou frustração pra poder não desanimar com **o aluno que não sabe muito o que quer**, né e não desanimar com a questão de às vezes a gente fala uma coisa, fala uma vez, duas vezes, três vezes e a gente tem essa expectativa, **uma expectativa de retorno ou de certo comportamento por parte desse aluno-professor que não vai vir da forma que a gente quer** {risos} e...e a vida é assim né...”

(SD52) Ivete: “Bom, ser formador de professor, um professor formador, éh...**é um grande desafio**, né, primeiramente porque você, éh, começa com alunos do primeiro período que [riso discreto] vem com algumas afirmações assim: ah! aquele professor tem didática, ou então aquele professor usa um método tão bom né pra ensinar! E aí você vai vendo que **os alunos entram muito, éh...muito crus, né...**”

(SD53) Karl: “nosso aluno atual entra **muito desligado** no curso e depois fica essa sensação de que não é isso que ele queria fazer...ou...não era o que ele tinha em mente antes né, ele fez isso porque ele foi alocado...mhm, enfim é uma questão muito complicada de se analisar também, então esse talvez **seja o grande desafio, né e a questão da própria língua né, que também passa um pouco, passa muito pelo, pelo desestímulo né...**”

Intradiscursivamente, percebemos o uso de diversos adjetivos para caracterizar os professores em formação ou atribuir as características que tais alunos deveriam ter, como, por exemplo, alunos desanimados, criativos, autônomos (SD50: *os alunos de graduação...estão, éh, desanimados*, SD53: *nosso aluno atual entra muito desligado no curso*). É ainda notória a quebra de expectativas que os educadores demonstram ao se depararem com um aluno que não é aquilo que eles desejariam para um professor em formação, ou quando esses alunos são tomados pelo sentimento de desânimo ao longo de sua formação no Curso de Letras.

No intradiscurso (nas SDs 50 a 53), podem-se vislumbrar inúmeras pausas, repetições, risos ou risos discretos e hesitações que são também características peculiares à

enunciação tenso-conflitiva que perpassa o imaginário desses sujeitos ao tentarem expor suas concepções de formação de professores. Novamente, é notada a ilusão de completude no dizer de Gabriela (SD51), que traz à baila sua frustração com *o aluno que não sabe muito o que quer e sua expectativa de retorno ou de certo comportamento por parte desse aluno-professor*, produzindo sentidos de idealização acerca do professor em formação. Além disso, questionamo-nos sobre o enunciado *o aluno não sabe o que quer*. Estaria esse enunciado relacionado a não querer ser professor e estar cursando a licenciatura única e exclusivamente em virtude da identificação pela língua? Ou tratar-se-ia da falta de dedicação às atividades acadêmicas?

Os educadores valorizam a existência de atividades complementares, como a Iniciação Científica e projetos de extensão. Todavia, pontuam a baixa adesão por parte dos discentes e a necessidade de investimento, inscrevendo seus dizeres no discurso da falta, pois, se há a necessidade de pontuar que é necessário um *investimento subjetivo* (SD56) do aluno é porque ele não existe ou não está sendo percebido:

(SD54) Gabriela: “eu acho que a gente tem várias oportunidades, na universidade, de...nós oferecemos como professores, ta-, oportunidades tanto “de” de os alunos, na forma de cursos de línguas, né, dos alunos **melhorarem a proficiência**, quanto oportunidades de...trabalhar com tecnologias, oportunidades de eventos, que vão discutir questões de formação de professores, mas às vezes “nem” éh...**nem todos os alunos conseguem “aproveitar” aproveitar “dessas” dessas oportunidades, então elas existem, mas acho que a adesão dos alunos do curso de Letras nos frustra um pouco...**”.

(SD55) Ivete: “Eu **avalio os projetos implementados na universidade, que contemplam a formação de professores de línguas**, eu vou falar do nosso curso de Letras em especial e vou enaltecer mesmo o [x], eu acho que são **projetos bons**, aliás excelentes, **pena que éh poucos alunos participam** e as vagas são poucas também né”.

(SD56) Édipo: “Sobre, éh...os projetos implementados na universidade que contemplam a formação do.. professor, éh...de línguas, aí a gente precisaria analisar..cada um deles né, éh, porque a gente pode estar falando de projetos que são projetos que estão fora do currículo mas que acompanham né, esse, esse, currículo, ao mesmo tempo em que.. éh, eles **são projetos que dependem muito do investimento subjetivo que cada um faz, né...**”.

(SD57) Adriana: “eu acho, eu vejo com bons olhos, porque são instâncias em que os nossos alunos, os futuros professores conseguem já..terem essa instância de prática, éh, acho que..eles provém esse contexto supervisionado de uma forma..muito importante, aliás eu acho até que esse é um dos fatores que..éh..contribuem para a excelência do nosso curso, se o hoje o nosso curso não é nota 5 no [x], na minha opinião isso se deve

muito a **questão do envolvimento dos nossos alunos, nas disciplinas, ao perfil..do nosso ingressante, que normalmente é um aluno proveniente de uma classe social, éh, média, média baixa**, que precisa trabalhar, e que então não consegue se envolver, mhm, com nível de demanda que o curso pressupõe...”.

Dessa forma, podemos dividir a inscrição no discurso da falta em dois momentos. No primeiro, os educadores tratam da falta em relação à sua própria formação – a formação lacunar de seu Curso de Letras. Em um segundo momento, trazem à tona a falta de seus alunos, seja porque são desanimados (SD50) ou entram muito “crus” (SD52), seja porque não sabem o que querem (SD51) ou são muito desligados (SD53).

Vejamos, a seguir, a inscrição no discurso da autonomia.

### **3.8 Inscrição no discurso da autonomia**

Os depoimentos para a pergunta número 8 do roteiro AREDA, que questionava aos educadores sobre o que significa ser um professor formador, evocam sentidos de autonomia. Ao discursivizarem sobre tal tema, percebe-se que há uma forte presença de verbos como “criar”, “construir”, “considerar”, “dar andaimes”, “trabalhar de forma colaborativa”, “acompanhar mudanças”, “ajudar”, “tentar dar possibilidades”, “tentar estar presente”, “discutir”, “dar sugestões”, “mediar”, “estimular” e “acompanhar”, que trazem à tona uma carga semântica de compartilhamento de conhecimento, da atuação do educador como um instrumento de guia, que norteia o desenvolvimento do professor em formação. O discurso da autonomia corrobora a representação de educador como aquele que fornece as condições favoráveis para que o aluno possa construir conhecimento, que prepara seu aluno para lidar com as diversas situações ou diversos públicos com os quais poderá atuar profissionalmente.

Nas sequências que se seguem, os educadores enunciam sobre o que representa ser um professor educador. Eles o fazem se inscrevendo no discurso da autonomia, possivelmente fruto de suas filiações em áreas que defendem a postura crítico-reflexiva do professor. Passemos às sequências que correspondem a essas inscrições:

(SD58) Elvira: “Número 8. Pra mim, um professor formador é aquele que...em suas aulas, **cria um ambiente propício** pra que se desenvolvam a **autonomia** do aluno a-, e a sua **criticidade** acima de tudo, então ao construir conhecimento com ele, ao trazer coisas novas e considerar também o, o *background* dos seus alunos, ele vai construir um conhecimento...voltado pra formação de professores, mas considerando que o aluno tem a sua histo-, historicidade, éh, considerando essa **autonomia**, éh, “cria”, **dando andaimes** para ele construir esses conhecimentos...e...trabalhando dessa forma colaborativa com os seus alunos, sendo praticamente um, **um exemplo do que ele almeja que seus alunos também...sejam**”.

(SD59) Gabriela: “assim, então a gente precisa **preparar esse profissional pra ele conseguir se virar independente do contexto que ele for trabalhar**...né...então acho que pra mim é isso que ser, pra, um professor formador assim, né, **tentar dar essas possibilidades pros alunos, ajudá-los ao máximo, dar um empurrão neles e ver e deixar eles seguindo pelas próprias...pernas assim...**”.

(SD60) Ivete: “e eu acho que esse é o papel, o professor formador **ele tem que abrir, né, uma porta pro aluno** saber que existem vários, éh, várias temáticas, vários, ele vai ter que ter vários tipos de conhecimento pra ser um professor e o professor formador tem que apresentar isso pro professor em formação”.

(SD61) Édipo: “...é por isso que eu volto e insisto em dizer que aquele que forma bem é aquele que pro-, **propicia condições para que os alunos experimentem a diversidade dos espaços que eles vão enfrentar** e aí, com isso, a possibilidade de se tomar decisões sobre o que fazer nesses lugares, que são lugares muito diferentes, realidades educacionais muito diferentes né”.

(SD62) Adriana: “...pra mim, éh, formar um professor é justamente isso, é **possibilitar que esse professor desconfie sempre do seu saber**, mas, por outro lado, *invista*, continuamente, nessa relação com o saber, porque se ele desconfiar do saber que ele tem, ele poderá *se colocar no lugar* de suposto saber, que é a condição pra que ele possa engancha algum aluno num processo de ensino-aprendizagem e se ele, éh, *mantiver uma relação de, contínua, a aprendizagem, né...*”.

As sequências acima sugerem uma maior carga de trabalho ao professor em formação (*SD 58 [...] cria um ambiente [...], dando andaimes [...] para ele construir esses conhecimentos e SD 59[...] preparar [...] para ele conseguir se virar, etc.*). Sugerem ainda que ao educador cabe apenas criar condições, fornecer as possibilidades, mas quem transforma tais condições em algo concreto são os professores em formação, como em: *tentar das essas possibilidades pros alunos...dar um empurrão neles e deixar eles seguindo pelas próprias pernas, tentar estar presente, mediar, estimular, etc.* (SD59).

No processo de formar um professor de LI, o educador seria, pois, aquele que oferece subsídios, que cria um ambiente para que o professor em formação se desenvolva. Ao educador, em meio às várias outras atribuições, caberia mostrar o caminho. Esse caminho remete a certa ilusão de completude, já que é preciso *preparar esse profissional pra ele conseguir se virar independente do contexto que ele for trabalhar* (SD59), propiciando *condições para que os alunos experimentem a diversidade dos espaços que eles vão enfrentar* (SD61).

Ao responsabilizarem o discente pela construção de sua formação e se responsabilizarem como os que devem conduzi-lo nessa construção, os educadores representam-se discursivamente como sujeitos que detêm o controle (da mediação, do(s) outro(s), dos processos de ensino-aprendizagem), sendo, pois, *um exemplo do que ele almeja que seus alunos também sejam* (SD58). A inscrição na ilusão de completude é perpassada pelo esquecimento de que a necessidade de *dar um empurrão neles e ver e deixar eles seguindo pelas próprias pernas* (SD59) aponta para a ilusão de controle que constitui os sujeitos (da contradição, da heterogeneidade), ao mesmo tempo que ao educador não resta *senão possibilitar que esse professor desconfie sempre do seu saber* (SD62).

A tensão enunciativa é notória ao dizerem de suas concepções do que é ser um formador. É o que ocorre quando enunciam, por exemplo: *abrir os olhos, dar um empurrão e deixar ele andar com as próprias pernas* (SD59). Existe aqui a impressão de que há algo que não está posto, algo da ordem da não transparência nesse processo.

Passemos, agora, à última inscrição do terceiro eixo: a inscrição no discurso da (im)possibilidade da formação no Curso de Letras.

### **3.9 Inscrição no discurso da (im)possibilidade da formação**

O discurso da (im)possibilidade da formação mobiliza a relação entre a teoria e a prática no Curso de Letras. No depoimento dos educadores, essa relação é representada, por alguns, por uma perspectiva dicotômica e, por outros, como relação indissociável. Observemos algumas sequências que apontam a (in)dissociabilidade entre teoria e prática, quando os enunciadores falam sobre a questão 21 quais os desafios que os egressos encontram:

(SD63) Gabriela: “...eu acho que eles encontram esses desafios, pelo menos o que chega para mim é de mhm achar éh que **o curso...trabalhou com várias teorias que na prática não funcionam**, isso eu escuto desde a época que eu fiz a graduação, acho que **esse discurso não mudou**: ah! na teoria é uma coisa, na prática é outra, então “eles” eles, **esses ingressos tem desafios...**”.

(SD64) Ivete: “...e...eu acho que o egresso ele tem que ter uma, uma, éh, ele tem que estar formado né, nas suas competências né, éh...**saber assim o que que é teoria o que que é prática** dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas e...estar preparado né, pra enfrentar o mercado de trabalho que muitas vezes não é fácil”.

(SD65) Édipo: “...mhm, um dos problemas que a gente enfrenta...na universidade e aí não só nos cursos de Letras ou no curso de inglês é que muitas vezes **o professor acredita que a formação tá só lá pra quem dá estágio, ou pra uma prática de ensino**, enfim, só pras disciplinas que seriam pedagógicas mesmo...”.

(SD66) Adriana “...éh, propiciar um **acirramento da relação teoria prática**, mhm..a **qual eu não vejo de forma alguma dissociada**, éh, também não vejo como uma questão de aplicabilidade, éh, eu considero que **a relação teoria e prática é uma relação de continuidade**”.

Gabriela traz a voz dos discentes para pontuar os desafios que estes têm diante de um discurso que, a seu ver, não mudou: o de que o curso trabalhou com várias teorias que na prática não funcionam (SD63). Não há, todavia, refutação dessa concepção pela educadora. Ivete, por sua vez, comenta que o egresso precisa saber o que é teoria e o que é prática (SD64).

A visão dicotômica entre teoria e prática nos remete à (im)possibilidade da formação, ao escamotear as condições pelas quais essa formação se dá no contexto universitário brasileiro (desconsiderando, por exemplo, o que é da ordem de nosso modelo formativo, como carga horária, grade curricular, ações ou atividades extracurriculares). Além disso, essa visão apaga o fato de que

[o] sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar de completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado, isto é, como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia-a-dia. (CORACINI, 2003, p. 207).

Na citação acima, a autora pontua que a teoria é representada como o lugar mais confortável em comparação à prática, pois é sempre tida como da ordem do devir, do vir a ser, do incompleto, como se apenas na prática os sujeitos fossem interpelados a se posicionarem.

Édipo e Adriana corroboram a visão de Coracini, ao asseverarem o caráter não dicotômico entre teoria e prática, por meio de dizeres que atestam, por exemplo, que a formação não acontece somente nas disciplinas de estágio ou de caráter mais pedagógico e que a relação teoria e prática é uma relação de continuidade (SD66). Todavia, também aqui a indissociabilidade entre a teoria e a prática aponta para a (im)possibilidade da formação de um professor, no sentido de que se refuta a ideia de que há um conhecimento teórico a ser transmitido e se postula que a formação é da ordem dos processos identificatórios, sobre os quais não se tem controle.

Existe, ainda, em contrapartida, um batimento dessas vozes com o imaginário sobre o que vem a ser um bom educador de professores, principalmente em se tratando de língua estrangeira. Esse imaginário não está diretamente ligado às competências didático-linguísticas que esse educador possui, mas sim à forma como ele as disporá aos professores em formação, orientando-os no desenvolvimento de suas competências ao longo do curso, por meio do estabelecimento de debates teóricos críticos, orientações didático-metodológicas e supervisão de práticas pedagógicas.

Além disso, percebemos o ‘discurso do espelhamento’ como possibilidade, para os educadores, de se pensar a formação, como, no depoimento de Elvira, ao enunciar que os formadores são praticamente um exemplo do que eles almejam que seus alunos também sejam. O discurso do espelhamento é fruto da memória discursiva dos sujeitos sobre o que consideram um bom formador. Karl rememora essa questão ao falar de si, pontuando ainda que há, em alguns casos, o discurso do espelhamento reverso, casos em que os educadores são vistos não como um espelho do que ser, mas sim do que não ser para seus alunos:

(SD67) Karl: “Então ser um professor formador, na minha opinião, **é...passar o que você tem, de melhor, éh, estar sempre visível, estar sempre transparente** para que os seus alunos saibam quem você é, não é, **no sentido de..utilizarem você como modelo, modelo positivo ou também negativo né**, nós nunca somos, nunca podemos achar que somos modelos positivos, **nós também temos as nossas...lacunas e, e inclusive nossas lacunas são percebidas né...**”

A visibilidade e transparência a que o sujeito se refere têm relação com uma memória discursiva em relação ao professor de contexto universitário. Isso consiste no

imaginário de que um professor desse nível é ausente, inacessível, não transparente e até desconhecido. Quando Karl profere *para que os alunos saibam quem você é* (SD67), ele não se refere ao desconhecimento do professor enquanto indivíduo, mas sim a um desconhecimento enquanto sujeito educador.

O modelo de professor, nessa mesma sequência (SD67), retoma o discurso do espelhamento, presente também quando os educadores tratam de seus professores e recorrente nos momentos enunciativos em que eles trataram de suas posições enquanto educadores de professores. A questão do espelhamento reverbera também a alteridade, a relação constitutiva eu e outro tanto explorada neste estudo.

A representação de formação dos educadores de professores é discursivizada por meio de incrições tenso-conflitivas que mobilizam aspectos de ordem teórica, metodológica e prática, além da questão da competência linguística. Os próprios educadores se questionam, em seus depoimentos, se de fato ensinam os professores em formação a ser tornarem professores, pois não conseguem identificar como a formação se dá. Esses questionamentos podem ser exemplificados nos dizeres de Édipo:

(SD68) Édipo: e nesse sentido, eu..**não sei se a gente ensinaria alguém a ser professor, né, de inglês**, o, o que a gente faz, eu acho, **é proporcionar às pessoas que estão em formação, uma série de...coisas, de...procedimentos, que poderiam ajudar essa pessoa a se éh..ver né, nesse lugar.**

A pergunta de número 23, última questão do roteiro, se configura como um espaço para um exercício de reflexão da formação, por meio do questionamento “Qual o lugar da formação no Curso de Letras?”. Vejamos algumas sequências que contemplam os depoimentos relativos a essa questão:

(SD68) Elvira: “E na 23, éh..o lugar da formação? eu acho que ela **tem que ser muito importante**, “é” é um **lugar central** que vai dividir esse lugar com outros, com outras questões centrais, nós não devemos, éh, não diria devemos, **deixa eu tentar modular aqui**..éh, eu acho que, éh, *é complicado*, éh, considerarmos que a f-..., que o lugar, ah, que a formação deveria ter um lugar privilegiado dentro de um curso, ou que a competências linguísticas deveriam ter uma formação privilegiada, ou as questões de pesquisa deveriam ter então, eu acho que **nós devemos ter um...equilíbrio** entre, éh, essas questões, essas competências, esses saberes, pra que a gente forme um profissional..completo...”.

(SD69) Gabriela: “Qual o lugar da formação no curso de Letras, que é a..que é a última questão eu acho que a formação “ela” ela tem **o lugar em todas as disciplinas do curso de Letras**, né, o aluno não é só formado quando ele chega nas disciplinas metodológicas ou de Linguística Aplicada ou de...éh.. estágio



supervisionado, acho que até nas disciplinas de língua a gente já ensina a Língua Inglesa pro aluno tendo como foco que ele é um professor e que ele vai ensinar essa língua...”.

(SD70) Ivete: “Éh, continuando né, eu acho assim, essa pergunta éh...eu...como que existe um curso de Letras no nosso caso que é Licenciatura sem formação? eu acho que **o lugar da formação** no curso de Letras de licenciatura é, **é no curso inteiro assim, talvez eu não tenha compreendido a questão**, mas o lugar da formação seria no curso de Letras né [riso discreto]...”.

(SD71) Karl: “Mhm...e por fim né, com relação ao lugar da formação no curso de Letras...**hoje eu creio que a formação no curso de Letras está muito bem colocado né**, a formação **está muito bem posta**, existem muitas..possibilidades de formação desse indivíduo, não só por conta do *hall* de disciplinas, mas por conta das pesquisas que são colocadas, por conta dos direcionamentos que são feitos, né por conta das disciplinas de Linguística Aplicada ao ensino de idiomas...”.

(SD72) Adriana: “Qual o lugar da formação no curso de Letras?...mhm, **como eu já disse né**, pra mim **ela tem que..existir desde a primeira disciplina**, desde o primeiro período, essa questão da formação, éh...tem que estar presente... a palavra formação pra mim tem em seu sintagma né dois outros, formar e ação, éh..eu não vejo como formar um professor sem, éh, éh, colocá-lo em ação, sem, éh, instigá-lo a agir sobre si mesmo, sobre a sua relação com o saber, sobre a sua prática, sobre a teoria que, éh, precisa subjetivá-lo, então..não vejo o curso de Letras sem formação...”.

Ao falarem especificamente do lugar da formação no Curso de Letras, os sujeitos, em suas próprias escolhas lexicais para tratar dessa questão, apontam a tensão, como nos exemplos a seguir: (SD68) – *deixa eu tentar modular aqui*, SD70 *talvez eu não tenha compreendido a questão*, SD71 *como eu já disse né*.

O discurso pedagógico tradicional postula que a formação só acontece quando da inserção do professor em formação em disciplinas práticas – especialmente nas metodologias de ensino e nos estágios supervisionados. Gabriela e Ivete refutam esse discurso ao afirmarem que a formação: *ela tem o lugar em todas as disciplinas do curso de Letras* (SD69) e que *o lugar da formação no curso de Letras de licenciatura é, é no curso inteiro* (SD70).

Outros educadores, ainda que não a ‘localizem’ em um lugar específico, pressupõem que ela não permeia o curso como um todo, sendo talvez um componente que coexiste com outros: *creio que a formação no curso de Letras está muito bem colocado né, a formação está muito bem posta* (SD71). Nessa perspectiva, não se deve esperar que a formação deveria ter um lugar privilegiado dentro de um curso [...] nós devemos ter um...equilíbrio entre, éh, essas questões, essas competências, esses saberes, pra que a gente forme um profissional..completo (SD68).

A última inscrição do eixo final sintetiza, portanto, a complexidade do processo constitutivo de um professor, especialmente em se tratando de um professor de uma língua estranha, estrangeira, na qual muitas vezes nem o próprio professor se vê constituído e constitutivo desse processo de inserção linguística ou não se sente capaz ou com conhecimentos suficientes para ensiná-la.

Passemos, neste momento, às considerações finais deste trabalho.

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. [...] Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. (DELEUZE, 1997/2008, p. 11)

## Considerações finais

Buscamos, nesta dissertação, analisar de que modo os educadores de professores representam o processo educacional de constituição de um professor de Inglês e, conseqüentemente, tratamos também de suas relações com a língua e das relações de ensino-aprendizagem dessa língua. Nosso estudo objetivou, de forma geral, analisar a discursividade construída por educadores de professores de Letras Inglês quando enunciam sobre o processo de formação de professores de Língua Inglesa. De maneira mais objetiva, elencamos aqui, novamente, quais foram os quatro objetivos específicos desta dissertação de mestrado:

- 1) delinear as representações discursivas dos sujeitos sobre o processo de formação de LI e de ensino-aprendizagem dessa língua;
- 2) analisar e interpretar a interdiscursividade – eixo de sustentação dessas representações;
- 3) confrontar as inscrições discursivas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando suas regularidades e singularidades; e
- 4) problematizar como essa discursividade pode incidir na prática do professor educador e no processo de formação.

Tomando como base a interface LA e AD, foi feita uma análise dos dizeres dos educadores de professores de um curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa acerca do acontecimento discursivo do processo de formação de professores de línguas. A proposta foi fazer uma leitura analítico-crítica e comparativa desses dizeres a partir do batimento das vozes que foram evocadas. Organizamos nossas análises em três eixos: (i) a relação do educador com a LI; (ii) a relação do educador com o processo de ensinar e aprender essa língua; e (iii) o educador e sua relação com o processo de formação de professores nessa língua.

O primeiro eixo, a relação educador-língua, desvela a inscrição discursiva dos sujeitos em um discurso afetivo pela língua, perpassando aspectos constitutivos do afeto e da identificação, não apenas de ordem linguística mas também pela relação eu-outro. Ainda, compreende inscrições na aprendizagem tida como formal – cursos de idiomas, nos quais o estrangeiro é tido como “a cereja do bolo” da aprendizagem e da relação linguística com o idioma inglês.

No eixo de número dois, tratamos da relação educador-processo, que reverbera a relação dos docentes com o processo de ensinar-aprender um idioma estrangeiro dominante. Trata-se da integração, o inglês pelo viés da globalização, de conectividade entre os sujeitos,

da possibilidade que é, ao mesmo tempo, impossível da aquisição de uma proficiência linguístico-estrutural dentro de um curso de formação de professores e, finalmente, o discurso da criticidade que contempla uma posição que os formadores defendem, a de um professor questionador, crítico, que saiba tomar posições em seu percurso acadêmico-profissional.

O terceiro e último eixo abarca a relação desse educador com o processo de constituição de um professor de língua. Desdobra-se nas inscrições: da falta (tanto acerca da formação lacunar dos próprios formadores quanto da falta dos alunos); da autonomia, que evidencia a formação por um olhar de condução, no qual os professores em formação precisam ser autônomos a partir dos subsídios dados pelos formadores; e da (im)possibilidade da formação, em que os educadores questionam se, de fato, essa formação é possível.

A hipótese inicial formulada de que existe uma tensão enunciativa nos dizeres dos formadores quando esses sujeitos enunciam a respeito do processo educacional de constituir um professor é corroborada. Hipotetizar a tensão nos dizeres dos educadores, transformados em inscrições e em discursos, significa necessariamente afirmar que não há plenitude no processo constitutivo de um professor, o que implica dizer que esse é sempre um processo tenso, e essa tensão acontece, pois é efeito da própria possibilidade de sentidos.

Retomando as perguntas de pesquisa, a primeira delas questionava quais são as vozes evocadas por educadores de professores quando enunciam sobre a formação de professores de LI. Após as análises, entendemos que os educadores recorrem as suas vozes constitutivas, suas memórias discursivas, quando enunciam sobre o processo de formação de professor; eles rememoram a forma como aprenderam LI e como se constituíram professores dessa língua.

Quanto ao segundo questionamento, indagamos que representações sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, sobre linguagem e sobre a própria formação são construídas nos dizeres desses professores formadores de LI. Notamos que os educadores representam o ensino-aprendizagem da língua, a linguagem e a própria formação a partir de suas inscrições nos discursos da integração (inglês global), (im)possibilidade da proficiência linguística (a competência linguística não pode ser muito bem desenvolvida durante o Curso de Letras, ou seja, recorrem ao discurso do esforço para justificar tal acepção) e da criticidade, que denota a necessidade do questionamento e problematizações por parte dos sujeitos em formação.

Em relação a representações de linguagem, há: a dominante inscrição do afeto, na qual os sujeitos revelam suas relações próximo-afetivas e até passionais pelo Inglês; a aprendizagem formal, em que eles recorrem a discursos cristalizados que atestam apenas os institutos de idioma como locais aptos a formarem falantes do idioma; e, finalmente, o

diferencial que a experiência em países falantes da língua traz aos sujeitos. No que diz respeito às representações de formação, os sujeitos representam-se inscrevendo em discursos de: falta, que lhes é constitutiva por natureza; autonomia, em que o aluno precisa buscar esse conhecimento a partir do que lhe é oferecido; e formação possível-impossível, por depender de diversos fatores outros que, por vezes, são exteriores aos sujeitos.

A nosso ver, as definições de ‘formação’ como um “processo de aprendizagem que leva em consideração o aprendiz e seus conhecimentos” e a de ‘tornar-se um professor’, que “implica o envolvimento em tomadas de decisões, que, por sua vez, são perpassadas por implicações políticas”, cunhadas por Guilherme (2008), não poderiam ser mais atuais e válidas, pois advogam por uma amplitude processual que redimensiona questões teóricas, vislumbrando aspectos outros ligados aos sujeitos envolvidos e às posições discursivas (GUILHERME, 2008, p. 25). Formar um professor, portanto, não deve ser algo mecânico como um treinamento – o mecanicismo de um treinamento não pode ser atrelado a uma problemática tão ampla e complexa como a de educar um professor. A educação que pleiteamos é a educação que critica, que reflete, que se posiciona, questionadora e indagadora, transgressiva, indisciplinar, que promove movências e deslocamentos.

Tratar da formação nos convida a pensar, conseqüentemente, a respeito da historicidade do que vem a ‘ser professor’ em um país no qual a educação é desvalorizada. Isso implica uma reflexão a respeito do lugar e da importância social desses sujeitos em nossa sociedade. Vimos aqui também para (d)enunciar as condições do professor brasileiro, seja ele professor de Ensino Básico ou Superior, ou (d)enunciar a falta delas, pois, há tempos, o professor encontra-se à margem, em uma posição desprivilegiada e desvalorizada em todas as esferas educativas.

Acrescida a isso está a discrepância de investimentos em pesquisas que os cursos da área de Humanas em geral, inclusive o Curso de Letras, recebem em comparação aos Cursos de Exatas. É inegável que a concepção de se fazer ciência e tecnologia, de se construir conhecimento, não é atribuída igualmente pelas áreas de Exatas e Humanas. Não se contempla, ideologicamente falando, a mesma concepção de ciência, o que pode ser comprovado quando a enunciadora Elvira diz que o Curso de Letras era o mais desvalorizado. Foi enunciado também que, principalmente, os cursos de Exatas recebiam mais atenção e investimentos, o que vai na contramão da desprestigiada posição dos cursos de licenciatura e Letras.

Em último lugar, porém não menos importante, a problematização de tais questões-chave fomenta a desestabilização dos sujeitos envolvidos nos (in)ensos processos

formativos e de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e promove, além de um maior engajamento em pesquisa científica, que os sujeitos exerçam constante criticidade sobre aspectos intrínsecos à sua profissão, estimulando a configuração de uma sociedade mais crítica, reflexiva, engajada e preocupada com questões indispensáveis à evolução educacional de nosso país. Então, pesquisas como esta contribuem para as áreas da AD, LA e ADD na medida em que possibilitam a nossa reflexão, tanto como sujeitos que educam, que formam profissionais, quanto como sujeitos que estão em processo educativo, que estão sendo formados, ou melhor, desenvolvidos para o exercício de uma tarefa tão importante como é a de ensinar. Refletir sobre nossas ações, posições e tomadas de posição nos permite avaliar aquilo que já foi feito, considerar o momento presente e projetar, com cautela, aquilo que ainda virá nesses contextos educacionais. As questões de formação recaem principalmente no ensino-aprendizagem de línguas, e aqui nos referimos a línguas, pois, antes mesmo de sermos sujeitos da língua estrangeira, somos, em primeiro lugar, sujeitos de língua materna, de Língua Portuguesa. Então, essas representações, essas imagens que os sujeitos constroem do que vem a ser formar um professor, ressoam em suas práticas, nos professores em formação, mas principalmente na maneira como aprendemos língua.

Advogamos aqui não uma inserção metodológica discursiva para esse ensino de línguas, mas sim a possibilidade de ensejar práticas de ensino de línguas nas quais o aprendiz se coloque numa posição de analista, no sentido de desconfiar daquilo que está posto, questionar a aparente transparência da língua, perceber que a estrutura por si só não o faz tomar a palavra nesse idioma. Sendo assim, é válido mencionar que, como muitos autores defendem, aqui também se advoga em prol da continuidade de estudos do processo de formação de professores e da formação contínua tanto dos educadores quanto dos professores em formação, na medida que isso se configura como uma possibilidade de se realizar um exercício de análise crítica dos processos, propondo encaminhamentos e desdobramentos.

Aos leitores, esperamos que este estudo contribua de maneira a estimular novas reflexões para a instauração de debates e de problematizações que possibilitem aos interessados nos estudos discursivos outros olhares acerca do construto da formação e do ensino-aprendizagem de línguas. Esperamos que isso possa incidir, de alguma forma, na maneira como enxergam o processo como um todo e, conseqüentemente, em suas práxis e práticas acadêmico-pedagógicas.

Fazemos coro com Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 142), quando afirmam:

A criação da tradição do professor como investigador de sua prática refletir-se-à positivamente não somente no contexto universitário, mas também no contexto do primeiro e segundo graus. Em outras palavras, a prática de sala de aula como tema permanente de investigação por parte do professor deverá certamente resultar em uma reflexão questionadora que muito contribuirá para o desenvolvimento e fortalecimento da área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil tanto em termos de formulação de teorias como em termos da prática de ensino de línguas materna e estrangeira.

Esta dissertação de mestrado se configura, pois, como uma possibilidade de ressignificar o construto da formação, em conformidade com o nosso gesto interpretativo, e o processo de ensinância e aprendência de um idioma tão notório e valorizado, mas que, ao mesmo tempo, evoca inúmeras memórias dos sujeitos, tanto positivas quanto negativas, e também atua como um instrumento para recuperar esse construto e conhecer de que forma ele pode ser representado no contexto acadêmico de caráter cientificista. Almejamos, também, que esta dissertação se configure como um instrumento que fomente a problematização dos Cursos de Letras e, mais especificamente, da área de formação de professores de línguas, na medida em que os dizeres dos educadores nos possibilitaram a compreensão e um entendimento mais embasado acerca da tensão que permeia esse processo. Nesse sentido, a possibilidade de se ter acesso aos depoimentos dos educadores nos faz refletir sobre nossos próprios anseios e tensões como sujeitos, assumidamente contraditórios que somos, perpassados por vozes e discursos de outros – alteritários e que ocupam posições discursivas pautadas por relações de poder. Como professora de inglês e egressa de um curso de licenciatura em Letras Inglês, os meus anseios são por uma formação consciente e responsiva, que permita aos alunos, de todas as instâncias educativas, a possibilidade de terem um espaço construtivo para o exercício de sua subjetividade e que eles possam, de fato, tomar a palavra e se dizer, em qualquer língua que seja, vendo-se como parte deste todo em que estão inseridos.



## Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras (linguagem)? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 197-215, 2016.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAILEY, K. M. *The Cambridge guide to Pedagogy and practice in Second Language Teaching*. Cambridge University Press, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1929].
- \_\_\_\_\_. (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucited Editora, 2014[1929].
- \_\_\_\_\_. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BATISTA, J. P. *Espanhol, Francês, Inglês ou Português? Discursivizando a tensão enunciativa na escolha do curso de Letras*. 164 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1.
- \_\_\_\_\_. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-31.
- BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014.
- BRITO, C. C. P. *Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação*. 190 f. 2009. Tese (Doutorado em 2009) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRITO, C. C. P. Discursos sobre língua materna e estrangeira: embates na formação do professor. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. (Org.). *Ensino de línguas em diferentes contextos*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 29-49.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão, v. 1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de LA*, Belo Horizonte, v. 14, n.3, p. 511-532, mar./jun. 2014.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um curso de Letras EAD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 17, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2017.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Aspectos discursivos sobre/no ensino-aprendizagem de língua inglesa e na formação de professores em um curso EAD. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n. 2, Brasília, p. 89-114, 2014.

BURTON, J. *The Cambridge guide to Pedagogy and practice in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2009.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de L.E. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 179-184.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan.jun. 1991.

DELEUZE, G. A literatura e a vida. In: DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008[1997]. p. 11-16.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

FREEMAN, D. *Educating Second Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Versão digitalizada pelo *Coletivo Sabotagem*, 1996 (Ano de digitalização, 2002), .

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua-estrangeira (inglês)*. 311 f. 2008. Tese (Doutorado em 2008) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

GUILHERME, M. F. F. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos epistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C. BARBARA, L. (Org.). *Maria Antonieta Celani e a Linguística Aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 37-56.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma*

introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani, Eni Pulcinelli Orlandi, Jonas de A. Romualdo, Lourenço Chacoa J. Filho, Manoel Gonçalves, Maria Augusta B. de Matos, Péricles Cunha, Silvana M. Serrani e Suzy Lagazzi . 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 11-38.

KUMARADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. Amsterdam: Routledge, 2012. <https://doi.org/10.4324/9780203832530>

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MAZIÈRE, F. *A análise do discurso: histórias e práticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

MILLER I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p-99-212.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguísticos*, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [ Jean Davallon / Jean-Louis Durand / Michel Pêcheux / Eni P. Orlandi ]. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999[1983]. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Ed.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997b[1969]. p 61-105.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1997a.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, Santa Maria, v. 16, n. 32-33, 2002. p. 35-48.

PRADOS R. ; ALVAREZ, S. Ensino da língua materna no Brasil: políticas públicas e reflexões sobre o curso de Letras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 125-143, jan./jun. 2016.

QUADROS-ZAMBONI, A. S. *Apendicite formativa nos cursos de Letras: reflexões sobre a formação do professor de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RIBAS, F. C. A prática reflexiva de um professor de inglês pré-serviço em um programa pró docência. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.). *Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre a formação docente*. Curitiba: CRV, 2013, p. 59-86.

RICHARDS, J. C.; FARREL, T. S. C. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press, 2005. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1996.

SANTOS J. B. C. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. 331 f. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118

SANTOS, J. B. C. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz. 2007. p. 187-206.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A Formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 551-568, jun. 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2006[1998a]. p. 231-261.

\_\_\_\_\_. A abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 143-167.

TRAPPES-LOMAX. Language in language teacher education: a discourse perspective. In: TRAPPES-LOMAX, H.; FERGUSON, G. (Ed.). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 1-22. <https://doi.org/10.1075/llt.4.01tra>

VERAS, V. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. *Revista Solta a Voz* Campinas-SP, v. 19, n. 1, p. 111-124, 2008.

WIDDOWSON, H. G. Language teaching: defining the subject. In: TRAPPES-LOMAX, H.; FERGUSON, G. (Ed.). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 66-81. <https://doi.org/10.1075/llt.4.05wid>

## **Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Repensando a formação de professores de língua inglesa: discursos de professores formadores”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Marcela Henrique de Freitas.

Nesta pesquisa, buscamos compreender/investigar a formação de professores de Língua Inglesa (LI), a partir de depoimentos de alguns professores da rede federal de ensino superior da cidade de Uberlândia. Esta pesquisa propõe analisar as representações discursivas construídas por formadores ao enunciar sobre o processo de formação de professores de LI.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na universidade em que você trabalha, pela pesquisadora Marcela Henrique de Freitas, e logo após a autorização da universidade para que os dados sejam coletados.

Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação de sua preferência (MP3, gravador, fita cassete) para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Roteiro AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta apenas informar à pesquisadora no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições.

Em nenhum momento você será identificado e um nome fictício lhe será atribuído na transcrição e publicação dos dados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Possíveis riscos relacionados a sua participação: o risco de identificação do participante e algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento, caso isso ocorra você terá opção de não discorrer sobre determinadas questões. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre a formação de professor em sua prática como professor(a) de Língua Inglesa. Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de formação de professores e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Cristiane Carvalho de Paula Brito e Marcela Henrique de Freitas, (34) 3239-4162, ramal 6233, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala 1U235, Uberlândia, MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (34) 3239 - 4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Cristiane Carvalho de Paula Brito

---

Marcela Henrique de Freitas

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## Apêndice – Roteiro AREDA

Caro professor(a),

O roteiro abaixo tem o objetivo de analisar a discursividade construída por educadores de professores, quando enunciam sobre o processo de formação de professores de Língua Inglesa.

O roteiro deve ser gravado em arquivo de áudio. Ressaltamos que não haverá identificação dos participantes e que nomes fictícios serão utilizados na publicação dos resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua participação.

### Roteiro AREDA

1. Diga a sua idade e fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica desde a graduação.
2. Como você aprendeu língua inglesa?
3. Fale um pouco de sua trajetória profissional antes de começar a trabalhar como professor universitário em instituição pública?
4. Porque você decidiu cursar Letras?
5. Qual seu objetivo maior quando prestou o concurso para professor do curso de Letras?
6. Como você definiria sua relação com a língua inglesa?
7. Como você enxerga sua própria formação no Curso de Letras? E na pós-graduação?
8. Na sua opinião, o que é ser um professor formador?
9. Como você descreveria os professores de língua inglesa que teve ao longo de sua vida?
10. Quais foram os critérios levados em conta por você ao escolher ser professor de inglês?
11. Para você, o que significa ensinar inglês?
12. Para você, o que significa ensinar alguém a ser professor de inglês?
13. Quais desafios você encontra como professor formador?
14. Na sua opinião, qual deve ser o perfil dos ingressantes de um curso de Licenciatura em Letras (Inglês)?
15. Na sua opinião, qual deve ser o perfil dos egressos de um curso de Licenciatura em Letras (Inglês)?
16. Como você avalia a questão da proficiência na língua inglesa dos professores em formação?
17. Como você avalia o curso de Letras no qual você atua?
18. Que experiências, competências, saberes e práticas você considera importantes no processo de formação?
19. Que lembranças você tem de seus professores formadores?
20. Que mudanças você sugeriria para o curso de Letras/Inglês no qual você atua?
21. Quais desafios você acha que encontram, hoje, os egressos de uma licenciatura em Letras/Inglês?
22. Como você avalia os projetos implementados na universidade que contemplam a formação do professor de línguas?
23. Qual o lugar da ‘formação’ no Curso de Letras?

## Anexo 2 – Transcrição dos depoimentos AREDA

### Elvira

1. Pergunta 1. Éh..eu tenho [x] anos...eu fiz...eu fiz graduação...numa..éh..instituição privada, chamada [x] em [x] e depois que eu fiz a minha graduação...eu...fiz uma especialização também numa instituição privada chamada [x] de [x]...durante a minha especialização eu conheci algumas professoras que davam aula “na”, no mestrado da [x] de [x] então eu fui “pro”, pra [x] fiz duas disciplinas como..especial, com aluna especial e depois ingressei no mestrado na [x] de [x] e engatei o doutorado também lá na [x] de [x], os meus últimos anos, no meu último um ano e meio de doutorado, eu fiz um doutorado sanduíche, éh...na [x], em [x], na [x].

2. Número 2. Eu aprendi a Língua Inglesa? éh..eu estudava em colégio particular no Ensino Médio, Ensino Fundamental, naquela época colegial, ginásial, então eu comecei aprendendo na escola mas eu também estudei em escolas de idiomas, éh...pelo que eu me lembro eu estudei no [x], a última escola que eu estudei e depois quando eu tinha 17 anos, quando eu terminei o terceiro colegial, éh..meus pais me enviaram prum intercâmbio nos [x] e eu passei, éh, seis meses lá, então, éh, foi..eu acho que foram essas 3 éh...essas 3 configurações né, que me fizeram aprender, tanto o ensino na escola particular, o ensino na escola de inglês e o intercâmbio nos [x].

3. Pergunta 3. A minha trajetória profissional? Éh...quando..eu estava no meio da, éh, quando eu voltei, “não mentira”, quando eu voltei do meu intercâmbio eu comecei a trabalhar com 18 anos de idade, comecei a dar aula numa escola de inglês que chamava [x], éh, depois, éh, eu nem tava na faculdade ainda, daí depois eu prestei vestibular, éh..comecei a fazer faculdade de Letras, eu sou formada em Letras Português/Inglês e...mas nessa primeira escola eu trabalhei durante um ano, depois quando eu entrei na faculdade eu comecei trabalhar “no”, “na” na central de línguas da universidade...e..eu acho que no meu segundo ano “de” de universidade, uma das minhas professoras, a minha professora “de”, de Literatura Inglesa, que trabalhava, que era coordenadora daquela rede de escolas de inglês chamada [x], me convidou para trabalhar no [x] e daí eu fiz um teste e comecei trabalhar no [x], trabalhei no [x] por 6 anos, éh..“fiz” terminei a faculdade, eu fiz minha especialização, éh..quando eu comecei meu mestrado, fiz o meu mestrado, mhm e daí quando eu fui fazer o doutorado...eu ganhei bolsa da [x] né, “e todo”, toda essa trajetória eu também dava aula particular, dava bastante aula particular, desde que eu comecei a dar aula, mas no doutorado eu ganhei bolsa da [x] e daí eu “tinha” tinha que largar o vínculo empregatício, larguei o vínculo empregatício, continuei dando aula particular, somente, mas eu consegui um estágio, éh..fazia parte do estágio, né, que a gente tinha que fazer um estágio, eu, mhm, comecei a dar aula, como substituta na [x] de [x], éh..esse tipo de aula eu podia dar, porque eu tinha que fazer um estágio docência, então ele valia como o meu estágio docência, então eu dei aula na [x] [x] “durante”, durante esse período de doutorado, eu dei dois anos de aula como substituta na...[x] de [x], éh..nos cursos de jornalismo, “jornalismo” e relações públicas, depois eu parei com tudo e fui pra [x], daí eu né eu parei, éh, com as questões, éh, profissionais, quando eu voltei pro Brasil...eu trabalhei...aí eu fiz “alguns” éh alguns “bicos”, né, comecei a trabalhar na [x] em [x], éh..também fui tutora éh..na [x], num programa chamado [x] do estado de [x], corrigi “algumas” alguns TCCs de final de curso, também trabalhei num outro, mhm, num outro curso como tutora de, de ensino a distância de, de inglês e daí fui pra [x] trabalhar numa empresa que hoje é a [x], que tem várias escolas de inglês que t-, que é franqueada de várias escolas de inglês “no Brasil”, em todo Brasil como a [x], o [x], a [x] também tinha escolas profissionalizantes e também escolas de Ensino Médio, Ensino Fundamental como [x], [x], mas eu fui trabalhar especificamente com a rede [x] e com a rede [x] e com a [x], que é uma rede de escolas de idiomas do sul do Brasil e depois eu fiquei só com a rede [x], então eu fiquei trabalhando “como” cord-, como gerente..éh...pedagógica nacional da rede [x], cuidando então das questões pedagógicas dessa rede de escolas de idiomas e daí eu fui, prestei, depois de três anos trabalhando lá, eu prestei concurso na [x] e passei no concurso da [x], passei em outros concursos e escolhi trabalhar então em [x], aqui na federal.

4. Número 4. Eu decidi cursar Letras porque...eu fui nesse intercâmbio, fui fazer esse intercâmbio, voltei, comecei a dar aula de inglês, e gostei, gostei muito, éh..amo a Língua Inglesa e gostei da profissão, então eu comecei, cursei né, pensei em cursar Letras. Minha relação com a Língua Inglesa? na número...não perai, perai.

**5.** Número 5 O meu objetivo..era trabalhar tanto com uma coisa que eu gosto muito que é a Língua Inglesa, continuar dando aula, que é a coisa que eu mais amo na vida, então, dando aula e ainda na Língua Inglesa são duas coisas que eu amo muito, e também trabalhar com essa questão de formação de professor, então foi por isso que eu escolhi a [x] e não uma outra instituição que eu, que eu iria somente dar aulas de inglês, porque me encanta também trabalhar com essa questão de formação de professores, porque é uma coisa que eu gosto demais.

**6.** A sexta. a minha relação com a Língua Inglesa...éh eu sempre tive muita facilidade, eu sempre tev-, tive muito interesse com a língua, éh..então, quando eu fui pros [x], éh..parece que...avivou alguma, alguma coisa dentro de mim em relação à Língua Inglesa e eu simplesmente me apaixonei e não quis deixar de estar perto dela, em contato com ela, trabalhando com ela em nenhum momento da minha vida, então foi por isso que eu escolhi “essa” essa língua para minha profissão. Então, “a minha”, a minha relação com a Língua Inglesa é uma relação de paixão, é uma relação de...de união estável, é uma relação que dá certo!

**7.** A número 7. Eu acho que a minha formação foi deficitária, éh..eu estudei numa universidade particular, como eu já mencionei e...o curso de Letras era o curso mais desvalorizado da universidade, né, então eles tinham maiores investimentos nos cursos de saúde, no curso de odonto principalmente, nos cursos de exatas...e o curso de Letras era um curso desvalorizado, éh...mas, éh por exemplo, eu não tive acesso a iniciação científica, a nenhum projeto de pesquisa, então nós “somente” somente tínhamos acesso às aulas, né, mas ao mesmo tempo, éh, é um curso, não sei se isso é devido ao curso ou devido a alguns professores, ou devido até a mim como aluna, que me considero uma aluna muito autônoma, éh, e estudiosa, que ele, de certa forma, ele me preparou, éh, e eu consegui seguir em frente com os meus estudos, éh..mas quando eu pensei em fazer um mestrado, porque eu quando eu terminei a universidade, eu não me senti,éh, eu não achei, éh, eu já estava no mercado de trabalho mas eu queria algo mais, eu pensava sim sem ser uma professora universitária mas eu não, éh, não quis ir para o mestrado diretamente porque eu achei que eu não teria competência pra prestar direto o mestrado depois “de” de ter estudado em uma universidade como essa que eu acabei de descrever, por isso que eu optei por fazer uma especialização antes de seguir pro mestrado, éh..quando eu, éh, entrei no mestrado, eu também tive essa precaução de fazer duas disciplinas como aluna..especial, para eu me preparar também para a prova de mestrado e eu percebia que muitas das coisas que eram discutidas nessas disciplinas, que para os outros alunos eram coisas já sabidas, que eu precisava me informar, então semanalmente que eu tinha essas aulas, eu ia para [x] e voltava para [x] e durante a semana eu ia me preparando, eu ia, eu “eu” fazia as leituras, eu procurava os autores que eram mencionados, eu procurava, éh, os assuntos que eram conversados, que eram discutidos em sala de aula, pra que eu pudesse me preparar para outra semana e na outra semana eu descobria coisas novas, autores novos, teorias novas e eu fazia a mesma coisa na próxima semana, então durante esse um ano que eu fiz como aluna especial, eu me preparei pra prestar a prova de mestrado, prestei e entrei “e..da minha”, da minha pós-graduação, éh, eu só tenho elogios, éh...fiz nessa universidade pública, éh...tive bastante apoio de pesquisadoras muito importantes e renomadas na área da Linguística Aplicada, fiz parte de um projeto, éh, tecnológico que era novo, isso também foi muito bom porque nós tínhamos todo um apoio “de” “de” de várias pessoas pesquisando, éh..um tema central, né, que era o [x], então, éh, eu me senti muito acolhida, eu acho que a universidade me deu todas as ferramentas que eu poderia ter pra eu desenvolver a minha pesquisa e também como eu já disse no meu doutorado, eu tive uma bolsa da [x], que também meu deu subsídios pra eu me, mhm, me dedicar mais a minha pesquisa, a fazer um doutorado sanduíche no exterior, a ter acesso a uma biblioteca maravilhosa, na instituição que eu estava, em [x], então eu acho que todos esses aspectos, éh, contaram, né, na minha formação.

**8.** Número 8. Pra mim, um professor formador é aquele que...em suas aulas, cria um ambiente propício pra que se desenvolvam a autonomia do aluno a-, e a sua criticidade acima de tudo, então ao construir conhecimento com ele, ao trazer coisas novas e considerar também o, o *background* dos seus alunos, ele vai construir um conhecimento...voltado pra formação de professores, mas considerando que o aluno tem a sua histo-, historicidade, éh, considerando essa autonomia, éh, “cria”, dando andaimes para ele construir esses conhecimentos...e...trabalhando dessa forma colaborativa com os seus alunos, sendo praticamente um, um exemplo do que ele almeja que seus alunos também...sejam.

**9.** Bom, na número 9, eu vou descrever três professores...específicos que eu tive ao longo da minha vida: “o primeiro”, a primeira, era a professora [x], se não me engano ela deu aula pra mim na quinta, sexta série e eu me lembro dela, ela era bem baixinha, loirinha e dela levar o violão pra sala de



aula, então até hoje eu lembro de algumas músicas que foram ensinadas pela [x] e o contexto em que ela ensinava, es- “éh”, éh, essas questões, então, éh, eu posso até dizer que a [x] foi minha primeira motivação pra me tornar professora de inglês, porque eu a admirava muito, e via “muito” muita leveza e alegria no trabalho em que ela fazia. O segundo professor que me vem à cabeça, é uma professora minha da graduação e ela era.. éh, também muito alegre, tinha um inglês perfeito, as suas aulas eram, assim, você percebia, como, eu entrei na graduação eu já sabia inglês, mas, “eu”, ela dava aula, uma das disciplinas que ela dava era a disciplina de Língua Inglesa, mas eu assistia as aulas dela com, com muita disposição porque eu prestava atenção na verdade nas metodologias que ela usava, na maneira com que ela corrigia os alunos, nos, éh, éh nos grupos que ela formava, nas atividades que ela dava, então pra mim, a..era muito mais uma observação de aula do que um aprendizado de Língua Inglesa e eu percebia que ela preparava as aulas nos seus mínimos detalhes e isso, éh, fez com que eu a admirasse muito, né, depois, “nós” nos “nos” nos tornamos colegas também “de” de pós-graduação, nós viajávamos juntas, “pra”, de [x] pra [x], então criamos aí vínculos bem, bem próximos. E o terceiro professor, que eu me lembre é um professor que eu tive na [x]...então o primeiro impacto que eu tive dele, eu fui visitar uma escola, e ele estava, eu entrei na sala, na sala dele, fui assistir uma aula, e o [x], estava com as pernas cruzadas em cima da mesa, sem sapatos e com a, com o dedão de fora porque sua meia estava furada e aquilo me chocou, né, e...mas eu fui pra assistir a aula, eu entrei, me sentei e assisti a aula, era uma aula, se não me engano, de duas ou três horas, no período da manhã, com alunos de outras nacionali-, nacionalidades e..a maneira com que esse professor conduziu a aula, éh, foi fantástica, assim, eu tenho muito carinho ainda por ele, ele tem, tinha um conhecimento muito grande, apesar dele não seguir muito as questões metodológicas que nós, éh, né, estudamos, as correções, toda essa maneira de tratar o aluno, mas, de uma certa forma, eu aprendi muito com o [x], éh.. sobre questões da língua mesmo, também nos tornamos amigos e me lembro muito desse professor.

**10.** Questão 10. Quando eu escolhi ser professora eu tinha 18 anos de idade e eu já trabalhava como professora...então eu não acredito que eu tenha tido muitos critérios, eu não acho que quando a gente tem essa idade a gente consegue enxergar a dimensão “de” da escolha de uma profissão, mas, éh...então não dizendo de critérios, mas dizendo de vontades, de aspirações, de motivações, éh..o que me motivou foi a paixão pela Língua Inglesa, que eu constituí nesse período em que eu fui fazer intercâmbio, então voltei pro Brasil, “comecei” continuei trabalhando com inglês e foi quando eu comecei a dar aula, que eu comecei realmente a aprender a língua, da maneira, né, formal mesmo que “a gente” que nós dissemos, porque eu tinha que me preparar muito pra eu, né, gosto de me preparar muito, então, eu acho que se a gente pode dizer que é um critério, foi, éh..a vontade, a vontade de continuar trabalhando com a Língua Inglesa.

**11.** A 11. Pra mim, ensinar inglês, significa, éh...abrir oportunidades pra que essas pessoas possam se conectar com o mundo, éh..éh, criar cidadãos críticos, que possam debater, que possam, éh..ter contato com outras opiniões, que possam ter contato com diversos entretenimentos, que possam viajar “e”, “e”, “e” e ser parte dessa viagem, de uma maneira mais autônoma, então é mais na questão de criar mesmo uma parte dessa cidadania dessa pessoa, “como” como autonomia...então, a pessoa vai se empoderar dessa língua inglesa pra que ela seja autônoma, tanto no seu, tanto em seu trabalho, tanto em sua pesquisa, tanto em seus estudos, em suas viagens e no seu dia-a-dia, né, ao abrir “o”, ao, ao ter que lidar com computador, ao ter que lidar com coisas que são do dia-a-dia, então é um, éh, pra mim, ensinar inglês é empoderar as pessoas, é empoderar as pessoas pra que elas possam agir em sociedade de uma forma mais crítica.

**12.** Não respondeu.

**13.** Hoje em dia, a 13, como professor formador, os desafios que eu encontro, muitas vezes, éh, o sucateamento da universidade pública, que cada vez mais nós estamos com menos recursos, com menos, com menos incentivos, então isso me preocupa, porque isso pode refletir na formação que nós damos para os nossos professores e...isso também vai refletir no ensino deles e conseqüentemente na criação desses, hmm, não na criação, mas, éh, nessa construção dos alunos deles, então isso se torna “uma”, uma bola de neve que me preocupa..éh, outra questão, éh, que me preocupa bastante são mesmo os alunos de graduação, que por muitas vezes nós percebemos como professores formadores que estão, éh, desanimados, né, então eles não levam as disciplinas, éh, a sério, da maneira com o que nós gostaríamos que eles levassem e os resultados, éh, no final de cada semestre, éh, não é aquilo que eu gostaria de ver entre todos os alunos, é claro que nós temos alunos muito bons, mas tem alguns

que..que deixam a desejar, então isso também me preocupa como professora formadora, porque nós vamos formar esse professor que já sai da universidade desestimulado e com concepções de ensino-aprendizagem que eu acho que poderiam ser mais trabalhadas, então..basicamente, éh, o que eu posso pensar agora são esses dois desafios.

**14.** Na 14, eu não sei ao certo, eu nunca havia pensado sobre isso, eu não sei ao certo se eu estarei dizendo uma grande bobagem, mas eu não sei se nós devemos traçar um perfil de ingressantes de um curso, éh...acredito que as pessoas devam pelo menos ter um interesse em se tornar professoras e um interesse pela Língua Inglesa, porque...nós não precisamos ter ingressantes prontos, o que nós precisamos é ter ingressantes que estejam dispostos a construir conhecimento dentro dessa área escolhida, dentro da universidade, como também fora dela, como em outros programas como iniciação científica em programas de, éh, de extensão, em suas próprias casas, de maneira autônoma, então eu acho que talvez é isso, seja isso, o perfil que eu espero de integrantes sejam alunos dispostos a construir conhecimento dentro da universidade e também fora dela.

**15.** Com relação à 15 o perfil dos egressos, aí sim eu gostaria de alunos atuantes, de alunos críticos...que pudessem, éh, trabalhar com os seus alunos também, a essa questão, tanto da língua, quanto não da língua somente pela sua estrutura mas também pela sua cultura, pela sua criticidade, por esse empoderamento que o aluno pode, éh, construir, “sabendo”, tendo, éh, acesso, então, a, a essa outra língua, né, a sua língua, ah, essa língua estrangeira, então é, isso é o que eu espero dos alunos egressos...e também que eles consigam se adaptar às diferentes realidades de seu trabalho, porque nós temos aí alguns campos diferentes, né, éh, formamos alunos pra trabalhar no ensino básico, “no” “no” no ensino de uma escola pública, mas também gostaria de ter alunos que pudessem se adaptar a outros ambientes, como um ambiente de ensino a distância, que, que pode ser bastante comum, né, daqui pra frente, um ambiente de uma escola de idiomas, um ambiente de uma aula particular, um ambiente de “ensinos” pra, ensino específico, né, de inglês pra fins específicos, então é isso que eu também espero, mas sempre com essa consciência crítica de construção de conhecimento juntamente com seus alunos.

**16.** Na 16, eu não, éh, eu não concordo ou não acredito que o aluno ingressante tenha que ingressar no curso de Letras já com conhecimento de Língua Inglesa, apesar de que muitos, já fazem o curso, porque já “são”, já tem uma certa fluência, já tem uma certa motivação em relação à língua, éh, nós temos “um” “um” uma questão aí que, deve ser tratada em todos os cursos, que deve ocorrer em todos os cursos, que é a questão “da” do não nivelamento, que a gente nunca vai ter dentro de uma sala de aula, então, éh, como que eu avalio a questão da proficiência...eu não sei se eu entendi muito bem essa pergunta, mas eu diria o seguinte, éh, eu acho que é papel da universidade prover oportunidades pra que o aluno desenvolva essa proficiência durante o curso, mas é papel também do aluno se dedicar, de uma maneira com muito afinco, pra que ele também desenvolva essa proficiência...porque, nós sabemos que, éh, somente com o insumo que é dado dentro de sala de aula, o aluno ele “não” não necessariamente ele desenvolve essas, as habilidades, então, também é necessário essa, éh, essa contrapartida do aluno para que ele se responsabilize pela a própria aprendizagem e nós temos “vários” várias opções dentro da universidade, dentro da universidade mas fora “do” do período de sala de aula, pra que ele se torne proficiente e ele também “tem”, éh, deve se tornar “um” um aprendiz autônomo e buscar também essa proficiência fora da sala de aula, nós temos hoje as tecnologias e nós temos várias opções de cursos, mesmo que sejam gratuitos, éh, ou opções da internet, ou de estudos na internet, o aluno tendo acesso à internet, e isso ele pode ter dentro da universidade também, éh, ele consegue também melhorar sua proficiência durante o curso, então se foi essa a pergunta, é essa minha avaliação.

**17.** A 17, eu particularmente, até pelas experiências que eu tive na minha formação, numa universidade particular, eu avalio a universidade em que eu atuo, que é uma universidade federal, com...bastante opções pros alunos desenvolverem as competências que eles necessitam desenvolver como forma-, como professores...éh, eu vejo que o *currículum* é um *currículum* que oferece várias disciplinas que eu não tive contato por exemplo na minha graduação, éh é uma universidade que também por ser pública ela oferece possibilidades de iniciação científica, possibilidades de trabalhos como, um trabalho numa, na central de línguas, trabalho “na” no [x], éh, trabalhos com alguns projetos “de” de extensão, então acredito que o aluno que quer de dedicar pro curso ele consegue sim ter uma formação muito boa, éh entretanto, ainda existem, éh, existem melhorias a serem feitas, éh, como já apontei anteriormente, cada vez mais estamos perdendo auxílio governamental, estamos perdendo verbas, por exemplo, temos atuando hoje na universidade, éh, iremos voltar a atuar com a turma, com

a graduação a distância e isso precisaria, éh, de um apoio maior do governo, de uma institucionalização dessa graduação a distância, então, éh, nós temos ainda melhorias, melhorias no currículo que estão sendo feitas, pra uma próxima, que vão ser implementadas nos próximos anos, em que a gente já engloba outras disciplinas, éh, éh, transformando esse currículo num currículo mais atual e discutindo incansavelmente sobre o que que nós queremos dos nossos alunos, o que que nós queremos dos nossos egressos, como que a gente vai aplicar esses currículos, então eu acredito, essa é a minha avaliação sobre o curso de Letras atualmente.

**18.** Ao responder a 18, eu talvez seja um pouco repetitiva, mas acredito que isso faça parte também “de” “na” na pesquisa e nos nossos dizeres pra que a gente também corrobore aqueles pensamentos que a gente já expressou antes. Competências? éh, se a gente foi pensar num mundo ideal, né, então é nesse mundo que eu vou pensar, éh...ou talvez não {risos} elaborando agora, competências, competências linguísticas né, éh, são muito importantes, competências em saber, hm, o *classroom management*, de saber questões como correção de alunos em sala de aula, éh, questões, como, como preparar um material didático, como abordar a tecnologia dentro de sala de aula, como criar, como oportunizar, “a” a discussão de problemas mais críticos, pra que a gente também, éh, influencie nessa, nessa, em nossa sociedade, ou atue, ou seja atuante em questões, né, críticas, políticas, filosóficas, éh, de nossa sociedade, éh, então é, eu não saberia dizer o que que é uma competência, o que que é um saber, o que que é uma prática, mas o aluno precisa também ter esse período de prática dentro da universidade, em sua formação pra que ele vá para o mercado de trabalho já com alguma experiência, éh, e isso, nessa parte os estágios são muito importantes pra que ele realmente vá pra escola pública ou ministre mini-, minicursos dentro da universidade, tenha contato com o aluno. porque em todos os momentos, éh, a gente não tem professor se a gente não tiver aluno, né, então isso é muito importante, que ele tenha, éh, contato com esses alunos, pra que ele possa, então ter essa prática dentro da universidade, éh...não...será que eu esqueci de alguma coisa? existe também a questão do da própria pesquisa, eu acho importante o aluno se envolver em pesquisa, porque um professor, que, um professor ele precisa constantemente refletir sobre a sua prática e pra ele refletir sobre a sua prática, é importante que ele tenha contato com novas teorias, com novas metodologias, “com” com novas pesquisas, então, eu acho que também é, é preciso nesse processo de formação do professor essa conscientização “da” da pesquisa constante.

**19.** A 19, eu não, eu não saberia dizer, éh, de todos os professores, porque nós temos professores que nos marcam, né, existem aqueles professores que nós não nos lembramos por algum motivo, talvez por não terem sido significantes e aqueles professores que nos marcam...então, éh, considerando professores formadores, então acredito que seja na graduação e na pós-graduação, eu tenho lembranças da minha professora, dessa professora que eu já descrevi, né, minha professora de inglês, eu tenho lembrança da minha professora de.. literatura inglesa, também que eu admirava muito, eu acho que esses professores que eu admirava, eram professores “que” tinham, que eu acreditava que tinham muito conhecimento...eu tinha uma admiração por esse conhecimento que eles tinham e também pela maneira com que eles tratavam os seus alunos, a maneira com que configuravam suas disciplinas...então acho que são esses professores que eu tenho uma maior lembrança, e na pós-graduação, da minha orientadora também, né, que teve muita paciência e me ensinou bastante coisa e de uma outra professora, também do curso, que eu sempre admirei, que ela já era até aposentada, mas ela continuava contribuindo com o curso de pós-graduação, por essa, éh, grandio-, grandiosidade de conhecimento que ela tinha e também de vontade de continuar contribuindo, então isso eu sempre admirei nos meus, éh, são as lembranças que eu tenho desses professores que marcaram a minha formação.

**20.** Eu acredito que eu já respondi “a”, a 20, né, anteriormente, que seriam essas mudanças de currículo, que nós já estamos pensando, estamos fazendo, éh, pensar um pouco mais, né, “em”, em formar, éh, que tipo de egresso que nós gostaríamos de formar e, éh, particularmente por estar envolvida...na linha de pesquisa de tecnologias em ensino, eu proponho algumas, éh, uma formação maior também no sentido de trabalhar com tecnologias em sala de aula, ou trabalhar essa autonomia que aluno t-, que o aluno pode ter com a tecnologia fora de sala de aula.

**21.** A 21, eu acredito que os desafios...éh, seria primeiramente se colocar no mercado de trabalho, éh, sem uma prévia experiência, se ele não tiver, e...o seu salário, porque o salário do professor que não, que não, está na universidade ou de um professor que não consiga ter uma cartela de clientes particulares fixa, ele é muito penoso, então, ele vai ter que deixar de ser estudante e passar a ser

profissional, sabendo que com uma renda, éh, baixa, mas ao mesmo tempo, eu costumava dizer que..o professor de inglês ele nunca vai ficar desempregado, porque existem sim possibilidades pra ele trabalhar, não só dando aula mas em “outros”, em outros ramos, então que ele teria que se, que se apegar a isso, porque nós estamos numa fase, éh, de bastante recessão e muitas profissões, por mais...éh, valorizadas que elas sejam, as pessoas não conseguem se colocar no mercado de trabalho e isso não é tão difícil pra um professor de línguas, mas ele tem que, também teria que, aí, éh...lutar por um salário, que, éh, mais adequado a suas atribuições.

**22.** Bom, pra responder a 22, éh...eu não...acho que já foi dito bastante coisa, né, “sobre” sobre o curso, agora projetos, éh, que contemplam a formação de professores? talvez que projetos seriam esses, né, seriam, o que você quer dizer aí são projetos fora da sala de aula, são questões extras, eu fiquei um pouco confusa com a pergunta, então não sei se eu vou responder de uma forma adequada, né, o que eu posso ver são os projetos de extensão, né, oferecidos pela universidade, eu mesma como professora já ofereci alguns e, eles dão sim oportunidade pro aluno se aprofundar, né, na questão da sua formação, outras questões são as próprias disciplinas, as disciplinas de metodologias, as disciplinas de estágio, que também atuam mais fortemente, né, as disciplinas de Linguística Aplicada, de..as de Letramento Crítico, que podem atuar também aí “na” “na” na formação dos professores, né.

**23.** E na 23, éh..o lugar da formação? eu acho que ela tem que ser muito importante, “é” é um lugar central que vai dividir esse lugar com outros, com outras questões centrais, nós não devemos, éh, não diria devemos, deixa eu tentar modular aqui..éh, eu acho que, éh, é complicado, éh, considerarmos que a f-..., que o lugar, ah, que a formação deveria ter um lugar privilegiado dentro de um curso, ou que a competências linguísticas deveriam ter uma formação privilegiada, ou as questões de pesquisa deveriam ter então, eu acho que nós devemos ter um...equilíbrio entre, éh, essas questões, essas competências, esses saberes, pra que a gente forme um profissional..completo ou pelo menos pra que a gente dê oportunidade para que o aluno, pra que o egresso se forme de uma maneira completa e que através desta formação, de tudo que ele aprendeu em sua formação, que ele saia da universidade com essa capacidade de aprender a aprender, porque o conhecimento não se esgota na universidade, não se esgota em uma graduação, então, éh..a formação deve, éh..preparar o aluno pra que ele seja um aluno autônomo, pra que tenha responsabilidade sobre a sua aprendizagem, pra que ele seja um aluno crítico, então acho que essa é o papel, esse é o lugar da formação no curso de Letras, pra que quando o aluno receba o seu diploma, que ele olhe para o seu diploma e veja, o quanto mais que eu tenho que aprender e continuar nessa busca por conhecimento, na busca de construção por conhecimento por toda sua carreira. Então acho que esse é o papel e esse é o lugar da formação no curso de Letras.

## Gabriela

{Oi Marcela. Bom, como esse roteiro que você me mandou, “ele” tem..várias perguntas, eu não vou conseguir gravar todas as respostas numa sentada só, assim né, {risos}. Então eu vou ter que te mandar acho que arquivos separados, tá bom? Éh..até completar todas as questões aqui.}

1. Mas começando pela primeira, né, então, éh, eu tenho [x] anos, éh, sobre a minha trajetória acadêmica, desde a graduação, então eu me formei em Letras com habilitação em Inglês/Português pela [x] de [x]...depois, éh, ainda na faculdade, na verdade, no último ano do curso de Letras, eu comecei a trabalhar em duas escolas de línguas, na cidade de [x], uma mais voltada pra crianças, né, éh e que tinha uma metodologia assim que envolvia não só aula com livro, mas também brincadeiras, jogos, uso já de computador e alguns joguinhos nesse processo “de”, de aprendizagem da língua e uma outra que era uma franquía. Não, na verdade ela não era uma franquía não, foi uma escola que eu estudei quando me mudei pra [x], né, mas a dona nem era a mesma e tal, depois ela virou uma franquía. Éh, que era uma escola mais..escola de idiomas que a gente tá acostumado, né, livro e as lições a serem cumpridas tal..alguns livros eu até já conhecia porque foram livros que eu estudei, “com os quais eu estudei” e também livros que eu não concordava muito, não gostava muito, mas enfim né, tinha que usar {risos}. E aí depois que eu terminei “a” a graduação eu continuei nessas escolas, por mais acho que um ano e pouco, né, “a”...mas eu já sabia que aquilo não era o que eu ia fazer pro resto da vida, por uma questão até salarial...aí eu fui convidada a trabalhar num centro de consultoria linguística que tem aqui em [x], que, éh, era de um “de um”, de colega que eu conheci, éh,que fez o mestrado da [x] de [x], eu fui participante de pesquisa dele, durante o mestrado dele, e aí ele, né, nesse centro de consultoria, eles trabalhavam com uma proposta..interessante, que era, éh, montar uns cursos, éh, de acordo com o objetivo que a pessoa tinha, “na” no caso das aulas particulares, tinha aulas de grupo também, essas aulas usavam livros, mas os livros eram livros mais atuais, né, vamos dizer assim pro ensino de línguas, os livros até que a gente usou, assim que eu já usei no próprio curso de Letras lá na [x]. Então..quando, mas no caso dos alunos particulares, eles entravam, né, eles faziam uma...éh, explicavam porque eles precisavam da Língua Inglesa, ah, por exemplo, “tinha gente”, um médico precisava, éh, ler textos em inglês, porque a maioria das publicações científicas são em Língua Inglesa, né, então o curso seria voltado pra isso, ele não precisaria falar, ele não precisaria de outras habilidades, então acho que isso era uma proposta bem legal, éh..fiquei lá um bom tempo, depois, éh..entreino mestrado, né, continuei trabalhando lá, tive que sair um tempo de lá por conta “da”, de eu ter ido fazer, no mestrado eu mudei, éh, fiz uma mudança de nível pro doutorado e fiz um doutorado-sanduiche nos [x], então nessa época eu fiquei fora e quando eu voltei ainda peguei algumas aulas nesse centro de consultoria, porque eu não tinha mais bolsa, né, porque durante o período do mestrado eu fiquei com bolsa da [x] e...“e” só fiquei com mais algumas aulas, mas eu já, nessa época assim quando eu comecei “a”, a seguir pra esse caminho do doutorado eu já sabia que depois que eu voltasse “eu”, eu ia querer prestar concursos e tal. E aí foi o que eu fiz, né, continuei lá só por uma questão de sobrevivência financeira {riso} nesse centro e... éh...mas assim não me agra- ,eu já comecei a ter alguns problemas, vamos dizer porque eu não concordava muito com.., ent-, assim em trabalhar em um lugar que tinha uma visão de ensino mais mercadológica, né, que apesar de ter uma metodologia interessante, é..o que o dono da escola queria era ganhar dinheiro {risos} com os cursos que ele vendia, né, éh..ter mais alunos, né, não perder aluno, isso não mudava muito éh de outra, esse perfil não mudava muito de outros cursos que você tem aí de escolas de idiomas e eu queria trabalhar numa perspectiva mais de formação, de educação, “de” “de” de professores, “de” ou de alunos, né, que não tivesse essa necessidade ou essa ânsia “de” de mercadológica, né. E aí fui, come-, prestei um concurso pra professora substituta na [x], éh, só que ao mesmo tempo eu fui, éh, chamada pra trabalhar na universidade estadual do [x], no campus de [x], por uma amiga, eles estavam precisando de um professor muito assim de última hora, não ia nem dar tempo de fazer concurso, processo seletivo, nada, então foi mais por indicação, e aí eu tinha que tomar uma decisão e a resposta da [x] não tinha vindo ainda, então eu optei por ir pro [x], aí depois que eu aceitei lá, a [x] me chamou, mas aí eu fiquei, isso foi no ano de 2008, éh, eu fiquei até mais ou menos...agosto, mês de agosto de 2008, trabalhando em [x], éh, terminei o doutorado, terminando o doutorado ao mesmo tempo, mas o doutorado eu terminei, eu defendi em maio do mesmo ano e aí no meio do ano surgiu o concurso pra professor efetivo mesmo da [x] na área de Linguística Aplicada e eu prestei, passei e depois fui

chamada então saí do [x] pra assumir na [x] no ano de outubro de 2008 e desde então tenho atuado “com”, em regime de dedicação exclusiva só na [x], né, na área de “de” Língua Inglesa “e” e Linguística Aplicada, parte dos estágios, metodologias de ensino, e assim por diante.

**2.** A segunda pergunta, que é como eu aprendi a Língua Inglesa..éh...eu comecei “a” a fazer cursos de idiomas, né, de Língua Inglesa ainda nova, com 12 pra 13 anos de idade, eu tinha a língua inglesa na escola regular e..naquela época tinha várias amiguinhas que começaram a fazer curso de inglês fora naquela coisa de ah é bom, é bom saber uma outra língua, eu nem sabia direito porque que era bom, mas “eu” eu, éh, era curiosa em aprender e sempre gostei de estudar e aí todo mundo ia né, to- aquela coisa meio pré-adolescente, então também fui né {risos} fazer esse curso na época era um curso numa escola que é um Centro Cultural [x], que é uma escola, for-, bem forte, não sei hoje mas na época era bem forte, éh, bem conhecida lá em [x], então, eu ia e lá eu já comecei a me destacar, assim sempre ganhava bolsa porque eu atingia a nota total nos cursos e pra minha mãe, pra felicidade da minha mãe, claro, porque era um curso caro {risos} e fui indo, indo, nem todas as minhas colegas seguiram, muitas desistiram, era mais aquela coisa de modismo de fazer curso de línguas e de ir junto pra, juntas “pra” pra aula, né e..mas eu continuei, eu gostava de estudar, eu gostava da sonoridade da língua e tal e aí depois...eu nunca parei até à época de entrar na faculdade de Letras que foi 99, eu ainda fazia curso de inglês, continuei fazendo curso de inglês durante a faculdade, além das aulas que a gente tinha na faculdade eu “fazia”, fazia curso preparatório pra exame de proficiência e...o máximo de contato “com” com a língua eu queria ter, então quando eu entrei acho que “na” na universidade, eu tava mais ou menos num nível pré-intermediário/intermediário “da língua”, da Língua Inglesa, continuei assim sempre estudando, sempre estudando além do que os professores pediam, éh...naquela coisa de ah! as aulas só durante a semana, na universidade não são suficientes, tem que praticar, tem que praticar, éh...então tinha “um” um centro lá na [x], chamado [x], que é um, um centro que tem vários materiais de Língua Inglesa, éh, livros didáticos, livros sobre cultura, livros de...*readers* né então sempre ia lá “pegava”, pegava pegava fitas na época era, não tinha CD ainda tanto né {riso} fitas cassete de livros texto mesmo, livro didático eu pegava parte de, éh, de ouvir as fitas “e” e fazer a transcrição dos diálogos e depois conferia com o livro se eu tava entendendo corretamente, então eu tinha assiduidade de por exemplo uma ou duas vezes na semana ir lá para fazer isso, lógico que depois com as várias disciplinas foram surgindo no curso eu diminui um pouco esse contato e aí conforme eu fui fazendo curso preparatório de proficiência fora eu também diminuía meu estudo autônomo “na” na universidade, porque eu já tinha contato fora mesmo né de qualquer maneira...e a gente sempre teve “essa”, essa, eu e meus colegas da sala lá “da”, de graduação de falar Língua Inglesa em várias oportunidades até fora da sala de aula, se encontrava um professor ele sempre puxava alguma conversa em inglês com a gente, participava de congressos, então, éh, “não” não nessa época eu não tinha viajado para fora, minha primeira experiência fora foi durante o doutorado-sanduíche, mas eu sempre busquei, éh, coisas além do que os professores ofereciam.

**3.** Éh, sobre a terceira questão da minha trajetória profissional antes de começar a trabalhar como professora universitária em instituição pública, eu acho que eu já comentei bastante na primeira questão..que é isso escola, pratica-, praticamente escolas de idioma, esse centro de consultoria linguística, éh, que ficava, que assim já não era tanto “quanto” quanto uma escola de idiomas em termos de metodologia, já, éh, porque não eram cursos prontos que eram vendidos e o aluno tinha que fazer, éh, as aulas, éh, independente de qual objetivo ela tinha, já era uma coisa mais personalizada..então eu aprendi a ter que considerar os objetivos, o que que o aluno queria na hora de preparar as aulas e não tinha um livro a ser seguido em vários, no caso de vários alunos então eu preparava os materiais, então isso já foi uma boa preparação pra mim quando eu entrei na universidade lá no [x] e depois também “na” na [x], porque nós também não adotávamos um livro, lógico que a gente “pode”, podia se basear em livros, né, em materiais de livros didáticos pra preparar as aulas mas a gente montava, né, então isso já foi interessante nesse sentido.

**4.** A...quarta questão porque que eu decidi cursar Letras...éh...na verdade eu fui, éh...eu lembro que eu fiz um...éh cursinho...éh pré-vestibular pra...e eu tinha uma professora de inglês e tirei algumas, comentei, assim, falei que eu tinha vontade de fazer Letras, eu lembro que na época porque ela falou assim mas você quer dar aula de Inglês, porque o curso de Letras é isso e eu nem soube responder, eu não sabia se eu queria dar aula, mas eu queria um curso que tivesse Língua Inglesa, porque eu gostava muito da língua...e a outra razão também de ter cursado Letras é que tinha na minha própria cidade, minha mãe naquela época falou eu não posso pagar pra você estudar em outra

cidade, às vezes ela nem queria também que eu estudasse em outra cidade {risos} então “eu” eu queria muito ser secretária executiva na época, sabe secretária bilíngue e tal e..tinha curso fora de [x], mas como eu não poderia sair de [x] eu fiz Letras, quando eu entrei “minha” a minha a minha ideia era que eu queria ter contato com a Língua Inglesa, mas eu não tinha pretensões de ser professora, mas isso, esse, essa vontade de ser professora foi sendo desenvolvida ao longo do curso, conforme a gente teve contato com disciplinas...de Linguística Aplicada, disciplinas mais, éh, metodológicas, pedagógicas aí eu fiz estágio “de” de iniciação científica e, fui, mudando minha cabeça, fui, sempre ajudei meus colegas assim pra estudar, “pra” a língua, então já tinha um comportamento meio que de professora, acho que na verdade meu comportamento de professora vem desde criancinha quando eu brincava de bo-, de escolinha com as minhas bonecas {risos} mas, ficou abafado um pouco, eu tinha um pouco de medo de ser professora por uma questão de mercado mesmo, de não ter emprego e tal, mas aí as coisas foram acontecendo e tudo deu certo.

**5.** Éh, o meu objetivo maior quando eu prestei concurso pra professor do curso de Letras? Éh...eu poderia falar coisas lindas em relação a..eu queria..ajudar a mudar o mundo, a mudar a formação de professores, mas assim na verdade o que eu queria era um emprego estável...então eu não queria ficar, éh...dando aula em cursinhos de, em cursos de idiomas porque pagava pouco..eu não queria ir para a escola regular, no caso da escola regular, ham, privada, porque eu sabia, eu tinha amigos que já trabalhavam nas escolas e eles eram super explorados como professor..em termos de carga horária “de” de ficar tendo que dar não sei quantas mil aulas e eu não queria fazer isso porque eu sei que isso compromete a qualidade das aulas..éh, eu não queria, éh, não, nunca prestei concurso para dar aula em escola pública porque eu estudei em escola pública e eu morria de medo de ser como os meus professores da escola pública, né, ficar “meio” meio no comodismo, eu não achava justo, nunca achei justo salário que se paga para um professor de escola pública, eu não tava disposta a ficar em 3 escolas para ganhar um mínimo de salário decente “pra” pra sobreviver e um professor do curso de Letras, sendo professora do curso de Letras, eu poderia juntar essa questão de salário, mínimo e digno para sobreviver, éh, estabilidade financeira, por conta de ser..concursada e não perder meu emprego por mais que o país estivesse em crise {riso nervoso} e uma noção também de trabalhar com a Língua Inglesa da forma que eu queria, da forma que eu acreditava, éh, pensando numa visão de formações, de educação e não nessa visão mercadológica, éh...e..influenciar “o” os futuros professores, fazer um trabalho, isso tinha também, éh..isso me movia também, mas eu lembro de uma professora que..saiu do que eu tive no curso de Letras, que saiu do, éh..duma atuação que ela tinha na escolas “na” na universidade privada pra ir “pra” pra [x] né, e ela falou que ela resolveu mudar porque numa universidade pública ela poderia ter muito mais..assim, o trabalho dela poderia afetar muito mais pessoas...e eu achei muito bonito assim o que ela falou, mas assim não foi o que me moveu {risos} a princípio quando eu prestei o concurso pra professor, eu acho que foi meio que, éh, a partir do momento que eu segui pra fazer o doutorado, que também foi meio de supetão, por conta de eu tá no mestrado ainda e, e mudar pro doutorado, praticamente já era um caminho meio que foi trilhado pra mim, né, então, já fiz o doutorado, o que que eu vou fazer? eu tenho que seguir carreira acadêmica, né, porque aí é como se, se nossa, cheguei até aqui e aí eu vou fazer o que com essa formação toda? então deixa eu entrar numa universidade, então foi mais ou menos assim, as coisas foram acontecendo.

**6.** Éh...a minha relação com a Língua Inglesa...ai eu acho que sempre foi uma relação de, de encanto, assim, eu sempre tive esse encanto com a sonoridade da língua, eu acho que sempre foi um desafio conseguir entender e saber me comunicar, éh, não tenho essa afinidade com nenhuma outra língua, não sei falar, por exemplo, apesar de já, de querer, mas eu não me identifico com a língua espanhola ou com língua italiana, né, a minha família tem descendência italiana, minha mãe fala um pouco de italiano, mas eu não...nunca me encantou, e a Língua Inglesa sempre me encantou, eu lembro que eu tinha na época em que eu ainda era criança, tinha uma prima que fez intercâmbio, pros [x], aí ela voltou, trazendo vários presentinhos e contando das experiências dela e aí ela...lembro que na época a família que recebeu ela nos [x], éh, fez uma gravação num natal pra...cumprimentar, pra éh, éh, pelo natal e na festa que a gente teve, fez no Brasil o meu tio passou essa gravação, esse vídeo, né, vídeo, era uma fita de vídeo pra gente assistir, é lógico que eu não entendia nada mas eu já {risos} eu achei aquilo assim, um encanto né de saber que tem pessoas do outro lado do mundo e a gente aqui e a gente consegue se comunicar, né, até meus pais falaram ah, começaram a juntar dólares na época...que eu, dessa época, eu devia ter uns 10, 11 anos, éh, pra eu, se eu quisesse fazer um intercâmbio, mas eu sempre tive muito medo de ficar longe da família, então eu não fui, eu preferi esperar um outro

momento que eu tivesse mais maturidade, mas eu sempre gostei, foi gostar da língua que me fez cursar Letras, muito mais do que querer ser professora.

**7.** Éh..como eu enxergo minha própria formação no curso de Letras e na pós-graduação? eu acho que a minha formação no curso de Letras foi muito boa, éh, o curso de Letras da [x] de [x], ele é um dos melhores cursos que tem no Brasil, então...eu fiquei muito orgulhosa de passar no vestibular pra esse curso e entrar “e” e aprender e...e me preparar para ser professora, lógico que a gente percebia algumas questões de ah, éh, ah eu não tô preparada pra isso, não tô preparada pra aquilo, então, por exemplo, quando eu comecei a dar aula pra crianças, ainda não tinha um ano “de” do curso, eu sentia, me sentia um pouco perdida, não sabia como fazer, porque eram crianças que, algumas não eram alfabetizadas, ou tinham menos, tinham, por exemplo, 8-, 9, 10 anos, né e a gente tinha sido preparada pra dar aula no ensino fundamental com crianças de 12 anos pra cima, mas aí a formação que eles me deram foi suficiente pra eu procurar e estudar e encontrar uma forma de adequar o meu ensino a esse público né, éh ah, na pós-graduação a mesma coisa, então assim foi na mesma instituição, então eu já conhecia os professores, éh nós tivemos disciplinas...sobre formação de professores ou voltadas pra questão de oralidade na Língua Inglesa, voltado pra questão de aquisição “de” de, éh, segunda língua, formação do professor e todas elas foram..importantes pra minha formação, assim como professora, pra poder ter contato com teorias, saber, éh, pra onde correr, o que recorrer, se eu quisesse me aprofundar em algum assunto e..também foi uma formação bastante sólida, éh...né, assim, eu não tive nenhum problema não.

**8.** A oitava questão sobre o que é ser um professor formador...éh...essa é uma questão...nossa... complexa {riso discreto} assim no sentido de tem tanta coisa que eu acho que a gente precisa fazer como professor formador {riso nervoso} que resumir..éh, as vezes é um pouco difícil, mas vamos lá. Éh...o professor formador ele vai formar o futuro..no caso do curso de Letras inglês né, o futuro professor de Língua Inglesa, né, e aí ele vai formar, em que sentido? bom, o que que esse professor vai ter que fazer depois de formado? ele vai ter que ensinar a Língua Inglesa, ele vai ter que ser um educador e tal, então ele tem que ter uma preparação...né, na língua que ele vai ensinar, na Língua Inglesa, no nosso caso, então ele tem que saber sobre, saber..usar essa língua nas mais diversas modalidades, escrita, oral e assim por diante...ele tem que saber que..esse professor, a gente não sabe pra que, éh, em que contexto ele necessariamente vai atuar, então assim..pode ser que ele seja um professor de escola pública, pode ser que ele “dá” aula, dê aula em institutos de idiomas, pode ser que ele “dá” aula, dê aula em escola regular, éh, privada, pode ser que ele dê aula como eu dei, em centros de consultoria linguística {riso} pode ser que ele vá pro contexto universitário, então a gente po-, não sabe né, assim, então a gente precisa preparar esse profissional pra ele conseguir se virar independente do contexto que ele for trabalhar...né, se virar no sentido de se eu for pra trabalhar naquele contexto, que que eu preciso saber, onde que eu busco informação “pra” pra poder montar as minhas aulas, então é nesse sentido, ele precisa ser um profissional que então desenvolva essa independência...de ir atrás de conhecimento, ele precisa ser...éh...criativo, então não só dependente de ah..eu vou pegar e, o livro didático só aplicar, então não é essa ideia de ele só conseguir trabalhar com livro didático, mas dele ser capaz de montar suas próprias aulas, dependendo do público que ele for trabalhar, ele precisa ser, eh...crítico, no sentido dele questionar sempre as teorias, “não” não existe fórmula mágica para ensinar Língua Inglesa, então não adianta ele achar que ele vai procurar num manual e descobrir como é que ensina a língua e poder ensinar a língua daquele jeito pra todo mundo, então ele tem que sempre questionar as teorias, os autores que ele for ler, criar suas próprias teorias, quando a gente fala de criar as próprias teorias parece uma coisa que ai isso é só especialista que faz, mas não a gente faz todo dia enquanto professor, então criar teoria no sentido de, éh, entender como o mundo funciona, então como o aluno aprende a língua, o que que é mais fácil pra ele, o que que é mais difícil, se ele tá com uma dificuldade, que que eu posso fazer pra ajudar, o que que eu posso fazer pra ele ajudar, pra ele buscar formas de melhor aprender essa língua, então formular teorias nesse sentido de como a língua funciona, como a aprendizagem de língua funciona, que que é mais fácil, que que é mais difícil pra um aluno né e assim por diante, e ser um professor que sabe se virar e que sabe acompanhar as mudanças do mundo, né, de..éh, éh, éh e a gente também como formador tem que acompanhar essas mudanças, porque a forma como eu aprendi a Língua Inglesa...se for pensar hoje em dia com tanta tecnologia é uma forma muito ultrapassada, porque eu só tinha insumo de livros didático, de fita cassete, na época não tinha internet, depois que a internet surgiu, então não adianta eu querer como formadora insistir pro aluno aprender dessa forma, hoje é outros recursos, então acho que a gente como formador tem



que estimular o professor, o futuro professor de inglês ou até o professor de inglês, porque muitos alunos já no curso de Letras ainda não formados mas já atuam como professor, a explorar essas possibilidades pra ele aprender e pra ele ensinar o aluno dele também...né pra sempre ir atrás de conhecimento, então acho que pra mim é isso que ser, pra, um professor formador assim, né, tentar das essas possibilidades pros alunos, ajudá-los ao máximo, dar um empurrão neles e ver e deixar eles seguindo pelas próprias...pernas assim, dar, dar a orientação que eles precisam, tentar estar presente pra responder às dúvidas, eu falo tentar estar porque a gente também na universidade tem várias outras atribuições, né, e na pós-graduação, na parte administrativa, então às vezes é difícil a gente conseguir conciliar tudo, mas, eu acho que a gente tem que tá, éh, sempre mediar, entendeu assim, estimular uma autonomia do professor, pra ele ir atrás, mas tá ali pra, éh, depois acompanhar esse professor em sala de aula ou quando é possível, dar um retorno pra ele, né, não impondo, ah! você tá fazendo certo ou errado porque isso não existe, mas discutir, dar sugestões, então, éh, pra...sempre esse professor dar uma aula melhor pro aluno, né, ele ficar atento a certas questões, né durante uma aula.

**9.** Éh, como que eu descreveria os professores de inglês que eu tive na minha vida?...bom...eu tive desde professores que, hã, que por exemplo na escola mesmo com lá 6º, 7º ano de ensino fundamental e até no ensino médio que passavam conteúdo, sentava, largava a gente fazendo, depo-, fazendo exercício, exercício basicamente de tradução, né, éh..e depois a gente, ou de gramática, e depois passava visto no caderno e pronto, e, até professores, éh, nos cursos de idiomas com os quais eu já conseguia, éh...desenvolver outras habilidades, os professores da universidade também, que, ham...que eu via que preparavam uma boa aula, porque esses da escola eu não acho que eles preparavam uma boa aula né {riso} mas que procuravam “várias” várias fontes, vários, diversos materiais, “pra” pra montar as aulas, para ser uma aula que fosse ao mesmo tempo de aprendizado mas também que fosse motivadora, éh, eu tive professores que... que assim, estimulavam “os” os alunos, principalmente no curso de Letras né, os alunos a, mesmo quando tinha uma dificuldade insistir na aprendizagem, que não é uma coisa fácil mesmo, éh..aprender uma língua estrangeira...que tem que ter persistência, éh...aprendi também a como não ser...éh...“um” um professor assim que eu não queria ser, então eu tive “professor” um professor que eu lembro, que ele era brilhante assim, a maneira como ele falava a Língua Inglesa, “ele” era tão bonito assim, né, o sotaque dele, não que eu quisesse ter aquele sotaque, que é um sotaque britânico e eu não almejava aquilo não {risos} porque meu sotaque era diferente, éh do britânico, mas que ele tinha uma facilidade assim, parece pra se expressar, sem ficar gaguejando não sei o que, uma certa fluência, eu queria atingir aquela fluência, mas ele tinha, ao mesmo l-, ao mesmo tempo, ele tinha um certo comportamento com alguns alunos que tinham mais dificuldade, que eu não gostava, que era meio assim irônico, “na” na hora de corrigir o aluno era meio constrangedor, então, assim, eu sempre pensava ah eu não concordo e aí meus colegas ficavam reclamando de como eles eram tratados e que éh..esse professor tratava bem aqueles alunos que sabiam a língua e tratava mal aqueles alunos que eram ruins na Língua Inglesa e eu pensava que isso não era uma questão legal, acho que isso que de certa forma me levou a querer entender ou estudar essas questões afetivas envolvidas na aprendizagem de uma língua, né, a ter isso como tema de pesquisa, que isso me sempre “me” me intrigou, essa coisa de como as vezes um professor pelo que ele fala ou pelo que, alguma coisa que ele...faz ele acaba desestimulando tanto o aluno a ponto de, desse aluno desistir a falar a língua, ao mesmo tempo, “tem” pra certas pessoas um professor que age desse jeito pode ser um estímulo, né, pra ele...se virar ou melhorar né, então tipo aquele pai que é super *strict* com os filhos e, e cê fala: Deus me livre eu nunca vou ser assim! meus filhos tem que ter mais liberdade, não pode, éh, ter um pai tão autoritário, mas depois, ao mesmo tempo você fala ah, mas eu tive um pai assim, mas pelo menos eu fui atrás das coisas, “eu” eu consegui *succeed* assim na língua, então, “essas” essas questões afetivas sempre, éh..me intrigaram né, então eu tive “todo” todo tipo de professor, tanto um que estimulava o aluno, “não”, não desiste, vamo lá, né, estimulava a procurar respostas de forma mais autônoma quanto esses professores que parece que não percebiam muito {risos} o quanto eles podiam desestimular o aluno “na”...pra aprender uma língua.

{Bom, então Marcela, eu tô na nona questão, eu vou dar uma paradinha por aqui e depois eu continuo a gravação das outras ques-, das outras respostas pra você. Um abraço.}

{Oi Marcela, bom retomando aqui “a” as questões...na última gravação eu fui até a questão 9 né?}

**10.** Agora a décima tem a ver com os critérios que eu levei em conta pra escolher ser professora de inglês. Éh...eu não sei “se” se conscientemente eu escolhi “um”, um, critérios específicos pra me tornar professora, eu acho que eu sempre fui movida pelo gosto pela língua e por uma, talvez desde criança, essa vontade de ensinar, sabe, “de” de, nesse sentido ainda de transmitir o que eu sabia, de ajudar os outros né, mas, éh...eu não sei exatamente se eu escolhi ser professora ou “se”, se ser professora me escolheu { } porque foram coisas que “foram” foram acontecendo durante o curso de graduação, entrei no curso de graduação com um desejo e sempre com esse gosto pela a Língua Inglesa...em querer me comunicar nessa língua, em querer sempre aprender mais sobre essa língua e a usar essa língua né, e aí...os meus envolvimento durante a graduação foram me constituindo professora, eu fui fazer uma iniciação científica em que comecei “a”, a trabalhar assim observando aulas de uma professora que eu tive no segundo, éh, ano da faculdade né, observando a questão de correção de erros, né, então eu comecei a prestar atenção em toda a dinâmica de sala de aula, né, como trabalhar de forma a facilitar “a”...na tentativa de facilitar aprendizagem dos alunos, né, então...e aí “com” com isso eu tinha que procurar emprego, daí eu fui trabalhar e aí, essas experiências, uma foi levando a outra, né.

**11.** Éh...o que significa ensinar inglês, né, que é a décima primeira pergunta...éh, eu acho que ensinar em inglês tem a ver “com”, com criar oportunidades pros alunos, éh, aprenderem tanto sobre quanto se expressarem “na” lin-, nessa língua, né, éh...é lógico que a gente sempre tem essa vontade eu acho, pelo menos eu tenho essa vontade, “de”, éh...de que esse processo fosse mais simples e que a gente ensinasse alguma coisa, no sentido eu dou um insumo pro aluno, esse insumo é internalizado, né, e se transforma, é um *intake* né, e se transforma em *output*, que é a produção, tanto na forma oral quanto escrita, só que isso não acontece da forma que a gente gostaria {risos}, né, ele não é um processo simples assim, né...por conta de...nossa diversos fatores, até barreiras psicológicas, né, “de” de, dos alunos não serem todos iguais, né e cada um tem um estilo de aprender e tal e o que cada um faz com esse insumo que o professor fornece varia, né, então acho que tem a ver com criar essas oportunidades pra fazer o uso, pra se expressar, pra criar por meio da Língua Inglesa, né, se “a”, com isso o aluno, isso, quer dizer, com isso na esperança de que ele vai evoluir nesse sentido dele de que “essa”, essa expressão nessa outra língua vai se tornar cada vez mais...ham, não sei se seria a palavra ideal seria fácil ou mais natural, éh...mas sempre uma esperança porque a gente também não sabe {risos} “a” a essa aprendizagem não “é” acontece de forma linear, né.

**12.** Éh, o que significa ensinar alguém a ser professor? né, éh...eu não sei se eu consigo enquanto professora ensinar alguém a ser professora, eu acho que a gente oferece enquanto professor formador, vamos dizer assim “né” né, essas oportunidades “do” do futuro professor, éh, saber, estudar, procurar informações sobre a língua, a gente dá informações que a gente sabe também, apesar de eu ter certeza que eu não sei tudo {risos} nunca vou saber, mas compartilhar as minhas experiências “de” de, até como eu estudei essa língua e como eu faço pra preparar as minhas aulas, onde eu busco informações para os alunos, éh...pra ajudar “esses” esses futuros professores a se tornarem também autônomos na busca de informações, na preparação “da” das aulas, né, às vezes na diminuição “da” da ansiedade em querer que tudo aconteça de forma perfeita ou de que, éh, essa ideia de que você dá um insumo e isso tem que virar uma produção, o aluno tem que produzir que não é assim que acontece...então eu acho que tem a ver com sempre oportunizar ent- e também acho que me preocupa em levar esse futuro professor a pensar e sempre conseguir, éh, justificar suas escolhas, então se ele fala que ele fez uma coisa “de uma” de uma determinada maneira na aula, eu sempre fico instigando de perguntar mas porque, o que você acha que fez com que você agisse desse jeito, porque eu acho que o professor ele precisa, éh, parar para pensar o porquê de suas escolhas e não agir de forma automática, porque todo mundo tem um porquê de fazer escolhas na vida, não só o professor, então eu acho que é essa...parar para refletir sobre essas questões nos torna professores melhores, né, porque a gente vai sempre buscar, éh, mudar nossas aulas, adaptar, dependendo do tipo de público, dependendo do aluno que a gente tem, éh...e assim por diante.

**13.** Os desafios que encontro como professora formadora? éh...que é a questão 13. Eu- ach-, eu não sei, eu, eu...é lógic-, acho que como professor, “não” não só por ser formadora, ((...)) que idealmente quando a gente trabalhasse com aluno que vai ser professor, que ele chegasse até a gente já assim com uma certeza de que quer ser professor, “de que” de que ele tem que ser criativo, de que ele precisa ser autônomo, de que não adianta ficar esperando tudo mastigado tudo, isso é um perfil ideal que...e a gente encontra alguns alunos assim, mas nem todos são assim, então a gente vai ter que, a

gente éh...não adianta a gente se frustrar, então a gente se encontra com todo tipo de público e eu também não adianta eu querer esperar que um aluno chegue pronto já para mim, já querendo ai eu quero ser professora, porque eu não cheguei assim na universidade, eu cheguei movida por um gosto pela língua que depois se transformou e eu fui me constituindo professora ao longo da graduação a partir da experiências que eu tive, então, eu acho que talvez um desafio seja controlar minha própria ansiedade ou frustração pra poder não desanimar com o aluno que não sabe muito o que quer, né e não desanimar com a questão de às vezes a gente fala uma coisa, fala uma vez, duas vezes, três vezes e a gente tem essa expectativa, uma expectativa de retorno ou de certo comportamento por parte desse aluno-professor que não vai vir da forma que a gente quer {risos} e...e a vida é assim né. Eh..lógico que a gente também tem esses desafios “de” de lidar com, não só com professor formador né de todo mundo tem de falar, éh tem muita heterogeneidade, “tem” tem aluno do curso de Letras que tá mais preparado pra, sabe mais a Língua Inglesa, tá mais preparado parece para ensinar essa língua, ele já está engajado, ele já sabe o que quer e tem outros que parece que tão ali pra pegar um diploma mas não sabe o que vai fazer da vida, né, então assim, éh, éh, lidar “com” com essas diferenças aí “e” e pensar se é possível talvez ter alguma influência “ou” ou éh...numa mudança de ideia em relação profissão {riso} éh..de dar um caminho pra i- pra esses alunos que tão “perdido”, perdidos, apesar de que, não sei se ao mesmo tempo eu não sei se isso é possível, entendeu? a gente influenciar o outro a esse ponto, talvez a gente influencie quando a gente compartilha quando a gente se faz presente, a gente tá lá para ouvir, mas...as pessoas são livres pra fazerem suas escolhas, ne, então não tem muito que a gente influenciar, éh tem a questão “da” de desafios “no” como professora formadora no sentido de, éh...tentar preparar esse professor dentro de uma carga horária que a gente tem, éh...de estágio, de metodologia ou até a carga horária da própria língua, da própria..., das próprias, das disciplinas teóricas de forma que depois esse professor, ele vai ser um bom professor, então a gente tem uma vontade que esse professor seja um bom professor, mas nem sempre a gente vai conseguir atingir isso e às vezes esse professor nunca vai dar aula “ele” ele se decepciona com a profissão e eu acho que não dá nem para a gente julgar muito porque a nossa...a gente sabe que ser professor hoje tá com *status* bem baixo, “até para ser” até no caso do contexto universitário, antigamente parece que ser professor universitário era assim: uau! você é um intelectual, um especialista e hoje em dia não é assim, né, então houve uma desvalorização muito grande da profissão...então lhe dar com as nossas ansiedades também, as nossas frustrações, as nossas desmotivações diante de um cenário que não é muito legal hoje no Brasil, na, pro professor também é um desafio, éh...e o desafio também é lembrar, acho que eu tinha esquecido desse detalhe quando eu falei da questão “do” do, do que é ser um formador, alguma coisa assim né, na questão 8, que eu acho que a gente como formador a gente tá sempre, a gente tem que se lembrar, éh...talvez ter uma certa humildade e se lembrar que a gente não sabe tudo o quanto a gente aprendeu ao- e ainda aprende ao longo dos anos, então às vezes a gente tem um prof-, trabalha com um professor que às vezes ele tá tão assim, ou desanimado, a gente acha que ele, éh...não tá...agindo de acordo com um-, com a maneira que a gente gostaria de agir, se empenhando na preparação de uma aula como a gente gostaria e a gente tem que lembrar que..a gente também passou por isso um dia, né, que a gente aprende todos os dias e também que tem gente que vai querer aprender e que a gente vai conseguir de certa forma, éh...atingir ou influenciar e tem certas pessoas que não, eu lembro da, de uma professora formadora minha que falava que a gente não tem como ensinar quem não quer aprender {risos} então a gente tem que constantemente lembrar disso porque a gente, eu não sei, as vezes eu acho que a gente tem uma vontade de que todo mundo goste da profissão da mesma forma que eu gosto de ser professora, eu queria que todo mundo gostasse de ser professor, mas às vezes não vai acontecer, né e...a...“ser” ser formadora é ser um pouco tolerante também com essas, com essas questões, de que as pessoas, os professores ou as pessoas, qualquer pessoa que a gente entra em contato não vai agir da maneira como a gente espera que ela aja, né, com o mesmo comprometimento que às vezes a gente tem e essa outra pessoa não vai ter e aquilo irrita, “aquilo” aquilo a gente, éh...acaba se tornando mais exigente, né, éh, pra tentar corrigir a pessoa e a pessoa aprender que ela tem que ser mais autônoma, que ela tem ser mais reflexiva ou que ela tem que ser mais empenhada pra fazer as coisas, né e infelizmente a vida não é assim {risos} éh, nem tudo depende da gente né.

**14.** Bom, agora a 14 que é a questão de o perfil dos ingressantes de um curso de Letras, eu acho que ((...)) uma questão de um perfil que a gente tem de ideal e tem um perfil que a gente encontra, idealmente a gente..é o que eu falei, às vez- éh..eu acho que seria mais fácil talvez trabalhar como

professor que chegasse no curso de Letras e falasse assim: estou aqui porque quero ser professor de inglês, tenho certeza, sempre gostei, já dou aula, pronto, você não tem que ficar convencendo ninguém de que ser professor “é uma” é “uma” uma uma, éh...profissão interessante {risos} importante no mundo, éh...que chegasse também já sabendo um pouco de inglês, né, mas isso não é o que acontece, né, então...eu não sei se tem um perfil...exatamente, um perfil que eu esperaria ou que deve ser pra pessoa ingressar, eu acho que ela tem que ter alguma afinidade com algumas questões, essa pessoa tem que ter alguma afinidade com algumas questões que vão ser recorrentes durante qualquer curso de graduação, por exemplo, que ela precisa ler bastante, que precisa se posicionar em relação ao que lê, que ela precisa ser, independente de curso isso viu, éh...crítica nesse sentido de pensar porque que ela fez certas escolhas, porque que éh... éh...saber justificar suas ações, ou se não justificar saber que nós somos influenciados por vários discursos “e” e assim por diante, éh...saber que ele vai ter que ter, éh, que essa pessoa que ingressar na graduação vai ter que buscar muita informação de forma autônoma, que ela vai ter que...éh...lidar com questões “de” tecnológicas que fazem parte do mundo e da sociedade hoje, éh...e...se ela não quer fazer nada disso, éh, éh e quer simplesmente ter um diploma, que ela tá no lugar errado {risos} e que pelo menos ali no nosso curso de graduação não é assim, tipo você não vai pagar pra ter um diploma, você vai ter que éh, éh passar por várias etapas pra concluir “esse” “esse” esse processo de graduação.

**15.** Éh, o perfil dos egressos {tosse} eu...eu concordo “com” com muitas das características que nós...que o próprio pro- projeto político pedagógico do curso de Letras aponta com “um” um perfil do egresso que é esperado, que é várias coisas que eu já apontei em outras questões, você ser um professor que não va-, não vai sair pronto e fluente, extremamente influente no cu-, na língua que você vai ensinar do curso sair do curso de Letras, tem professor que vai sair assim tem professor que não, tudo vai depender do seu desenvolvimento durante a graduação, se você já chegou no curso sabendo um pouco de inglês ou não, ‘n’ fatores, mas que você tem força de vontade ou vontade “ou” ou pra buscar, eu não sei mas eu vou buscar informação, de usar a criatividade, de ser uma pessoa autônoma, de ser uma pessoa que sabe se posicionar, de ter assim um comportamento político enquanto professor, né “de” de saber as suas responsabilidades e saber o que você faz o que afeta o outro, o aluno, eh...de ter “não” “não” não ser movido por um idealismo de: ai eu quero mudar o mundo ao seu professor, mas de pelo menos parar para pensar porque que você seguiu aquele caminho, como eu falei de ah porque eu fui ser professora universitária e por desejo de transformar a educação num mundo melhor? não! né, uma questão de estabilidade, as vezes eu tô numa certa profissão por uma questão de estabilidade, por questão, uma questão, uma questão financeira p-, ou a questão financeira nesse caso as vezes nem entra, né, porque {risos} em caso de ser professor às vezes, eh, a gente não ganha o que a gente gostaria de ganhar, mas “de” de, éh, gostar de certa forma ou “de” de presenciar o crescimento “do” “do” dos outros alunos “de” com- de gostar de compartilhar suas experiências e de ajudar essas coisas “e” “e” éh, então tem essa criticidade, autonomia para ele continuar buscando e entender que ele não sai pronto da universidade, em cursos de graduação, que ele, ninguém sai pronto, ninguém é pronto em nenhum momento da vida, de estar em constante atualização, mesmo porque a sociedade muda, né, “a” “a” e a gente não pode parar no tempo, né.

**16.** Eh...a outra questão é como eu avalio a proficiência na Língua Inglesa dos professores em formação? Eu acho que, éh, eu mudei um pouco desde que eu comecei no curso de Letras, a minha, o meu posicionamento em relação ao que se- é ser proficiente e ao que esperar do professor de Língua Inglesa no curso de Letras, quando eu comecei a trabalhar com estágio, eu queria porque queria que os professores, éh, ministrassem aula em inglês, que eles fizessem esforço que...que eles se tornassem mais proficientes, porque eu sempre acreditei que a segurança em ser professor está muito atrelada a proficiência, se eu tenho mais proficiência na língua que eu vou ensinar eu tenho mais segurança para ensinar essa língua, eu acho que isso procede, mas eu acho também que... éh...essa minha crença, ela foi influenciada “pelos professores” pelos professores que eu tive no passado e por uma...tendência na época de que a gente tinha que falar, éh, em que a gente ainda tinha esse ideal do falante nativo e que as aulas tinham que ser só em inglês, só inglês, porque se você usasse português o português ia corromper a sua habilidade de aprender outra língua, éh...e eu acho que hoje eu tô caminhando t- por influência das leituras, dos meus envolvimento com pesquisa, com grupos de pesquisa, com grupos “de” de pro- projetos de formação de professores, leituras, com contato com meus colegas, né, com outros colegas que têm pontos de vistas diferentes, então acho que é proficiência ela não é, não que ela não seja importante, ela é importante mas eu não acho que eu cobre tanto isso dos meus alunos, eu

acho que a questão de se posicionar, de criticidade, “de” de de você saber onde procurar as informações pra preparar uma boa aula, éh, talvez sejam mais importantes do que saber...falar muito bem ou se expressar, escrever muito bem nessa Língua Inglesa, lógico que a gente quer que isso aconteça {riso discreto} mas eu não sei se...éh...assim eu tenho que constantemente lembrar que isso não acontece da mesma forma pra todos os alunos, então tem alunos que vão sair do curso mais proficientes, outros menos proficientes, o desejo é que eles saíssem com uma competência mínima, mas a questão é como medir, como avaliar ou como definir o que seria uma competência mínima, uma proficiência mínima para ser um professor, isso é muito difícil, então eu já baixei minhas ‘expectativa’ expectativas nesse sentido, então acho que o que a gente pode fazer é disponibilizar...uma carga horária, oportunizar para esses professores experiências de uso de reflexão sobre a língua “e” e de uso e “de” de expressão nessa língua, na esperança de que isso, com isso ele vai sair proficiente, né, mas assim qual é o modelo de proficiência que a gente quer? eu não sei! {risos} antes a gente tinha um modelo que era do falante nativo hoje com vários ingleses que se tem, né, éh, no mundo, éh, eu não sei como a gente pode determinar, um, um como que a gente pode substituir esse modelo de falante nativo por outro e se é possível subs- criar um modelo pra isso, né, então assim, a verdade é que eu não tenho uma resposta muito formada {risos} sobre essa questão de proficiência, eu acho que, eu desejo que os professores saiam super proficientes, mas ao mesmo tempo não acho que isso seja uma tarefa possível da maneira como eu gostaria no curso de Letras, pela questão do tempo, pela questão do experiências de desenvolvimento desse professor no curso, cada um aprende num ritmo, cada um não sei se tem muito o que se possa fazer.

**17.** Éh...como você avalia o curso de Letras no qual você atua? éh...eu quando...eu comecei nesse curso de Letras, ele tinha “uma” uma perspectiva acho que teórica, né, que era um pouco diferente de onde eu vim, da instituição que eu vim, e dos tempos, né, “dos” dos da época em que eu me formei, éh...diferente no sentido de que, éh, éh, existia sim uma cultura na [x] de usar muito inglês, de se comunicar, até nos corredores a gente conversava em inglês com os nossos professores e de que você tinha acho que essa coisa da proficiência na língua ela era muito mais forte do que a- outras competências do professor, eu não sei! não que isso fosse explicitamente falado no curso mas eu sentia isso, eu não sei, éh...e quando eu entrei no curso de Letras ele tinha uma outra perspectiva “na” na questão mais assim de discursiva, ma- éh.. “e” e éh que entrou um pouco em choque com o que eu tava acostumada, né, uma perspectiva mais atual assim de língua, enquanto prática social, que eu já tinha ouvido falar mas que eu não “não” necessariamente conseguia preparar as minhas aulas dentro dessa perspectiva, né, e...“e” aí às vezes eu achava que...essa perspectiva também não preparava bem o professor, ele saía com problemas de proficiência, ah! ele não tinha tanta gramática, e aí os alunos também reclamavam que queriam aprender a língua de forma sistematizada e isso acabava, essa aprendizagem ela tava muito diluída nas disciplinas, ela não tinha mais essa ideia, a gente não trabalhava com essa ideia de progressão e aí por muito tempo eu pensava: nossa! tinha que voltar a ser as coisas como eram antes, talvez adotar livros, sabe? pra preparar melhor o aluno, o aluno de Letras tá perdido, eu acho que eu também tava perdida, se eu tava de fato ajudando esse alun-. esse futuro professor ou não, hoje eu, eu acho que por influência das..experiências que a gente foi tendo, com os alunos, das leituras, né, eu acho que eu tô mais mais tranquila em relação “a” ao que a gente tá oferecendo, mas eu acho que constantemente, éh..o que é uma coisa que não foi feita {riso} muito nosso curso, é avaliar, éh, o impacto do próprio *curriculum* “no’ no professor que a gente tá formando, se a gente tá conseguindo formar o professor que a gente deseja, acho que a gente não conseguiu fazer isso muito no passado e agora..nós estamos no processo de reformulação do curso de Letras a partir de vários anseios que foram se acumulando ao longo “do” desses pelo menos ao longo desses oito anos em que eu estou atuando no curso e outros professores também, professores que entraram na mesma época que eu, que é...sentir que às vezes “o” o aluno tá saindo do curso com uma, proficiência que não é que a gente deseja, que é um pouco mais baixa e aí ele fica inseguro para dar aula, ele...porque ele sente que ele não sabe a língua que ele vai ter que ensinar, ou pedagogicamente falando essa questão mais crítica “dele” “dele” dele não ter entendido que ele tem que se posicionar, ou dele ter, tá apto a lidar “com” com os tempos modernos, né, em que em que nós somos permeados por várias tecnologias tal, então isso tá fazendo com que a gente reformule o curso de forma, a aumentar a carga horária de língua por exemplo, trabalhar questões de letramento, do próprio letramento acadêmico éh e digital desse aluno, dele se inserir nessas novas tecnologias, porque uma reclamação que a gente tem de muitos professores egressos é..que: ah eu não aprendi, eu...não sei usar tecnologias na sala de aula,

como integrar tecnologias na sala de aula, então a gente tá tentando mudar o currículo pra que o aluno no curso de Letras tenha mais experiências com isso, né, de aprendizagens a distância, de como ele pode ensinar usando tecnologias digitais principalmente, que é o que tá em que hoje tem a nossa disposição, como pra ele aprender também a língua ou qualquer outro conteúdo, éh..usando essas facilidades que a gente tem hoje, né, então eu acho que por nós estarmos preocupados com isso, éh...eu ve- avalio que o nosso curso é um curso muito bom, por nós temos essa preocupação de não parar no tempo e achar que, que tá tudo pronto, não! vamos avaliar, vamos, éh, escutar o aluno, o aluno que a gente tem, o que que ele tá sentindo falta no curso e fazer modificações constantes, e uma coisa que a gente precisa mudar urgentemente a partir do momento que essas modificações forem implementadas é de alguma forma, pensar numa sistematização de avaliação do impacto desse currículo na formação dos, dos alunos que constantemente esses alunos possam nos retornar como que eles estão se adaptando a esse novo currículo, éh, de forma sistemática se não de novo a gente não vai saber {riso} não ter parâmetros para poder falar se a gente precisa ou não mudar o currículo e essa questão de como a gente vai fazer isso, essa avaliação ela é complexa não é só uma questão quantitativa né é uma questão qualitativa mas como a gente vai articular e desenvolver instrumentos para avaliar esse currículo, a gente tem que definir em reunião e aí reunião sempre cada um tem uma opinião, né, éh, éh, então é complicado chegar num consenso, na verdade acho que a vida não é feita de consenso, é mais feita de dissenso {risos} mas tudo bem.

**18.** Bom, continuando aqui, a questão de...a questão 18 tem a ver com experiências, competências, saberes e práticas que eu considero importantes no processo de formação, acho que eu já falei um pouco disso, “dessa” dessa questão numa questão anterior sobre a ques- a competência na língua, né, que o professor no caso pensando no curso de Letras inglês né, né, nessa, na Língua Inglesa que o professor vai trabalhar, éh..nas questões pedagógicas, na questão de saber se posicionar em relação às teorias, aquilo que se lê, éh, aquilo que deseja sempre ter, pensar porque que eu ensino da forma que ensino, o que eu, éh, o que eu desejo pros meus alunos, o que eu desejo que eles aprendam, a parte também de escutar o que que eles desejam aprender, né, pensar nessa, na questão “da”...das políticas que a gente tem, né, de ensino, éh, de saberes dos professores saber o que rege o ensino de línguas no, no país, os documentos oficiais, né, éh...saber que isso existe, saber o que o que tipo de visão de língua de ensino de aprendizagem eles têm para poder se posicionar em relação a eles ou para seguir ou para poder condenar {riso} práticas no sentido de ter o máximo de experiências em sala de aula, né, éh...como professor né durante o curso de graduação, de tá exposto “a” a escola a rotina de uma escola, “a” a você preparar aulas saber por onde começar quando se prepara uma aula, né, então tudo isso eu acho que é importante.

**19.** Éh...que lembranças eu tenho dos meus professores formadores?...eu tenho, éh...eu tenho lembranças boas e ruins como todo mundo, né, nessa questão “de’ das lembranças boas de professores que sempre me estimularam e me motivaram “a” a buscar conhecimento, né, a procurar certas fontes quando eu queria saber um certo assunto, éh, professores que foram bastante humanos em entender “as” as ansiedades as angústias do professor, que tá na graduação e depois chega num ponto da graduação que você não sabe se você quer aquilo mesmo que você quer pra você {riso} e... professores éh...que foram inconscientemente um pouco modelos pra mim, no sentido de como eles preparavam e como eles ministravam as aulas, né, qual o posicionamento que eles tinham durante as aulas na questão da, das discussões, em como organizar as interações na sala de aula, de dar voz pra gente debater, éh..éh... nunca gostei de um professor fosse muito assim...que desse uma aula muito expositiva assim de éh...de só ele ficar falando eu tenho muita dificuldade em acompanhar isso, eu canso então sempre {riso} valorizei os professores que deixavam a gente discutir um pouco, né, “entre” entre a gente, pra depois abrir a discussão e isso é uma coisa que eu repito, de certa forma como professora formadora, de...éh..dar essas oportunidades pros professores em formação, debater entre si, discutir, se posicionarem e depois abrir a discussão e não só eu ficar colocando a minha visão como professora, ou tentando impor e ficar um pouco de lado nessas, em algumas questões, pra ouvir o outro, né, e os professores que eu tive que eu falo que foram ruins, eu acho que...tem muito a ver com esse...comportamento de ah! não tenho tempo pra você, tô mais envolvido com as minhas publicações “e” e não dá para te ouvir, não dá para te receber, não dá para te atender, não dá pra te orientar {riso nervoso} éh...de não dar retorno em relação “à” a aquilo que eu produzia, então assim eu nunca gostei muito dessa postura não ou de não entender eh.. “não” não se preocupar com as questões

afetivas, sabe, “de” de serem irônicos “e” e não serem tão sensíveis em relação às angústias do aluno, né, não ser muito humano essa é que é a questão.

**20.** Éh...que mudanças eu sugeriria pro curso de Letras? Inglês? éh..assim, o que eu escuto muito ..de alunos, por exemplo, que eu tenho às vezes lá no mestrado e que foram alunos do curso de letras da [x] éh...é uma questão que eu já contei em relação à preparação pra uso de tecnologias que eles acham que eles não tiveram, preparação suficiente, tem uma coisa que eu acho que a gente tem que mudar nosso currículo pra oportunizar, éh..pra oferecer oportunidade “de” de os professores interagirem por meio de tecnologias, usarem tecnologias, reflitem sobre esse uso de tecnologias, éh.. sobre a questão de tecnologia também não ser a melhor coisa do mundo em todas as situações, de como você emprega tecnologia, com que objetivos, éh...mudanças no sentido de...eu não sei se seria aumentar a carga horária mas ter mais disciplinas que enfocassem “a” a Língua Inglesa, em que eles tivessem, que os professores tivessem oportunidade de usar essa língua nos mais variados modos e com as mais variadas ferramentas, que a gente tem hoje, digitais, pra...ele, numa tentativa “dele” dele desenvolver essa proficiência né, na Língua inglesa e sentir mais segurança quando ele se formar, na língua que ele vai ensinar, éh...mudanças no sentido de, de assim: a gente já mudou isso no currículo das disciplinas pedagógicas, disciplinas assim mais de estágio, do aluno não ficar só em contato com a sala de aula lá quando eu chegar no sétimo, oitavo período, mas que desde o primeiro período ele já tenha um contato com a escola pra ele também não criar uma, um imaginário da escola como um bicho papão, “como” como: ai credo! a escola só tem..principalmente a escola pública, né, o quanto a escola pública é horrível, não dá pra fazer nada, os alunos são desmotivados e não sei e de pensar “que” que a gente tem todos esses problemas na escola, mas eu acho que não adianta a gente se cruzar o braço e esperar que a escola vai mudar, o governo vai começar a investir em educação, acho que o professor ele precisa atuar nas brechas {risos} de certa forma ele tem que fazer o papel dele nem que seja ali no nível micro, na sala de aula dele e isso na esperança de que isso vai afetar e..vai crescer “e” e ele vai mhm...de cert- afetar nem que seja os próprios alunos, mesmo que isso não seja um projeto éh..que envolva uma escola inteira, mas que ele atue na sala de aula dele, com dedicação, com {risos} éh.. com empenho, com criticidade, essas coisas, então, acho que as mudanças que a gente tem que fazer no curso é pra..são nessas frentes, né, na da tecnologia, das experiências com a língua, do aluno entrar em contato com a escola desde cedo, né e...até mesmo para ele pensar se é o caminho que ele quer, se ele quer se tornar professor e se ele não quiser se tornar que ele vá fazer outra coisa {risos} mas não que ele fique sendo professor, éh...reclamando, um professor ruim, sempre falando que: ah! ele é ruim porque ele não é bem pago ou porque éh... éh...se ele fosse bem pago ou se a escola fosse melhor, tivesse uma infraestrutura melhor, ela não vai ter! {risos} então o que que eu posso fazer? qual que é o meu papel, né, então é o que eu escolhi? então tá! se eu não quero isso para mim eu vou escolher outra profissão.

**21.** Quais desafios, éh...que os egressos da licenciatura em Letras encontram hoje? né, mhm...então quando a gente pensa num egresso que vai pra uma..., pra um set-, pra escola pública, por exemplo, eu acho que eles encontram esses desafios, pelo menos o que chega para mim é de mhm achar éh que o curso...trabalhou com várias teorias que na prática não funcionam, isso eu escuto desde a época que eu fiz a graduação, acho que esse discurso não mudou: ah! na teoria é uma coisa, na prática é outra, então “eles” eles, esses ingressos tem desafios de, uma vez na escola pública conseguir trabalhar com o tipo de aluno que se tem lá, com as limitações que o contexto impõe e, e “sem”, sem se deixar desanimar, então muitos deles começam, depois resolvem mudar de profissão, outros nem quero entrar na escola pública {riso} éh...tem o desafio de achar emprego mesmo, né, de..mhm conseguir um =, um salário digno que permita se sustentar, muitos tem que trabalhar em várias escolas para conseguir, éh...ter uma vida decente, né, lidando com carga horária extensa de trabalho, com falta de apoio “de” de supervisão de escola, do governo, de várias coisas assim, éh...desafio “de” “de” de as vezes sair com o maior gás assim da universidade, querendo fazer várias coisas diferentes e chegar no num “am-“ num contexto em que não dá nem fazer um terço do que...éh...esse professor gostaria de fazer e aí ele desanima, e aí ele acaba sendo aquele professor que ele sempre temeu ser {risos} éh.. desmotivado, desinteressado, que só vai lá dar aula dele de qualquer jeito, né, “não” não tá nem aí pros alunos, éh...mas mesmo com esses problemas “eu” eu lembro que “uma” uma ex-aluna minha falava assim que se alguém perguntasse pra ela sobre...o filho dela no futuro, ou então outra pessoa falasse que quer ser professor que ela desaconselharia essa pessoa a ser professora, tipo não faça o que eu fiz não faça o erro que você fez, “eu” eu apesar de todos os problemas, “eu” eu gosto do que eu faço, eu

não me arrependo de ter escolhido ser professora, mesmo com carga horária alta de trabalho, com todos os problemas “todo” toda a desvalorização docente, né, então assim éh...eu acho que o desafio é lidar com toda a...{risos} todo um discurso, todo uma, mhm, vários problemas que..permeiam aí que, que atravessam a nossa profissão, mas...eu acho que se, se eu, se uma filha minha quisesse ser professora, eu nunca viraria pra ela e falaria assim ah não! escolhe outra profissão que dê mais dinheiro, eu acho que se ela quer, ela tem pensar no porquê ela quer, começar o curso ver se ela gosta e se ela quiser seguir aquilo ela vai seguir, pronto! se aquilo faz feliz, eu acho a gente tem que fazer o que faz a gente feliz, tem gente que às vezes foi ser, éh...largou uma área de administração, eu já tive alunas que trabalhavam na parte administrativa mas..largaram tudo pra fazer Letras e porque gostavam e tudo, né, então...e eu acho que é isso, a gente tem que se sentir satisfeito com o que, feliz com que a gente faz, entendeu, em qualquer profissão que seja e às vezes o contrário também pode acontecer, você ao longo de um curso de licenciatura, você perceber que não é aquilo que você quer e que você não vai conseguir ser uma pessoa que vai superar os desafios e vai arrumar, éh, espaço pra fazer manobras, pra lidar com as, as imposições, com as dificuldades e então acho que você vai escolher outra, vai ter que escolher outra coisa {riso}.

**22.** Como que eu avalio os projetos implementados na universidade que contemplam a formação do professor de línguas? eu acho que a gente tem várias oportunidades, na universidade, de...nós oferecemos como professores, ta-, oportunidades tanto “de” de os alunos, na forma de cursos de línguas, né, dos alunos melhorarem a proficiência, quanto oportunidades de...trabalhar com tecnologias, oportunidades de eventos, que vão discutir questões de formação de professores, mas às vezes “nem” éh...nem todos os alunos conseguem “aproveitar” aproveitar “dessas” dessas oportunidades, então elas existem, mas acho que a adesão dos alunos do curso de Letras nos frustra um pouco, então, éh, eu não sei se é porque tem muita oferta e aí “a” o público a ser atendido acaba ficando “dispersa-” disperso nas mais, nos mais diversos projetos ou se éh...é dificuldade de, por exemplo, às vezes o aluno do curso de Letras, muitos alunos do Curso de Letras já trabalham, ou como professores ou em outras áreas e aí não tem tempo de participar dos eventos, ou...não sei se é falta de interesse mesmo {riso}, ou de pensar: eu vou cumprir um mínimo do curso, não vou ficar participando de nada que seja extracurricular, eu não sei, mas a vezes a gente faz um evento, na expectativa de atingir um público maior e quando você vê na plateia tem meia dúzia de gato pingado, né, isso desanima um pouco, mas apesar de desanimar a gente continua propondo, né, eu acho se eu, quando eu fui aluna do curso de Letras, eu procurava todos oportunidades que eu tinha e todos os eventos e cursos, principalmente quando eram gratuitos, para me atualizar, pra mim, pra ser, éh, uma profissional melhor, eu não vejo isso nos meus alunos, em todos os meus alunos mas sempre tem uns que se engajam bastante, então ainda a gente tem aquela questão de se isso não valer nota eu não vou {riso} as mesmas coisas que a gente reclama num aluno do Ensino Médio, Ensino Fundamental que: ah! se não der trabalho valendo nota eles não fazem, a gente tem também na universidade, mas eu acho que a gente tem muitos projetos interessantes que trabalham a formação em seus mais variados aspectos, formação também cultural e eu gostaria que os alunos do curso de Letras, cada vez mais se engajassem nessas oportunidades, pensando que eles são privilegiados mesmo, que as outras pessoas teriam que pagar para fazer as vezes um curso e eles têm aquilo gratuitamente na universidade.

**23.** Qual o lugar da formação no curso de Letras, que é a...que é a última questão eu acho que a formação “ela” ela tem o lugar em todas as disciplinas do curso de Letras, né, o aluno não é só formado quando ele chega nas disciplinas metodológicas ou de Linguística Aplicada ou de...éh.. estágio supervisionado, acho que até nas disciplinas de língua a gente já ensina a Língua Inglesa pro aluno tendo como foco que ele é um professor e que ele vai ensinar essa língua, então pensando “em” em como ele vai, éh...então sempre envolvendo discussões em que ele vá aprender a língua e pensar também como ele vai ensinar essa língua, algum aspecto específico da língua, por exemplo, então isso acontece desde as primeiras disciplinas, né, não é um curso de inglês como se ele fizesse um curso de inglês numa escola de idiomas...até me parece que houve uma discussão recente da qual eu não participei, “sobre” sobre melhorar, éh, ligada a proficiência do professor, né, do curso de Letras, dele atingir um certo nível de proficiência com base nos exames, nos exames que nós temos aí de, da [x], das universidades famosas internacionais {riso} e de ele ter um nível, sair do curso de Letras com um nível C, C1, né e, e..eu não sei se é isso que a gente tem que almejar, entendeu, esse padrão internacional, a gente tem que pensar quais as nossas, quais as características locais, né, éh, eu não sei se, eu não acho que a gente tenha, antigamente eu até pensava, mas eu mudei um pouco minha forma



de pensar...sobre essa questão de ter que atingir um nível de proficiência que é um padrão que vem de fora, que vem de cima para baixo, um padrão global, né porque que a gente não pode pensar nos nossos padrões ou pensar no que a gente quer localmente, né, pra esse aluno, éh, esse egresso, então eu não sei se, éh, acho que a formação “ela” “ela” ela...tem a ver com “essas” essas vários outros letramentos que o aluno tem que ((...)) o aluno tem que, o futuro professor tem que ser exposto, até mesmo pra ele pensar nessas questões quando ele for dar aula, né, e essa formação, é uma formação que começa como eu falei, desde as primeiras disciplinas até pelo curso todo “e não” e não se esgota quando o curso termina, você tem que continuar procurando, buscando essa formação, não se sai pronto da universidade.

{Então é isso...Marcela, eu espero contribuir para sua pesquisa, tá bom, qualquer outra coisa você me aciona, aí qualquer outra pergunta}.

## Ivete

1. Bom, eu tenho [x] anos e..eu me graduei em Letras, né, Português/Inglês em [x] e em Português e Francês em [x], eu fiz faculdade né, assim de Letras na [x] e na época eu pude fazer os dois cursos, éh...logo em seguida eu fiz uma viagem pra estudar inglês, né, eu fui pra pra [x] e tirei alguns diplomas de proficiência de línguas, só fiz curso mesmo em escolas de idiomas pra estrangeiros lá, éh..aí quando eu voltei, em [x], eu já fui professora substituta no curso de Letras na época, ali na universidade e..em seguida, eu fiz concurso, entrei na universidade, em [x], pela [x] e aí foi quando eu fiz um curso de especialização já trabalhando na [x], éh, especialização em Língua Inglesa, se chamava [x], era feito na [x] de, éh, [x], né, na [x], a gente fazia módulos nas férias e eu fiz essa especialização em Língua Inglesa que eu acabei em janeiro de [x], aí eu já estava na universidade e em [9] eu fiz um concurso pra escola de [x], que é a [x], da [x], quer dizer, eu mudei apenas de setor, né, eu saí da [x] e fui pra escola de [x] e aí, éh, lá eu fiquei, também um período e lá eu iniciei o mestrado, mestrado em comecei em [x], éh, na mesma universidade, não na universidade federal de [Uberlândia], né, e aí eu fui da primeira turma de mestrado na verdade, éh...comecei o mestrado em [x] e naquela época eu não consegui fazer em 3 anos, que era o tempo máximo, né, mínimo e máximo, éh...aí eu fiz em quatro anos porque eu tive que trancar que nesse meio tempo eu tive uma gravidez, aí eu terminei o mestrado em [x] e...em [x] eu entrei no doutorado na [x], né, toda a minha formação, tirando a especialização, a especialização foi em língua, né, língua inglesa, mas a minha formação...hm *stricto sensu*, quer dizer mestrado e doutorado foi na área de ensino-aprendizagem de línguas, né, e...quer dizer na Linguística Aplicada com foco na aprendizagem, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, éh...em [x], final de [x] eu prestei um concurso, né, no instituto de Letras pra onde eu fui e fiquei até o momento, né, no Instituto de Letras e Linguísticas Linguística da universidade federal de [x].

2. Eu comecei a estudar inglês na adolescência, acho que com 13, 14 anos, e...eu fiz todo o curso em escola de idiomas, né, eu, eu escolhi uma escola na época, né, meus pais escolheram na verdade e eu fiz um curso completinho [risos], início, meio e fim né então, básico, intermediário e avançado, éh...agora eu adiantei na questão 1 né, é pra falar um pouquinho da minha trajetória profissional, ah...eu trabalhei como professor de Língua Inglesa, professora de Língua Inglesa, antes de começar como professora universitária, eu trabalhei em escola de idiomas, né, na cidade, em algumas franquias como [x], [x] e [x], e depois eu fui pra universidade, trabalhando no instituto de idiomas da universidade, que é a [x], em seguida eu fui pra escola de [x], que a escola de aplicação da universidade federal de [x] onde a gente trabalhava com fundamental 2, né, na época era de quinta a oitava série, hoje de sexto ano ao nono ano e...eu comecei a trabalhar como professor universitário numa instituição pública em [x], janeiro de [x].

3. Eu decidi cursar Letras porque eu gostava muito de inglês na verdade e eu queria sempre ser professora de inglês, desde quando eu fazia inglês na escola de idiomas eu tinha um modelo que era os meus professores, né, do instituto do, “do” do instituto de idiomas e eu gostaria, sempre quis muito de ser professora de inglês, então eu escolhi Letras pra realmente estudar língua estrangeira e ao entrar na universidade eu, como eu já sabia inglês, eu quis fazer outra língua, né, e aí eu fiz francês e eu fui professora de francês, de língua francesa 2 anos, éh...foi um período assim pequeno, mas foi uma experiência bem interessante e...eu sempre, assim, éh...aliás eu, primeiro vestibular que eu prestei foi pra Economia, inclusive eu fiz um semestre de Economia, mas não gostei do curso, fui pra Letras e fiquei muito satisfeita.

4. Bom, quando eu prestei o concurso pra professor no curso de Letras eu já tinha sido professora na escola né, de, de ensino básico, na escola básica e tinha sido professora no instituto de idiomas.

5. O meu objetivo acho que sempre foi pra, pro terceiro grau, então, éh...meu objetivo mesmo assim quando eu prestei o concurso era ser professora, éh...de inglês na verdade, não pensava ainda na questão de formar professor, eu fui pra universidade fazendo o mestrado, né, eu já fazia mestrado quando eu comecei a dar aula na...e essa questão de formação de professores ela veio depois do meu mestrado, né, até então eu dava aula de língua, inglesa e...tinha acabado de entrar no instituto de Letras e eu sempre pegava Língua Inglesa, então eu sempre pensava em ensinar língua, pros alunos e não em torná-los professores, em formá-los como professores naquele momento, né, até eu fazer mestrado, até mais ou menos [x].

**6.** Éh...a minha relação com a Língua Inglesa é de..paixão mesmo, eu sou assim apaixonada pela Língua Inglesa, eu acho que todo mundo que é professor de inglês, éh, tem uma identificação forte com a língua, com a cultura, com países anglófonos, com literatura, né, advinda desses países, com a arte, com música, com tudo, então assim eu acho que..a minha.. a minha relação com a língua é uma, é uma questão muito afetiva, mais afetiva do que qualquer outra coisa.

**7.** E...a minha formação, a minha própria formação no curso de Letras ela foi...nula, não vou falar nula, nula, nula, nula, porque a gente teve prática de ensino né, mas..na época que eu fiz Letras a gente tinha aula...4 horários de aula, assim, língua, Linguística, não tinha Linguística Aplicada, a gente não, a gente trabalhava aquelas, a gente ah a gente estudava aquelas matérias pedagógicas da pedagogia tipo didática, éh...funcionamento do ensino de primeiro grau, segundo grau, não sei uma coisa assim, psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, mas, éh, a questão de formar um professor de língua estrangeira eu não tive durante a, a graduação, éh...na época a gente não fazia pesquisa, a universidade era realmente assim..era aula só, a gente só tinha aula, ia pra faculdade de manhã e à noite, né, tinha aula de língua, literatura, prática de ensino no último ano da faculdade...e a gente não tinha muita orientação não, às vezes assim o professor nem assim assistia a aula da gente, né, na prática, a gente dava aula, ele ia em uma só ou em duas, a gente, eu tive uma experiência de ser professora em uma escola pública aqui em [x] durante um mês porque o professor adoeceu na época que eu fiz prática de ensino e fui sozinha! né, então eu acho que a gente tinha muito uma competência implícita, né, que o Almeida Filho chama, que é aquela de que todo mundo é professor, né, a gente, éh, intuitivamente a gente acaba ensinando as coisas, a partir daquilo que a gente vê e aí eu, eu não tive uma formação, falar assim nossa! eu fui, éh, eu frequentei um curso de formação de professores na minha graduação, em compensação na minha pós né, eu já comecei a me interessar nessa área, mas mais especificamente no doutorado, porque a [x] ela é forte nessa área de formação de professores, como eu falei né, aonde eu fiz mestrado, que foi na [x], nós fomos da primeira turma, então a gente fez muita matéria do Português, né, assim Linguística, eu fiz Fonologia, mas fonologia da língua Portuguesa, inclusive, éh..e assim nem no mestrado realmente eu senti, éh, star sendo preparada assim, como formadora ou de professor e no doutorado, felizmente, eu fiz várias disciplinas, que inclusive uma que chamava formação de professores e...e aí realmente eu comecei entender que eu não era só uma professora só de inglês, né, não só de língua.

**8.** Bom, ser formador de professor, um professor formador, éh...é um grande desafio, né, primeiramente porque você, éh, começa com alunos do primeiro período que [riso discreto] vem com algumas afirmações assim: ah! aquele professor tem didática, ou então aquele professor usa um método tão bom né pra ensinar! E aí você vai vendo que os alunos entram muito, éh...muito crus, né, nessa questão obviamente do que vem a ser, éh...esse exercício de docência, né, então assim, eu acho que o pro-, o papel, o que é ser um professor formador é acompanhar esse aluno desde quando ele entra na graduação, que, éh..existem alunos diferentes, né, professores diferentes, nós vamos formar professor de língua estrangeira, que tenha um conhecimento obviamente, da língua né, um conhecimento linguístico da língua, mas que ele seja capaz de, de, éh, saber também um pouco, né [riso discreto] sobre Linguística Aplicada, né, saber que existe essa disciplina e que é uma disciplina que, que faz pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas, né, que a gente não é só chegar na sala, ah! eu sei inglês e eu sou professor de inglês, não! existe por trás, né, sempre uma questão da formação das competências, tanto teóricas, né, pro- co-, éh, competência profissional, aquele aluno, éh, o professor tem que “que”, que trazer pro aluno leituras e..e mostrar pra ele que a questão da metodologia, ela não se, éh, ela não, se resume num...num...assim, num aglomerado de regras, né, todo professor de língua estrangeira tem que começar a ensinar língua pela gramática, não! todo professor de inglês tem que começar pela leitura, então assim, que isso não existe né, que a gente, a gente tem que formar um aluno sensível, né, um professor que seja sensível ao seu alunado, às necessidades do seu alunado, ao contexto em que ele trabalha, eu acho que ser formador de professor hoje é abrir os olhos mesmo de quem está em formação, de que...o que você traz até hoje assim né como modelo, às vezes, ou então o jeito que você aprendeu, não é como todo mundo aprende e trazer à, à tona essas discussões e principalmente trazer eu acho que o aluno à pesquisa, né, porque...ele tem que começar a ler pesquisas, pra ele começar a entender que...cada contexto é um contexto, que cada situação é uma, que o, o, a idade do meu aluno influi, que a parte afetiva influi na aquisição da linguagem, que, e então assim, eu acho que que o, o formador, ele tem que trazer um universo, né, de, de informações para esse a-, pra esse professor em formação, éh, partindo sempre da questão de, da educação mesmo, do

*teacher education* na verdade, éh, os desafios que essa profissão, né, tem, que ser professor hoje de inglês não é, né, fácil, éh, claro que vai depender do contexto, mas, éh, se o seu aluno que está em formação vai trabalhar na escola pública eu acho que a gente tem que discutir muito né sobre isso, mas ele também tem que saber o que que é trabalhar numa escola com grupos pequenos e também, éh, as idades né, eu acho que às vezes é muito falho na graduação, o aluno não sai preparado por exemplo pra ensinar crianças, né, de faixa etária menor, éh...e...e eu acho que o professor formador ele tem que trazer como eu falei à tona, assuntos e conhecimento em diversas áreas, né, do ensino e aprendizagem de línguas, da aquisição de língua, éh, e eu acho que esse é o papel, o professor formador ele tem que abrir, né, uma porta pro aluno saber que existem vários, éh, várias temáticas, vários, ele vai ter que ter vários tipos de conhecimento pra ser um professor e o professor formador tem que apresentar isso pro professor em formação.

**9.** Bom, éh, como que eu descreveria meus professores de Língua Inglesa? nossa! tem tanto tempo! bom, primeiramente, quando eu fiz inglês em escola de idioma, meus professores de inglês não eram da área de Letras, né, eles...como era escola de idiomas que seguia uma metodologia 'x', aqueles professores eram treinados, a palavra é essa mesmo, era um treinamento de professores, porque depois eu fiz também, né, porque eu trabalhei nessas escolas, numa das escolas que eu estudei, éh, então assim, os meus professores de Língua Inglesa eles sabiam inglês na verdade e seguiam uma metodologia...ao pé da letra, a metodologia da escola que eles trabalhavam, não tinham uma formação né, não tinha esse desenvolvimento, éh, que a gente tem quando a gente faz Letras das competências que a gente tem que s-, ter como professor, né, eles só davam aulas, davam aulas de língua, a lição tava ali, então eu lembro dos meus professores de inglês, muitos deles, éh, com o livro na mão, né, seguindo o livro da página um até a última, éh, mesmo na escola também, na escola quando eu tinha inglês, a gente tinha um livro didático e aquele livro era seguido da página 1, página 2, página 3 né, até aonde dava, acabou o ano acabou o livro, ou não né e normalmente a gente, éh, éh, no ano seguinte nem lembrava que não tinha acabado o livro anterior, isso na escola...básica na verdade né, na escola regular, agora na escola de idiomas, o professor tinha aquele *schedule* né e tinha aquele, que seguir, então tinha que dar da lição 1 a lição 6, um semestre e aí como mandava o figurino né, então esses foram meus professores de inglês, éh...eu sempre tive professores bons, na verdade, bons em língua, éh...mas...éh, nem sempre né, éh...os professores bons em línguas eram bons professores, porque na verdade o meu pior professor foi um professor que eu tive na escola de idiomas que eu estudei que era americano, ele sabia pra caramba a língua né, era a língua nativa dele, mas ele era péssimo professor, assim, ele, ele, éh, ele...saía do pressuposto de que todo mundo tava entendendo o que ele tava falando, né, então ele não tinha assim conhecimento nenhum de como lidar com os alunos, do que que é estilo de aprendizagem, do que que seria ensinar um aluno a, a, né, você no início talvez conversar pausadamente, éh...situar a língua dentro de um contexto de uso, não! era aquilo ali, eu tenho que ensinar a palavra 'x' então ele ensinava pronto e acabou! não tinha outro contexto, era aquilo, só aquilo ali no contexto presente naquele momento e pronto, então não havia discussão...muito assim, como que eu falo? éh...muito ele sabia e aí eu acho que os meus professores de inglês, a maioria, eram professores sem formação em Letras, éh...na escola...eu acho que sim, na escola regular eles tinham Letras mas muitos eram professores de Português também ou tinham formado em Português e davam aula de Inglês porque sabiam Inglês, então assim eu acho que na época que eu estudei inglês os meus professores, eles, os professores melhores eram os que sabiam a Língua Inglesa, só

**10.** Olha, meus critérios...pra escolher ser professor de inglês? eu era tão nova, eu entrei na faculdade com [x] anos, não sei se eu tive critério, eu acho que eu já falei numa questão anterior que eu tinha vontade de ser professora de inglês, pra mim assim era um, uma profissão que eu achava linda, tipo assim eu achava assim nossa! eu achava assim gente! eu quero ser professora de inglês, olha, eu amo inglês, olha que língua maravilhosa! né, numa época em que a música americana assim encharcava né a gente e aí a gente queria muito né saber aquela língua, então eu, eu não tive uma, um critério assim pra escolher ser professor de inglês, eu acho que na verdade a profissão que me escolheu né, porque, éh...a primeira vez que eu bati com ela né, com a professora de inglês eu falei: gente, eu quero ser professora de inglês, então não tive critério não! embora eu tenha feito vestibular pra outra coisa, mas é porque eu era muito nova mesmo, então eu depois de um semestre em outro curso eu falei não, eu vou fazer Letras porque eu gosto de inglês, eu quero ser professora de inglês, só isso.

**11.** Eu acho que eu já falei antes também, éh, pra mim o que significa ensinar inglês, eu acho que ensinar inglês significa, éh, você poder ler o mundo né, porque...é uma língua universal né, como a

gente chama de língua universal, mas a gente sabe que tem outras também, mas a Língua Inglesa, a maior parte das coisas são publicadas em inglês, o inglês é uma língua que é escolhida pra congressos e publicações de pesquisa e, e pra encontros, né, éh..então eu acho assim... éh, pra mim o que significa ensinar inglês é eu ensinar o...ai como eu te falo, ensinar as pessoas a lerem o mundo! né a, a serem capazes de de, éh, enxergarem o mundo através de outra língua né, éh, obviamente dentro desse, dessa leitura de mundo a gente..encaixa todos os conceitos né de leitura, que a pessoa seja também uma... éh, crítico né, que faça leituras, não assim, que engula as leituras mas que conheçam o idioma e que possam refletir naquele idioma e que..consigam se comunicar através daquele idioma e..é isso aí pra mim eu acho que ensinar inglês é isso.

**12.** Bom, agora ensinar alguém a ser professor de inglês já é, são outros quinhentos né, ensinar alguém a ser professor de inglês é... é muito além do que o do que é ser ensinar inglês, porque você tem que passar pra aquela pessoa em formação éh..como que ela vai ensinar uma língua estrangeira, como que essa língua estrangeira vai fazer parte do aluno dela, né e de que maneira que a gente pode fazer com que esse professor, né, que vai s-, que vai ser professor de inglês, éh...tenha, éh...a capacidade de...se renovar, né, se, fazer pesquisa e ler muito e saber o que que..tá acontecendo né [risos] porque a gente sabe que é uma...ensinar, né, a educação é um processo muito dinâmico né e os alunos mudam muito, né, e as os recursos mudam muito também né, eu sempre gosto de citar quando eu era professora de...ah, éh, Estágio Supervisionado, que a minha prática de ensino ela foi feita com gravador, giz e lousa né, quadro negro e que hoje a gente tem tanto recurso, então assim, acaba que é uma troca, não só eu formo meu professor, né, mas ele também traz os conhecimento que ele tem de mundo, a gente nunca pode dispensar o conhecimento de mundo daquele alu-, daquele professor em formação, então eu acho que é uma troca, um compartilhar de experiências e... e ensinar alguém a ser professor de inglês é antes de tudo ensinar a gente também a ser professor.

**13.** O maior, o maior desafio eu acho pra formador de professor...é...manter, o professor em formação, éh...ligado na sua formação, eu acho que.. é a gente trazer pra esse aluno uma consciência profissional, trazer pra esse aluno, éh...o que é mesmo ser professor de uma língua estrangeira, o que vem a ser essa língua estrangeira e...manter..no aluno éh...a disposição e a vontade de sempre se formar, né, na verdade quando a gente termina uma licenciatura a gente não interrompe ali a formação, incentivar o aluno a sempre tá, esse professor em formação a sempre estar a par daquilo que faz parte do que vem a ser um professor de inglês e principalmente de..incentivá-lo na profissão, que a gente sabe que não é uma profissão fácil, né a gente sabe que o mercado que a gente tem é um mercado que... as pessoas estão se desinteressando né por vários motivos e é trazer pra esse a-, pra esse professor que ele pode fazer diferença, ele pode mudar né a educação, ele pode trazer...pro, pra, pros alunos que ele vai ter né, interesse em aprender uma língua estrangeira, éh, formar um cidadão, éh, formar um, um sujeito crítico, eu acho que esses são desafios assim um pouquinho difíceis, éh...qual que é a próxima?

**14.** Éh...na minha opinião, os, os ingressantes num curso de licenciatura em Letras primeiro eles devem ter a vontade de professor, eu trabalhei num programa de iniciação a docência, em que eu tive bolsistas né, alunos que participaram dessa iniciação à docência, querendo ser professores e mantiveram essa vontade e descobriram que era isso que eles queriam ser e tive também, éh...alunos, né professores em formação que ao entrarem num programa de iniciação a docência descobriram que não querem ser professores, então, éh..eu acho que o ingressante num curso de Letras, ele tem que primeiro saber o que que é o curso de Letras, o que que é, éh..um curso de Licenciatura antes de tudo, um curso de Licenciatura ele tem, éh, como, éh..objetivo maior formar um professor, então ele tem que ter interesse em ser professor.

**15.** O egresso, éh...como eu já falei é estar preparado pra...o aluno ele tem que estar preparado, éh, pra, éh..atuar em diferentes contextos, né, ensinar Língua Inglesa como...éh...uma área de conhecimento em que aquele aluno vai ter grandes oportunidades, né, ensinar a língua de fato, éh...ensinar esse aluno a ser uma pessoa éh...que possa fazer uma leitura do mundo crítica, como eu já disse anteriormente e...eu acho que o egresso ele tem que ter uma, uma, éh, ele tem que estar formado né, nas suas competências né, éh...saber assim o que que é teoria o que que é prática dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas e...estar preparado né, pra enfrentar o mercado de trabalho que muitas vezes não é fácil.

**16.** Quando a licenciatura é dupla né, a proficiência em LI as vezes desse professor em formação, ela...é um pouquinho deficiente, muitas vezes, quando o curso, como nós temos um curso de Letras

hoje que a habilitação é inglês a proficiência na Língua Inglesa dos professores, éh, tem melhorado, éh..claro que, éh, no decorrer do curso, muitos alunos que se esforçam e que tem vontade de saber a língua mesmo, de aprender a língua, eles se esforçam e eles aprendem, né, assim, o que eles tinham de deficiência eles vão..éh...superando, isso vai muito do aluno mesmo né, daquele, do indivíduo como conhecedor daquele conteúdo que ele vai ensinar, então assim eu acho que melhorou muito, eu acho que a proficiência dos alunos hoje, éh, de Língua Inglesa, dos professores, dos professores em formação de Língua Inglesa, a proficiência deles, éh...tem melhorado e...eu acho que com esforço e com muita...dedicação esses alunos, éh, vão superando suas deficiências.

**17.** O curso de Letras que eu atuo, éh, hoje, ele é muito melhor do que o curso de Letras que eu fiz, éh, na década de, no final da década de [x], no início de [x], hoje eu acho que os alunos têm uma, um leque de disciplinas muito amplo né, éh...como seu sou da Linguística Aplicada, assim eu sei que a maior parte dos professores formadores são, né, mas como eu trabalho éh...muito com a questão de, de aquisição de língua e a questão de aprendizagem né, via tarefas, novas tecnologias, e..eu acho que o curso de Letras hoje, éh, que eu atuo, éh..eu daria uma nota bem assim boa, eu acho que o curso pode melhorar muito, como eu a-, tem sido feito isso sempre, agora a única coisa que eu acho ruim no curso é que há uma falta de comunicação entre os professores formadores, então às vezes, algumas disciplinas os alunos reclamam as vezes de textos repetidos, né, que são dados na metodologia, depois na Linguística Aplicada, no Estágio Supervisionado, então assim e às vezes os professores nas suas áreas eles acabam, éh...exagerando muito naquele campo de conhecimento, então por exemplo, tem professores que, que vão defender né a sua posição teórica e aí eles acabam querendo muito que o aluno fique só naquele, naquele conhecimento né, que eu acho que isso, às vezes não seria, não é muito bom, mas eu avalio o curso como muito bom, não diria excelente porque tem algumas falhas, falhas nesse sentido de falta de comunicação entre os professores, né, éh...às vezes o não entendimento da, da ementa da disciplina, isso pode ser até uma deficiência talvez até do próprio Projeto Político Pedagógico, mas a gente não tem como afirmar isso com certeza, mas, éh...eu avalio o curso como muito bom.

**18.** Eu acho que as competências, éh...as experiências que os alunos têm em, na formação, são importantes, as experiências que eles têm no início do curso, como alunos, da disciplina, principalmente da disciplina de Língua Inglesa, eu acho que o professor que dá Língua Inglesa, no curso de Letras ele é...um formador de professor já desde o início, porque mesmo que ele não traga teoria pra dentro da sala de aula ele está ensinando a língua e o aluno tem ele como um, um modelo, vamos por assim né, agora eu acho que a, as, as experiências e competências que eles vão adquirir, éh, vem ao longo da teoria que eles vão estudar, das teorias que eles vão estudar, das disciplinas como elas vão ser dadas, do processo de como eles vão ser avaliados, éh...éh...os saberes e as práticas eu acho que tá tudo misturado né, eu acho que experiência, competências, saberes e práticas elas vão vindo com o tempo e elas vão...se mesclando né, eles são, eles são, eles são experientes como alunos, né, da língua estrangeira por exemplo se eles vão ser professores de inglês, eles já tem experiências como alunos, aí eles passam a ter uma, uma experiência observando professor, depois eles vão ter uma experiência, éh...lendo as teorias, tendo, nas aulas de metodologia, nas aulas de, de Linguística Aplicada, nas aulas de Estágio Supervisionado, né, a parte teórica e aí eu acho importante é um compartilhamento mesmo de experiências de todos, éh, de quem já teve uma experiência como docente, de quem não tem experiência como docente, do que é, do que eles esperam, do que eles assim analisar as expectativas desses alunos, desses professores em formação, eu acho muito importante no processo, eu acho que o professor formador ele tem que prestar atenção nas expectativas dos professores em formação, o que que eles estão querendo, e passar pra eles alunos o que que eles vão enfrentar mesmo, né, o que que é ser um professor de inglês.

**19.** Éh...a minha experiências com meus professores formadores...na época que eu fiz Letras, éh...não se usava a questão, a, a, o termo formação de professores, eu não me lembro assim de..durante a graduação, de ter falado em formação de professores né, o que existia era 9 semestres de Língua... Inglesa, 9 semestres de Língua Portuguesa, aulas de línguas mesmo né, cada um com a sua abordagem, com a sua metodologia..implícita dentro dos livros didáticos, a gente éh usava livro didático nas aulas de inglês, os professores usavam com a gente, gramáticas e livros que ensinavam as 4 habilidades, éh...eu lembro assim...pra falar a verdade do, de como que os professores eram né, como cada professor de inglês era em cada período, os meus dois primeiros períodos eu tive um professor de inglês que era extremamente empolgado né, ele seguia à risca o livro que a gente usava na

época e...ele ensinava língua né, muito conhecedor da língua por sinal, aliás essa era, era uma característica assim forte nesse professor de primeiro e segundo período, depois terceiro e quarto período também tive uma professora que sabia muito inglês, que inclusive tinha morado nos [x], tinha um proficiência ótima e ela, nas aulas ela passava a experiência que ela tinha como professora assim: ela dava *gramman chants*, que era uma coisa assim que na época era nova, então a gente guardava umas canções de gramática, ela trabalhava com, éh, coisas assim, éh éh pedaços assim, éh excertos de outros livros que não aquele que a gente usava só né na faculdade, ela já saía assim um pouquinho fora, então foi uma pessoa que trouxe um curso éh...vamos falar assim mais rico, mas a minha experiência era mais na, na aprendizagem de língua, porque depois a gente tinha linguística, linguística normal, assim, linguística geral, na verdade [normal!] linguística geral a gente tinha, Saussure, Chomsky, éh..toda aquela parte de linguística que a gente tem na, na Língua Portuguesa, né e era em Língua Portuguesa, éh...aí tivemos literatura, então...o professor de literatura, ele abria o livro e lia né, éh...a gente tinha aula de redação mas a redação era mais uma escrita livre, ninguém ensinava assim técnicas de como..começar um texto, essa história de gêneros nem existia, né, a gente era avaliado muito formalmente, então assim se eu for pensar na formação de professores no curso de Letras que eu fiz, ela existiu, como eu já falei anteriormente, só na parte de disciplinas pedagógicas que vinham da faculdade de pedagogia, na época né, que era didática, funcionamento do ensino de primeiro e segundo grau, éh...a gente tinha éh...psicologia, duas disciplinas da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem e essa era nossa formação! a gente tinha filosofia, tinha uma disciplina de EPB, de estudos da política brasileira, então assim eu acho muito complicado eu falar de uma lembrança assim de eu ter sido, éh, de participar de um curso que, que, que éh..abarcasse a formação pedagógica mesmo do ensino de língua estrangeira, na verdade a gente não tinha nem o conceito de língua, tudo era muito implícito né, porque a partir do momento que a gente, éh, tinha aula com aqueles professores a gente aprendi a ser professor daquele jeito, então assim você, é o que você se identificava, você...trazia pra mim, trazia pra si, então você falava assim nossa! olha que legal essa técnica! vamos pegar *drills* né, olha isso é legal, a gente guarda realmente né, cursos muito estruturais né, estruturalistas, éh, o comunicativismo estava começando ainda né, na época que eu era aluna no curso de Letras, então meu curso foi bem assim, meu curso de inglês foi bem..na abordagem estruturalista e...a questão da formação realmente não existia.

**20.** Eu acho que o nosso curso, o que eu sugeriria hoje pro curso de Letras inglês é uma...maior comunicação entre..as coisas que acontecem dentro do curso mesmo né, cada professor com o seu, a gente até tentou uma época né nas reuniões de núcleo, cada um trazer o que trabalhava na sua disciplina, éh, pra gente ter uma continuidade, eu acho que o curso é de Letras nosso é uma falha né, éh...às vezes não ter uma continuidade, então o professor que pega a disciplina do primeiro período, ele pega, ele trabalha de uma maneira que o segundo período não trabalha, né, assim, não tem uma continuação vamos por assim, isso eu falo em termos de língua, tá, éh...uma maior comunicação entre os projetos que são criados, dos alunos, dos professores, muitas pessoas, muitos professores têm projetos fantásticos né, éh, éh, uma divulgação mais sobre as pesquisas de iniciação científica, a gente sabe que tem um evento, éh, éh, promovido pelo PET que é as comunicações das iniciações científicas, mas o que acontece é que quem participa já são pessoas que estão inseridas na pesquisa, então às vezes não atinge alunos que não fazem parte da iniciação científica por exemplo, eles, isso não é muito..divulgado, os professores também não, não, assim, não, não dão muita ênfase assim não, gente vamos participar né, éh...há uma questão muito de assim ah! isso aqui é língua, isso aqui é literatura, não mistura, então eu acho que também não funciona, a questão também da avaliação eu acho que..a gente tinha que..eu sugeriria também no curso de Letras que a avaliação, ela fosse uniforme né, então às vezes o aluno ele tem um professor que avalia éh com prova, só com prova, com prova oral, prova escrita e uma notinha talvez de, de observação, ou então éh, éh, a gente não discute muito né, como que tá sendo avaliado, como que o aluno tá sendo avaliado, tentamos já, e eu acho, e eu sugeriria isso, eu acho que uma maior comunicação entre os professores seria fundamental pro nosso curso de Letras.

**21.** Éh...os desafios que eu acho que os egressos de uma licenciatura enfrentam é o mercado de trabalho mesmo, hoje a gente vê uma tendência muito das pessoas abrirem salas né, trabalhar muito com o ensino de inglês pra fins específicos, que eu acho que é uma área que tá crescendo muito né, porque há uma procura muito grande, eu, eu acho que poucos alunos éh escolhem trabalhar na escola, numa escola de idiomas, muitos alunos mesmo que falem que nunca vão entrar numa escola regular,

numa escola regular, éh, de ensino regular, escola pública ou particular, muitos deles falam que ah! eu nunca vou dar aula lá, mas a gente encontra depois né, eles estão lá, eles éh éh na hora do emprego, na hora que tem um concurso pra prefeitura, pro estado, eles estão lá e esse alunado, ele preenche, ele preenche esse esse contexto de escola regular, éh...então eu acho que o maior desafio é realmente a gente discutir, éh, éh, éh eles encontram esses desafios porque a gente não discute às vezes no curso esse mercado amplo né, embora a gente tenha vários estágios, a gente trabalhe, eu acho que o aluno vai muito pouco pra escola pública e a escola pública é...no final o mercado que ele vai enfrentar, muitos enfrentam esse mercado e muitos não são estimulados a isso e acham que não vão pra esse mercado, então eu acho que esse é um desafio que os egressos enfrentam sim, eu acho que mais programas de iniciação à docência deveria ter, quer a gente tem um programa grande que é da [x], que é o [x], que vai pra escola, mas a gente não tem outros dentro do curso de Letras que poderiam ser parecidos com o [x], pra gente englobar mais alunos, mais alunos irem pro, pro, porque quando eles saem da universidade, eles têm um pouco de dificuldade, eles vão às vezes, éh, éh, durante o curso de formação de professores eles foram à escola muito pouco, né e é o mercado principal, eu até escutei uma vez um professor que ele falava que..éh o curso de licenciatura, ele devia ser como o curso de medicina né, os nossos cursos têm duração de 4 anos, a medicina tem 6, depois tem uma residência né, éh, então ele falava que toda licenciatura tinha que ter uma residência né e a residência seria a escola, o, o professor em formação, ele tinha que fazer era plantão na escola mesmo né, assim, claro que eu estou metaforizando, obviamente, mas assim o professor ele tem pouquíssima experiência enquanto ele tá na, na graduação e aí quando ele sai da graduação ele vai enfrentar..várias éh, situações que ele não soube durante a sua formação e aí é na prática é, então isso eu acho que, que é um desafio muito grande.

**22.** Eu avalio os projetos implementados na universidade, que contemplam a formação de professores de línguas, eu vou falar do nosso curso de Letras em especial e vou enaltecer mesmo o [x], eu acho que são projetos bons, aliás excelentes, pena que éh poucos alunos participam e as vagas são poucas também né mas eu acho que muitos professores éh...formadores têm projetos em diferente áreas né, em diferentes contextos, como eu falei no início, éh, falta a questão da formação de ensino de inglês pra criança por exemplo, pra adolescente né que na maioria das vezes os alunos vão enfrentar, mas éh...eu acho que nós temos dentro do curso de Letras um, um, um conjunto de projetos muito bons, cada professor desenvolvendo um projeto e...eu particularmente não falei hora nenhuma agora aqui na gravação, mas, éh...eu sou da área de avaliação, então, eu gosto muito de às vezes desenvolver com os alunos pesquisas né, às vezes nos Estágios Supervisionados, na área de avaliação, porque..os alunos têm um modelo de avaliação tão assim restrito né e é um assunto que pouco mencionado durante o curso também, então eu acho que, que é importante e eu acho que esses projetos que são implementados, eles, se bem aproveitados, eles são muito assim, éh..significativos na vida daquele aluno que tá em formação e que quer ser professor, agora o ruim é o número de vagas né, então assim a gente nota que tem sempre os mesmos alunos né, a gente tem um programa de formação de professores ótimo dentro da [x], que é a escola de idiomas da [x], que eu não podia deixar de falar dele pensando em projetos, mas que é um projeto do curso de Letras, a gente tem depois esses programas do governo né, tem da [x], que é o [x], o [x], que eu acho que são projetos também de excelência, mas a gente acaba notando que os alunos são sempre os mesmos, né, então poucos têm oportunidade, poucos têm tempo, a gente tem que lembrar que os nossos alunos éh éh de Letras, muitos trabalham né, durante um bom período, não tem tempo pra estudar, não tem tempo pra participar de projeto nenhum e aí a a formação fica um pouquinho..defasada né, fica manca e aí o que acontece, todos esses alunos que se formaram vão pra escola, isso é fato, éh...a gente faz pesquisa às vezes com os alunos egressos, muitos estão na escola e a escola, éh, recebe esses alunos que..muitas vezes não tiveram essa formação, é, às vezes, não tiveram essa prática dentro da escola, éh..eu acho que...pra encerrar né, qual o lugar da formação do curso de Letras, ai sinceramente? essa pergunta é eu acho que é...um pouquinho assim..éh...

**23.** Éh, continuando né, eu acho assim, essa pergunta éh...eu...como que existe um curso de Letras no nosso caso que é Licenciatura sem formação? eu acho que o lugar da formação no curso de Letras de licenciatura é, é no curso inteiro assim, talvez eu não tenha compreendido a questão, mas o lugar da formação seria no curso de Letras né [riso discreto] então assim não tem, por exemplo, eu já, éh, dei o meu relato, a formação no curso de Letras que eu fiz não tinha lugar, ela não existia né, éh, éh pra falar a verdade assim não tinha um espaço pra você ser formado, você ia né, na, na, na prática de ensino a



gente tinha, a gente ia pra escola pública, tem essa, esse detalhe, éh...eu lembrei agora e pra encerrar, o curso de Letras antigo, todo o estágio, toda a parte prática era feita na escola pública né, então pode ser que...naquela época o egresso tinha mais, assim, éh, mais consciência, sabia mais sobre a escola pública né, mas ele não tinha uma preparação..teórica, ele não tinha...várias, vários conteúdos, e não desenvolvia várias competências, que são desenvolvidas hoje, e às vezes, nos cursos atuais e às vezes nos cursos atuais a formação teórica tá tão boa e a, e o aluno não tem tanta prática na escola, quando eu falo escola, gente é porque eu tô falando de um curso de Letras, de licenciatura que tá preparando um professor pra escola regular, obviamente que os outros contextos também estão inseridos, mas eu, eu bato na tecla, o professor que sai do curso de Letras ele vai pra um concurso de estado, ele vai pra um concurso de município e ele vai pra escola regular né ou pra uma escola particular mas de ensino regular, então éh, éh, é até assim uma, uma, há um paradoxo aí, eu não acho que o meu curso de Letras tenha me formado pra ser professor né, no sentido assim de aí nunca ouvi falar de formação de professores, mas eu fui pra escola no estágio, na prática de ensino naquela época, fui e a professora ia, me avaliava e...e...muitas vezes não ia também, mas a gente dava aula, preparava um plano e aplicava o plano né, muitas vezes usando o livro da escola só! e...levava uma música, letra de música que naquela época né não era fácil como hoje né, não tinha nem internet, então você tinha que pegar a letra, às vezes num, num disco, num CD, sei lá, e aí a gente trabalhava música que já era éh...uma coisa que que...era um recurso que a gente tinha que já assim, éh, éh, atraía muitos alunos, então hoje com toda essa tecnologia, tudo, o professor é tão preparado né mas ele não é preparado pra ir pra escola, então eu acho que...a formação tem um lugar no curso de Letras, éh...primordial, e a gente tem que pensar muito nessa formação, porque...éh...hoje...fala-se, hoje tem, nós temos tantas pesquisas nessa área de formação né, então...eu acho que o lugar da formação no curso de Letras é o, o curso de Letras que tem que ter a formação, não tem jeito! e, é..isso.

## Karl

1. Mhm...bom...eu sou o [x], mhm, tenho [x] anos e...a minha trajetória acadêmica começou em [x] quando eu entrei na graduação, aí eu terminei o curso de Letras, em [x] e já..fui para o mestrado em [x]...eu defendi minha dissertação em história da Literatura em [x], em maio de [x], então eu terminei o, eu concluí o mestrado em 24 meses...e aí eu tive um período de, maio até final de [x], mhm, como uma espécie de sabático né, e depois eu já preparei o trabalho, o projeto pro doutorado e em [x] eu comecei a fazer o doutorado, em Literatura e..outras artes, a minha formação é pela [x] de [x], eu tenho...graduação pela [x] de [x] e mestrado pela [x] de [x] e doutorado pela [x] de [x].

2. Bem, eu...eu aprendi inglês, mhm, muito mais pelo gosto e pelo interesse, né, éh de saber a língua, na quarta série eu já tive...alguns contatos e eu sempre gostei de músicas em inglês, eu nunca tive dinheiro pra fazer um curso técnico de inglês fora da escola pública, minha formação é de escola pública, então eu sempre aproveitei o que tinha na escola pública pra...pra aprender o idioma e...aí com o passar do tempo, eu, enfim, éh, éh aumentei o..o gosto da música por inglês e também comecei muito cedo a assistir filmes, eu já ia fazendo algumas correlações entre os filmes, mhm, entre a voz né e o que..aquilo significava pra mim, era tudo muito obscuro no começo, mas eu gostava muito..enfim, do som e tudo mais e isso pra mim me, me incentivou a continuar buscando né o conhecimento da língua, eu aprendi também com os livros básicos né, na época, na escola via aquele livro *New Dynamic English* e...enfim, entre uma coisa ou outra e tradução de letras de música e tudo mais eu fui aprendendo, né. Na universidade, quando eu comecei a fazer Letras...eu..um dos meus interesses era de fato a Língua Inglesa, né, e...e eu tive bons professores também que me auxiliaram com isso e colegas bons também, que já chegaram formados, éh, com conhecimento mais formal do idioma, então aprendi muito com os colegas também, né e quando começaram as aulas de Literatura é onde a língua realmente se desenvolveu né, mhm, mas antes eu não falava inglês fluentemente, comecei a falar na graduação mesmo, nas aulas de Literatura, esse é um marco que eu tenho do meu aprendizado de inglês.

3. A minha trajetória profissional, mhm, de quando eu me graduei, éh...eu passei por algumas escolas de idiomas, né, dei aula de inglês em algumas escolas de idiomas e também, mhm, trabalhei um pouquinho, éh, dando aula pra colegial, pra ensino médio e também fundamental, éh, assim que eu terminei o mestrado eu já recebi um convite pra dar aula em universidade né, então eu trabalhei primeiro numa universidade do [x] e depois numa faculdade no interior de [x], e nessa..nessas minhas andanças né, como professor universitário aí eu sempre tinha por trás a experiência do que eu tinha tido, um pouquinho na escola pública e um pouquinho como professor de língua, mas basicamente, eu já quase que saltei da pós-graduação para o, o ensino superior, tá, mhm, mas, dentro de uma instituição pública minha trajetória tem 11 anos hoje, eu já conheço algumas coisas da instituição pública mas antes era só como aluno e não como professor né, então como professor eu tive uma experiência de [x], quando eu defendi o mestrado até [x] quando eu vim, mhm, atuar aqui na universidade federal de [x].

4. Eu decidi fazer Letras na oitava série, quando eu li um livro chamado: Olhai os lírios do campo, do Érico Veríssimo e..foi um momento crucial pra mim que estava ainda indeciso entre fazer Engenharia né e...Letras, aí eu fui fazer o que tinha na minha cidade né, porque não tinha Engenharia éh...e, e...aí depois disso é que me bateu a vontade de fazer, o curso...e enfim, sou muito feliz por ter feito essa escolha, muito feliz mesmo, né então a parte de Literatura é o que me puxou pra fazer Letras.

5. Então...eu não sei se eu tinha um objetivo assim né, na realidade eu comecei a fazer Letras quando..eu comecei a fazer Letras eu não pensava na carreira docente nem nada né, eu pensava em fazer Letras por prazer e tudo mais, mas uma coisa foi se juntando a outra e obviamente que o ensino é o grande fluxo que leva, mhm, os profissionais formados nessa, nesse campo né, a atuar, eu já pensei em ser jornalista, já pensei em ser escritor, já pensei em ser revisor de textos e tudo mais, mas aí o ensino bateu mais forte e aí eu tive essa, essa...essa fortuna né de ser professor em universidade, mhm...e principalmente no ensino superior, então óbvio que o objetivo sempre foi estabilidade né, e tudo mais, estar dentro de uma instituição pública, mhm, mas também uma das perguntas que me foram feitas né, éh, foi exatamente essa e eu havia dito na época, que eu queria devolver um pouco para os meus alunos, e para a própria instituição e pro próprio estado, mhm, devolver um pouco daquilo que eu recebi ao longo da minha formação, porque eu sou formado essencialmente em

instituições públicas de ensino né, não tenho, a minha formação não é, mhm, particular, então eu tenho formação em instituição pública, desde a minha primeira série, então eu penso que o meu grande objetivo e que se mantém até agora é devolver um pouco ao estado tudo aquilo que eu recebi.

**6.** A minha relação com a Língua Inglesa é uma relação de paixão né, como eu já disse começou lá atrás bem cedo não é, mhm, eu conheço poucos países falantes de inglês, mas a língua. hoje é, ela aliás transcende a paixão né, mhm...pra se tornar um modo de vida, então hoje eu tenho que agradecer a Língua Inglesa e a minha formação como professor, porque é isso que me põe, isso que põe comida na minha mesa, é isso que alimenta a minha família, então ser professor e dentro do, dentro do campo que eu atuo, dentro da Língua Inglesa é o que me sustenta hoje.

**7.** Mhm, eu acho que a minha formação foi...basicamente...uma formação, mhm...muito boa, eu não vou dizer que a formação é excelente porque formação implica em processo né, mas foi uma formação muito boa, eu...sempre fui muito aplicado em todas as disciplinas, eu sempre tentei tirar o máximo de cada uma delas, eu sempre tive minhas dúvidas também sobre qual campo seguir, se Linguística ou Literatura, né e eu acho que a minha formação, a formação que eu tive, com os docentes que eu tive, com a biblioteca, infraestrutura que eu tive, os eventos que eu participei me levaram a ser obviamente um profissional...próximo do completo né, então não tenho nada que reclamar da, da formação em termos de graduação...na pós-graduação também eu tive ótimas...mhm, experiências, consegui entregar a contento todos os trabalhos a que eu me propus, a minha dissertação, de certa forma é também uma referência e também a tese, então eu tenho, eu tenho..só, só elogios pra minha formação, que não é, na medida do possível ainda continua né, porque nós estamos num processo de formação...e nesse processo de formação a gente se torna também formador, né.

**8.** Então ser um professor formador, na minha opinião, é...passar o que você tem, de melhor, éh, estar sempre visível, estar sempre transparente para que os seus alunos saibam quem você é, não é, no sentido de..utilizarem você como modelo, modelo positivo ou também negativo né, nós nunca somos, nunca podemos achar que somos modelos positivos, nós também temos as nossas...lacunas e, e inclusive nossas lacunas são percebidas né, não adianta a gente querer ser mhm preponderantemente..arrogante porque a gente não vai conseguir isso e a arrogância aliás, é uma experiênc-, é uma forma também, mhm, de formar outro né, ou de como ser ou como não ser, éh...eu tive por exemplo uma experiência interessante quando eu era professor, de ensino...de ensino de idiomas né, em que um aluno me corrigiu, na sala de aula, e, e eu achei muito interessante aquilo né, porque eu aprendo também né e volta e meia a gente é corrigido, então formar é isso, ser um professor formador também é ser formado ao mesmo tempo, ser constantemente éh, éh, receber avaliação né, receber *feedback*, tanto é que eu no final dos meus cursos eu sempre peço uma avaliação da minha disciplina.

**9.** Bom, os professores que eu tive...mhm, na escola pública né, na educação básica, eram professores que tinham uma certa experiência mas eu nunca tive um professor assim fenomenal de, de inglês né, os professores eram todos medianos, às vezes, éh, até, até éh, éh, inexperientes mesmo, né, apesar de concursados e tudo mais, mas eu também peguei, é difícil pegar uma referência entre...o tipo de ensino que a gente tinha nos anos 80 e começo dos anos 90 com o ensino que a gente poderia ter hoje, não é, com a estrutura que se gente tem hoje, antigamente uma letra de música entregue por um professor era coisa rara, né, hoje você tem a internet, então é difícil você comparar o ensino pré-internet e pós-internet, mas...mhm, inclusive a questão dos métodos, eu trabalhava muito, inclusive hoje eu sei responder que o método *grammar translation* era o mais comum, éh...ou então o método indutivo e tudo mais né, mhm, e aí os professores enfim seguiam esse modelo, na graduação, foi mais ou menos a mesma perspectiva, tinha já professores que trabalhavam com a abordagem comunicativa mas a maioria ainda era mhm, caderno de exercícios, era...enfim as aulas não eram tão dinâmicas assim, né, mas eu tinha, eu posso dizer que eu tive aula de língua mesmo, então não era, não era nada de...éh, de, de refletir sobre o ensino, aliás didática de inglês eu tive muito pouco, né, então eu tinha, tive mesmo aula de língua, os cursos eram chamados língua 1,2,3,4 até 8 e literaturas 1,2,3,4, né, então não tinha, não tinha nenhuma possibilidade de inserir ali ensino de idiomas, era muita pouca coisa que a gente tinha, tá e os professores na graduação obviamente eram professores muito melhores, mas eram especialistas em tradução, éh..especialistas em literatura né, tinha uma coisa assim mais dura com relação a língua, então professor, nos moldes que a gente tem hoje, eu não tive, mas foram sempre ótimos professores e...passaram o que...o que poderiam ter passado naquela época mesmo, né.

**10.** Bom...eu não, eu não se teve critérios assim né, era a disciplina que eu mais me...identifiquei e...eu não, não me via como professor de Português, ou professor de Latim ou qualquer outra coisa né, eu me via como professor de inglês naquele momento, tanto é que teve uma briga com orientador com relação a isso, mas eu me via como professor de inglês na época né, a ideia de trabalhar com literatura inglesa surgiu depois inclusive pra aliar o que eu gostava de fazer com o, a minha né, com, com a experiência da língua, então eram duas coisas, foram duas coisas que se uniram e isso é o que me trouxe a trabalhar com, com literatura de Língua Inglesa, pela paixão com a língua e..também pelo fato de fazer o que eu gosto e que é mais específico na minha formação, então os critérios foram esses.

**11.** Bom, hoje em tempos de..globalização, internacionalização etc. eu creio que ensinar inglês, pra mim ensinar inglês hoje é o exercício de uma paixão, né, éh...praticar um idioma constantemente... um idioma que se gosta, não é, e...é bem interessante você ver uma pessoa crescer... mhm, na comunicação numa língua que não a nativa dela né.

**12.** Éh...como ensinar também a aprender? então eu vejo que ensinar sempre tem me proporcionado experiências muito boas porque eu também sempre aprendo, então ensinar inglês é também pensar na minha própria formação em torno da língua enquanto estudante e enquanto docente...e a filosofia é a mesma com relação a ensinar alguém a ser professor de inglês né, é mostrar a ele que existem muitas possibilidade de ensino do idioma, é mostrar que com a minha experiência ele também pode aprender, tanto negativa, quanto...mhm, de maneira positiva e...acho também que... ensinar alguém a ser professor né, de qualquer coisa, também é fazer com que você se torne melhor... naquilo que você faz.

**13.** Bom, eu acho que os desafios que existem...pro professor formador basicamente são...de pegar...um grupo muito heterogêneo nos dias de hoje né, ou um grupo também com muitas incertezas, hoje em dia a pessoa entra pra fazer uma licenciatura mas não entra por vocação...mhm, não entra pra..pra enfim, seguir carreira né, ele entra pra de repente...tapar um buraco de, de, de oportunidades né ou mesmo fazer uma...mhm, enfim ele tenta utilizar esse curso como lazer, não é, ou mesmo não dá tanta importância, ele só vai saber mesmo o que ele quer fazer depois né, enquanto professor, então esse é um desafio, é trazê-lo pra profissão, é trazê-lo pra...éh, pra essa formação específica de professor mesmo, ele entra muito desligado, nosso aluno atual entra muito desligado no curso e depois fica essa sensação de que não é isso que ele queria fazer...ou...não era o que ele tinha em mente antes né, ele fez isso porque ele foi alocado...mhm, enfim é uma questão muito complicada de se analisar também, então esse talvez seja o grande desafio, né e a questão da própria língua né, que também passa um pouco, passa muito pelo, pelo desestímulo né, o aluno entra pra..falar a língua e de repente ele não..ele não, ele não tem as expectativas atendidas, esse também é um desafio, então..eu, o, um dos grandes desafios né, não saber o que quer, ou entrar pra fazer o curso depois decidir ou então não ter já uma base boa no idioma pra seguir adiante na carreira.

**14.** Com relação ao ingressante, eu acho que eu invertei aqui a 14 e 15, o, o ideal seria o ingressante pelo menos entrar com uma vontade de fazer o curso...e também obviamente com um pouquinho de, de língua né, um pouquinho de conhecimento do idioma, um pouquinho de conhecimento de produção de texto...eu acho que esse é o perfil ideal para o, o que ingressa e obviamente pra aquele que sai, éh...ter tido a noção de que um curso em que se forma professor precisa ser um curso feito com carinho, com cuidado, com esmero e também muita dedicação, né, isso é o que eu acho.

**15.** Para mim, a..o perfil de um egresso de um curso de Licenciatura em Letras, ele tem que estar preparado para...assumir uma sala de aula, nas condições que uma sala de aula no Brasil hoje traz, não é, questões de disciplina, questões de se..de éh, necessidades básicas e tudo mais, o professor não é simplesmente aquele que entra numa sala hoje e já..acha que está tudo... tudo pronto, tudo muito bem encaminhado, então esse é um, uma, uma característica que ele tem que ter, não sei se ele é tão preparado pra isso, mas é isso que ele tem que fazer, não é isso em termos de, mhm, de egresso, né.

**16.** A questão da...da proficiência na Língua Inglesa dos professores em formação é uma questão...complicada também né, porque a gente tem vários pontos a ser considerados, o, a proficiência com a qual ele chega, nós temos alunos, éh, nós temos alunos nível A0 e nós temos alunos nível C1, então complica muito essa mescla, complica muito essa mescla de níveis, porque você tem que lidar todos mais ou menos na mesma média, então hoje a proficiência, eu ainda sou daqueles que acredita que há necessidade de ter uma proficiência, você não aprende língua falando sobre a língua, você aprende língua...estudando a língua, praticando a sua estrutura, fazendo exercícios, que é o modo

como eu aprendi, a questão do ensino e tudo mais isso já é uma outra história e isso deve ser considerado num outro momento, mas eu acredito que quem sabe dar aula é aquele que sabe língua ou vai aprimorando aos poucos a sua proficiência...né, então é complicado analisar, mhm, essa..essa parte né, alguns conseguem chegar ao final do curso com uma ótima proficiência e outros nem tanto, né, porque incorre principalmente na questão do perfil...mhm, né, do, do desafio, ou melhor dizendo do professor formador, então a..proficiência é uma coisa que nós ainda professores universitários divergimos um pouco, a gente acha que, acha que ensinar língua se tornou uma...uma questão muito mais de discussão do que necessariamente de prática, isso prejudica muito.

**17.** No curso de Letras que eu atuo...mhm..existem questões que são muito favoráveis e existem questões que são desfavoráveis, a inserção de algumas disciplinas que realmente não agregam, que.. realmente não somam para o currículo e há muitas outras disciplinas que poderiam ser melhoradas né, então quando eu cheguei aqui nós tínhamos disciplinas de língua, essas disciplinas éh..se extingiram para uma conscientização de aprendizado e tudo mais e uma estrutura que considera principalmente... mhm, o aluno proficiente e não necessariamente o aluno que ainda precisa aprender né, então é um pouco isso, nosso curso forma professores, ele não forma, mhm, alunos de língua, então se você chegar com o curso zero, com inglês zero, provavelmente seu inglês não vai aprimorar muito, né, mhm, mas tem a parte muito boa do curso, enfim que, trabalha muito com a, com a questão de metodologia e isso é muito...válido né, para um curso em que vai também, que vai formar professores, tá, então eu acho que eu daria uma nota 7 pro nosso curso, mas precisa ainda melhorar muitas coisas, muitas coisas mesmo.

**18.** Bem, essa questão, experiências, competências, saberes e práticas...importantes no processo de formação é uma questão...bem...abrangente né, bem, bem assim...éh, vasta pra ser respondida de uma hora pra outra, o que eu, o que eu, considero que, num processo de formação exista...é..que na realidade, esses saberes éh..devem, éh..devem ser construídos aos poucos, com...com aprendizado e tudo mais, então a...se a pessoa já chegar com a vocação né, ou com interesse...pra mim já é suficiente, no mais, mhm, é possível correr atrás e tudo, né, é difícil falar, por exemplo que experiências, éh, a gente deve ter, né, eu acho que a experiência didática, o histórico do formador conta muito, mas não se deve exigir disso do professor em formação, por exemplo, né, mhm...eu creio que uma boa bagagem então, éh, de, de conhecimento linguístico também, de conhecimento pedagógico, o modo como conduzir uma.. uma boa aula, o modo como o docente, o formador né, aplica isso pro seu aluno, então eu creio que o modo como o conhecimento é transmitido é que faz toda a diferença dentro de um processo de formação, porque..é nesse momento que o, mhm, o, o, o formando né vai se identificar ou não com o curso, tá, então é bacana que se pense muito no modo como o conhecimento é passado, não precisa ser um professor, mhm, super respeitado na área, supervalorizado né, pode ser aquele professor também que faz ali o seu feijão com arroz e passa..o conhecimento de forma sistemática, de forma dinâmica, pode ser até melhor..pra, para o formando que necessariamente, né aquele que sabe muito mas não consegue passar, não consegue transmitir.

**19.** Eu tenho lembranças muito boas de, dos meus professores formadores, mhm, eles de fato tinham o conhecimento que eu me referi há pouco, eles sabiam colocar esse conhecimento, éh...tanto de uma disciplina mais pedagógica, mais formadora, quanto de uma disciplina mais...mhm, mais dura né, mais, por exemplo de linguística pura, todos eles tinham o seu...modo de transmitir o conhecimento e eu me...espelhava em todos esses né, a minha tônica é essa, você aprende ou você é ensinado e a partir dali você é que vai determinar, mhm, aquilo que vai ser bom pra você ou não, mas eu tenho, eu tenho experiências muito boas de todos os meus professores, todos eles me ensinaram alguma coisa, né, mhm, especialmente os professores de literatura né, que tinham conhecimento, mhm, ímpar e...é neles também que eu tento me basear nos dias de hoje.

**20.** Bem, mudanças para o curso de Letras...eu colocaria mais disciplinas de..língua...né e mais disciplinas de literatura, essas são as mudanças que eu faria no curso e menos disciplinas pedagógicas, porque essas eu creio que...a prática traria muito mais pra eles do que necessariamente apenas o...né, o linguajar pedagógico de sala de aula, então eu colocaria mais aulas e língua e mais aulas de literatura pro nosso aluno.

**21.** Eu acho que um dos grandes desafios que os egressos de uma Licenciatura hoje enfrenta é...a questão do mercado de trabalho...nem todos os professores, mhm, saem já com emprego ou se saem com emprego nem todos os professores ganham um salário que seja digno daquilo que eles..passaram né, daquilo que eles enfrentaram durante 4 anos, então essa é uma das grandes, mhm...é um dos

grandes desafios mesmo né, que tendem a fazer com que o professor de inglês também desanime, ou então o professor de inglês precise procurar uma outra região, uma outra área, mhm, do Brasil para, mhm, exercer a docência né, então nós não temos tantas vagas, falando de [x] né, não temos tantas vagas para docente nessa cidade e..a gente sabe que só os muito bons é que ficam por aqui, os outros ou vão embora, ou vão fazer uma.. uma especialização, ou vão se formar pra depois tentar a sorte no mercado de trabalho.

**22.** Bem, eu acho que os projetos que foram implementados na universidade ao longo dos últimos anos, eles auxiliam e muito o...a formação do professor de línguas né, nós temos por exemplo casos como [x], que é um programa de muito sucesso mas que infelizmente tá meio..adormecido né, por conta do corte de verbas, éh.. e nesse programa a gente sabe que a interface com a escola pública permite uma...uma aplicação né e uma devolução também pro estado né, desses professores em potencial, éh, que vão sair da universidade, então eu creio que o [x] é um programa muito bom, mhm, que deveria continuar e ser ampliado né, até porque ele tem uma perspectiva também interdisciplinar...e..nós temos também né, apenas pra ressaltar dois, o programa [x], que é um programa que expande agora pra outras línguas também né, pra Francês, Espanhol e Português como língua estrangeira, éh, mas que maioritariamente é do inglês, mas que é um programa pra atender uma pouca demanda e ser um programa muito localizado né, é uma, é uma estratégia do governo que faz um trabalho muito bom e que tenta trazer também, na medida do possível, um...aluno que tenha o interesse em se internacionalizar, porque é essa a ideia do programa né, a proposta de internacionalização, só que antes disso tem a parte pedagógica e essa parte pedagógica fica evidente quando o nosso aluno, né, o aluno de letras inglês, é orientado, é tutoriado, supervisionado por um professor que também tem formação, mhm, em formação de professor né ou em estágio e ele faz...uma, um, trabalho abrangente pra que esse aluno entre na sala de aula e de fato tenha um interesse maior, um estímulo maior também por conta de bolsa e..infraestrutura e recursos que o programa dispõe para dar uma boa aula, então esse é um lado muito positivo de um dos programas que foram implementados dentro universidade, além, é óbvio de programas, mhm locais né, nós temos o programa da [x], por exemplo, que forma professores e esse também é um programa corrente e de muito sucesso, porque muitos dos nossos egressos, mhm, passaram pela [x], muitos dos nossos professores, meus colegas passaram também [x] e deram aulas lá e... e sempre ressaltam a função imprescindível que a [x] tem na formação de um professor de idiomas.

**23.** Mhm...e por fim né, com relação ao lugar da formação no curso de Letras...hoje eu creio que a formação no curso de Letras está muito bem colocado né, a formação está muito bem posta, existem muitas..possibilidades de formação desse indivíduo, não só por conta do *hall* de disciplinas, mas por conta das pesquisas que são colocadas, por conta dos direcionamentos que são feitos, né por conta das disciplinas de Linguística Aplicada ao ensino de idiomas, mhm, enfim, tem uma série de estratégias e de boas... mhm possibilidades para auxiliar o professor em formação..né, se por um lado isso é negativo, por outro lado isso é muito positivo porque isso traz..a, a importância também de se formar um professor né, apesar do pouco conteúdo que é ofertado, apesar de...de críticas também, que esse aluno chega um tanto cru, com diversas expectativas que não são cumpridas, mas a parte de ensino-aprendizagem é muito ressaltada no nosso curso, então de certa forma sem contrariar o que eu disse anteriormente que eu queria mais aulas de língua e literatura, eu acho que a parte de formação também é muito privilegiada, porque nós temos docentes muito competentes capazes de resolver essa questão, então eu creio que é por aí que a gente delinea esse trabalho de formação dentro do curso de Letras da universidade federal de [x].

## Édipo

1. Bom, mhm meu nome é [x], eu tenho..[x] anos e...a minha trajetória acadêmica desde a graduação é a seguinte: eu sou de [x], cursei o primeiro e segundo graus aqui e fiz o curso de Letras na universidade..federal aqui em [x], mhm, tive uma experiência também fora para terminar o segundo grau e..depois retornei para fazer, éh, universidade aqui.
2. Eu aprendi Língua Inglesa aqui em [x] mesmo, em uma escola bastante tradicional, com um método...éh...audiolingual né se eu posso dizer assim e que, éh... seguia um livro didático que eu acho que existe até hoje ainda, que era aquele [x] né, era tradicional, era o professor o livro e a gente, não havia nenhuma outra..outra..outro recurso, não ser os que o professor levava, mas muito pouca coisa de som, enfim, mhm, eu...só que, éh, esse livro...ou esse método ou essa escola né teve uma repercussão muito boa pra mim, porque..no final do segundo livro, o que equivalia ao primeiro ano, eu já conseguia uma boa produção oral, falar em inglês e tudo né, tanto é que, mhm, depois eu, eu acabei, antes de terminar o curso, começando a trabalhar nessa escola, mhm, mesmo como..éh...professor né, um professor iniciante a partir do..4º 5º livro né, que o que fazer, porque naquela época a gente fazia pensando semestres e os livros né.
3. Mhm, e aí, mhm, eu tive..uma..uma experiência, é, antes né de entrar nas instituições públicas, que foi sempre ligada aos institutos de línguas mesmo né, eu..comecei nessa escola, depois por razões pessoais eu saí de..[x] e mhm...quando eu voltei, fui pra uma outra escola de línguas, aí comecei a universidade e...éh, enquanto estudava, dava aula também em institutos de, de línguas né, mhm, aqui da cidade também.
4. Mhm...como eu comecei..a...a ser professor bem antes de pensar em fazer...faculdade, ainda tava no...no segundo grau né, que a gente chamava na época, éh..a ideia de aprofundar os estudos em Letras ela sempre me... me perseguiu, porque naquela época eu já tinha decidido que queria ser professor mesmo e como eu já era professor de, de inglês isso acabou, éh, se configurando como um objetivo, éh, aí acabei entrando pra fazer o curso e quando entrei pra, pra fazer o curso eu já dava aula de inglês há pelo menos..quatro anos né.
5. Mhm...então o objetivo...na verdade quando eu prestei o concurso pra professor, do curso de Letras foi, éh...ter uma carreira né e...talvez dar vazão a um imaginário de que a universidade fosse um lugar, éh, importante para se fazer uma carreira em que as condições de trabalho e de salário fossem condições mais favoráveis, né, porque já naquela época, éh, a ideia de aprofundar os estudos, ela, ela me perseguia ba- bastante, eu sempre tive esse imaginário de que a universidade era esse, esse lugar né, é claro que naquela época eu ainda não pensava em...me tornar um...pesquisador, ou mesmo aprofundar os estudos em term-, em nível de pós-graduação né.
6. Mhm...e então eu passo a falar sobre essa minha relação com a Língua Inglesa, mhm, hoje eu posso com certeza dizer o seguinte: éh...primeiro que..quando você começa a estudar uma língua estrangeira, sobretudo, mhm, na época que eu comecei...eu não tinha exatamente a...noção de onde isso ia me...levar, mas o que eu posso dizer hoje, com a experiência que eu tenho, é que, na época, eu fui tomado por uma identificação com essa língua, que...éh..me motivava a estudar cada vez mais, dentro daqueles recursos que eu mesmo tinha, então, naquela época eu, eu me identifiquei muito com isso, então naquela época eu me identifiquei muito com isso, a gente tinha um..zelo bastante grande por estudar muito a língua, mhm, fazer os exames de, de proficiência pra atestar justamente a proficiência que mhm a gente mhm tinha ou deveria ter né, então eu fiz, mhm..exames de [x], exames de [x], ti- tive sucesso em dois né, pelo menos que eu prestei, então assim era uma relação com a língua de muito querer saber essa língua, hoje, quando eu olho pra trás, eu entendo e aí eu não tenho como não falar, éh, de uma questão teórica que é colocada por Christine Revuz, que..que diz que, e também pelas teorias de discurso que diz que éh...aprender uma língua estrangeira é sempre tornar-se um pouco um outro, ou, né, se a gente olhar também é a possibilidade de estar em um outro lugar e eu acho que isso cai pra mim como uma luva, porque, na, na verdade a língua estrangeira me possibilitou sim estar em um outro lugar né, mhm...eu não tô falando inicialmente de um lugar geográfico mas de, de um lugar psíquico, de um lugar que me colocava em uma outra posição...discursiva mesmo, um outro lugar em que eu podia, mhm, me dizer, me falar não é, então isso acho que define de uma certa forma a minha relação com a Língua Inglesa, que é uma língua que pra mim é...sonora, que me diz, em que eu mhm tenho prazer tanto em falar quanto em ensinar, é sempre muito contraditório, porque desde a época que eu comecei a aprender inglês eu convivi com essa realidade de o inglês inclusive ser

uma, uma língua do imperialista e tudo né e hoje isso se diferencia porque a gente sabe que o inglês se tornou uma língua, mhm, que se presta a internacionalização, então ela não é mais só de um país, digamos assim não é, então talvez a minha, eu definiria um pouco a minha relação com a Língua Inglesa por aí né.

**7.** Éh...sobre...a formação no curso de Letras né, como é que eu vejo essa... essa formação, eu, eu acho que,, éh, o aluno hoje ele tem uma série de recursos e contatos com profissionais que podem ajudá-lo a se tornar um profissional, né, eu me lembro, na época que eu fiz o meu curso de Letras, eu tinha pouquíssimos professores...formados e de carreira, hoje é o, é o contrário, a gente tem grupos, não é, que, éh, atuam no curso de Letras com formações diversas mas, basicamente to- , um quadro todo formado, então isso faz uma, uma diferença e pode, né, talvez com um pouco de sorte, levar o aluno a ter experiências muito diversas do universo dos estudos linguísticos e dos estudos sobre linguagem em geral, né, então, mhm, essa, essa minha...formação no curso de Letras, ela não..não teve esses elementos que eu tô falando, eu tive que buscar isso né, mhm...então, pra você ter uma ideia do que tu to dizendo, o primeiro congresso que eu fui né, mhm, como aluno, foi um congresso que eu vi um folder assim por acaso na mesa do diretório acadêmico em que, éh...se anunciava literatura e...estudos linguísticos ao mesmo tempo, então foi uma surpresa, porque eu cheguei nesse congresso e vi, éh..os professores que a gente liam, éh, que a gente lia e tudo e estavam lá, eram profissionais vivos e atuantes e tudo né, mas assim eu tive que ir muito em busca dessa própria formação né, a mesma coisa aconteceu na pós-graduação, porque eu também tinha um ou outro professor no curso de Letras que meio que incentivava a gente a continuar, mas, eu fui, com as minhas próprias pernas mesmo em busca disso né, porque eu sabia que, éh...havia uma série de coisas que o curso de Letras tinha me despertado, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, que seria na pós-graduação que eu poderia, mhm..aprofundar né e...eu acho que é isso...que me f-, motiva a falar da, da próxima questão...

**8.** Que...o que que é ser um professor, mhm, formador né, um, um professor formador pra mim seria aquele que...mhm...mostra, não é, pro aluno, que para além de um conteúdo que ele deve saber, que ele deve...mhm, administrar na sua formação, vendo as suas lacunas, ele também mostra pro aluno, que o aluno precisa tomar decisões e saber o que fazer com tudo isso, mhm, pra responder a realidades próprias, locais, porque um..um dos problemas que a gente enfrenta hoje como formador é justamente, éh, fazer com que o aluno experimente situações em que ele possa..decidir e fazer..com que aquilo que ele saiba se transforme de forma efetiva, dados os lugares aonde ele vai atuar, não é, porque cada..contexto, cada espaço de trabalho, ele se configura de uma forma e exige determinadas respostas, então é por isso que eu volto e insisto em dizer que aquele que forma bem é aquele que propicia condições para que os alunos experimentem a diversidade dos espaços que eles vão enfrentar e aí, com isso, a possibilidade de se tomar decisões sobre o que fazer nesses lugares, que são lugares muito diferentes, realidades educacionais muito diferentes né.

**9.** Mhm...sobre os profissionais de Língua Inglesa que eu tive ao longo...da vida, éh, éh, esse é um fator que eu não posso..reclamar, sempre consegui pessoas bastante comprometidas, né, com o ensino da língua, aprendizagem da língua e tudo mais, eu só não diria a mesma coisa sobre os professores de literatura, na minha época nós não tínhamos um quadro de literatura..formado, então eram professores que trabalhavam muito mais a partir do que tinham sido seus cursos e tudo mas não de uma forma, éh, mais sistemática que motivasse alguém a...se enveredar pela literatura não é.

**10.** Mhm, eu não saberia dizer exatamente que critérios, né, eu levei..eu levei adiante né pra escolher ser professor de inglês, mas, éh, eu voltaria a alguma coisa que eu disse antes, que é, eu acho que a identificação com a língua, éh..essa, a Língua Inglesa realmente me possibilitou falar de um outro lugar, isso conta, tem contado e tem ajudado bastante a...ao meu progresso que eu suponho que fiz na carreira, né...e é nesse sentido que eu digo que, então ensinar uma língua estrangeira, eu tenho isso hoje comigo né, essa convicção, é mostrar a possibilidade de um outro lugar, né, de um outro lugar discursivo que..mhm, alguém, identificado com essa língua, pode falar de um outro lugar né.

**11.** E nesse sentido, eu..não sei se a gente ensinaria alguém a ser professor, né, de inglês, o, o que a gente faz, eu acho, é proporcionar às pessoas que estão em formação, uma série de...coisas, de...procedimentos, que poderiam ajudar essa pessoa a se éh..ver né, nesse lugar, né, porque...éh...não são coisas muito conscientes né, de repente você se vê numa sala de aula e diz olha, eu sou professor dessa língua, é com isso que eu me vejo agora, né, então, assim, eu não saberia dizer exatamente o que que significa ensinar alguém a ser professor né, eu acho que..éh..na relação com os alunos que isso vai



aparecendo, e esses alunos vão dizendo também me vejo como...professor, né, mas eu não sei se, éh, éh, o que a gente tem oficialmente é isso, uma série de questões que, vão problematizar isso, mas eu acho que é na relação formador-formando, que, mhm, vem essa possibilidade de...que, éh...alguém aprenda ser, éh, professor de inglês né.

**12.** Mhm, como, como, mhm...professor, mhm...formador, eu acho que a dificuldade que a gente tem hoje, é uma dif-, são dificuldades muito pontuais, não é, você encontra, éh...profissionais, não profissionais não, mas éh, também, você encontra profissionais do curso de Letras, pessoas que já, já são professores, você encontra aqueles que...não...não são professores e que tem uma dificuldade nessa relação com a língua bastante grande, porque, éh, éh, é muito, essas pessoas são muito constituídas de de um imaginário de que aprender uma língua estrangeira é uma tarefa fácil né, quando...na verdade ela precisa de um investimento subjetivo alto né, senão a gente..não consegue, como qualquer, outra, outra coisa né, então, eu acho que, éh, os desafios né que a gente encontra como professor formador é justamente isso, é..tentar se colocar numa posição de escuta pra ver quem está diante de mim, que relação essa pessoa supõe que tem, com a língua, que às vezes diz querer aprender, ou às vezes diz querer, éh, ou às vezes diz que gosta demais, é muito comum no curso de Letras a gente dizer olha, eu vim fazer Letras porque eu amo inglês e aí como eu costumo dizer nas minhas aulas, você pergunta se a pessoa...quantas horas por semana ela estuda, ou...se ela tem um dicionário, ou se ela tem uma gramática e as respostas são todas negativas, você diz mas é curioso né, porque quando a gente gosta, quando a gente ama a gente investe né, e às vezes você não vê isso na mesma proporção né, acho que a dificuldade de todo formador é essa, achar uma medida..em que você consiga escutar quem tá diante de você justamente pra tentar achar saídas pra que alguma coisa aconteça nessa relação professor, aluno, saber, saber a língua, investir no conhecimento sobre a língua e..nela se constituir né, acho que vai um pouco por aí né.

**13.** Mhm, sobre o perfil, mhm..dos ingressantes, eu insisto em dizer que hoje, éh...é muito difícil a gente ir pro desejável né, eu acho que...mhm, esse perfil, né...deve ser um...perfil de alguém que esteja aberto pra enfrentar uma tarefa árdua, que é, no caso dos alunos de Letras, licenciandos, dupla, aprofundar os seus conhecimentos sobre a língua e ao mesmo tempo adquirir e implementar conhecimentos sobre como ensinar e aprender essa língua, então eu acho que a, a expectativa é..que a gente consiga alunos que tenham esse espírito aberto pra essas duas coisas, pra, pra essas duas dimensões que é..são duas dimensões da formação do professor de inglês né.

**14.** Mhm, eu acho que..o curso de Letras, o nosso curso de Letras, que agora tá passando por..grandes, éh, transformações ainda tem, éh, mhm, ele tem pelo menos duas, éh, dimensões, ele conta com um quadro muito bem formado e isso..ajuda, né, sobretudo pra quem quer ser professor mhm...de língua estrangeira, né, no caso, no nosso caso o inglês, né, ao mesmo tempo em que, não só ele, mas os outros cursos do instituto e talvez da própria universidade mesmo, ainda estão, éh, muito engessados, os currículos são currículos que, éh, engessam muito as decisões dos próprios alunos, eu acho que isso também tem a ver com..o que a gente vive em termos educacionais no..país, porque não se avança muito nisso né e todas as mudanças ao meu ver, elas são mudanças muito apressadas, muito pouco...discutidas, em que se perde um pouco a dimensão de quem se quer formar, tanto é que, as discussões sobre o perfil dos egressos, elas também são sempre discussões muito, muito, éh, apressadas né, então eu...eu vejo essas duas coisas que são bastante contraditórias né, você tem, um quadro que é bastante bem formado, né, por exemplo no meu caso, eu tenho todos os, os meus colegas são doutores, com exceção de um ou dois, e..então isso garante aos alunos uma boa referência de formação e sobre a formação, ao mesmo tempo também que, éh, éh, você tem isso bastante engessado, porque, éh, tudo tem que ser feito, em quatro anos, com uma..limitação de, de carga horária, enfim, isso se engessa..bastante né.

**15.** Não respondeu.

**16.** Bom...mhm, sobre a proficiência, mhm, dos professores em formação, o que eu vejo é que...ela é muito diversa no curso de graduação, né, você tem desde aqueles alunos, que são alunos proficientes na língua e que...éh...tem uma, uma relação com essa língua que está para além da, da comunicação e aqueles que, que também, mhm, são aprendizes, éh, primeiros, que tão começando com essa língua, há uma realidade aí, éh..dupla, né, em que você tem essas duas coisas funcionando...mhm, éh, o que éh..não deixa de acarretar problemas porque, muitas vezes quando o aluno chega, e ele é proficiente, ele se embebeda por isso achando que ele não tem mais nada pra aprender e isso cria um problema, sobretudo quando você, como é meu caso por exemplo, que...tô mais..trabalhando com

escrita acadêmica em língua estrangeira, mhm..você vê que muitos derrapam e não conseguem dar saltos em relação a essa língua, que no meu caso significa dizer em relação ao discurso acadêmico, porque, éh..já estão muito fechados pra essa relação né e...então isso pode ser um problema pra esse perfil também, mas no geral a gente tem essas duas realidades né, alunos que são proficientes e aqueles alunos que estão em busca de uma proficiência, mhm, mais acentuada né.

**17.** Não respondeu.

**18.** Mhm, eu vejo, eu vejo, éh, que hoje, sobre as experiências, competências, saberes e práticas né, eu acho que há um espaço, éh..que a gente..sempre reivindicou mas que, há um espaço em que você pode fazer coisas interessantes, éh, ligadas à prática..docente, eu vejo que esse é um aspecto que a gente caminhou né, o aluno não precisa esperar lá o estágio supervisionado pra começar a ter a..dimensão da realidade em que ele vai, éh, atuar, né, mhm...no nosso caso, a gente tá fazendo uma aposta no nosso currículo novo de inglês, em que..o aluno tem, o aluno dentro das 400 horas práticas que ele tem que fazer, que são diferentes do estágio, ele vai ter 4 disciplinas de 90 horas, em que ele vai ter tempo de elaborar, éh, praticar e ter esse contato com a realidade educacional, durante um...um período inteiro, é o que a universidade hoje tá chamando de [x], então a gente aposta que esse é um, pode ser um espaço importante né, mas, no caso, é...é um contato orientado né com essa realidade que pode proporcionar competências, experiências, saberes, práticas né, como, éh, o tópico sugere, no próprio processo de, de formação, mas o que...pode garantir tudo isso, é ele ter também relação com o professor pra quem isso é importante né, mhm, um dos problemas que a gente enfrenta...na universidade e aí não só nos cursos de Letras ou no curso de inglês é que muitas vezes o professor acredita que a formação tá só lá pra quem dá estágio, ou pra uma prática de ensino, enfim, só pras disciplinas que seriam pedagógicas mesmo, na verdade, a pergunta que cada professor tem que fazer é, que pontes, que relações o ensino tem a ver com a vida e isso em consequência tem o que a ver com a formação, né, porque a formação ela não se dá só mediante os elementos didático-pedagógicos que a gente ensina, isso é parte e faz parte de um imaginário que permite a instituição dizer, essa pessoa está licenciada para alguma coisa, no nosso caso Língua Inglesa, mas eu vejo que isso tudo funciona e toma uma outra dimensão quando o aluno reconhece naquele que ensinar alguém que também é comprometido com o que faz, isso não é de uma ordem de uma garantia, eu posso tanto ter, como não, a gente nunca sabe até onde cada um pode... pode chegar né, então a gente tá num campo que extrapola muito o conhecimento...em si né, mas vai, vai muito mais pras relações de investimento subjetivo que cada um faz, éh, e as relações que cada um tem com o seu objeto de trabalho.

**19.** Mhm, eu tenho..boas lembranças dos meus professores formadores, apesar de que eu acho que eu tive muito pouca prática, porque eu já era professor quando eu..fiz o curso de Letras, então, éh, eu tive a chance de falar muito sobre isso também né, mas eu tenho...mhm, lembranças de.. mhm, espaços institucionais nas escolas que me proporcionaram, éh, conhecer essa realidade que era uma realidade diferente dos institutos de, de línguas não é, e isso me ajudou a ter contato com essa realidade, também em Língua Portuguesa, também fiz estágio em Língua Portuguesa, mas então assim, não foram lembranças traumáticas, eu diria que foram lembranças medianas a partir de...aulas, mhm, que privilegiavam muito mais, mhm, uma relação com o texto, já fugindo um pouco, mhm, de uma, de uma gramática que...se sustentava por ela mesma ou coisas assim né.

**20.** Éh..no momento, eu não teria como dizer, eu sugerir mudanças, porque a gente tá na fase...de uma implementação de um curso novo, então, mhm, o que nós temos agora adiante pra fazer, e eu como professor do curso é ajudar nessa implementação pra ver se o que é da ordem desse currículo novo procede, não procede, como fazer pra que as coisas né, mhm...se dêem né.

**21.** Mhm, com relação aos egressos, acho que o grande desafio é...se a gente pensar nas escolas públicas, particulares, onde a Língua Inglesa é ensinada, éh...você...viver e tentar se impor diante de uma realidade, nesses lugares, que desvaloriza o ensino e aprendizagem de-, dessa língua a gente tá às voltas com isso, grande, éh...já há um bom tempo né, os egressos de uma licenciatura em letras inglês eles vão enfrentar isso, né, um imaginário de que as escolas de línguas são éh...melhores e tudo mais, o que eu acho que muda isso e que pode fazer diferença é na escola pode ser diferente e aí que contato dos professores com os seus pares, já numa dimensão política, mostrando que outras coisas podem ser feitas e tudo, é essencial pra que isso se dê, né, grande parte de fatores que sustentam, essa, esse descrédito da Língua inglesa na escola, fora...as questões, mhm, sociais que a gente já conhece é o isolamento que os professores vivem né e isso aliado a uma..política de língua, éh, que é praticamente inexistente, eu digo as políticas de estado, praticamente inexistente, faz com que esse professor se

isole cada vez mais e que essa língua perca o *status* ou estatuto de importância, mhm, e isso é muito contraditório, você tem hoje a Língua Inglesa como uma língua dita da internacionalização, que foi eleita pela [x] a língua da internacionalização, por exemplo né, mas que por, exemplo, nesse lugar escola pública, por exemplo, que é pra onde os egressos vão, eles vão enfrentar esse tipo de desafio de...éh...problemas né, como profissionais.

**22.** Sobre, éh...os projetos implementados na universidade que contemplam a formação do.. professor, éh...de línguas, aí a gente precisaria analisar..cada um deles né, éh, porque a gente pode estar falando de projetos que são projetos que estão fora do currículo mas que acompanham né, esse, esse, currículo, ao mesmo tempo em que.. éh, eles são projetos que dependem muito do investimento subjetivo que cada um faz, né, porque..éh, as contradições, elas são muitas né, você, éh, às vezes tá dando ênfase pra uma coi-, pra um aspecto que é aquele que é falho, que pode ser a língua que você acha que não é tão proficiente ou uma, uma metodologia que você acha não tem, porque os professores são sempre constituídos por uma falta e é uma falta, mhm, que é sempre o outro que diz que ele não tem alguma coisa que ele deveria ter e isso...éh, cria um certo problema, porque na verdade, éh, é no fazer, numa prática teórica que o professor vai se encontrando e se..colocando numa postura de professor também, então é muito dialógica essa relação entre...o que sabemos e o que podemos aprender sobre ensino-aprendizagem de línguas em qualquer, éh..projeto e efetivamente o que a gente consegue quando a gente vai pra uma determinada prática em um determinado lugar né, então os projetos que são implementados na universidade que contemplam né a formação do professor de línguas, eles podem e devem ser sempre avaliados nessa..perspectiva, quer dizer, eles estão atendendo que aspecto de uma suposta falha que o professor acreditam ter, eu sempre digo suposta, porque o professor sempre disse que o professor tem uma falta em ou de mas na verdade não é bem assim né, às vezes a falta que põe é o outro, né, que tá na, na formação né. Bom, eu acho que por agora seria o que eu teria a dizer.

**23.** Não respondeu.

## Adriana

1. [Bom dia...Marcela, meu nome é [x], tá passando um avião agora... mas tudo bem...] Bom...eu tenho [x] anos...e...vou falar um pouco sobre a minha trajetória acadêmica desde a graduação...éh..eu voltei pra, a fazer Letras em...[x] depois de ter mudado pra [x], já tinha parado um tempo...e...voltei a fazer Letras, fiz vestibular na...[x], passei, terminei meu curso na [x], no ano de [x], fiz licenciatura simples em Língua Inglesa e..literatura inglesa, por um motivo bastante pragmático, eu tinha interesse de..fazer o mestrado porque eu já dava aula há muito tempo, então...na realidade eu queria mais do que..uma graduação, na época eu queria o diploma pra eu poder entrar no mestrado...e...eu me formei em [x], em [x] de [x] e...na mesma época fiz o..processo seletivo pro mestrado e passei, então em [x] eu fiz o mestrado em estudos linguísticos pela [x], terminei no final de [x], mhm, o meu mestrado, na minha dissertação de mestrado eu discorri sobre..os processos de identificação que podem ou não ser instaurados por alunos de...língua estrangeira com essa língua e os efeitos de sentido que isso, éh...pode, éh, suscitar no processo de aprendizagem e na relação desse aluno com essa língua, éh...depois eu, eu em [x] fiz o processo de doutorado, na realidade em [x] eu tentei o doutorado na [x] não passei e aí em [x] eu comecei o doutorado na [x] éh, em Linguística Aplicada com, sob orientação da professora [x], no meu doutorado eu tinha muita vontade de ir pra [x], por causa da natureza das minhas inquietações que encontravam mais trabalhos desenvolvidos lá, então em [x] na realidade eu tentei fazer o doutorado na [x] mas também prestei, tentei uma bolsa em [x] integral pra um doutorado na [x] e não consegui, porque eu tinha muito interesse de fazer o doutorado, com quem acabou sendo meu co-orientador lá na [x] que foi o professor [x], mhm...também dando continuidade a questão das identificações, mas dessa forma, desta vez no doutorado, a..as identificações na formação de professores, bom..no doutorado a minha tese versou sobre..[hesitação] a constituição identitária do professor de Língua Inglesa na, no contexto regular de ensino, na educação fundamental e média...da rede pública e...eu pesquisei um curso de formação contínua e nesse curso eu observei na realidade, eu fui participante observadora desse curso durante um ano no primeiro ano, o curso durava um ano e meio, o pro-, o programa inteiro de formação continuada na realidade era de..até três anos, pq dependia do nível de..fluência dos professores, o nível de proficiência linguística dos professores, então esse curso podia ser, durar, até 3 anos na dependência disso, éh..um ano e meio desse período era feito nessa formação contínua, e eu observei esse curso como professora, como pesquisadora, éh, observadora, durante...éh,um ano, éh...ao final desse um ano...sim! e no início desse um ano e no final desse um ano eu coletei entrevistas, eu tive diários de campo, que, éh, com as anotações que eu fazia em sala de aula, então foi um processo, por isso que devo estar falando muito sobre a minha participação no curso, porque de uma certa forma eu creio que, éh...eu também participei observando e..e fazendo as minhas inferências, éh, em [x] eu completei o doutorado pela [x] mas também, mhm, através do programa de cotutela eu...fiz o doutorado na universidade na [x] com o professor [x] então foi um processo muito rico eu posso dizer.

2. Como que eu aprendi a Língua Inglesa? Eu...comecei o meu contato com a Língua Inglesa na minha terceira série, na época era série né, na terceira série eu estudava numa escola particular, éh...me lembro hoje isso faz sentido né, na época não fazia tanto [riso discreto] a filha da diretora, da dona da escola, éh, falava inglês então..eu acho que foi tipo uma maneira dela trabalhar na escola, ter um salário, enfim e ela foi dar, éh, aula pras crianças, era uma experiência bastante...pioneira porque..nos anos 70 ninguém aprendia inglês, éh, no ensino fundamental, né, o inglês era uma coisa que era, que a gente começava a aprender no que eles chamavam antigamente de clássico...então...éh...eu me considero privilegiada e nessa época, mhm, claro né, era vocabulário, então eram *colors*, éh, *profi-*, éh *occupations*, éh...mais ou menos isso, musiquinhas, eu lembro até hoje dessas coisas, e...então até...a sexta série, éh, até a sexta série o meu contato com o inglês era muito o inglês da escola...aprendi muita coisa na escola, éh...e...eu, eu fiquei entusiasmada em fazer um curso de inglês porque já nos anos, por volta de [x], mais ou menos, [x], os cursos de inglês começaram a pipocar no Brasil e..abriu um curso de inglês pertinho da minha casa que era o [x] e algumas colegas mais, éh, abastadas socialmente faziam inglês bem longe da onde a gente morava, morava num bairro, éh, mais rural do [x] e...a minha mãe, éh, me perguntou se eu queria fazer e eu me lembro também muito de uma voz da minha tia, que a quem eu admirava demais porque era tia rica, que viajava pro mundo inteiro né, então assim achava ela assim *crème de la crème* e ela havia me dito mais de uma vez o quanto que a minha pronúncia em inglês era linda, e...me elogiado bastante e eu tenho certeza que essa voz reverberou no

meu...na minha relação com a língua e quando a minha mãe me perguntou se eu queria fazer eu falei claro que eu quero! eu quero muito, então eu fiz três anos de [x], no ensino médio eu parei porque eu mudei pra [x], fui pra uma escola onde, éh...perto, fui morar num lugar que...onde não tinha nenhuma escola de inglês perto e aí eu era a melhor aluna de inglês da turma por causa dos três anos que eu tinha feito lá no [x] e..o inglês era muito, era tradução, mas o professor de inglês era um cara que tinha aprendido inglês por si mesmo, uma cara...da roça, muito humilde, me lembro com muito carinho dele, éh...e que se encantou pelo inglês na escola e arrumou um jeito de aprender essa língua..lendo, então ele pegava aqueles *graded readers* e ele lia e procurava as palavras no dicionário e naquela época não existia internet, não existia...o acesso a gravador era muito pouco e ele tinha uma pronúncia razoável do inglês, não assim né uma *Brastemp* mas era assim uma pronúncia que era considerada uma boa pronúncia, não me lembro muito dele falar inglês em sala de aula né, mas a gente, nossa, o nosso material de ensino não era livro, não era apostila não era nada, era esses tais desses *graded readers*, só que acontece como pra mim isso era água com açúcar, na época, então ele me deixava meio que como monitora dele, eu corrigia as coisas pra ele, bom, depois eu casei em...[x], éh...eu casei..aliás antes de eu casar em [x]...não, em [x], desculpa [x], né, em [x], tô fazendo confusão aqui, antes de eu casar, eu voltei a morar no [x] e nesse ano que eu fiz no [x] eu voltei a estudar inglês e eu fiz naquela época o que eles chamam o curso [x], o [x] é como uma [x] mas só que..norte-americana, eu fiz um ano desse curso [x], eu praticamente formei nesse curso e..me casei e fui morar em [x] e aí em [x] eu queria muito terminar o curso, queria concluir né o curso, pela, pelo instituto de idiomas, fiz o curso mais próximo de mim era o [x] aí eu fiz uma prova de nivelamento, caí no último li-, éh, ano, antigamente a gente falava de livro né, no último ano e eu me formei então em [x] nesses cursos de idiomas, depois eu...comecei a, voltei pro [x] casada, fui fazer um *TTC* e foi muito bom pra mim porque esse *TTC* foi aonde eu comecei, na verdade eu comecei a dar aula, éh, nesse último, nesse ano de [x], éh, eu fazia pedagogia e...eu precisava pagar as contas né de casa e eu gostava de inglês, eu sempre gostei muito de inglês e...surgiu uma vaga de professora de criança lá perto da onde eu morava e...eu comecei a dar aula de inglês lá, depois quando eu voltei pro [x], nós voltamos pro [x] eu fiz esse *TTC* né, logo eu me matriculei nesse *TTC* que é o *Teachers Training Course* do [x] que é um curso de 360 horas, é, é quase um curso de especialização, ele demora, demorava pelo menos, de um ano e meio até três anos você podia concluir o curso, e ali foi um curso que foi muito bom porque esse *TTC* a gente tinha matérias bastante intensas de língua, éh, e de didática, que era uma coisa que na faculdade de pedagogia eu não tinha, didática de ensino de línguas, e...foi quando eu também comecei a dar aula pra valer, éh, em, primeiro eu comecei em assessoria idiomas, então eu dava aula durante uns 3 anos mais ou menos em empresas multinacionais, nessa época o governo, éh, deixava né, havia uma resolução que as pessoas que tinham exame de proficiência [x], éh, [x], [x], tinha lá os exames né e que tinham ass-, éh, determinado..e que tinham sido aprovados nesses exames podia fazer o que eles chamavam de complementação pedagógica, que eram as matérias obrigatórias, eram, se não me engano, 4 ou 6 matérias didática, psicologia da educação, sociologia da educação, éh..Estágio Supervisionado, acho que eram 4 matérias, Estágio Supervisionado 1, Estágio Supervisionado 2, em uma faculdade de educação ou numa faculdade de Letras e a gente então tinha o diploma de proficiência reconhecido pelo [x] como licenciatura si-, éh, dupla, eu tenho esse diploma até hoje o diploma do [x], porque no curso do *TTC*, éh, era uma das, éh, exigências era que a gente passasse no exame de proficiência do [x], então eu tenho até hoje o, a, o, a, o certificado do [x] e atrás eu tenho carimbado pelo [x], uma licenciatura, uma permissão pra dar aula em escola fundamental e média, éh, era uma coisa bem interessante assim né, a gente não tinha muito essa coisa da formação mas naquela época a faculdade de pedago-, as matérias pedagógicas que eu fiz foram muito bem feitas, muito bem ministradas, então...eu achei bacana, só que ao final dessa época, aí eu já tô falando um pouco aqui da minha trajetória profissional né.

3. Éh...nessa época eu...éh...já tava dando aula há três anos, a gente teve uma possibilidade de mudar pra [x], a gente morava no [x], então...eu gostava muito de dar aula nas multinacionais, mas eu tinha pedido já demissão porque a gente tava com mudança marcada pra cá e na última hora não deu certo e aí como não deu certo eu, falei: ah! eu não quero..esse negócio de dar aula, não vai pagar minhas contas não, eu gosto muito, mas eu sou..muito nova, na época eu tinha, mhm, acho que 22 anos mais ou menos, falei ah! eu vou experimentar outra coisa, enfim e..nesse meio tempo eu consegui uma viagem pros [x], que eu passei dois meses lá, éh, e nesse um mês, desses dois meses, um mês eu fiquei um mês trabalhando, substituindo uma amiga da minha tia, cuidando de uma senhora lá e eu

considero esse, esse um mês muito importante pra mim, primeiro porque, éh..foi um mês em que... eu..consegui conviver e mediar essas minhas relações no mundo através dessa língua né, do inglês, éh, eu só tinha uma pessoa conhecida lá que falava português, então todo, tudo o que eu tinha que fazer era em inglês, eu aprendi muito, a minha fluência desenvolveu muito, éh...podem falar o que for, academicamente inclusive, sobre essa coisa do mito de ir pra fora e não sei o que, mas é inegável que quando você vai pra fora, essa é minha [riso discreto], é o que eu acredito, a gente tem que se virar com essa língua, então...eu acho que isso reverbera muito pra, a...a nossa fluência, a nossa proficiência...[Enquanto eu converso com você eu tô aqui tomando uma água] mas, éh..eu voltei... bastante fluente, bem mais fluente, éh, e eu fiquei inclusive pressionada porque claro né, eu acho que tem também uma questão emocional aí de acreditar, de ficar mais seguro e tudo, mas eu voltei muito mais fluente no inglês...éh...a ponto de..na época me ser oferecido até um...emprego né como professora de níveis mais avançados na mesma assessoria de idiomas, mas eu não queria, eu queria tentar outra coisa, então eu dei uma pausa e eu fiquei...acho que cinco anos sem dar aula, trabalhei com publicidade, promoção de eventos, abri uma empresa...e prestar e depois fiquei sócia do meu pai e, e enfim, usava o inglês muito pra me comunicar com estrangeiros porque a minha atividade era muito com turista, aí nós volt-, mudamos pra [x] e...quando nós mudamos pra cá eu precisava trabalhar, eu queria trabalhar e eu...tinha consciência de que..não conseguiria jamais trabalhar no que, no ramo que eu trabalhava, que era publicidade, promoção de eventos, éh, turísticos, aqui em Uberlândia, então...eu, eu falei vou voltar a dar aula e distribuí meus currículos aqui em [x] e pro meu, pra minha..surpresa todas as escolas, na época eram pouquíssimas né amiga, todas as escolas em que eu distribuí o currículo me chamaram e eu optei por aquela que era mais prestigiada, éh, que foi a [x], na [x] eu trabalhei 9 anos e foi uma época maravilhosa, eu fui coordenadora pedagógica, eu fui, trabalhei um pouco com marketing da escola por causa da..minha experiência com publicidade então foi assim uma época muito boa, éh...na época a [x] tinha, éh, dava muita...ênfase né, motivava muito os professores a se prepararem, a se especializarem, mhm, a fazerem formações contínuas, então eu fiz muitos cursos, dei cursos, a gente tinha...grupos de preparação de aulas todas as sextas-feiras e eu aprendi muito nessa época, tanto...do ponto de vista linguístico-cultural, como do ponto de vista..didático, essa troca foi muito importante pra mim, como professora, eu costumo dizer que...éh...éh, esses meu, essa minha troca com os colegas na [x], éh, moldaram muito, em grande parte o que eu sou hoje como professora de inglês e professora universitária e nesse meio tempo, eu fiquei com vontade de melhorar ainda mais o meu inglês, então havia uma polí-, um incentivo muito grande da [x] pra gente fazer o [x], que é o exame máximo de [x], era pelo menos né, me parece que agora o IELTS é tão, éh, aprofundado quanto e eu passei um ano, pra-, não um ano mais, prati-, diria que uns 6 meses me preparando pra prestar o [x], enquanto eu era professora, e..foi ótimo também porque foi uma maneira de eu..rever muita coisa e rever muita coisa de um ponto de vista mais global, do ponto de vista da interação, éh...éh, pensando, nos sentidos, eu já tava fazendo..Letras, então..também foi uma época muito importante e..eu passei e foi muito bom porque..do ponto de vista linguístico eu cresci muito e...como eu tava fazendo, tava já no final do curso de Letras, eu também tive uma oportunidade de me relacionar com esse estudo da língua né de uma outra perspectiva, éh, discursiva né, de uma outra posição discursiva. [Acho que eu já respondi aí o número 3 e o número 4].

4. Respondida na 3.

5. Éh..concurso para professor do curso de Letras? Bom..esse foi o meu objetivo desde o dia que eu decidi prestar vestibular! [riso] quando eu..ah! tem uma historinha nessa, nessa historiona toda que eu não contei, que eu acho que tem a ver com isso..eu comecei a dar aula na [x] em [x], em [x], se eu não me engano, ou em julho de 95, alguma coisa assim, eu era, eu tava recém contratada na [Cultura Inglesa], nós fomos para um [x] em [x] e eu tinha, tenho até hoje, um grande amigo na [x], que é o [x] e eu me lembro que nós chegamos de manhã, nós fomos de carro, fui dirigindo e tal, chegamos de manhã bem cedinho, colocamos nossas coisas no hotel e o curso já tava começando, mas a gente chegou atrasado, eu lembro muito disso, foi uma coisa bem marcante na minha vida, éh..e fomos, nos dirigimos rapidamente né pro lugar onde tava sendo feito o curso, o [x], e quando nós chegamos, claro né, já tava começando e havia, éh, uma mesa, uma mesa redonda acontecendo e tinha uma mulher, eu não sei quem era, não me lembro realmente, tinha uma mulher, uma americana ou uma inglesa, sei lá o que, aquilo que a gente pode considerar de nativo né [riso], éh, fazendo uma palestra e eu sentei e o que ela, o jeito como ela falava do que ela fazia era tão...impactante que eu, eu fiquei tão impactada pelo modo como ela falava de dar aula e de ensinar inglês que eu virei pro [x] que tava do meu lado

assim eu disse assim: [x], cara! eu já sei o que eu quero fazer pro resto da minha vida, eu quero fazer o que aquela mulher tá fazendo, ah como assim [x]? eu falei: não, quero chegar no lugar onde ela chegou, éh..e aí é claro né, essa mulher não era qualquer mulher, ela era uma pessoa que, éh, tinha vindo, éh, do exterior, ela era uma professora em uma faculdade, que eu não me lembro mais, mas ela era, ela era uma pessoa, éh, que tinha feito um doutorado e aí o [x] me disse: [x], pra fazer isso você tem que fazer no mínimo um mestrado e você tem que dar aula na universidade, eu falei ok! então daquela, daquele dia em diante, todas as minhas ações, éh, profissionais, foram nesse sentido, de fazer o mestrado e de ir dar aula numa faculdade, num curso superior, porque eu queria transmitir um pouco dessa paixão que eu tinha por dar aula e é claro né, não vamos ser inocentes, é claro que eu queria fazer isso de uma maneira que eu também pudesse ganhar e pagar as minhas contas, que é uma coisa que é recorrente aqui no meu dizer né, mhm...então acho que esse foi o meu maior objetivo, eu realmente não me via fazendo outra coisa na minha vida senão ser uma pesquisadora, o mestrado me ajudou muito nisso, éh, quando eu acabei o mestrado eu adorei o percurso de escrita, embora tenha sido extremamente angustiante, extremamente confrontador, eu o adorei meu percurso de escrita no doutorado, no mestrado e eu saí do mestrado cheia de fôlego, eu queria mais, eu queria..escrever, eu queria..mhm, éh, publicar, eu queria pesquisar mais, eu...e eu só podia fazer isso mesmo dentro de um curso de Letras..né. [Bom, já falei porque que eu decidi, a 4, 5 também, acho que eu também já respondi a 6].

6. Respondida na 5.

7. Éh..minha formação no curso de Letras? éh, olha, como a minha motivação, né principal de fazer o curso de Letras era conseguir um certificado, eu tenho que confessar que eu ia, pra os, no meu primeiro ano, muitas vezes eu saía de casa e eu ia pra aula chorando, porque...eu não via nenhum sentido naquilo que eu tava éh...tendo que estudar no primeiro..primeiro e segundo ano né, principalmente no primeiro ano, eu tive alguns entraves com...um professor do primeiro ano, que nem dá mais aula no curso da [x], éh...mas eu tinha excelentes amigos, éh, eu, a gente, eu me dava muito bem com todo mundo e eu também queria ser uma boa aluna, mas assim...o primeiro ano pra mim foi muito ruim, éh..porque eu não via nenhum sentido em nada do que eu tava fazendo, então eu consigo entender muito quando os alunos, éh, hoje né, falam essas coisas, a gente escuta muito isso, mhm...depois eu comecei a me ver no curso de Letras a partir do meu terceiro ano e foi praticamente o final, porque eu fiz o curso todo em três anos e meio né, éh, então no meu último ano do curso de Letras é que eu comecei a me encontrar no curso e eu só não larguei o curso antes porque eu tinha a ideia fixa de que eu queria era ser professora, na, num curso de Letras, na verdade na época eu nem achava que eu ia querer fazer alguma coisa, dar aula na [x], eu pensava em outra faculdade, mas no terceiro ano isso foi..foi muito bom, porque eu tive professores, aí eu comecei a fazer matérias que..eram mais, diretamente ligadas e que contribuía pro que eu tava fazendo né, pra o que eu já fazia, eu já era professora, quando eu estava no terceiro ano eu já era professora há..quase...quase 10 anos né, então assim, era meio osso ouvir algumas coisas...mas ah, eu tive matérias que me marcaram muito, por exemplo, éh, Metodologia do Inglês para Fins Específicos com a [x], em que ela me apresentou a [x] e a [x] até hoje é uma..uma voz muito preponderante na minha formação, éh...eu tive aula com a professora [x], que na época deu Metodologia do Inglês Geral e eu aprendi muito com ela e também ela deu uma matéria chamada...mhm, aí sobre estratégias de, de..aprendizagem, que também...foi basicamente a matéria que me, realmente me fez ter certeza que eu queria prestar o mestrado, na [x] e..éh, fiz estágio também com professores muito bons, um com a [x], o outro estágio eu fui dispensada por causa da minha experiência em sala de aula, mas eu pude contribuir com a turma do estágio, fazendo *workshops*, então o meu último ano do curso de Letras foi muito legal, eu posso dizer assim que..contribuí, principalmente a [x] foi uma pessoa assim que foi muito decisiva na minha formação, pela experiência dela e pelos textos que ela levou pra gente ler, éh, me apresentar essa perspectiva discursiva, que na época eu achei que não era muito a minha praia mas [riso discreto] né, Freud explica, e teve também uma [x], que era uma jornada de, éh, línguas estrangeiras modernas que a gente tinha antigamente, o [x] tava voltando do doutorado, isso foi no ano de...no ano [x] mesmo, no próprio ano [x], ele tava voltando do doutorado e ele foi o palestrante dessa [x] e ele levou pra gente trechos de um texto da [x], que é aquele texto, éh, da língua estrangeira, éh, éh, do desejo ao risco do exílio e eu fiquei encantada com aquele texto né, aquele texto...eu falei caraca meu! como é que alguém escreve isso né, isso pode, éh, explicar uma série de coisas, que eu enfrento na minha prática, na minha relação com a língua, eu fiquei muito impactada com aquele texto, não é a toa que

ele aparece demais em toda minha trajetória acadêmica até hoje aquele texto é muito marcante pra mim, eu uso bastante..esse texto né, eu me, eu me inscrevo muito nele, então, eu acho que éh...foi isso, na pós-graduação, éh...eu definiria a minha formação como uma formação muito..responsável, eu sabia muito o que que eu queria, éh...eu não sabia, não tinha a menor ideia do que que eu queria pesquisar exatamente no mestrado, porque na época a gente não precisava fazer um projeto de mestrado pra entregar, mas...aos poucos né, eu fui achando meu caminho, então, éh, eu tenho certeza que desde o início da minha trajetória na pós-graduação eu sempre me interessei pela relação sujeito e língua, sujeito-língua, sendo, seja ela materna, estrangeira e isso pra mim fica muito claro quando eu começo a fazer essa retrospectiva do impacto que a fala do [x] teve sobre mim, do efeito que as discussões que a [x] levava em sala de aula com os textos da [x] também tiveram sobre mim, então acho que isso foi muito importante.

**8.** Um professor formador, bom na psicanálise tem um con-, uma definição uma noção de transmissão que é bem diferente da psicologia, a transmissão na psicanálise é transmitir a falta e não transmitir o conteúdo, porque a falta é aquilo que é fundante do desejo né, aquilo que põe alguém a desejar, éh...e se a gente pensar isso, pra mim, éh..formar um professor é justamente isso, é possibilitar que esse professor...desconfie sempre do seu saber, mas..por outro lado, invista, continuamente, nessa relação com o saber, porque se ele desconfiar do saber que ele tem, ele poderá se colocar no lugar de suposto saber, que é a condição pra que ele possa engancha algum aluno num processo de ensino-aprendizagem e..se ele...éh, mantiver uma relação de, contínua a aprendizagem, né, se ele...mantiver uma inscrição identitária, uma filiação se ele se inscrever no seu objeto de ensino, que é a língua, ele também conseguirá manter essa posição de suposto saber, então pra além de..conteúdos, éh, eu...considero que formar professor é transmitir essa paixão, paixão pela falta...paixão pela...pela essa possibilidade de transmitir algo da minha posição do sujeito em relação ao objeto, que..que é o meu objeto de, de trabalho né meu objeto de saber, pra mim isso é formar um professor, éh...acho que eu já falei sobre a 9 né, dos professores de Língua Inglesa que eu tive ao longo da vida. Aquela minha primeira professora era uma professora linda, lembro até hoje dela, eu achava ela linda, éh, e pra uma criança de 8, 9 anos isso é uma coisa muito interessante né, linda, bonita...ela era filha da dona da escola, tinha um inglês bonito embora eu não tivesse nenhuma...perspectiva do que que seria um inglês feio, mas enfim, mhm, eu escutava muita música né, na minha época a gente não tinha nada do que vocês têm hoje, [Só um pouquinho], nada do que vocês têm hoje, mas eu posso te dizer que...éh, que eu escutava muita música das novelas, eu tinha os LPs, eu tinha minha vitrolinha, então eu ficava, eu achava que eu cantava igualzinho eles e ela era a voz na minha frente dessa, dessa língua, depois eu tive uma professora na 5ª a 8ª série que era [x], uma professora que era apaixonada pelo que ela fazia e que falava inglês muito bem, éh...e que botava a gente para aprender inglês de verdade, no [x] e eu não tive professores que eu posso dizer assim aí foram professores que me marcaram, não! mas no [x] eu tive um professor, eu tive dois professores, talvez três professores que marcaram muito e que eu com quem eu aprendi muito pela relação que eles tinham com a língua e pelo modo como eles tinham de transmitir algo dessa relação pra os alunos, então, acho que por aí já falei na número 10, já falei da número 11, ah não da número 11 eu não falei não né, o que significa ensinar inglês? [Ai, pois é, como eu tô aqui na metade do questionário e eu tenho que sair eu vou dar uma pausa aqui e eu vou continuar gravando depois tá bom].

[Oi Marcela, vamos tentar continuar aqui, né, bom...eu parei na pergunta 8, eu respondi a pergunta 8 então agora eu vou responder a 9].

**9.** (Gravação 2) Como você descreveria os professores de língua inglesa que teve ao longo da sua vida...éh...eu..difícil de dizer, primeiro [riso] porque eu tive professores muito..diversos, comecei a estudar inglês quando eu tinha acho que 11 ou 12 anos, quando eu comecei a..o que a gente chamava de ginásial, acho que eu tinha 12 anos, a minha professora, minha primeira professora, comecei, fiz inglês 3 anos, éh 12 anos realmente, eu fiz em inglês 3 anos no [x] era o curso de inglês que havia..na, perto da minha casa naquela época, curso de idioma não era muito populares na minha época e eram extremamente caros, então comecei no [x] com uma professora extremamente anti-, antipática, aliás o, a metodologia do do [x], [x] na minha época era...uma metodologia bem..éh, muito rígida né, bastante rigorosa, então ela foi me..éh, digamos assim vou voltar, acho até que já falei sobre isso, a minha primeira professora de inglês na realidade, foi a..filha da diretora da escola, que era uma gracinha e ela apesar de um, de uma, de um ensinamento muito..descontextualizado e fragmentado, né, éh, cores e etc. ela foi mais mesmo uma pessoa que me despertou pra língua, depois eu tive uma professora na



quinta a oitava série que chamava [x], uma baixinha, morena, éh, que falava um inglês que pra mim soava lindo e...que realmente trabalhava bastante com tradução, mas que...fazia muita coisa em inglês com a gente, então era uma professora bacana, éh...quando eu tava na sexta série como eu falei eu tive esse contato aí com a escola de idioma, né, mais uma representação de que parece né que na escola regular a gente não tem [riso discreto] aula de inglês né, não aprende inglês, isso pra mim é um lapso aqui na minha..éh, fala, que aponta bastante pra essa representação, pra isso que..que fica, mas enfim, éh..você vai analisar isso com certeza, espero né, [riso] mas essa mulher do [x] foi uma pedra no meu sapato, durante um semestre ela foi minha professora, depois eu tive um professor que era uma gracinha, super jovem, éh...descolado, que não tinha um compromisso tão grande com a docência assim, com a, com ser professor mas que falava muito bem inglês pra mim ele era uma daqueles pessoas, uma daquelas pessoas que tinha morado fora, ou tinha viajado para fora e tinha voltado, feito um curso de...técnico né, de de [x] e enfim, tinha aprendido, eu não me lembro dos outros professores que eu tive no [x], eu estudei lá durante 3 anos, depois no ensino médio eu tive, eu parei de estudar inglês e eu tive um professor muito legal que chamava [x], legal assim, era uma pessoa que não tinha uma boa pronúncia, não tinha uma inscrição, éh, muito consistente na língua no que diz respeito a falar um bom inglês, né, uma pronúncia bacana e tal, mas que tinha, era um autodidata, aprendeu inglês por si mesmo e tal e trabalhava muito com aqueles *Graded readers*, acho que já falei sobre isso também, éh...e foi um professor que me valorizou muito porque eu era uma das únicas alunas naquela época, na escola, que tinha feito em inglês fora, então como eu tinha feito inglês fora, eu já falava bastante, né, em inglês assim não era..proficiente, mas falava e tudo, éh, ele me valorizava muito, éh...e isso fez..me deu um *up* também, depois...enfim, eu tive professores assim...éh, a não ser aquela primeira professora do [x] eu não me lembro de professores...éh...com os quais eu não tive um bom relacionamento e que não me inspiraram a ser...a melhorar o meu inglês e...e a...e que não...foram na sua grande maioria pessoas que..éh..contribuíram para minha identificação com a língua.

**10.** Éh...quais foram os critérios levados em conta, pra, por você ao escolher ser professor de inglês..primeiro critério foi prático, éh, eu precisava trabalhar, éh, eu era recém-casada, eu falava inglês, tinha praticamente terminado meu curso de inglês, mhm...tava morando em [x] e tinha uma vaga como professora de inglês para o ensino, éh, infantil né, pré-escola, então basicamente foi esse, tanto é que eu fazia pedagogia na época e depois de um ano e meio eu..tranquei o curso e decidi me aperfeiçoar no inglês, fui fazer...éh, o que a gente chamava de TTC no [x], que..me prop-, como eu já falei me proporcionou ter um...uma...habilitação pra ensinar inglês, tanto na escola fundamental, média, como escola de idiomas.

**11.** Mhm, onze, pra você o que significa ensinar inglês? já..significou outras coisas, éh, eu não, não te-, trabalho com ensino de língua há muitos anos porque mesmo no curso de Letras, eu não assumo uma turma de língua e isso até agora me faz...éh repensar vou até pensar isso, eu não acho uma turma de língua desde [x], éh, desde [x] então, [x], [x], faz mais de [x] anos que eu não dou aula de língua, éh, então para mim tá difícil de dizer o que significa ensinar inglês hoje [riso discreto], éh, mas..éh, quando eu dou aula na disciplina de metodologia né eu necessariamente tenho que falar sobre isso então para mim eu diria que ensinar uma língua...seja ela materna ou estrangeira tem a ver com.. éh...propiciar instâncias de identificação pra esse sujeito, pra esse aluno, pra que ele se veja inscrito nessa língua e a partir disso tome a palavra nela, éh...e aí isso é uma coisa que vai se dar diferentemente para cada pessoa né, mhm...como que eu vejo isso? eu ainda tô, eu sou bastante constituída pela abordagem, éh, comunicativa, mhm, enquanto professora de inglês, ela, ela perpassa a minha prática com bastante..éh intensidade, mhm...eu acredito muito numa questão teórica metodológica que é, mhm, inicialmente prover uma...uma base conteudística mesmo que..possa, éh, suster né nesse movimento de alguém ser tomado pela palavra pra a partir disso tomar a palavra, éh, então não tem muita novidade no que eu tô dizendo a não ser que, éh...a novidade que constitui a meu ver é na...assunção de quê isso se dá individualmente e com uma certa particularidade para cada um, mhm, acho que esse é o ganho de uma perspectiva discursiva sobre ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, éh, ela não me faz o professor prescindir de uma preparação, de uma..investigação das necessidades e das.. e das expectativas dos seus alunos, éh, ela não faz que o professor prescinda de conteúdo mesmo sistêmico né, gramática, vocabulário, éh...prática, *drill*, éh..e tudo isso, mas ensinar a língua tem que ir para além disso e tem que ir para essa...coisa de, éh, pra esse movimento de propiciar que alguém consiga se dizer...pela língua e na língua...acho que é isso.

**12.** Éh...o que significa ensinar alguém a ser professor de inglês, eu acho que eu já.. falei sobre isso numa outra pergunta, na pergunta...éh...8, né, e...mas, especificamente para mim, uma das coisas mais importantes pra quem vai ensinar inglês é..poder se ver inscrito nessa língua, minimamente, mhm, acho que uma das coisas que..a gente precisa fazer enquanto formador de professores de inglês é desmistificar a idealização que..., que os alunos né têm, éh, do tal do mito do nativo e etc., mas por outro lado, não dá para a gente fazer lugar comum da necessidade de alguém, éh, se inscrever na discursividade dessa outra língua, ser capaz de se dizer, de se contar, eu gosto muito dessa, dessa expressão de se contar na língua e por meio da língua, ou seja, se contar na língua de se sentir, éh, de poder assumir uma posição de valor nessa língua, éh, e por meio dessa língua de dizer de si, das experiências, daquilo da sua posição, da posição que ele ocupa no mundo a partir dessa língua, éh, ou seja contar e ser contado na língua então.. éh, eu realmente acho que ensinar um professor, alguém a ser professor de inglês tem a ver com possibilitar que esse, essa pessoa possa inscrever-se nessa língua, é claro que não é só isso mas eu acho que isso já é meio caminho andado.

**13.** Éh...que desafios você encontra como professor formador? ai [suspiro] atualmente o maior desafio...que eu encontro é...mhm...manter..os futuros professores motivados pra irem para sala de aula, éh, sem..éh reforçar esse idealismo que eu acho extremamente prejudicial pra carreira, então acho que esse é o maior desafio, que as condições na escola tem sido cada vez mais precárias, mhm, éh, eu vejo um efeito devastador do neoliberalismo na educação, o que para mim não contribui em nada pra que o professor possa assumir o seu papel, mhm, mas...por outro lado é preciso que as pessoas assumam esse lugar, mhm eu acho que inclusive é justamente porque nós temos deixado esse lugar muito vazio ou nas mãos de quem não tem outra opção a não ser essa, né, a de assumir um lugar na escola muitas vezes que o professor e a educação tem ficado tão precarizados, além é claro de inúmeras, inúmeros fatores.. bastante pragmáticos, então assim, para mim o maior desafio hoje é, éh, mhm, motivar esses futuros professores a assumirem, éh, os postos com os postos de trabalho como professores de inglês em escolas, escolas regulares e...dessa forma...poderem, éh...marcar uma posição né, eu confesso que isso não é uma coisa fácil, não tem sido fácil.

**14.** Mhm, catorze, qual deve ser o perfil dos ingressantes do curso de licenciatura em Letras? inglês? nossa, nunca pensei sobre isso! Mhm...eu to interpretando que esse deve ser é no sentido deôntico né e não da probabilidade..mhm...no sentido deôntico da palavra né, do modal deôntico qual deve ser...eu diria que o perfil não vai ser diferente de qualquer outro aluno que ingressa num curso de licenciatura, acho que acima de tudo, aquele que ingressa numa licenciatura em Letras precisa ser um, uma pessoa que primeiro goste de ler, que segundo, éh...goste..de..línguas, né, tenha uma relação com a linguagem, mhm...que seja uma pessoa que tolere bem...a...que seja uma pessoa que tolere bem o desconhecido né, porque uma relação com uma língua estrangeira como é o inglês é preciso que a gente tenha essa, essa jogada né de não ter padrões muito rígidos...porque lançar-se numa língua, pressupõe [bocejo] [ai, desculpa] pressupõe que você vá, éh, se lançar num desconhecido né, então acho que assim, resumindo, ele precisa ser um bom leitor e ele precisa ter uma relação consistente com a linguagem e ele precisa gostar de pessoas, porque o professor ele necessariamente ele precisa gostar de pessoas, éh...ele precisa gostar de interagir com pessoas, éh...e precisa...ter uma certa humildade pra...se deixar formar né, pra se deixar constituir, porque aquele que entra achando que já sabe tudo, é meio complicado, mhm...aí ele não precisa se formar professor né, porque ele já, já entra no curso na posição de professor.

**15.** Mhm...quanto ao perfil dos egressos de um curso de licenciatura...mhm, em inglês, eu diria que ele precisa ser uma...uma..alguém que...éh...seja um, um pesquisador e um pesquisador, quando eu digo um pesquisador, não precisa ser alguém que vai fazer mestrado e doutorado, mas que seja uma pessoa que...olhe pra sua sala de aula e...e consiga perceber...éh...que, que ele seja afetado pela sala de aula, éh...então que, eu acho que o curso, que a formação precisa dar isso pra ele né, essa..essa...inquietação, que move um pesquisador, mhm...outra coisa pra mim muito importante é que ele...saia com um..um conforto, um certo conforto, éh, em relação a sua inscrição na língua que ele vai ensinar, éh...e quando eu falo isso eu não estou falando de proficiência do ponto de vista do..exame X, Y ou Z, eu tô me referindo a uma...éh...relação com a língua que...sustente a posição de professor que ele vai ter que...que ocupar.

**16.** Mhm...dezesesseis, a questão da proficiência na língua inglesa dos professores em formação... então, primeiro eu preciso pensar o que é proficiência, né, mhm, se por proficiência a gente tá pensando em...que o aluno tem que passar no exame, éh, de proficiência, não é disso que eu..isso pra

mim, não necessariamente..é claro que isso atesta uma proficiência mas não é dessa proficiência que eu estou...falando, mhm...é de uma proficiência...éh...de que...é uma certa relação com essa língua que, mhm...possibilite um mínimo conforto para que alguém se diga nessa..língua e que essa pessoa se veja dito...nessa língua, pra mim isso é proficiência, como né atestar essa proficiência, mhm, é que são elas, porque isso traz a subjetividade, mhm...por isso, um exame de proficiência até sirva como motivação talvez pra que alguém que esteja sendo formado professor de inglês empreenda movimentos necessários para que ele se veja inscrito nessa língua, então eu não tenho nenhum problema com os exames de proficiência, tá, considere..todas as questões coloniais e pós-coloniais e globalizantes e ideológicas e etc, mhm, que pesem contra os exames de proficiência, mas eu ainda acho que...eles constituem uma ferramenta importante no imaginário, no nosso imaginário pelo menos pra, mhm, avaliar essa tal de proficiência e de prover esse futuro professor ou para esse professor uma certa...segurança, eu por exemplo, mhm, tenho dois certificados de proficiência, mhm, o primeiro certificado de proficiência não foi suficiente pra que eu me sentisse proficiente, então por isso que eu tô te dizendo que não é da ordem do exame de proficiência que pra mim, éh, seja a prova de que alguém é proficiente ou se sinta proficiente na língua, eu só me senti proficiente na língua, quando eu passei dois meses fora, morando num país de lín- onde se falava a Língua Inglesa, mesmo depois de ter feito o tal do exame de proficiência, que era um exame de proficiência bastante difícil, que é o [x], mhm...então é o peso imaginário, ir contra o imaginário é praticamente impossível a gente lutar, mhm..então pra cada um vai estudar de uma forma diferente, pra mim se deu dessa forma.

**17.** Mhm...como você avalia o curso de Letras no qual eu atuo, eu acho que eu já falei sobre isso, eu acho que o nosso curso, mesmo no atual formato é um excelente curso, acho que o que f-, o que emperra no nosso curso...é...a...talvez a nossa dificuldade de..articular as disciplinas, né, os saberes, nós professores, mas eu acho que o nosso curso é muito bom, mhm...ele tem falhas, é claro, furos, acho que a questão..da língua é um furo, mhm...o que faz com que aqueles que fiquem no curso sejam aqueles que já entram no curso com uma certa proficiência, eu acho que...a gente vai tentar corrigir isso no novo curso, mas eu acho que é um curso que sim, prepara um professor pesquisador, que sim, éh...para aqueles que se mantêm no curso, éh...ele...éh propicia ao aluno que ele se inscreva nessa língua, até por causa dessa seleção natural que..que o curso pela contingência que ele é, que ele apresenta, acaba fazendo né, ou seja vai..muita gente desiste do inglês e vai fazer outra língua, éh e acho sim que ele, éh, propicia ao, a esse professor essa discussão né teórico-metodológica, crítica muito importante para você atuar como docente um de inglês.

**18.** Que experiências, competências, saberes e práticas você considera importantes no processo de formação, acho que..eu já falei sobre isso.

**19.** Que lembranças você tem de seus professores formadores? também já falei sobre isso, né.

**20.** Éh...que mudanças você sugeriria para o curso de Letras inglês no qual você atua você atua?...ah, eu queria um curso mais aberto, quando a gente foi, mhm, fazer a discussão do curso eu...queria um curso mais aberto, um curso que conseguisse sim éh..garantir um núcleo de formação básico pro professor de inglês, pra aquele que entra com..pouca, éh, pouco conhecimento da língua, éh...mas também um curso mais aberto pra aquele que entra com um bom conhecimento da língua porque..pra mim, quando eu fui fazer o curso de letras foi extremamente frustrante ter que fazer disciplinas, éh..disciplinas que eu me sentia como um peixe fora d'água, ou seja...éh elas não me acrescentavam nada e eu ainda me sentia..extremamente mal, porque eu...acabava sempre funcionando como monitora, ou como..ou então o professor, pra se ver livre de mim, acabava me dando um trabalho pra eu fazer fora e que eu achava ótimo, inclusive, porque eu não tinha que tá lá, éh...perdendo meu tempo, então eu queria que fosse um curso mais..aberto, com mais janelas para que as pessoas pudessem optar pelas disciplinas que elas quisessem fazer, mas isso não foi possível infelizmente, acho que a gente teria uma, um ganho aí para quem entra o curso com..uma..certa, éh, inscrição nessa outra, nessa língua né, no inglês.

**21.** Éh...vinte e um, quais os desafios encontram hoje os egressos de uma licenciatura inglês? pra o mim o maior desafio é...dar aula! ensinar a língua, porque já tá tão...éh, cristalizada essa representação de que..mhm não se aprende inglês na escola e eu diria até uma representação de que não se aprende nada na escola né, porque...principalmente na escola pública que tem sido...tão...perversamente, mhm, agincahada né, não é agincahada que fala mas, éh, desvalorizada que eu acho que o maior prof, o maior desafio pra qualquer professor é ensinar, éh..e inglês ainda acho que é mais difícil ainda porque já parece que tá naturalizado e cristalizado as histórias de que não se aprende

inglês na escola e que o professor..ali, vai poder ensinar muito pouco e quando não é verdade né dá para se fazer um trabalho sim, mas é verdade que é um trabalho difícil que encontra uma série de barreiras, então acho que pra mim esse é o maior problema.

**22.** Vinte e dois, como você avalia os projetos implementados na universidade que contemplam a formação de professor de línguas, há inúmeros projetos, eu não conheço o [x] e como ele funciona, mas eu tenho ouvido desse, do [x], éh, pelos meus alunos e..eu acho que são iniciativas interessantíssimas, éh, você poder..hoje estar na sala de aula né, estar numa escola, éh, em contato com o que acontece na escola...e de alguma forma intervir na realidade da escola eu acho que é extremamente importante, acho é uma maneira muito...bacana e muito...eficiente de, éh..propiciar um acirramento da relação teoria prática, mhm..a..qual eu não vejo de forma alguma dissociada, éh, também não vejo como ser uma questão de aplicabilidade, éh, eu considero que a relação teoria e prática é uma relação de continuidade, mhm...então os alunos estarem num..projeto como [x] ou em ações de extensão como por exemplo o [x] e o [x] né, que são projetos de extensão que eu coordeno, éh...de extrema valia, mhm, são coisas que na minha época de [x] não existia e que a gente foi conseguindo conquistar e que eu acho que hoje corre um sério risco de serem perdidos, mesmo o [x] que é um projeto que tem sofrido críticas e tudo, eu mesmo sou uma pessoa que critico, não o programa em si, mas o..investimento, a política que o governo tem feito em relação ao..a investir dinheiro, né, na..universidade pra que a pessoa aprenda inglês, eu acho que esse dinheiro precisava ser investido é lá na educação regular, lá no ensino fundamental e médio, pra que esse..aprendizado se desse lá, mas assim, mesmo no projeto do [x], eu acho, eu vejo com bons olhos, porque são instâncias em que os nossos alunos, os futuros professores conseguem já..terem essa instância de prática, éh...acho que..eles provém esse contexto supervisionado de uma forma..muito importante, aliás eu acho até que esse é um dos fatores que..éh..contribuem para a excelência do nosso curso, se o hoje o nosso curso não é nota [x] no [x], na minha opinião isso se deve muito a..questão do envolvimento dos nossos alunos, nas disciplinas, ao perfil...do nosso ingressante, que..éh, normalmente é um aluno proveniente de uma classe social, éh, média, média baixa, que precisa trabalhar, e que então não consegue se envolver...mhm, com nível de demanda que o curso pressupõe, eu acho que o nosso curso é um curso que demanda muito do nosso aluno e a não ser que ele se esf-, que realmente se engaje, éh...nas demandas que o curso coloca, ele não..ele, como eu falo né, éh, ele passa pelo curso, o curso não passa por ele, ele passa pelo curso, porque ele simplesmente ao final éh...tem um diploma e ele tá habilitado, mas ele vai passando, com 60, com 70 sem que isso realmente faça marca no corpo, faça marca, mhm, na sua subjetividade, faça, éh...valer, éh, embora, embora...eu veja que nós temos tido esse tipo, muito poucos desses alunos, então hoje se o nosso curso não é nota [x] do MEC é porque nós não temos uma biblioteca, éh..que consiga dar pra nós as referências bibliográficas necessárias, o nosso projeto, éh, político pedagógico não...não tava escrito de forma a refletir o que a gente faz...éh...enfim eu acho que nosso...hoje nós temos projetos que...caminham paralelamente ao nosso curso que...são fantásticos.

**23.** Qual o lugar da formação no curso de Letras?...mhm, como eu já disse né, pra mim ela tem que...existir desde a primeira disciplina, desde o primeiro período, essa questão da formação, éh...tem que..estar presente, éh, uma vez pensei até em escrever um artigo sobre isso, éh, mas eu acho que, eu não escrevi enfim, quem sabe agora eu escrevo né [risos] a palavra formação pra mim tem em seu sintagma né dois outros, formar...e ação, éh...eu não vejo como formar um professor sem, éh...éh, colocá-lo em ação, sem, éh, instigá-lo a agir sobre si mesmo, sobre a sua relação com o saber, sobre a sua prática, sobre a teoria que, éh, precisa..subjetivá-lo, então..não vejo o curso de Letras sem formação, formação, pra mim é isso de...subjetivar esse aluno no lugar de professor e pra mim a formação tá desde o início.

[Uau! acho que é isso né, com 23 perguntas, foram mais 35 minutos, espero que você tenha paciência de transcrever, acho que você vai ter um trabalho muito bonito aí Marcela! Boa sorte tá, desculpa novamente pela demora].