



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL – PPGED-MP**

KELLY CRISTINA RODRIGUES GULARTE DA SILVA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE SER PROFESSORA DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, EM TRIUNFO, NO RIO GRANDE DO SUL**

OSÓRIO

2022

Catálogo de publicação na fonte (CIP)

S586p Silva, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da

Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica, em Triunfo, no Rio Grande do Sul/ Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva. – Osório: Uergs, 2022.

235 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Osório, 2022.

KELLY CRISTINA RODRIGUES GULARTE DA SILVA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE SER PROFESSORA DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, EM TRIUNFO, NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sita Mara Lopes Sant'Anna

OSÓRIO

2022

KELLY CRISTINA RODRIGUES GULARTE DA SILVA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE SER PROFESSORA DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, EM TRIUNFO, NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção de título de Mestre em
Educação na Universidade Estadual do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sita Mara Lopes
Sant'Anna

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sita Mara Lopes Sant'Anna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof^ª. Dr^ª. Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Prof^ª. Dr^ª. Martha Giudice Narvaz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof^ª. Dr^ª. Viviane Maciel Machado Maurenre
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Dedico

esta dissertação

à Carolina,

que

há 17 anos,

p r e e n c h e

a minha vida

com

intensa

felicidade,

superação

e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à filha incrível que tenho, Carolina Gularte da Silva, o meu grande amor, companheira de todas as etapas.

Ao meu esposo, Rodrigo da Silva, ouvinte e incentivador.

À minha Orientadora maravilhosa Sita Mara Lopes Sant'Anna que é um alfabeto de adjetivos.

Às professoras e aos professores da UERGS com suas falas carinhosas e provocadoras.

À potente banca avaliadora com contribuições fascinantes e inquietas.

Às raras amigas e aos raros amigos que são ótimas(os) ouvintes.

Ao meu gato Mailou, que participou com zelo, ao meu lado todo este caminho.

Aos meus colegas e às minhas colegas da ETM Farroupilha por me incentivarem e se orgulharem desta dissertação.

Às minhas colegas de inglês por participarem desta pesquisa.

À Secretária de Educação Roseli Pereira Machado por apoiar a pesquisa.

Aos membros da Secretaria Municipal de Educação e outros setores por todo o suporte.

Aos meus e às minhas estudantes de 11 aos 60 anos, que sempre me inspiram.

Aos meus falecidos pais, in memoriam, que mesmo à distância me deram força.

À toda minha linhagem que resistiu e lutou antes de mim.

Thank you so much! Vocês todos e todas me auxiliaram muito a atravessar com sanidade estes anos pandêmicos.

Lineage¹

*My grandmothers were strong
They followed plows and bent to toil
They moved through fields sowing seed
They touched earth and grain grew
They were full of sturdiness and singing
My grandmothers were strong*

*My grandmothers are full of memories
Smelling of soap and onions and wet clay
With veins rolling roughly over quick hands
They have many clean words to say
My grandmothers were strong
Why am I not as they?*

Margareth Walker (1989)

¹ *Linhagem*

*Minhas avós eram fortes
Eles seguiram arados e labutavam dobrado
Eles se moviam pelos campos semeando sementes
Elas tocavam a terra e grãos cresciam
Eles estavam cheios de resistência e canto
Minhas avós eram fortes*

*Minhas avós são cheias de memórias
Cheiro de sabão, cebolas e argila úmida
Com veias rolando aproximadamente sobre as mãos rápidas
Elas têm muitas palavras limpas para dizer
Minhas avós eram fortes
Por que não sou como elas?*

Tradução livre da autora.

RESUMO

Esta dissertação tem por temática os processos identitários de ser professora de inglês, tendo por base os sentidos presentes nas vozes de professoras da Educação Básica, no município de Triunfo, no Rio Grande do Sul, Brasil. Como problema de pesquisa, propõe-se a saber: que processos identitários de ser professora de inglês são manifestados em sentidos presentes nos dizeres de docentes que atuam na rede pública da localidade, considerando as metodologias de ensino que as mesmas utilizam. Nessa perspectiva, objetiva-se identificar, nas vozes das professoras, de que modos são manifestados os processos identitários e as metodologias que aplicam, destacando-se como objetivos específicos: compreender e discutir quem são estas professoras de inglês; conhecer os sentidos de ser professora que se fazem presentes em seus dizeres, através da análise de discurso; identificar quais metodologias de ensino elas utilizam, bem como saber que desafios profissionais as mesmas destacam e constituir, com base nos achados da pesquisa, um *e-book*, como produto educacional. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (GIL, 2010; MINAYO, 2008) com cinco mulheres docentes. Apresenta-se, como referencial teórico, um recorte sócio-político-histórico das condições das mulheres, tendo por base os estudos de Almeida (1996), Gadotti (2003), Quijano (2005); os processos identitários e as identidades docentes, na visão de Bahury (2017), Bauman (2001), Hall (2006); algumas metodologias de ensino de inglês são refletidas, com foco nos estudos de Fiorin (2006), Leffa (2014), Uphoff (2008) entre outros. Além disso, busca-se aporte em algumas legislações de ontem e hoje que são fundamentais para o entendimento deste estudo. Os dados foram produzidos em duas etapas: a primeira, envolvendo um questionário em ambiente virtual, via *Google Forms*, com questões fechadas e abertas, para o levantamento de perfil e formação, e a segunda etapa, envolveu a realização de entrevistas efetivadas individualmente, previamente estruturadas com questões abertas, via *Google Meet* ou presencialmente, com as participantes deste estudo. A análise dos dados constituiu um *corpus analítico*, sob o olhar da Análise de Discurso, com base em Pêcheux (2008), Orlandi (2020) e Sant’Anna (2009), a fim de focalizar os efeitos de sentidos produzidos pelas professoras de inglês e que foram identificados, através das marcas de heterogeneidades (AUTHIER-REVUZ, 1990) e das memórias que suscitam: memória histórica, social e institucional (ACHARD, 2007; PÊCHEUX, 1995; 2007). Os resultados mostram que os processos identitários de ser professora de inglês são oriundos da formação acadêmica, da prática docente e das experiências individuais de cada uma das docentes e que são manifestados em sentidos que apresentam uma memória social, histórica e institucional bastante presentes nos dizeres das mesmas, que evocam sentidos que denunciam um mal-estar docente, incertezas da profissão, falta de formação permanente. Assim como, as metodologias de ensino utilizadas demonstram que as docentes misturam métodos, que carecem de material pedagógico, teórico e formativo para lecionarem aulas de inglês. Como produto educacional, propõe-se o *e-book* intitulado: “Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica”, contendo reflexões sobre os achados da pesquisa, constituindo tópicos interativos, contendo uma série de indicações e acessos a materiais, vídeos, *links*, *podcasts* de interesse à formação continuada docente.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Identidades docentes. Processos identitários. Professoras de inglês. Sentidos de ser professora.

ABSTRACT

This dissertation is based on the identity processes of being an English teacher, based on the senses present in the voices of teachers of Basic Education, in the municipality of Triunfo, in Rio Grande do Sul, Brazil. As a research problem, it is proposed to know: that identity processes of being an English teacher are manifested in the senses present in the words of women teachers who work in public Basic Education of the locality, considering the teaching methodologies that they use. In this perspective, the objective is to identify in teachers' voices, in which ways are some identity processes manifested, and the methodologies they apply, highlighting as specific objectives: to understand and discuss who are these English teachers; to know the senses of being teacher that are present in their sayings, through discourse analysis; to identify which teaching methodologies they use; as well as to know which professional challenges they highlight and constitute based on the research findings, an e-book as an educational product. This is a qualitative, exploratory and descriptive research (GIL, 2010; MINAYO, 2008) with five women teachers. It presents, as a theoretical reference, a socio-political-historical section of the condition of women, based on studies of Almeida (1996), Gadotti (2003), Quijano (2005); identity processes and teaching identities, in the view of Bahury (2017), Bauman (2001), Hall (2006); some teaching methodologies of English are reflected, focusing on studies of Fiorin (2006), Leffa (2014) Uphoff (2008) and others. In addition, it seeks to discuss some legislations of yesterday and today that are fundamental for the understanding of this study. The data were produced in two stages: the first one, involving a questionnaire in a virtual environment, via Google Forms, with closed and opened questions, for the survey of profile and training, and the second stage, it involved conducting individual interviews, previously structured with opened questions, via Google Meet or in person with the participants of this study. The analysis of data, constituted an analytical corpus, in the view of Discourse Analysis, based on Pêcheux (2008), Orlandi (2020) and Sant'Anna (2009), in order to focus on the effects of senses produced by English teachers and that were identified, through the marks of heterogeneities (AUTHIER-REVUZ, 1990) and memories that give rise to: historical, social and institutional memory (ACHARD, 2007; PÊCHEUX, 1995; 2007). The results show that the identity processes of being an English teacher come from the academic education, teaching practice and individual experiences of each of them and that are manifested in senses that present a social, historical and institutional memory that are very present in teachers' words that evoke senses that denounce a teacher malaise, uncertainties of the profession, lack of permanent training. As well as, the teaching methodologies used show that teachers mix methods, who lack pedagogical, theoretical and formative material to teach English classes. As an educational product, it is proposed the e-book entitled: "Paths that expand: formative e-book for English teachers of Basic Education", containing reflections of the research findings, constituting interactive topics, containing a series of indications and access to materials, videos, links, podcasts of interest to continuing teacher training.

Key words: Discourse Analysis. Teacher identities. English teachers. Identity processes. Teacher identities. Senses of being a teacher.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Colégio Pedro II	67
Imagem 2 - Primeiras universidades brasileiras	69
Imagem 3 - Alguns termos da AD	93
Imagem 4 - Termos da AD para a pesquisa	97
Imagem 5 - Mapa do município de Triunfo/RS	104
Imagem 6 - Teatro União	105
Imagem 7 - Casa de Luiz Barreto	105
Imagem 8 - Escola Almirante Barroso	106
Imagem 9 - Escola Candido Justiminiano de Carvalho	107
Imagem 10 - Escola Generoso Alves da Rosa	107
Imagem 11 - Escola Josué Machado dos Santos	108
Imagem 12 - Escola Manoel Gonçalves Meireles	108
Imagem 13 - Escola Manoel Luiz Kuhn	108
Imagem 14 - Escola Nicolau Luis Rambor	109
Imagem 15 - Escola Oswaldo Aranha	109
Imagem 16 - Escola Serafim Ávila	109
Imagem 17 - Escola Tristão Pereira da Silva	110
Imagem 18 - Escola Gonçalves Dias	110
Imagem 19 - Escola Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha	111
Imagem 20 - Escola Farroupilha	111
Imagem 21 - Belvedere	115
Imagem 22 - Igreja da Matriz	116
Imagem 23 - Ponte do Barreto	116
Imagem 24 - Plátanos	117
Imagem 25 - Praça do Chafariz	117
Imagem 26 – Atributos que caracterizam o ser professora de inglês	152
Imagem 27 - As formas da constituição dos saberes ao longo da docência	165
Imagem 28 - Mudança para o novo ensino médio - área das linguagens e suas tecnologias .	173
Imagem 29 - Lugares em que as professoras se percebem	187
Imagem 30 - Desafios de ser professora de inglês hoje	204
Imagem 31 - Processos identitários das professoras de inglês	206
Imagem 32 - Ser professora de inglês é	207

Imagem 33 - Características para ser professora de inglês.....	208
Imagem 34 - Saberes que se adquirem ao longo da docência	208
Imagem 35 - Metodologias das professoras de inglês	209
Imagem 36 - Refletir e reafirmar conceitos	211
Imagem 37 - Professora da Barca.....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de identidades.....	58
Quadro 2 - Modelos de profissionalismo docente	62
Quadro 3 - Síntese de quatro métodos de ensino de LI.....	83
Quadro 4 - Lista de escolas municipais de Triunfo/RS	106
Quadro 5 - Resultado IDEB 2015-2021	112
Quadro 6 - Resultado IDEB 8ª série/ 9º ano por escola	113
Quadro 7 - Resultado IDEB - 3ª série, por escola	113
Quadro 8 - Perfil das professoras	119
Quadro 9 - Sentidos de ser professora	136
Quadro 10 - Sentidos das metodologias apresentadas pelas docentes.....	181
Quadro 11 - Teóricos elencados pelas professoras.....	188
Quadro 12 - Recepção de estudantes às abordagens das professoras.....	196
Quadro 13 - Visão mais geral da recepção de estudantes às abordagens das professoras	196
Quadro 14 - Teórico que a professora lembra	209
Quadro 15 - Respostas de estudantes à abordagem da professora	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BNC - Formação	Base Nacional Comum a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPERS	Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CES	Câmara de Educação Superior
CP	Conselho Pleno
D.C.	Depois de Cristo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOM	Documento Orientador Municipal
DP	Discurso Pedagógico
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEM	Escola Municipal de Ensino Médio
ETM	Escola Técnica Municipal
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FAISA	Faculdade Santo Augusto
FAPA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras
FD	Formação Discursiva
Feevale	Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo

FI	Formações Ideológicas
FNB	Frente Negra Brasileira
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais (pan, poli, não-binário, omni e demi)
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MA	Metodologias ativas
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado das Nações do Cone Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Professora Belvedere
PDB	Professora da Barca
PPB	Professora Ponte do Barreto
PPBR	Professora Plátanos da Beira do Rio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Professora Praça do Chafariz
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Professora Igreja da Matriz
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Séc.	Século
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Triunfo
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade Distrito Federal
Uergs	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFRAN	Universidade de Franca - São Paulo
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Video Home System
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 COMEÇOS ANTES NÃO PERCEBIDOS	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 UM DIÁLOGO COM O ESTADO DO CONHECIMENTO	26
2.2 UM OLHAR SÓCIO-POLÍTICO-HISTÓRICO SOBRE AS CONDIÇÕES DAS MULHERES.....	30
2.2.1 Feminização da profissão	37
2.2.2 Condição da formação docente e seus desafios	44
2.3 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES	53
2.3.1 Processos identitários e identidades docentes	58
3 CONTEXTOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	63
3.1 IMPLEMENTAÇÃO DA GRADUAÇÃO DE LETRAS NO BRASIL.....	69
3.2 CAMINHOS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	74
3.3 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ONTEM E HOJE.....	78
4 PERCURSO METODOLÓGICO	86
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: procedimentos e técnicas.....	86
4.1.1 Aspectos éticos da pesquisa	89
4.2 O SENTIR E O DISCURSO	90
4.2.1 Conceitos da AD para a pesquisa	96
4.2.1.1 <i>Heterogeneidade mostrada</i>	98
4.2.1.2 <i>Heterogeneidade constitutiva</i>	99
4.2.1.3 <i>Memória</i>	100
4.2.1.4 <i>Memória sócio-histórica</i>	100
4.2.1.5 <i>Memória social</i>	101
4.2.1.6 <i>Memória institucional</i>	102
4.2.1.7 <i>A analista de discurso</i>	103
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	104
4.3.1 Um olhar sobre as participantes	114
5 PROCESSO ANALÍTICO: TESSITURAS DE DIZERES	121
5.1 OS SENTIDOS DE SER PROFESSORA DE INGLÊS	121
5.2 SENTIDOS QUE CARACTERIZAM AS PROFESSORAS DE INGLÊS	137
5.3 SENTIDOS DOS SABERES CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA.....	153

5.4 SENTIDOS DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS	166
5.6 SENTIDOS DE COMO AS PROFESSORAS PERCEBEM OS/AS ESTUDANTES....	189
5.7 SENTIDOS DOS DESAFIOS ENFRENTADOS.....	197
5.8 PROCESOS IDENTITÁRIOS NOS DIZERES DAS PROFESSORAS DE INGLÊS....	204
6 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	213
7 PALAVRAS FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS	219

1 INTRODUÇÃO

1.1 COMEÇOS ANTES NÃO PERCEBIDOS

Aprendi inglês de maneira autodidata. Iniciei aos doze anos de idade, em 1991, com traduções de letras de músicas, livros didáticos usados e fitas de VHS. Ao longo da adolescência, (re)descobri algo que sempre me incomodou na escola: todas as professoras de inglês² que tive não sabiam falar inglês, ministravam aulas de simples preenchimentos de lacunas, sem qualquer conexão, prazer ou entusiasmo, e esta postura contagiava toda a classe discente. Fatos que me intrigavam muito enquanto estudante.

Em decorrência desse fascínio pela língua inglesa, concluí em 2008, o curso de Letras (Português, Inglês e respectivas Literaturas) na Faculdade de Educação, Ciências e Letras – FAPA, instituição que não existe mais, mas que está dentro do meu coração. Na faculdade, ficou mais latente que estudantes negros(as) são raros(as). Cursei praticamente estes anos, sendo a única negra na sala de aula, e muitas vezes tive que demonstrar mais competência a alguns(mas) professores(as) para provar que eu sabia um determinado conteúdo.

Leciono na Educação Básica (EB) desde 2004, predominantemente, a disciplina de Língua Inglesa (LI). Neste entremeio, fiz um curso de especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PROEJA), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e o concluí em 2010.

Desde 2011, exerço minha docência na rede municipal de Triunfo, no Rio Grande do Sul (RS), atuando como professora de inglês nesta cidade. Cada vez que dirijo para chegar à escola onde realizo minha docência, observo jovens nas paradas de ônibus, aguardando o transporte escolar para também irem à escola, e reflito que eles merecem respeito, ensino de qualidade e que tenham experiências significativas. Atualmente, tenho classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio (EM) e Educação Profissional e desde então, bem como Maurice Tardif anuncia (2002, p. 33), tenho explorado “saberes que vêm de vários lugares”.

Já transitei por todos os níveis da Educação Básica e sempre computei como algo positivo para minha formação profissional. Ministrei aulas para estudantes da pré-escola e Ensino Fundamental (EF) - anos iniciais e anos finais, EJA, Educação do campo, Educação prisional, Ensino Médio e Ensino Técnico, em escolas estaduais, municipais e privadas e sempre achei muito prazeroso apresentar uma Língua Estrangeira (LE) para crianças,

² Todas as professoras de inglês da minha Educação Básica eram do gênero feminino.

adolescentes, adultos e idosos. Acredito que este primeiro contato com a LI, independente da modalidade de ensino, deve ser especial e significativo, e baseado nestes momentos, os anos subsequentes de estudo destes/as discentes são fundamentais para fixar ou não estas aprendizagens, interesses e curiosidades pelo inglês em si.

Acredito, que o/a discente, de qualquer idade, precisa compreender, se posicionar, politizar-se, conhecer, valorizar, expressar, desenvolver, construir alguma coisa relacionada à língua estrangeira, no caso o inglês, para que levem algo para si mesmos(as), que percebam alguma utilidade, que reflitam sobre algo. Estas considerações sobrevêm esta dissertação, e em alguns momentos, pensar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Lev Vygotsky propunha, onde o trabalho é entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que pode aprender com auxílio do adulto são as chaves para que as múltiplas aprendizagens ocorram nessas relações: diálogo, interação, respeito, humildade, consideração e paciência.

Desde o início da minha prática pedagógica, sempre tive um olhar diferente pelo(as) estudantes e, procuro ser a professora de inglês que não tive. Paulo Freire (2003, p. 86) dizia que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma “cantiga de ninar”.

Quando criança, tinha um sonho recorrente de que falava para grandes públicos, rodeada de cavalos alados, castelos e eu sempre sentia uma eloquência na minha voz. Provavelmente eu não sabia que este sonho era um prelúdio de muitas situações que vivencio no exercício da minha docência e na minha posição ideológica. Assim, Rubem Alves (2007, p. 87) afirma que:

Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: ‘Conte-me seus sonhos, para que sonhemos juntos’!

Nesta perspectiva, em 2019, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Comissão *Fulbright*, fui uma das selecionadas e participei do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa (PDPI), na Universidade de Iowa nos Estados Unidos. Esta formação, que durou dois meses, foi um sonho que se realizou e que ao mesmo tempo me impulsionou para buscar uma vaga no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs, na linha de pesquisa Currículos e Políticas na Formação de Professores.

Sempre tive o sonho de cursar o Mestrado, no entanto, eu não sabia o que pesquisar, e quando decidi, não sabia em qual linha de pesquisa tentar ingressar e nem como delimitar um

objeto de pesquisa. Após cursar uma disciplina como aluna especial na Uergs, em 2018, consegui organizar minhas assertivas e assim, retomei minha vida acadêmica.

Na reflexão sobre esta trajetória docente, António Nóvoa (1991, p. 13) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Nesta concepção, percebo o quanto avancei profissionalmente e pessoalmente, e que de fato sim, eu precisava de todas as memórias, frustrações, conquistas anteriores para estar aqui neste momento e apresentar esta dissertação de mestrado profissional em educação, que terá como base algo que permeou praticamente toda a minha vida: a língua inglesa e as professoras de inglês, que é o que me afeta.

Importante salientar que, segundo Tardif e Raymond (2000, p. 213):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas”, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Neste intuito, busco encontrar respostas para meus questionamentos relacionados às professoras de inglês, no município onde trabalho, pois o lugar em que as mesmas se reconhecem e se identificam em sua formação e práticas docentes é a escola, lugar que é permeado por uma série de discursos, que ecoam na cultura escolar interpelando, constituindo, cada professor(a), na docência que exercem, pois segundo Stuart Hall (2006, p. 24) “as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto, tem história”.

Não se pode desconsiderar que desde o ano de 2020, as professoras, e toda a população em geral, estão diante do contexto da pandemia de COVID-19³, de forma que este período de distanciamento social e controlado, vem exigindo de cada indivíduo uma grande capacidade de reinvenção e de ressignificação de práticas pedagógicas como nunca antes ocorrera.

Após investigação e constatação, busco promover a reflexão, poder auxiliar na elaboração de políticas públicas efetivas de formação continuada para o ensino de inglês, na região onde lecionam as profissionais desta pesquisa, para que possam pensar sobre si mesmas, sobre suas marcas, memórias e suas práticas, bem como possam estabelecer relações sobre os

³ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa para pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em: Sobre a doença (saude.gov.br). Acesso em: 18/01/2021.

limites dos referenciais que portam e das metodologias que reproduzem, relacionando-as a outros caminhos metodológicos possíveis.

Sabe-se que o ensino de LI no país existe há pouco tempo e, passou por diversas mudanças, embora o Brasil, historicamente, apenas venha adaptando metodologias de outros países, sem as reescrever, de acordo com a realidade brasileira. Faz-se essencial, ainda, o entendimento sobre os contextos históricos da Língua Inglesa no Brasil, em sua interlocução com as práticas educacionais.

Percebo, pelo ponto de vista do corpo discente para o qual leciono, que as professoras de inglês repetem a mesma postura pedagógica por mim vivida, fato bastante preocupante, já que os saberes docentes, conforme Tardif (2002) preconiza, não se reduzem a função de transmissão de conhecimento já construídos. A prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, e saber que relações são estas, é um dos objetivos específicos desta dissertação.

Tardif (2002, p. 32) já explicitava que “há poucos estudos sobre saberes dos professores” e apresenta questionamentos sobre este campo de estudo. Entende-se que é preciso especificar a natureza das relações que professores e professoras do Ensino Fundamental e Ensino Médio da escola pública estabelecem com os saberes, assim como, a natureza dos saberes desses mesmos(as) docentes. Nesta relação que organiza, sob o olhar da trajetória pessoal e profissional apresentada, enquanto professora de inglês, é objetivo desta dissertação, investigar os processos identitários de ser professora de outras profissionais da mesma área, que trará potente relevância para o município participante desta pesquisa. Faz-se fundamental, trazer dados qualitativos sobre a escolarização de inglês para a qualificação do olhar a ser efetivado, localmente, e a partir disso, fomentar/verificar que processos formativos ocorrem para ou com as docentes de Língua Estrangeira Moderna (LEM); de posse destas informações, contribuir com a melhora da qualidade de ensino na localidade, tão importante, como forma de intervenção na realidade social.

Para tal, através do delineamento da pesquisa, esta dissertação tem por temática os processos identitários de ser professora⁴ de inglês, tendo por base os sentidos presentes nas vozes de professoras da Educação Básica, no município de Triunfo, no Rio Grande do Sul. Passa-se a informar os envolvimento da dissertação, com vistas a elucidar o problema, que traz

⁴ Utilizarei o gênero feminino para designar as professoras de inglês, pois os sujeitos desta pesquisa são todas mulheres, e, segundo censo de 2017, mais de 79,6% dos professores de inglês no Brasil são mulheres. Disponível em: Censo de 2017 registra mais de 2,5 milhões de professores no país – Infonet – O que é notícia em Sergipe. Acesso em 12/01/2021.

o questionamento: que processos identitários de ser professora de inglês são manifestados em sentidos presentes nos dizeres de cinco mulheres docentes que atuam na Educação Básica em Triunfo- RS, considerando as metodologias que utilizam?

Nessa perspectiva, objetiva-se identificar como são manifestados os processos identitários de ser professora de inglês, tendo por base as vozes de cinco mulheres docentes que atuam na EB em Triunfo- RS, observando as metodologias que utilizam, destacando-se como objetivos específicos: compreender e discutir quem são as professoras de inglês que atuam na Educação Básica desta esfera pública; conhecer os sentidos de ser professora de inglês que se fazem presentes nos dizeres das cinco docentes participantes da pesquisa, através da análise de discurso (AD); identificar as metodologias de ensino utilizadas pelas cinco docentes, bem como saber que desafios profissionais as mesmas destacam e constituir, com base nos achados da pesquisa, o *e-book* intitulado: Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica.

Há questões que movem este estudo, tais como: quem são as professoras de inglês que atuam na Educação Básica desta esfera pública?, que processos identitários se presentificam nos sentidos de ser professora, expressos pelas docentes de inglês?, que metodologias de ensino são utilizadas pelas docentes? e de que forma os desafios da profissão são enunciados pelas professoras?.

Existem expectativas e reflexões a serem pautadas, ao longo da dissertação que se descortina ao passo que os títulos e capítulos apontados forem sendo apresentados, com o desejo de trazer conhecimento acadêmico para a vida de todas as pessoas envolvidas neste processo.

Considerando as possíveis compreensões sobre as diversas palavras e expressões utilizadas na construção da dissertação, bem como os múltiplos sentidos que podem ser comunicados pelas mesmas, busca-se melhor situá-las neste contexto. Maria Minayo (2008, p. 19) destaca que “conceitos são vocábulos ou expressões carregadas de sentido, em torno das quais existe muita história e muita ação social”. Desde esta perspectiva, percebe-se que o termo sentido está relacionado a “muita história e ação social”, como bem evidencia a autora.

Adiciona-se a essa concepção que o termo sentido será referenciado a partir das perspectivas da AD encabeçada por Michel Pêcheux. Desde os anos 60, o autor se propõe a estudar discursos, ou seja, compreender como os sentidos veiculam e se presentificam em uma materialidade discursiva, com base em seu modo de funcionamento. Através da AD, se faz possível perceber as vozes sociais mediante a descrição de montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados, fazendo com que esses arranjos auxiliem a saber mais sobre estes sujeitos (PÊCHEUX, 2008).

Igualmente, nesse campo teórico, os estudos de Eni Orlandi (2020) são importantes para o entendimento sobre “os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz esse dizer” (ORLANDI, 2020, p. 14), aspectos esses que atuam na constituição da produção de sentidos.

Assim, as abordagens sobre os sentidos nesta pesquisa referem-se aos “efeitos de sentidos”, que, como acontecimentos novos e atualizados, circulam nos dizeres produzidos pelos sujeitos em sua relação com a história, individual e coletiva (como pré-construções discursivas) que nos possibilitam analisar os discursos presentes nos dizeres de docentes, professoras de inglês da Educação Básica, que atuam numa rede pública municipal. Nessa abordagem teórico-analítica, estarão focalizados os efeitos de sentidos produzidos pelas docentes de inglês e que serão identificados a partir das materialidades discursivas constituídas por diversas vozes presentes nos enunciados das docentes.

Neste sentido, Hall (2006) afirma que o sujeito, em diferentes movimentos em sua vida, comporta identidades “que não são unificadas através de um eu coerente”. É complexo desvendar como essas relações contraditórias se dão no sujeito, e ainda mais complexo pensá-las no âmbito profissional e como se constituem na relação de si mesmo e com o outro. Considerando esses pressupostos, o exercício teórico-analítico proveniente da ação de ouvir as professoras pode auxiliar à compreensão de que, em seus dizeres, identifiquem-se aspectos dessa complexidade e contrariedade.

Partindo dessas concepções que se ocupam da constituição múltipla e multifacetada dos sujeitos, o ser professora de inglês, nesta proposta, está relacionado aos processos identitários que serão percebidos, demarcados e analisados a partir dos seus dizeres, tendo por base os conceitos de marcas de heterogeneidade, conceito formulado por Authier-Revuz (1990) e memórias histórica, social e institucional, a partir dos estudos de Achard (2007), Pêcheux (2007) e Sant’Anna (2009). Segundo Ennes e Marcon (2014), a abordagem sobre os processos identitários envolvem atores sociais articulados a grupos que motivam disputas de pertencimento ou não, assim como, a elementos morais e normativos atrelados aos contextos históricos e sociais nos quais são produzidos, ou seja, do ponto de vista individual ou coletivo, os processos identitários se constituem em processos de tensão e conflitos, que também se presentificam nos dizeres das docentes.

É importante reiterar que as participantes desta pesquisa são mulheres docentes, estatutárias, graduadas em Letras/inglês, o que tenderá a singularização e caracterização das falas. É histórica a constatação da feminização desta profissão, por diversos fatores, como bem

apontam os estudos de Almeida (1996) e Oliveira (2004). Em perspectiva semelhante, conforme Mattos, Toassi e Oliveira (2013), o termo feminização refere-se ao crescimento da população feminina em algumas profissões que historicamente eram desempenhadas por homens, bem como as condições de formação e trabalho docente.

De acordo com o Art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Educação Básica obrigatória e gratuita é organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso desta pesquisa, a compreensão do campo de atuação das professoras compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considerando também, as metodologias que desenvolvem.

O termo metodologia aqui empregado envolve saber qual(is) forma(s) ou maneira(s) se dão as práticas metodológicas que serão relatadas e que não só influenciam esses processos de ensinar a língua estrangeira, o inglês, mas constituem, a partir dos dizeres das mulheres professoras, um jeito, um modo de ser e estar na profissão.

A conceituação desses termos torna-se relevante, tendo em vista a relação que fazem com o objeto da pesquisa de modo a elucidar o lugar de fala da pesquisadora. Porém, é importante salientar que ao longo deste estudo, os termos serão aprofundados.

A presente dissertação está dividida em sete capítulos. Poderá ser percebida uma abordagem mais específica sobre conceitos importantes à fundamentação e o referencial teórico, tendo como comprometimento a linha de pesquisa Currículos e Políticas na Formação de Professores.

O capítulo 1 é a introdução e se remete a aspectos formativos da pesquisadora, à apresentação do delineamento do percurso da dissertação. O capítulo 2, se constitui a partir de abordagens que versam um diálogo com o estado do conhecimento, um olhar sócio-político-histórico sobre as condições das mulheres, apresentando recortes de aspectos históricos que envolvem desde as civilizações antigas até a atualidade, pensando sobre como se deu o processo de feminização da profissão, assim como a condição e a formação docente e seus desafios no contexto brasileiro. As concepções de identidades são importantes para se entender a formação de processos identitários e as identidades docentes.

No capítulo 3, os contextos do ensino da língua inglesa são apresentados desde a formação desta língua estrangeira, verificando como ocorreu a implementação da graduação do curso de letras no Brasil, os caminhos para o ensino de inglês na EB e as tendências metodológicas de ontem e hoje, que são fundamentais para o entendimento deste estudo.

Ademais, no capítulo 4, ponderações sobre o percurso metodológico desta dissertação são especificados, abrangendo os aspectos éticos da pesquisa e concepções sobre a perspectiva

analítica-metodológica desta pesquisa, que é a análise de discurso, de Michel Pêcheux, a fim de se focalizar os efeitos de sentidos produzidos pelas professoras de inglês e que serão identificados, através das marcas de heterogeneidades e das memórias que suscitam: memória histórica, social e institucional.

No capítulo 5, apresenta-se o processo analítico efetivado e se dá visibilidade aos achados da pesquisa. O capítulo 6 explicita o produto educacional a partir dos achados que se consolidam. Por fim, o capítulo 7 compreende as palavras finais sobre todo o processo que se constituiu.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a melhor compreensão das abordagens desta investigação, passa-se a apresentar, como efeito da etapa exploratória de pesquisa, os referenciais teóricos.

2.1 UM DIÁLOGO COM O ESTADO DO CONHECIMENTO

Durante a qualificação do projeto de pesquisa em 2021, foi realizada uma pesquisa do estado do conhecimento sobre o que tem sido produzido no Brasil, em relação aos processos identitários presentes nos sentidos de ser professor(a) de inglês, levando em conta as dissertações produzidas nos últimos cinco anos, no período de 2017 a 2021, no repositório de Teses & Dissertações CAPES. Desta busca, foram produzidas leituras de quatro dissertações que estabelecem diálogos com o presente estudo.

Para compor o entendimento sobre o estado do conhecimento, Romanowski e Ens (2006, p. 40) frisam que “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. Ferreira (2002, p. 258) em abordagem sobre o estado do conhecimento, destaca que há um “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. Tendo em vista estas concepções, pode-se inferir que estudos desse tipo:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Foi realizada busca, individualmente, com os descritores sem aspas, localizando-se 6282 (seis mil duzentas e oitenta e duas) produções e em seguida, com o intuito de filtrar mais a busca, utilizou-se os descritores entre aspas, de forma individual: “identidades docentes”, “processos identitários”, “professoras de inglês”, “sentidos de ser professora de inglês” e “ser professor de inglês”, utilizando-se os mesmos filtros: dissertações de Mestrado dos últimos cinco anos, grande área de conhecimento: Ciências Humanas, área de conhecimento: Educação, área de avaliação: Educação, área de concentração: Educação.

Desse processo, foram localizados 23 trabalhos e sobre eles, constatou-se que nenhuma dissertação está vinculada a Mestrado Profissional, bem como, no ano de 2021, nenhuma produção foi relacionada como temática central dos descritores elencados, até setembro de 2021. Frente a esse movimento, observou-se de início que esta dissertação se faz potente, porque traz à tona uma especificidade que parece ser pouco investigada na grande área de conhecimento “Ciências Humanas, na área da Educação”, de acordo com os cinco descritores elencados.

A pequena quantidade de dissertações produzidas informa a relevância social e a importância de esta pesquisa ser realizada, pois se constata que há necessidade de que exista um olhar específico para docentes desta área de ensino, destacando-se a dimensão e a necessidade da realização de mais estudos e pesquisas com focos voltados às temáticas que envolvem os sentidos de ser professora de inglês, identidades docentes de professoras de inglês e/ou seus processos identitários.

Assim, reunir e dar visibilidade a produções que envolvem identidades docentes, processos identitários de professores (nem todos de inglês) são de suma importância, já que, reiterando observações de Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), pode-se ter uma visão geral sobre o que se produz na área, assim como perceber se estas pesquisas avançam ou não, e ainda, salientar lacunas existentes, que podem ser discutidas, criadas, dependendo da lente do/a pesquisador/a.

Logo, dos trabalhos que dialogam com essas abordagens, 9 (nove) foram destacados, mas dentre estes, em 4 (quatro) trabalhos acadêmicos foi possível olhar para as perspectivas apresentadas pelos autores(as), que mostram seus olhares sobre identidades docentes, Análise de Discurso, Discurso Pedagógico (DP) e em específico, sobre professores e professoras de inglês ou de outras áreas, e perceber onde as interlocuções se dão, agregam conhecimento e percepções outras sobre os descritores investigados. Com base nos aspectos apresentados, torna-se oportuno dar visibilidade a estas interlocuções, que passaram a compor-se, em referencial teórico, ao longo da dissertação.

Sandra Moura (2017) na dissertação intitulada *A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes* apresentou investigação sobre que impactos o ato de acolher licenciandas para realizar estágio curricular provocam na constituição de identidades docentes nas professoras titulares das turmas. A autora utiliza para análise do *corpus*, a Análise de Discurso, embasada por Pêcheux para analisar os sentidos produzidos por quatro professoras titulares de uma escola pública em Porto Alegre/RS, buscando apontar as paráfrases e polissemias que aparecem nas respostas destas docentes.

Como efeito, a autora produz um glossário e uma caixa de conceitos da AD para elucidar seu dispositivo teórico-analítico.

Nesta produção, são discutidas algumas concepções de identidades e saberes docentes, entre os quais Moura (2017, p. 72) destaca que a identidade “para analistas de discurso que acompanham Pêcheux, é considerada como processo intervalar, se constituindo sempre a partir dos movimentos de uma posição-sujeito para outra em processo constante de identificação-desidentificação-identificação”. Como resultados, encontram-se apontamentos que reiteram compromissos e responsabilidade profissional firmada com a educação e destacam a necessidade de que sejam repensadas as formas de aproximação entre os espaços escolares e os espaços universitários, pois a autora conclui que a prática docente predomina sobre a teoria.

Tatiane Zawaski (2019), na produção intitulada *A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre “ser” professor do ensino médio*, analisou como os professores do Ensino Médio constroem sua identidade e se constituem como profissionais da educação, em uma escola da rede privada, na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A pesquisadora utilizou teóricos do giro descolonial para compor seu referencial teórico sobre a formação de professores na América Latina. A autora localiza que o termo descolonial “é o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (ZAWASKI, 2019, p. 15). Também compreende que o “ser” professor está imbuído em um processo que busca a identidade profissional e pessoal, e possibilitar ouvir a voz do professor é um caminho para renovar formas de educação.

A metodologia utilizada abrangeu estudo qualitativo, com Análise Textual Discursiva, a partir de pesquisa narrativa, onde os professores escreveram suas autobiografias e a autora optou por utilizar teóricos latino-americanos. Como resultados, entende que a constituição, assim como os processos identitários, necessitam ser pensados dentro das escolas, em especial, no Ensino Médio, modalidade que vem passando por transformações nos últimos anos. A pesquisadora destaca a necessidade de uma formação em que se valorize o educador.

Valéria Silveira (2019), sob o título *“Eu sou escola!” temporalidades e tensões: o discurso docente e seus rumores*, apresentou como principal objetivo estudar a docência a partir dos ciclos da vida profissional, considerando os discursos docentes e os sentidos da docência que refletem em quatro professoras da Educação Básica em localidade no Litoral Norte do RS. A pesquisadora utiliza abordagem qualitativa com dados coletados entre 2015 e 2018, o último, por grupo focal, onde utiliza a Análise de Discurso de Pêcheux para identificar, reconhecer nas vozes destas docentes os sentidos ligados à constituição de identidades docentes, marcas linguísticas, ditos e não-ditos que se articulam à condição de ser professor. A autora realiza uma

narrativa sobre toda a trajetória de Pêcheux e as articula com os termos da AD⁵, conceituando-os. Também são manifestadas relações sobre o ciclo de vida, saberes de docentes, tendo por base síntese do artigo de Huberman e apontamentos de Tardif.

Acrescentam-se tópicos sobre a identidade docente e mal-estar:

No dia a dia docente, há ainda a inserção de outras funções que reconfiguram para a sociedade o papel da docência, mas, ao mesmo tempo, vai causando fissuras na identidade docente. São atividades extracurriculares, planejamento de aulas, reuniões pedagógicas, participação na administração da escola, além de todo envolvimento afetivo com o aluno e, por vezes, conflitos familiares e da comunidade onde a escola está situada. (SILVEIRA, 2019, p. 64)

Estas situações deflagradas por Silveira (2019) se manifestam nesta dissertação de modo mais intrínseco, de forma a entender os processos a partir dos quais chegou-se a esta situação. Por fim, alguns resultados obtidos versam sobre oscilação da posição-sujeito docente entre a resistência e o esgotamento, o desafio, a culpa, entre outros, pois são ditos e não-ditos que se articulam à condição de ser professor.

Renato Silva (2020), na dissertação *Uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa: um estudo de caso*, buscou analisar os principais conceitos de metodologias ativas (MA) nas falas de três professoras de inglês em uma escola de curso livre em São Caetano do Sul, São Paulo. O autor trouxe o ensino híbrido (união do ensino presencial ao ensino *online*) como uma demanda da atualidade, e para esta investigação utilizou como metodologia o estudo de caso e o método indutivo. Concluiu que as professoras acreditam que estão ministrando aulas atrativas, entretanto, apenas exploram as metodologias ativas de forma superficial.

Silva (2020, p. 13) infere que “para que a sala de aula passe por uma renovação, os professores devem, sempre que possível, participar de processos de formação continuada, que possibilitem repensar a prática pedagógica.” O autor discorre sobre o que são MA, destaca que o ensino tradicional ainda é predominante, e afirma que a tecnologia é a linguagem destes tempos contemporâneos. Como professor de inglês, o autor destaca que ensinar inglês é um modelo engessado – por cursos livres, entretanto defende que estudantes possuem formas outras de conceber as atuais relações de ensino e aprendizagem.

Diante do diálogo estabelecido com as quatro dissertações, pode-se afirmar que a produção de Moura (2017) e Silveira (2019) se aproximam em diversas concepções teóricas como Nóvoa, Orlandi, Tardif e principalmente com Michel Pêcheux, no que tange a conceitos

⁵ Termos que nesta dissertação são mencionados nas imagens 3 e 4.

relacionados à Análise de Discurso, que acrescentarão substancialmente no arcabouço teórico da parte analítica desta dissertação e análise de *corpus* que virá.

A produção de Zawaski (2019) possibilita interlocuções sobre identidades docentes, docência, na construção deste ser professor e aspectos identitários. Por fim, a dissertação de Silva (2020) apresenta pontos relevantes sobre o ensino de língua inglesa, que contribuem para esta dissertação, principalmente no que tangem ao uso de metodologias ativas e anteriores. O autor mostra um breve recorte da constituição da educação, onde apresenta marcos importantes no Brasil e discorre sobre como se estabeleceu o ensino da língua inglesa, tanto no Brasil como no mundo atualmente.

O que se observa é que esses achados constituem dissertações em mestrados acadêmicos, o que abre a possibilidade de que esta pesquisa de mestrado, que ora se apresenta, possa tornar-se a primeira ou uma, entre as primeiras dissertações a serem cadastradas, futuramente, na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, oriunda de um Mestrado Profissional, apontando desafios ao que se propõe, como pesquisa aplicada.

Para tal, passa-se a abordar sobre as condições das mulheres e as identidades docentes.

2.2 UM OLHAR SÓCIO-POLÍTICO-HISTÓRICO SOBRE AS CONDIÇÕES DAS MULHERES

É provável que desde as civilizações mais antigas até os dias atuais, a presença da mulher nas diferentes sociedades ainda seja um grande desafio. “Cada indivíduo incorpora e reproduz, mais ou menos conscientemente, a tradição que é sua e que acaba entendendo, como a única maneira de fazer, de viver e de pensar, é uma característica das sociedades tradicionais” (GAUTHIER, 2010, p. 63).

Neste sentido, em alguns pontos, torna-se pertinente entremear um breve panorama sobre as condições das mulheres nas sociedades que se formavam, iniciando pela dita pré-história⁶, cruzando Grécia antiga⁷, Idade Média, industrialização europeia e como essa lógica atravessou o oceano chegando ao Brasil, país que adaptou e copiou moldes europeus, no intuito de compreender que lugar é esse onde as mulheres se constituem.

⁶ Visto que o conceito de Pré-história “é um termo que foi elaborado no século XIX pela Escola Positivista ou Tradicional da História, que entendia que o homem ou homens e mulheres antes da escrita não possuíam uma História digna de nota” (LIMA, 2016, p. 12).

⁷ Tendo como um dos pontos de vista de que “o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres [...] e o escravismo nem era um problema filosófico-pedagógico (SAVIANI, 1999, p. 49-50). Assim como, as mulheres não eram também cidadãs e nem os homens sem posses.

Desde sempre o que se leu, ouviu e visualizou nos livros didáticos foi a confirmação sobre o homem das cavernas, narrativas em que o papel da mulher sempre foi mostrado como aquém. Essa mulher não era visualizada como também protagonista, alguém que possuía o mesmo grau de importância do homem, como bem aponta Simone de Beauvoir (1970, p. 74):

Essa alegação é afirmada, pois no período da “Idade da Pedra, quando a terra era comum a todos os membros do clã, o caráter rudimentar da pá, da enxada primitiva, limitava as possibilidades agrícolas: as forças femininas estavam na medida do trabalho exigido pelo cultivo dos jardins. Nessa divisão primitiva do trabalho, os dois sexos já constituem, até certo ponto, duas classes; entre elas há igualdade. Enquanto o homem caça e pesca, a mulher permanece no lar [...], com a descoberta do cobre, do estanho, do bronze, do ferro, com o aparecimento da charrua, a agricultura estende seus domínios. Um trabalho intensivo é exigido para desbravar florestas, tornar os campos produtivos. O homem recorre, então, ao serviço de outros homens que reduz à escravidão. A propriedade privada aparece: senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher. Nisso consiste “a grande derrota histórica do sexo feminino”.

Daniel Lima (2016) reforça que nas ocupações da época, como a caça, a agricultura, domesticação de animais, entre outros, não havia diferenças sociais e sexuais entre homens e mulheres, pois ambos desenvolviam todas as atividades.

Para pensar no início da prática estruturada, pois práticas educativas cotidianas ocorreram sempre desde o início de qualquer processo de humanização como socialização primária na família, pode-se recorrer aos egípcios que começaram a prática do ensinar e criaram casas de instrução, há mais de 3200 anos (GAUTHIER, 2010) antes do presente. Apontamentos de Moacir Gadotti (2003) remontam que a educação no Oriente era marcada por rituais de iniciação. O autor menciona que os hebreus é que registraram mais informações sobre sua própria história e que expandiram suas práticas tendo como aporte a tradição.

Em variadas perspectivas, Clermont Gauthier (2010) reflete que os gregos são o povo que alavancou a cultura Ocidental, tendo por base, relações históricas anteriores, porém, há discussões a partir dos estudos das filosofias africanas que contestam tal perspectiva⁸. Sendo que, na Grécia antiga, há mais de 2.500 anos, se percebe igualmente que o papel da mulher é inferior, seja por ser designada como um modelo, musa, na questão artística⁹ ou por ser subjugada a tradições, pelo fato de não ser um homem, assim como “Xenofonte foi o primeiro grego a pensar na educação da mulher, embora restrita aos conhecimentos caseiros e de

⁸ Disponível em: [Renato Nogueira, professor e pensador: ‘Filosofia é o bichinho de pelúcia do Ocidente’ - Jornal O Globo](#). Acesso em: 16/12/2021.

⁹ Um dos exemplos, são os vasos produzidos por um grupo específico de pintores de extrema importância para a história da pintura vascular grega, onde são elaboradas descrições e análises que servem para questionar a falta de autonomia social feminina na Grécia Antiga e reforçar as críticas ao sujeito masculino sempre colocado como representante da humanidade (PEDROSO, 2017, p. 13).

interesse do esposo” (GADOTTI, 2003, p. 30). Compreendendo também, que as mulheres não foram vítimas passivas, mas lutaram desde sempre, como por exemplo Safo e Antígona que criticaram o patriarcado e reivindicavam a autonomia feminina (NARVAZ, 2009).

Ainda neste recorte, os estudos de Gauthier (2010) afirmam que os primeiros eruditos, os que se chamavam então sábios, os sofistas ou os filósofos - foram os primeiros professores; e na Idade Média aparece a figura do mestre. De forma que “os monges são os únicos letrados. Nem os nobres sabiam ler e, para instruir os novos irmãos nos mosteiros, os padres eram os professores” (SPIES; FISS, 2015, p. 103), eram estes que representavam a figura de quem podemos chamar de professor, como sendo alguém do gênero masculino. Tendo em vista que gênero:

Remete ao paradoxo entre igualdade e diferença não somente entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres, articuladas a diversas outras marcações da diferença, tais como classe social, etnia, raça, geração, religiosidade e sexualidade. Compreender a complexidade da categoria analítica gênero é fundamental à compreensão dos processos de produção das subjetividades, que não podem ser reduzidas a identidades sexuadas estabilizadas no que se convencionou chamar homens e mulheres, masculino e feminino. (NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013, p. 95).

No Renascimento, houve contribuição para alguns poucos avanços nas relações de gênero¹⁰. Contudo Denis Simard (2010, p. 106) destaca que neste período, entre os séculos XIV e XVI, em relação à mulher, havia uma “inutilidade social de dar-lhes uma formação avançada ou uma incapacidade feminina de rivalizar com os homens as questões científicas”, ou seja, a educação continua sendo um privilégio masculino, asserção que fica bastante evidenciada nas declarações acima.

Da mesma maneira, quando se institui a escola, que surge na Idade Média com preceitos de catequisar¹¹, e todo o conjunto normativo da igreja: jesuítas, reformas, opressões - e paralelo a isso, expansões marítimas, no séc. XVI, para explorar novos territórios, e neste trajeto, a composição da sociedade vai se alargando pela percepção do viés masculino, e María Lugones¹² (2014, p. 936) destaca que “a mulher europeia burguesa não era entendida como [...] complemento [do homem], mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua

¹⁰ A revolução cultural repercute também na situação social das mulheres. Ela contribui para diminuir a distância que separa a moça do rapaz, a mulher do homem. Mas a educação, apesar desse progresso notável continua sendo prerrogativa masculina. Como regra geral, mesmo nas classes mais abastadas, as meninas ficam em casa enquanto os meninos frequentam o colégio (Margolin 1981b: 82, *apud* Simard, 2010, p. 106).

¹¹ “Ler, copiar, aprender de cor, comentar os autores clássicos” (GAUTHIER, 2010, p. 124).

¹² Destacando que a autora aborda também outras questões envolvendo a sexualidade, raça e classe. Disponível em: [Colonialidade e gênero, por María Lugones - Bazar do Tempo](#). Acesso em: 16/12/2021.

pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês.

No Brasil, o período jesuítico se deu em meados de 1549 a 1772 (ARANHA, 2003; GADOTTI, 2003; OLIVEIRA, 1999), foram mais de 200 anos a prática do *Ratio Studiorum*¹³, que compreendia atuações europeias aplicadas no país do pau-brasil e se estendera na América do Sul, povoado pelos indígenas¹⁴, bem como pelos povos africanos vindos além mar que há séculos sofriam, à força, o apagamento de sua cultura, e de sua identidade¹⁵, visto que a missão civilizatória era presente nos discursos ideológicos de conquista e colonização (LUGONES, 2014).

Sobre os indígenas, Patrícia Brito (2016, p. 66) reflete que:

Mesmo que passados cinco séculos de história de repressão colonial e de um longo processo de imposição da concepção ocidental, esses povos jamais deixaram de estar ligados à sua ancestralidade e, portanto, mantiveram uma lógica própria na construção do pensamento e na relação com o mundo e a natureza.

Além de todo o sistema escravocrata que se sucedeu:

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 127).

De maneira a concordar com Aníbal Quijano (2005), as novas identidades históricas produzidas trazem a relação de inferioridade que foi estabelecida, em perspectiva eurocentrista, onde a relação de raça e divisão do trabalho, foram se estruturando. Relações essas, de escravidão, servidão e trabalho assalariado, compreendendo, historicamente e sociologicamente

¹³ Trata-se de um documento, com um conjunto de regras minuciosas, que guiou colégios jesuítas espalhados pelo mundo (SCOPINHO, 2010).

¹⁴ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de uma estimativa de mais de 2.000.000 índios no século XVI, chegou-se em 1998 a um total de 302.888 índios, considerando as pessoas que vivem nas Terras Indígenas. Disponível em: IBGE | Brasil: 500 anos de povoamento | território brasileiro e povoamento | história indígena | os números da população indígena. Acesso em 18/01/2021.

¹⁵ “Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros” (QUIJANO, 2005, p. 127). Na mesma lógica, Lugones (2014) ressalta que a intenção era oprimir estes povos, que na visão do colonizador tinham que ser transformados.

novas formas de controle de trabalho. Assim como Lugones (2014, p. 939) produz uma crítica, também, sobre estas relações de poder:

[...] o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação¹⁶ e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização.

Nessa projeção, Michele Pedroso (2017, p. 24-25) destaca que:

Dessa forma, em alguns contextos, as discussões de gênero também perpassam pelas questões de classe e raça, pois influenciam diretamente na forma como as mulheres são vistas socialmente. Alguns grupos permanecem mais invisibilizados e silenciados do que outros devido a tais fatores. Em países outrora vitimados por regimes coloniais e práticas exploratórias, por exemplo, esse tipo de reflexão se torna mais urgente, pois as mulheres descendentes das populações escravizadas continuam mantidas às margens da sociedade, política e cultura.

bell hooks¹⁷ (2019) apresenta um debate importante sobre raça, gênero, orientação sexual, entre outros; ratificando que as mulheres são sujeitas desta história, na luta por novas ordens de representação e de visibilidade, enfatizando grupos negros e indígenas, asiáticos e africanos. Ainda nessa proposição, como movimento para perceber as questões indígenas e africanas e como foram conduzidas, para o lugar de inferioridade, assim evidencia Quijano (2005, p. 129):

Esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista.

Diante de todas estas concepções, se depreende que ser mulher, ser mulher indígena, ser mulher branca, ser mulher negra¹⁸, são fatores que, historicamente, foram sendo cada vez mais

¹⁶ No conceito de Lugones (2014), é a formação/informação do sujeito.

¹⁷ A autora se coloca em letras minúsculas, pois queria usar isso como denúncia política da inferiorização das mulheres negras. Disponível em: [A pedagogia negra e feminista de bell hooks \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br). Acesso em: 11/07/2022.

¹⁸ Mulheres escritas nesta ordem, consoante a Rezzutti (2018), onde a mulher indígena já estava no Brasil e foi escravizada, morta ou aculturada, a mulher branca era desprezada por não ser virgem, ou da nobreza, viúva ou matriarca da família e tinha que zelar por isso e a mulher negra foi capturada, desumanizada, escravizada, estava na senzala e na casa-grande. Tanto a mulher indígena como a africana, ambas guerreiras, rainhas neste Brasil que crescia adulterado pelo trabalho humano.

marginalizados, estereotipados e escondidos de diferentes formas por uma estrutura que fora escrita por homens. hooks (2019, p. 40) afirma que “muitas pessoas lucram com a dominação dos outros e não estão feridas e sofrendo de jeito que se aproxime da condição dos explorados e oprimidos”. Paulo Rezzutti (2018, p. 29) sintetiza sobre as indígenas, “registradas pela história contada pelo branco, quase invariavelmente, foram as que se sobressaíram como matriarcas de uma primeira geração de mamelucos ou caboclos, ou igualmente mestiços, fruto da união das duas raças”, ou seja, mulheres com destinos diversos, ligados à prisão, luta e morte¹⁹.

Assim como, a mulher branca que veio para o Brasil no séc. XVI era considerada como uma “mulher errada”, ou seja:

Uma mulher que tivesse entregado sua virgindade antes do casamento, invariavelmente estava “estragada”. O exercício da sexualidade era um atributo puramente masculino. Só o fato de a mulher pensar em ter prazer já a colocava junto às pecadoras. (REZZUTTI, 2018, p. 34).

Diante destas injustiças desencadeadas sobre as condições de ser mulher, Patricia Collins (2016, p. 103) menciona que “a função é a de desumanizar e controlar ambos” - no caso, ambos os grupos marginalizados (mulheres indígenas/brancas/pretas), bem como Brito (2016, p. 69) evidencia que “a luta destas mulheres ainda que, necessariamente, perpassa pela luta dos povos indígenas, precisa também ser tratada através de um direito próprio”. Todavia, Beauvoir (1970) destaca do mesmo modo a luta pela liberdade individual que ao longo de todo este processo de existência da humanidade, é uma constante.

Na Europa²⁰ do séc. XVIII, com a Revolução Francesa, com a primeira/segunda revolução industrial (séc. XIX), “a mulher reconquista uma importância econômica que perdera desde as épocas pré-históricas, porque escapa do lar e tem, com a fábrica, nova participação na produção” (BEAUVOIR, 1970, p. 148). No entanto, a autora ainda reflete que a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, devido a laços biológicos, psicológicos e históricos que a prendem ao homem e a todo este sistema patriarcal²¹

¹⁹ Ressalta-se que na atualidade, as regiões onde há maior número de homicídios de mulheres são o Norte e Nordeste, e o homicídio de mulheres negras no Brasil, é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, conforme relatório do Atlas da violência de 2021. Disponível em: [*1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf](https://atlasdaviolencia.org.br/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf). Acesso em: 16/12/2021.

²⁰ Pensar na expansão deste continente, remete à Oyěwùmí (2004, p. 1) que destaca que “é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. Em nenhum lugar isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana”.

²¹ Noguera (2018) destaca que homens e mulheres do mundo contemporâneo herdaram da Grécia antiga uma estrutura de organização social regida pelo poder patriarcal, onde a superioridade masculina era enaltecida e a mulher era subestimada, em posição subalterna.

para o lugar ao qual foi sendo colocada. Pedroso (2017, p. 30) reafirma que essa “invisibilidade social, política e econômica das mulheres tem refletido na forma como são pensadas as práticas humanas”.

É preciso considerar que o decurso ocorrido na Europa do séc. XVI ao séc. XIX, não ocorreu da mesma maneira nas construções do Brasil colonial/imperial²². Contudo, cabe a partir deste momento, verificar como se deu o acesso da mulher ao voto²³, trazendo aqui uma linha que já direciona como a mulher vai sendo percebida neste Brasil pós-colonial/imperial, através das sete constituições brasileiras²⁴:

Tem-se a primeira Constituição de 1824, segundo a qual, apenas podiam votar os cidadãos brasileiros que estavam com o gozo de seus direitos políticos e os estrangeiros naturalizados, conforme o Art. 91. O restante da população foi excluído de votar, conforme os Artigos 92, 93 e 94. Na Constituição de 1891, a maioria do voto é dada após os 21 anos de idade, e é adicionado que mendigos e analfabetos²⁵ não podem ser eleitores.

Promulgada a Constituição de 1934, no Art. 108, são declarados eleitores: “brasileiros de um ou outro sexo, maiores de 18 anos”, sendo que os excluídos são analfabetos, mendigos, soldados rasos²⁶ e quem estiver privado de seus direitos políticos. Cabe ressaltar, que apenas podem votar as mulheres que exerçam função pública remunerada²⁷.

Quando foi decretada a Constituição de 1937, houve um adicional no Art. 137, sobre a legislação de trabalho que promulga: “proibição de trabalho a menores de quatorze anos; de trabalho noturno a menores de dezesseis, e, em indústrias insalubres, a menores de dezoito anos e a mulheres”²⁸, direitos aqui, abertamente negados à população feminina, ainda no início do séc. XX.

²² Resumo com datas sobre a História do Brasil. Disponível em: História do Brasil: início, fases, atualidade - Mundo Educação (uol.com.br). Acesso em: 05/02/2021.

²³ “Em 1867, Stuart Mill fazia, perante o Parlamento, a primeira defesa oficialmente pronunciada do voto feminino. Reclamava imperiosamente, em seus escritos, a igualdade da mulher e do homem no seio da família e da sociedade.” (Beauvoir, 1970, p. 158). No Brasil, foi um movimento liderado por uma elite feminina letrada, culta e de maior poder econômico, que a exemplo de suas iguais europeias e norte-americanas, não queriam ficar de fora deste momento histórico (Almeida 1996, p. 72).

²⁴ 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

²⁵ Segundo dados do Censo demográfico de 1956, (BRASIL, 1956) que compila dados entre os anos de 1872 a 1950, mais de 65% da população brasileira não sabia ler ou escrever. Outro fato, é que a quantidade percentual de homens e mulheres residentes no Brasil neste período era bastante semelhante. E ainda, homens brancos analfabetos, eram a maioria no período assinalado, seguidos pelos pardos, e negros. Disponível em: cd_1950_v1_br.pdf (ibge.gov.br). Acesso em: 18/01/2021.

²⁶ A legislação refere a praças de pré (militar que pertence à categoria inferior da hierarquia militar) em exercício.

²⁷ No Decreto nº. 21.076 de 24 de fevereiro de 1932, é expresso no Art. 2º - é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo.

²⁸ Uso de grafia da época.

Na Constituição de 1946, no Art. 132, foi adicionado que quem não conseguir se expressar na língua nacional é excluído de votar. Na Constituição de 1967, com a implantação do regime militar, não houve eleição através do voto e, na atual Constituição de 1988, que é válida atualmente no país, surge o voto facultativo, no Art. 14, para analfabetos, maiores de setenta anos e aos maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos.

Com esta súmula, é possível constatar que o acesso ao voto feminino se deu a contar do séc. XX, e foi destinado a um grupo específico de mulheres - brancas letradas com emprego público e posição social - no Brasil dos anos 30, na Era Vargas. É evidente a exclusão de diversos grupos de brasileiros e brasileiras para o voto, e o mesmo se constitui, para atender a uma classe específica. Destacando que pensar sobre classe se constitui na “utilização do direito enquanto forma de reivindicação pode [...] ser fundamental para escancarar que existe um espaço para limitados sujeitos de direito no campo da circulação, o que afeta não apenas as garantias de direitos como também o valor da força de trabalho”. (GÓIS, 2021, p. 417).

Os sujeitos foram/são assujeitados à memória histórica, às instituições, à ideologia e todos os acontecimentos aqui relatados interpelam as mulheres, desta pesquisa. No título que segue, retomar-se-á a narrativa com base em um período da história, com foco no Brasil.

2.2.1 Feminização da profissão

Após o período jesuítico, a estrutura administrativa de ensino precisou reorganizar-se para substituir os padres que geriam a educação. Conforme Otaíza Romanelli (1998, p. 36) “houve um lapso de 13 anos, [...] leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação”. A questão é que no Brasil não há originalidade; os jesuítas continuaram a operar seus métodos pedagógicos medievais e a escolarização foi sendo moldada às classes dominantes.

Porém, a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, feita por Dom Pedro I, é um marco, pois legitima a criação de escolas nos lugares mais populosos do Brasil (capitais e vilas). Conforme esta Lei²⁹:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.
Art. 11º Haverão escolas de meninas.

²⁹ Idem 27.

Art. 12º As mestras, [...] ensinarão também as prendas que servem á economia domestica.

Este é o início do que se pode chamar de processo de escolarização no Brasil, pós independência, onde a aplicação do que iniciara na Europa³⁰, a partir desta lei, passa a ter sua abordagem aos brasileiros(as), que neste país da América Latina viviam. Nestas observações, se pode comunicar que, por trezentos anos, a palavra educação³¹, no sentido do dicionário, não foi utilizada³².

As mulheres aparecem como mestras, no sentido de ensinar às meninas/prendas às atividades da economia doméstica, enquanto os meninos/homens são ensinados a ler, escrever, calcular e etc. Nesse início da educação elementar, noções históricas estão atreladas à questão de gênero pela separação de meninos e meninas, sendo que, com a inserção de mulheres neste setor da educação, se inicia o preenchimento de um lugar.

No avanço destas questões educacionais, em São Paulo foi promulgado o Regulamento de 22 de agosto de 1887, que fornecia diversas diretrizes sobre a educação da província de São Paulo³³. É provável que devido à importância da cidade, estas normativas tenham se expandido pelo território brasileiro. Há vários destaques pertinentes a esta legislação, porém, relevante, chamar a atenção ao Art. 143º³⁴, deste regulamento, sobre os excluídos de participarem desta inserção educacional:

Art. 143º Não serão admittidos a matricula nas escolas de primeira cathegoria:
 §1º As meninas do sexo masculino e os meninos do sexo feminino, salvo quando se tratar de escolas mixtas ou de professores ambulantes. (Arts. 36, 41 e 42).
 §2º Os menores de cinco annos, ficando ao prudente arbítrio dos professores determinar a idade até a qual seja licito ao alumno frequental-as sem quebra da disciplina, nunca porém além de dezesseis annos, salvo tratando-se de escolas em que seja permitida a concurrencia de ambos os sexos, das quaes serão eliminados os meninos logo que attingirem a idade de dez annos.
 §3º Os que padecem de moléstia contagiosa.
 §4º Os alumnos que por incorrigíveis houverem sido expulsos de escola publica.
 §5º Os escravos, salvo nos cursos nocturnos e com consentimento dos senhores.

³⁰ Idem 11.

³¹ Conforme dicionário Houaiss (2011, p. 326), educação é um processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; é um conjunto de métodos empregados nesse processo, instrução, ensino.

³² O Brasil foi uma colônia de exploração, e neste único aspecto determinante, Quijano (2005, p, 134) explicita que interesses sociais eram “explicitamente antagonísticos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios se compunham precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia”.

³³ São Paulo foi uma das primeiras cidades brasileiras, reconhecida como data oficial em 1554, com grande importância no cenário brasileiro. Disponível em: História de São Paulo - Biblioteca Virtual. Acesso em: 06/02/2021.

³⁴ Idem 27.

Dentro desta política de exclusão legitimada, separaram-se meninos e meninas e a população (ex)escrava teve que criar movimentos para que pudessem adquirir espaços. Exemplos dessas manifestações, que aparecem mais tarde, são o “Centro Cívico Palmares”³⁵ que, em 1926, é reconhecido como entidade política, e a Frente Negra Brasileira (FNB),³⁶ em 1931” (MARQUES; PORFÍRIO, 2016, p. 177). Mendes e Alves (2011) expõem que a FNB fundou escolas de alfabetização e cursos profissionalizantes, que este movimento fez o papel do estado e denunciou a condição marginal dos negros nos anos 30.

Nesta mesma consideração, Vania Oliveira (2004, p. 163) evidencia que “a influência do patriarcado, não só determinando o limite da instrução de gênero, como também seu modo de ser/agir e se comportar dentro da sociedade”, fez com que a mulher não tivesse lugar de fala. Segundo Djamila Ribeiro (2017) a mulher foi sendo colocada nesta situação desde sempre. Atuação essa permeada de regras relacionadas ao papel de ser mulher - dentro do contexto já elucidado.

Dispondo destes argumentos, se deduz que as pessoas que teriam acesso a esse sistema escolar seriam de um grupo seletivo, uma vez que, a escola funcionava nas províncias e o excedente da sociedade era excluído, tendo em vista o tamanho do país. A lei é importante, porque instaurou “o ensino gratuito, público, inclusive para mulheres”, como apontam Rabelo e Martins (2017, p. 6170) num país onde “as mulheres não tinham acesso à educação” (GADOTTI, 2003, p. 22), contudo, as diferenças sociais eram evidentes.

Sobre os docentes, na Lei de 15 de outubro de 1827³⁷:

Art. 5º As escolas serão de ensino mútuo [...]. Os Professores; que não tiverem a necessaria instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães.

Art .10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interrompindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discípulos.

Art. 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

³⁵ Foi uma associação que chamou os negros para uma participação política em São Paulo.

³⁶ Em 16 de setembro de 1931, nascia em São Paulo uma das maiores entidades negras do século XX: a Frente Negra Brasileira. Vinha na esteira de diversas entidades que se formaram no início do século passado. Sua missão era a de integrar o povo afrodescendente à sociedade. Autodenominada “órgão político e social da raça”, a Frente atingiu dimensões inusitadas, chegando, inclusive, a tornar-se partido político. Se pensarmos na situação social da época, em que o desemprego entre os homens era alto (as mulheres negras eram o pilar das famílias, pois o emprego de doméstica lhes dava algum salário), em que as condições de educação eram precárias, a Frente realizou feitos espantosos. Getúlio Vargas assinou um decreto em 1937, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos, acabou ocasionando sua extinção. Disponível em: Frente Negra Brasileira – Fundação Cultural Palmares. Acesso em: 20/02/2021.

³⁷ Idem 27.

Art. 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art. 14º Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalicios; mas os Professores em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demittidos, provendo inteiramente quem substitua.

Art. 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.

É pertinente refletir quem eram estes professores(as), mestres(as), em relação às suas origens, dadas às circunstâncias do perfil do brasileiro, frente ao Brasil império que existia: a escravidão, a pobreza, revoltas, a insalubridade, os nobres, e a presença da família real no país no início do séc. XIX.

A necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius, já no séc. XVII, embora e somente posta em prática, após a Revolução Francesa frente ao problema da instrução popular (SAVIANI, 2009). “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143). Logo, essa definição ocorrida no final do século (séc.) XVIII chega ao Brasil após décadas do séc. XIX.

Nos trechos da Lei de 15 de outubro de 1827, é saliente, no Art. 5º que este professor não precisa ter formação³⁸ para exercer sua prática, por conta do método de ensino mútuo ou monitorial, empregado. Entretanto, segundo Lüdke e Boing (2004, p. 1173), “as inspetorias de ensino, [...] exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. Destarte, os docentes sofrem o processo de ‘funcionarização’³⁹, que os regula e os limita.

Além disso, torna-se importante evidenciar que, embora a pedagogia tenha nascido apenas no séc. XVII (Martineau, 2010), o fato é que “as filosofias cristãs equivaliam a saberes-mestres, cujo conhecimento garantia o valor pedagógico e a legitimidade do seu ensino e de seus métodos, como um todo” (TARDIF, 2002 p. 43). No Brasil, simplesmente se aplicava esta reprodução, sem levar em conta os processos múltiplos que cunharam este país.

O Ato Adicional de 1834, delega às províncias a função de organizar a educação elementar surgindo as primeiras escolas normais no Brasil. Assis (2015) destaca que em 1835,

³⁸ Segundo Ligia Assis (2015, p. 39983) a formação de professores para a escola primária ocorria através do recrutamento daqueles que apresentavam as características necessárias à docência.

³⁹ O processo de funcionarização surge após a Lei de 15 de outubro de 1827, e aparece como “uma relação entre a inspeção e o exercício do magistério, se inscrevia no conjunto polemizado da vida pessoal e da vida pública, instâncias em rota de colisão” (BARRA, 2017, p. 52). Acrescentando que: “à inspeção se creditava a responsabilidade de assegurar à escola as devidas condições de realizar a missão civilizatória no bojo do debate sobre a obrigatoriedade escolar – estratégia de atacar os maus costumes fertilizados pela ignorância (BARRA, 2017, p. 54).

foi criada a primeira Escola Normal⁴⁰ no país, em Niterói, Rio de Janeiro, mas era só para homens, pois apenas em 1866 a primeira mulher obteve formação. Em outros estados também ocorreu esta expansão, apesar de muitas destas escolas de formação tenham passado por vários fechamentos e reaberturas, ou apenas implantassem a cadeira de pedagogia junto aos liceus.

Demerval Saviani (2009, p. 144) ratifica esta crítica mencionando que:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

As escolhas realizadas neste passado sócio-político-histórico foram e ainda estão presentes nas instituições até os dias atuais. A importância de ter o conhecimento sobre os conteúdos ainda se presentifica na sociedade brasileira do séc. XXI, entretanto há diversas considerações sobre a importância do didático-pedagógico nas formações de professoras e professores.

Percebe-se que “a partir daí a formação de professoras do sexo feminino se fez necessária, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos” (RABELO; MARTINS, 2017, p. 6170). Oliveira (2004, p. 162) também concorda que com a mulher adquirindo o direito à educação, “surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário; ampliando sua instrução” e neste caminhar vai sendo concedido à mulher este lugar na educação. Rabelo e Martins (2017, p. 6168) reiteram que “não é a sua entrada no magistério que permitiu que as separações e discriminações efetuadas com base nas relações de gênero não estivessem presentes na escola”, mas o movimento foi significativo, na proposição de ocupar um lugar de direito.

Outro ponto de consideração sobre a legislação de 1827, é que esta temática ainda se faz presente no ano de 2022: ainda há profissionais sem formação acadêmica lecionando, assim como, os conteúdos programáticos mínimos dos anos iniciais ainda são os mesmos estipulados na Idade Média⁴¹. Salvo que, em decorrência de vários processos de expansão e escolarização do país, há avanços para amparar o ensino, instituições e profissionais da educação.

⁴⁰ De acordo com o censo de 1956, 185 802 mil é o número total absoluto de pessoas que possuíam o Curso Normal ou Pedagógico (Grau Médio ou Superior), onde 170 821 mil eram mulheres e 14 981 mil eram homens. Dados, que ratificam o avanço feminino na sociedade brasileira no setor educacional.

⁴¹ Idem 11.

Outrossim, na premissa de que cabe à mulher “seu papel de boa cristã, boa mãe” (SIMARD, 2010, p. 106), apenas algumas mulheres⁴² tinham acesso à educação proposta:

Além de tudo, às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. Ou seja, todos poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas havia uma diferenciação na hora de entrar no mercado de trabalho.

Essa valorização da moral tinha como objetivo tornar o ensino das mulheres voltado não à instrução, entendida como formação intelectual, mas como uma tentativa adicional de disciplinar sua conduta. RABELO; MARTINS (2017, p. 6171).

O acesso da mulher ao curso normal era uma maneira de a mulher continuar a exercer a maternidade, através do cuidado de crianças, “sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes a mulheres” (ALMEIDA, 1996, p. 74). Oliveira (2004, p. 163) corrobora informando que “é nesse universo que a mulher exerce a função do magistério, envolvida por uma ideologia masculina que determina e mescla sua influência na sua postura, dentro e fora do lar.”

No desenvolvimento da sociedade brasileira, na década de 30, iniciou a era de Getúlio Vargas (1930 a 1945 e 1951 a 1954), e ao longo deste período, houve momentos importantes para o Brasil em relação ao desenvolvimento político, econômico e educacional em sentido amplo, e comendo que Nóvoa (1991, p. 4-5) constata que “durante o Estado Novo há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor”. Esta bifurcação é o que faz com que estes discursos sigam sendo atuais, na falsa ideia de que a situação está ruim, mas está boa, ou seja, ao mesmo tempo em que o Estado faz um controle autoritário dos professores, por outro lado, também cria condições de dignidade social (NÓVOA, 1991).

Houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930⁴³, e neste contexto, assim, o Brasil avançava, e a mulher adicionava mais um adjetivo: trabalhadora, visto que, “a mulher era educada para servir à família. Entretanto nas camadas sociais mais baixas, esta foi introduzida na esfera pública primeiramente como escrava e [...] com o capitalismo, como operária (OLIVEIRA, 2004, p. 164-165).

⁴² Renata Rosa (2011, p. 3) endossa a afirmação de que: as primeiras mulheres inclusas no processo educacional foram as da elite, filhas dos grandes fazendeiros e posteriormente pertencentes às famílias burguesas. As meninas das classes sociais mais baixas só foram inseridas nas intenções de educação, quando foi interessante para o país estender a educação para toda a população, devido aos ideais de progresso e modernização. As mulheres negras e indígenas então, só tiveram a educação com um atraso maior ainda, atraso este acarretado pelo duplo preconceito: de etnia e gênero.

⁴³ Disponível em: Ministério da Educação (MEC) | CPDOC (fgv.br). Acesso em: 06/02/2021.

Jane Almeida (1996, p. 73) pondera que “a escola Normal atendeu às necessidades sociais que a urbanização incipiente exigia, [...] estendendo a escolaridade, o trabalho para as jovens de poucos recursos”. Nos anos 40, foi permitido o ingresso de mulheres nos cursos de Filosofia e em 1953 nos demais cursos, e aos poucos foram ocupando espaços que não os de cunho doméstico. (OLIVEIRA, 2004). Portanto, discutir sobre ser professora é algo muito recente, tendo por base que apenas há 69 anos que a mulher pode escolher o que estudar, no sentido de formação acadêmica. Nesta argumentação, conhecer os sentidos de ser professora, nessa atualidade, são importantes para se saber que marcas desse passado sócio-histórico e que memórias, se fazem presentes nos dizeres dessas mulheres docentes.

Ser professor era um privilégio masculino, desde sempre, no entanto com o avanço feminino, os homens foram abandonando esta atividade, e neste momento ocorre a feminização desta profissão. Almeida (1996, p. 75), cita que em periódicos do início do séc. XX, ocorria a seguinte discussão:

Os professores resistindo à entrada maciça das mulheres no magistério e chamando-as de usurpadoras do trabalho alheio. Alegavam os homens que não sendo as mulheres chefes de família, nem dependendo do seu salário para sustentar-se e a outros, não poderiam ter os mesmos direitos que os homens, mentalidade que também serviu para justificar menores salários para as mulheres em vários países.

Oliveira (2004) afirma, que em parte, as mulheres ocuparam esse espaço, porque foram abandonados pelos homens. Discordo desta assertiva, pois ao longo de todo este recorte sócio-político-histórico da condição docente, a mulher faz um exercício de permanência desde sempre, contra toda a política de invisibilidade, apagamento e silenciamento que sempre lhe atribuíram.

Os feminismos existentes⁴⁴ são para darem conta de reparar e transformar em ação, todos estes processos que sempre colocaram a mulher em posição inferior, como bem sinaliza Margareth Rago (1998, p. 41) “de que as mulheres sabem inovar na reorganização dos espaços físicos, sociais, culturais e aqui, pode-se complementar, nos intelectuais e científicos”. Nestas concepções, o que busca esta dissertação é este olhar discursivo nas vozes de mulheres,

⁴⁴ Segundo Tainã Góis (2011, p. 411) no Brasil, diversas pesquisas que se colocam no entremeio da academia e da militância avaliam as perspectivas do movimento feminista antes e depois dos Governos Lula-Dilma, de forma a compreender se uma maior abertura do Estado às reivindicações feministas teria gerado alguma alteração no sentido de arrefecer os ânimos de luta dos movimentos. As conclusões são diversas, uma vez que sopesar entre o que deve ser entendido como ganho – efetivação de políticas públicas x aumento das mobilizações – altera substancialmente a conclusão que se tira dos dados.

permeado pelas noções refletidas, na compreensão de saber os sentidos de ser professora de inglês, uma área específica e recente no país, que merece análises diversas.

2.2.2 Condição da formação docente e seus desafios

No âmbito das representações da profissão, de acordo com os estudos de Almeida (1996) há entrevistas realizadas com professoras do magistério sobre sua escolha profissional, que trazem respostas como: missão, vocação, o gostar de crianças. No entanto, a autora retrata que é possível a reflexão sobre esses enunciados, fazendo-lhes espelhar sobre os sentidos que evocam um papel de passividade presente nessas respostas, possibilitando que essa repercussão possa ser usada como um agente regulador deste sujeito histórico. Miguel Arroyo (2008, p. 33) deslinda que a identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente.

Também para Oliveira (2004, p. 171) “a identidade vinculada à profissão docente trazia a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras. Estas trivialidades vinculadas a professoras mulheres precisam ser desmistificadas, pois, legalmente, hoje em dia, a mulher tem poder de decisão sobre casamento, emprego, direitos e deveres civis⁴⁵. Trazer estas definições para representar as professoras, exibem o lugar onde elas foram colocadas, na observação de que o exercício desta profissão é uma extensão do lar. Este pensamento foi sendo validado, desde sempre. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 171):

O magistério passa a ser associado a características “tipicamente femininas” como paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características estas que se articulam à tradição religiosa da atividade docente, enfatizando assim, a ideia de que a docência constitui-se mais enquanto “sacerdócio” do que em profissão.

Fortifica-se aí a ideia da vocação, pois, para Arroyo (2008, p. 33) essa assertiva “de confronto com a imagem social que a categoria carrega [...] ainda é presente na autoimagem de muitos professores, que são resquícios de uma visão religiosa que perdura”. Este mesmo autor, no livro *Ofício de mestre*, questiona se com o avanço do profissionalismo tal estereótipo acabará. Importante salientar estudos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47)–que segundo os quais, nestes discursos educacionais, “os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos”, fatos estes

⁴⁵ MAZZA, Luan. **A mudança da sociedade:** o papel da mulher do início do séc. XX ao XXI, tendo como parâmetro o Código Civil de 1916 e 2002, 2015. Disponível em: Jus.com.br | Jus Navigandi. Acesso em 06/02/2021.

que têm interpelado as professoras e os professores através das décadas, de maneira que este encadeamento, sócio-político-histórico que vem sendo reproduzido pela sociedade, e atestado por leis.

Tendo em vista os adjetivos listados, não apenas no magistério, mas também na área da saúde, como a enfermagem e a odontologia, ambas passaram pelo processo de feminização no séc. XX (MATTOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013). Sendo estas, também, consideradas “semiprofissões femininas, tais como as de assistente social ou bibliotecária” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 50). Observa-se assim o preconceito com o gênero feminino, pois não é a visão de que a mulher “tomou” o lugar do homem, mas sim, de que ela também ocupa espaços. Lugares estes, que muitas vezes, são atribuídos aos velhos adjetivos do cuidar.

De forma semelhante, até o início do séc. XX, a profissão de secretário era desenvolvida exclusivamente pelo gênero masculino. Após a I Guerra Mundial, pela falta de mão de obra masculina, as mulheres ingressaram neste mercado de trabalho com atribuições da taquigrafia e datilografia. Já nos anos 50, a secretária tinha, como adicional, a função de servente e cuidadora do chefe⁴⁶, o que remete aos papéis históricos impostos às mulheres.

No que tange sobre a escolha da profissão professora, assim enunciam Rabelo e Martins (2017, p. 6174):

As mulheres acabam sendo influenciadas por receber essas representações e agem de acordo com elas. Os meandros da escolha profissional docente, as influências que as mesmas sofreram, a visão dos atributos que a mulher teria para o magistério e da diferenciação com o homem que escolheria a profissão mais tarde (na faculdade), são questões que devem ser pesquisadas nas falas das professoras para que haja uma tentativa de escolha profissional por uma “paixão”, mas que esteja atrelada à luta por uma educação melhor e não à simples aceitação de uma condição imposta socialmente.

Assim, investigar os discursos presentes nos dizeres de professoras, neste caso, de inglês, faz-se relevante no sentido de provocar a pensar sobre essas representações que lhes são atribuídas.

Na articulação destas novas condições, se percebe uma inquietude em promover espaços para a educação tardia deste país, sendo que o momento histórico da ditadura militar, que compreendeu o período de 1964 a 1985⁴⁷ trouxe questões educacionais que atingiram a todos os níveis de ensino. Como apontam Ferreira e Bittar (2006, p. 1161):

⁴⁶ Disponível em: A Profissão de Secretariado - Portal Educação (portaleducacao.com.br). Acesso em: 06/02/2021.

⁴⁷ Disponível em: Ditadura Militar no Brasil: golpe, presidentes, fim - Mundo Educação (uol.com.br). Acesso em: 24/02/2021.

A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar.

De acordo com Saviani (1999, p. 24) sobre o período, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”, com o objetivo do não questionamento. Neste aspecto, a pedagogia tecnicista utilizada, que visava promover a padronização das operações, foi imperiosa nesse processo instrumental de controle nas relações dos sujeitos (professoras, professores - estudantes), uma vez que, aparelhos utilizados para controlar as manifestações em sala de aula eram presentes neste sistema coercitivo. Conforme Maria Cox e Ana Assis-Peterson (2001, p. 13):

[...] infiltrados nas salas de aula, prontos a dedar professores e alunos subversivos que ousassem criticar ou rebelar-se contra o sistema obscurantista e repressivo implantado pela ditadura militar, sufoca na garganta a voz da pedagogia crítica por mais de uma década. À custa de censura e tortura, o silêncio é garantido até quase o final dos anos setenta.

Lüdke e Boing (2004, p. 1164) também argumentam “sobre a importância de se considerar a atuação dos professores dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, o que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional”, e a escola passa por um “crescente processo de burocratização” (SAVIANI, 1999, p. 26), episódios que trazem consequências diretas ao magistério. Spies e Fiss (2015, p. 102) informam que “desde a década de 70, o magistério é uma profissão em crise e as pressões que os docentes têm enfrentado, na forma do aumento de controle, fragmentação do trabalho, perda de autonomia, diminuição salarial e queda de prestígio” interferem na prática profissional.

Professores(as) não possuíam qualquer visibilidade, autonomia, ou gerência da educação, apenas atuavam um papel, encurralados, de forma impositiva – novamente, como se fossem os sujeitos que regulam, promulgam, administram o setor político-educacional.

Tendo ainda o desafio das questões salariais, no qual “no conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas

medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1166).

Na década de 80, Nóvoa (1991, p. 8) cita que “a explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Segundo as autoras Spies e Fiss (2015, p. 107) sobre a escolha da profissão, “o sujeito faz a adesão individual ao conjunto de regras e normas de uma corporação, é neste instante que realmente começa a socialização profissional, uma escolha pessoal que se faz pela profissão”. Neste sentido, “a dimensão política da educação, envolve por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais - que serão acionados na luta contra os antagônicos⁴⁸” (SAVIANI, 1999, p. 94). O(A) professor(a) é interpelado(a) pelo currículo, como assinalam Fiss e Barros (2014, p. 371):

A profissão docente se constitui a partir de um componente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e do desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas se exerce num universo que predetermina uma parcela significativa dos significados e das finalidades do currículo.

Lüdke e Boing (2004) trazem aspectos interessantes sobre as condições para se ter uma formação docente: em que a remuneração, muitas vezes, é considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; a multiplicidade de vias de formação, em diferentes tempos; e a dessindicalização.

Da mesma maneira que Spies e Fiss (2015, p. 107) também corroboram que “outras fragilidades da profissão docente também podem ser destacadas: a entrada e saída da profissão sem o controle de seus pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de sindicatos fortes”, embora Arroyo (2008, p. 53) destaque que “nas últimas décadas os docentes participaram nas fronteiras dos movimentos sociais, sindicais e culturais” nessa busca por políticas públicas que lhes são de direito, todavia ainda se observa uma falta de união na categoria nestes tempos atuais.

Entretanto, “recentemente, na América Latina, as políticas públicas de acesso ao ensino superior surgiram como uma das possibilidades de superar a desigualdade social histórica que acomete o continente” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 16), pois se entende como um movimento de reparação sócio-histórica com a sociedade.

Considerando o disposto acerca desta profissão docente, Amarílio Ferreira e Marisa Bittar (2006) contribuem:

⁴⁸ Antagônico aqui, conforme Saviani (1999) é esta relação tensa entre educação e política.

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1167).

Este desmerecimento da categoria é o que provoca até hoje este contraste educacional, tanto entre os próprios docentes, quanto com a comunidade escolar, pois politicamente, a prática de desconsiderar a luta de professoras e professores por melhores condições salariais, plano de carreira coerente com a realidade do país é uma constante, no intuito de desvalorizar esta profissão que possui marcadores sócio-históricos que lhe foram pré-determinados, e que estão presentes na memória histórica e social dos sujeitos.

Porém, movimentos sindicais como o atual Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS)⁴⁹, criado em 1945, traz os mesmos propósitos de “dignidade profissional, educação pública de qualidade e defesa intransigente da democracia”. Ao passo que, mesmo com este protagonismo dos sindicatos pela busca da democracia, as reivindicações do magistério não foram atendidas (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Nos anos 90, Nóvoa (2007, p. 1) indica que foi um momento dedicado a “uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão”; contudo, o autor também traz uma direção sobre a necessidade de organizações da profissão”:

Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Este paradoxo é bem conhecido dos historiadores: quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua [ação] é controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. (NÓVOA, 2007, p. 8).

Esta profissão docente está engessada em aspectos administrativos desde sempre, e estes técnicos que realizam tais formulações, organizações não estão neste chão escolar. Ao passo destas ocorrências, Pereira (2018, p. 42) traz críticas relevantes “acerca do novo perfil de profissionalismo que está sendo gestado, baseado na unanimidade parametrizada e no

⁴⁹ Em 21 de abril de 1945, um grupo de educadoras primárias iniciou o movimento de esforço pela categoria. O CPERS é o segundo maior sindicato da América Latina. Disponível em: Nossa História CPERS - Sindicato. Acesso em: 02/03/2021.

adestramento dos profissionais para a reprodução”. Lüdke e Boing (2004, p. 1167) entram em cena com o “modelo da competência”, que logo é traduzido por uma vulgata muito popularizada - saber, saber fazer, saber ser -, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe, de forma que toda a responsabilidade educacional é imposta para o professor(a) como demanda do exercício da sua profissão. Sobre este ofício, Arroyo (2008, p. 83) alude que:

Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões.

Algo bastante real é que não existe neutralidade. Professores e principalmente as professoras foram se mantendo em um determinado lugar previamente posto e autorizado, mas em espaços onde eles são controlados, e neste séc. XXI estas tensões estão sendo colocadas em xeque-mate.

Entretanto, não obstante a época seja outra, há “um cerceamento da ação dos professores na luta por direitos e manutenção de sua autonomia enquanto seres sociais e sujeitos ativos no campo de trabalho” (PEREIRA, 2018, p. 42). Sem dúvidas, há muitas professoras e professores com sua estabilidade de concurso público, com salário precário, sobrecarga de trabalho, mas que mesmo assim, mantêm este círculo de manter o *status quo*. Este comportamento de aceitar passivamente todos estes atributos educacionais que interferem diretamente na vida pessoal e profissional, atingem os sentidos de ser professor(a), na sua ampla subjetividade, de serem interpelados pela ação política, instituições, fatos a serem investigados nas análises das falas das professoras, na verificação de perceber que memória institucional falará nestes dizeres.

Na medida em que o tempo avança em conhecimentos, tecnologias e percepções, onde saber sobre o passado é profícuo e consertar o presente é uma meta, Oliveira (2018, p. 376) que fez uma resenha a respeito de Byung-Chul Han, do livro *Sociedade do Cansaço*, traz a visão “de que a sociedade que vem se construindo desde o início do séc. XXI é bem distinta daquelas que lhe são precedentes” e crer que o ser humano faça correlações outras, é a esperança para as futuras gerações.

Leffa (1999, p. 22) previa no século passado que a “transformação do átomo para bits, do mundo analógico para o mundo digital, acabará tendo um impacto na educação, com novos desafios para o professor” e tem sido bastante mencionado, atualmente, que o professor precisa

se resignificar, nestas novas configurações do agora. Nóvoa (2020)⁵⁰ menciona que temos que recorrer a tudo que pudermos, para tentarmos manter a ligação, porque romper essa ligação seria dramático. Conexão essa não apenas relacionada ao problema da pandemia de COVID-19, que ocorre desde o início do ano de 2020, e que desafia a todos os setores e sujeitos envolvidos com a educação, mas algo que é bastante anterior, é identificar que ocorre uma sobrecarga de trabalho pedagógico, fator que prejudica a qualidade educacional.

A crítica de Pereira (2018, p. 128) faz chamamento à mudança:

O novo perfil do docente desejado pelas reformas visa superar o paradigma da ação do professor tradicional, visto como obsoleto e seriamente rechaçado como ineficiente, para um profissional eficiente e competente, alinhado às demandas sociais postas na sala de aula.

Entretanto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2018, p. 1) ratifica que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais”. Essa alegação identicamente é destinada a professoras e professores, pois muitas/os não possuem estes atributos tecnológicos, no sentido cognitivo de saber manusear diferentes ferramentas de informática.

Lüdke e Boing (2004, p. 1175) trazem uma discussão expressiva sobre este outro lado da docência que também envolve a precarização do trabalho docente:

Pensando a docência a partir das profissões, o tema das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pode suscitar várias outras preocupações, como é o caso de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias.

Permeando o aspecto financeiro, segundo a qual muitos/as profissionais precisaram, ao longo dos últimos anos, ampliar/adquirir internet de banda larga em suas residências, que compraram equipamentos eletrônicos tais como: telefones com maiores condições de armazenamento, impressoras, câmeras, fones de ouvido, filmadoras e etc., para poderem realizar suas aulas remotas e aulas *online*, síncronas e assíncronas. Saber e ter condições de utilizar a tecnologia, hoje, é um acessório para docentes, tal qual dispor de apagador e giz. Entretanto, profissionais de diferentes faixas etárias e trajetórias têm se mostrado obsoletos, incapazes de lidar com estes avanços, “alguns professores, por motivos diversos, ainda não

⁵⁰ NÓVOA, Antonio. Educação em tempos de pandemia. Entrevista dia 06/04/2020, em curso de formação de professores de Novo Hamburgo, RS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpfIo. Acesso em: 02/10/2020.

acompanharam essa modernização” (FERREIRA, 2018, p. 10); fato que se agrava, pela situação pandêmica onde o distanciamento social controlado são premissas básicas da atualidade.

Tardif (2002, p. 34) expõe que “os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade”, de forma que docentes podem, talvez, se sentirem inaptos/as, para serem capazes de produzirem para a atual demanda do séc. XXI:

O papel da educação, o perfil do professor, os fins da educação e a forma do ato educacional estão ligados a questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. A finalidade do ato educacional pode representar subserviência, adestramento, instrução, formação, empoderamento, criatividade, entre outros, sempre numa relação de forças e resistências, sujeitos e objetos, finalidades e meios, concepções de mundo e expectativas, condições e a falta delas. (PEREIRA, 2018, p. 91).

Há décadas Nóvoa (1991, p. 11) já destacava que era “preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores”. Da mesma forma que Sita Mara Sant’Anna (2013, p. 36) “até hoje [...] os professores relatam que não aguentam mais algumas palestras infundadas, distantes da realidade deles e, em muitas vezes, acadêmicas demais”. É preciso que o poder público fomente políticas públicas consistentes e eficientes, adequadas à realidade docente.

A formação de professores precisa sustentar-se em possibilidade de produção e transmissão de conhecimentos necessários que completem a visão de mundo que enraíze o sujeito por meio da compreensão mais aprofundada que ocorre a seu redor, desmistificando as promessas de felicidade do individualismo exacerbado. (FONTEBASSO; SILVA, 2010, p. 160).

Partindo do pressuposto de que este sujeito professor(a) possui conhecimentos diversos e que está à mercê de diversos julgamentos de diferentes categorias. Tudo trazido até aqui perpassa pelo entendimento de que todo este conjunto compõe a docência, visto que é preciso considerar que existe uma falta de profissionais em várias áreas das licenciaturas que “por não encontrarem motivos para continuarem desenvolvendo sua função, motivados pela irrelevância da docência, pela desvalorização salarial, por adoecimentos e pela falta de perspectivas para um futuro a curto e médio prazo”, como bem assinala Pereira (2018, p. 154) são fatores reais que provocam o abandono da profissão.

Fontebasso e Silva (2010, p. 161) afirmam que “o ser humano do séc. XXI carrega a história das guerras e da violência do século passado, que lhe destruíram sonhos e o situaram diante da necessidade de preencher de alguma forma esse vazio”. Nas afirmações destes

autores, se infere que o ser humano precisa de um resgate histórico de si mesmo, para que possa romper este sistema viciante, onde o indivíduo segue repetindo um ciclo histórico, por gerações, de forma (in)consciente, sendo que “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (TARDIF, 2002, p. 128), concluindo que esta postura carece de restauração.

A definição de docência é multifacetada, instável e está sempre em construção. Neste sentido:

No exercício do seu trabalho, professores produzem ações e conhecimentos que constituem sua prática de docência, os quais só podem ser apreendidos como práticas construídas socialmente mediante a análise das determinações históricas que emergem das reais condições de trabalho. (LAFFÍN, 2012, p. 212).

Tardif (2002, p. 36) afirma que “o saber docente é algo plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Também para Maria Laffin (2012, p. 212) “o tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades”. Possibilidades e saberes estes, que talvez componham o(a) professor(a) para que ministre uma aula desta ou daquela maneira, e nesta linha de compreensão, Freire (2003) destaca que não há docência sem discência, na afirmação de que a/o docente ensina e também aprende com o que ensina e com as/os estudantes, e nesta construção da docência, a aprendizagem se dá, dialogando que “do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2003, p. 29).

Finalizando, como efeito de equilíbrio, Nóvoa (1992) traz a percepção de que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal, e de forma análoga, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Nesta conclusão, Arroyo (2008, p. 59) espelha que “a identidade profissional tem de ser tratada com muito cuidado e respeito”.

Então, dar conta destas premissas é mais um dos obstáculos deste ser professor(a) de inglês ou de qualquer disciplina no séc. XXI, que se coloca na história, que é interpelado(a) por ela e que se mantém de um jeito ou de outro nesta composição.

De posse destas verificações, apreende-se que, segundo Bernadete Gatti (2010, p. 1360), as professoras e os professores:

[saíam] do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas

complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

A luta constante por espaço nesta área de atuação é, também, uma constante. Não obstante, acredita-se que grande parte de docentes, talvez, tenham a concepção de que ter uma graduação de ensino superior é algo conquistado, é técnico e estes paradigmas do ato de cuidar precisam ser constantemente lembrados à categoria, infelizmente. Embora Zawaski (2019, p. 32) afirme que “não há novidades na formação de professores”, se compreende que esta dissertação se coaduna para minimizar esta carência de formação.

2.3 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES

Tendo por base os objetivos desta dissertação, faz-se necessário referenciar e tecer considerações sobre identidades para compreendê-las e concebê-las nas perspectivas das identidades docentes.

O substantivo identidade, conforme definição do dicionário Houaiss (2011, p. 510), significa “um conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo, a consciência da própria personalidade”; já o dicionário Oxford (2000, p. 672) destaca identidade como “as características, sentimentos ou crenças que distinguem as pessoas das outras: um senso de identidade nacional/cultural/pessoal/grupal)⁵¹. Estes dois sentidos dicionarizados apontam à ponderação de que o termo pode vincular-se a um indivíduo, chamando a atenção para importância deste em ter “consciência” sobre a mesma, mas também, convida a pensar o quanto a identidade nos torna diferentes e vinculados a percepções coletivas, culturais⁵² e sociais.

Na consideração acerca de como estas identidades se constituem, o sociólogo, filósofo polonês, Zygmunt Bauman, no livro *Modernidade líquida* (2001) apresenta comparações entre o que é líquido e sólido: sendo o primeiro sinalizado como algo fluído, leve, que escorre e que se move com facilidade; o segundo é apontado como algo rígido, duradouro. O autor expõe que o processo de “derreter sólidos” (BAUMAN, 2001, p. 10) conduz a uma libertação de algo. Essas metáforas se referem à sociedade, que apresenta essas moldagens ao longo dos tempos, e que conduzem o ser humano a esta modernidade líquida, fluida.

⁵¹ Conforme Oxford (2000, p. 672), “the characteristics, feelings or beliefs that distinguish people from others: a sense of national/cultural/personal/group identity”. Tradução livre da autora. Nesta citação, bem como em todas as demais desta dissertação, originalmente em língua estrangeira, opto, por minha livre tradução.

⁵² O vocábulo cultura tem sido utilizado, na assertiva ampla de Geertz (2001, p. 25), de que “são recursos simbólicos por meio dos quais os indivíduos se [veem] como pessoas, atores, sofreadores, conhecedores e juízes”.

Bauman sintetiza que a sociedade do séc. XXI é nova e diferente, em relação a conceitos sólidos anteriores, em torno do fordismo⁵³. Segundo ele, a sociedade atual não possui dependência de alguém, pois o indivíduo conduz a si mesmo, entretanto, o autor reflete que esta condição está atrelada ao capitalismo que gerencia esse sujeito. Bauman (2001, p. 98) destaca, ainda, que “as identidades parecem fixas e sólidas, quando vistas de relance”, pois, na realidade, as define como algo “volátil” e “instável” que se adequam às situações que se apresentam.

Nesta projeção, no texto *Identidade* (2005), Bauman afirma que há relações entre a identidade e o pertencimento, onde eles “não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e que as decisões do próprio indivíduo, tomam os caminhos que percorre, a maneira como age” (BAUMAN 2005, p. 17). Porém, ao mesmo tempo, “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 26), ou seja, as identidades, ao se relacionarem com o todo desta contemporaneidade, diretamente relacionada ao capitalismo de consumo, vão se diluindo, onde o tempo passa mais rápido, e o sujeito que estiver imóvel, parado, será malvisto pela sociedade, confirmando então, que esse processo é uma constituição do sujeito que o atravessa.

Segundo considerações de Bahury (2017) e Hall (2006) a sociedade moderna tem vivenciado uma crise ao confrontar as velhas identidades, antes tidas como únicas e homogêneas, com as atuais que fragmentam o indivíduo. No caso desta pesquisa, que investiga processos identitários, a manifestação se dará pela língua, nas vozes das professoras, para encontrar alguns aspectos linguísticos, como marcas enunciativas e memórias, que as afetam e as interpelam, em momento de pandemia, no qual o Brasil se encontra, frente à necessidade de distanciamento social, diante de um programa político de pouca vacinação contra COVID-19, um negacionismo de várias facetas de parte da população, em que essas identidades postas, estabelecidas vieram à tona na sociedade e envolvem esse momento que se paralisa para investigação.

Este é o desafio: cristalizar um momento na história para presentificar o que se materializa, no caso, identificar os sentidos de ser professora de inglês nestas identidades permeadas por um passado sócio-histórico e pelo momento atual ao qual a sociedade se encontra, e que é mutável. O que reforça esta ideia é esse trânsito deste sujeito pós-moderno que “se dá em um contexto de escolhas de objetivos em que o que se torna a meta escolhida por

⁵³ De acordo com Chiavenato (2004), o fordismo foi desenvolvido por Henry Ford um dos precursores da administração científica. Foi um processo que popularizou a produção de carros em massa, e com este método, inovou o setor industrial no começo do séc. XX, com linhas de montagem em série, nos Estados Unidos.

ora, pode se liquefazer e dar lugar a outros objetivos, pois o sujeito está cercado de situações de diversas ordens que não o deixam livre” (BAHURY, 2017, p. 51-52).

Neste trânsito de ser volátil e liquefeito, Oliveira (2018, p. 378) propõe que o indivíduo é um “empreendedor de si mesmo”, entretanto, reflete que este sujeito contemporâneo está acometido de doenças⁵⁴ que demonstram que estas identidades estão em conflitos de tensão, e produzindo para o capitalismo neoliberal. Assim como estudos de Silva (2022) evidenciam que professores/as do RS manifestaram insegurança e outros sentimentos negativos, diante do retorno presencial escolar.

Nestes parâmetros, Oliveira (2018, p. 377-378) manifesta que:

Nesse sentido, ao invés das prisões, hospitais, fábricas e manicômios, se tem academias, shoppings centers, bancos e laboratórios de genética que afirmam o potencial dos sujeitos na produção de si mesmos, objetivando comportamentos cada vez mais bem-sucedidos e satisfatórios.

Atualmente, o sujeito está atravessado, sem perceber, por estas questões. Bauman informa que o indivíduo não está mais atrelado a alguma dependência totalitária, porém, nesta falsa liberdade, continua subordinado a imposições da globalização, na aparente afirmação de que possui uma liberdade individual, fatos que geram a fragmentação do sujeito, que passa a reverberar sobre esses efeitos, nas identidades de cada indivíduo, caracterizando a globalização como:

[..] processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (McGrew, Anthony, 1992, *apud* Hall, 2006, p. 67-68).

O sociólogo, filósofo britânico-jamaicano Stuart Hall (2006, p. 69), destaca que “as consequências da globalização, trazem questões sobre uma identidade nacional que se desintegra, pela ideia de manter todos homogeneizados⁵⁵; novas identidades – híbridas – tomam

⁵⁴ Para o autor, indivíduos com depressão ou outras doenças de origem psicossomáticas (ansiedade, estresse, mudanças abruptas de humor, bipolaridade, etc.) têm crescido a cada ano. Pensar nas responsabilidades docentes da atualidade relacionadas à pandemia e os diversos modos de trabalho, dados do SINPRO/RS de abril de 2021, deflagram que estresse, sobrecarga de trabalho e sentimentos de insegurança assolam o grupo de docentes. Disponível em: [Pesquisa-Docentes-Análise-Detalhada-2021.pdf \(extraclasse.org.br\)](#). Acesso em: 01/12/2021.

⁵⁵ Para o professor português Joaquim Azevedo (2007, p. 16), “a expansão do liberalismo econômico tende a vincar, por um lado, um efeito homogeneizador, de unificação à escala planetária, em que parece haver um só mundo e tudo ser interdependente, e, por outro lado, um efeito de persistência das diferenças e de fechamento de diversidades sobre si mesmas.

o lugar”. Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire ([1997] a) indica que, ao longo da história, nos tornamos animais especiais capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos, o que dialoga com Hall (2003, p. 15), para quem, a “identidade é um lugar que se assume na costura de posição e contexto”. Acrescenta-se que, ao pensar sobre a modernidade, Freire ([1997] a, p. 47) ressalta que “alguns setores das classes dominantes, em cuja posição superam de longe a postura das velhas e retrógradas lideranças dos chamados capitães da indústria” de outrora não poderia, porém, mudar a sua natureza de classe.

Na revisão deste passado recente, há três concepções de identidade propostas por Hall (2006) para compreender este indivíduo da atualidade: a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

A primeira concepção, é que o sujeito do Iluminismo era centrado, unificado, estável, racional. Pode-se dizer que nessa época, o desenvolvimento intelectual era para poucos, pois de fato ocorreram grandes revoluções de ideias, no entanto, as condições de vida da maior parte da população, nos séculos XVII e XVIII na Inglaterra, Holanda e França não eram das mais auspiciosas, e como já clarificado no contexto brasileiro, neste período classificava-se com ampla exploração humana e dos recursos naturais.

Na compreensão do sujeito sociológico, que é definido pela sua interação com o meio, com internalizações de significados e valores que o constituem, nos estudos de Michelle Bahury (2017, p. 46) “o sujeito sociológico se relacionava com o exterior em uma relação entre o ‘eu’ e a ‘sociedade’ produtora de identidades resultantes de uma heterogeneidade que diferia do sujeito do Iluminismo”, ou seja, ao avançar da modernidade os sujeitos ampliaram suas relações de interação com a sociedade, com aparatos industriais e outras experiências. hooks (2019, p. 8) compreende que:

O século XX é visto como o século tanto do átomo e do cosmos quanto da linguagem, momento em que as promessas do projeto de modernidade, tão em voga no XIX, passaram por duras reavaliações. A barbárie, vista na versão edulcorada do XIX como algo soterrado em camadas distantes da nossa história, volta assustadoramente com as duas grandes guerras mundiais, reacendendo os faróis do desamparo e do horror. Os filósofos da decepção diriam que o céu de brigadeiro pintado pelo Iluminismo fora uma ilusão. Mais do que uma ideia linear de progresso, o século XX, pelo triunfo do capitalismo e da tecnociência, nos ensinou que o projeto de modernidade carrega em seu germe a ideia de perpétua crise, que se fez sentir por todos os terrivelmente outros, não contemplados por uma concepção de humano e humanismo: negros e indígenas, asiáticos e africanos.

Percebe-se que a história gira em círculos que se repetem com roupagens diversas, com concepções que variam de acordo com interesses de quem as enuncia. Neste acréscimo, há a terceira concepção de Hall (2006, p. 12) que permeia a nossa contemporaneidade, de forma que

as sociedades modernas são/estão em mudança constante, visto que este “sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Nesta afirmação é profícuo afirmar que o conceito de identidade para a atualidade:

[...] é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece incompleta, está sempre “em processo”, “sempre” sendo formada. (HALL, 2006, p.12).

A impressão é que o mundo passou a girar mais rápido, as relações se tornam em ações mais fugazes, sendo que essas imbricações geram a construção deste(a) homem/mulher pós-moderno(a), aparecendo esse sujeito fragmentado, composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Essa forma de conceber as identidades também ecoa em Maria Moita (1992, p. 115), para quem “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades”.

Do ponto de vista discursivo, o filósofo francês Michel Pêcheux (2008) aponta que o sujeito é construído através de inscrições históricas e ideológicas, ou seja, o sujeito é atravessado pela linguagem e pela historicidade e o singular, é que esses mecanismos que também o formam, o interpelam. Esses pressupostos nos auxiliam a compreender a noção de assujeitamento, na perspectiva da AD originada por Pêcheux, já que no conceito de Orlandi (2020, p. 48), o sujeito, como um construto teórico assume uma “forma-sujeito histórica” sendo ao mesmo tempo “livre e submisso” pela linguagem.

Como efeito destas formulações, nota-se, que se um indivíduo ensina durante anos, não é apenas o ato em si do trabalho, pois o sujeito faz alguma coisa de si mesmo; sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade. Segundo o filósofo canadense Tardif (2000; 2002) há diversos saberes que são incorporados a este eu – professor(a), visto que no avanço das sociedades, diferentes experiências culturais foram se agregando ao indivíduo e os significados que são dados, oriundos destas trajetórias e constituem estas profissionais enquanto sujeitos históricos. Assim, “ninguém se forma no vazio” (MOITA, 1992, p. 114), pois formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”, de modo que todas vivências ocorridas em diferentes momentos da vida e de lugares, integram o sujeito.

No contexto da pesquisa que se anuncia, é preciso marcar o lugar de fala das docentes de língua inglesa, que são mulheres, do gênero feminino, possuem uma condição sócio-político-histórica que as interpelam, possuem uma dimensão de docência que é ampla e inacabada, porque os saberes que veiculam nessa docência estão o tempo todo em mutação. Investigar

estes sentidos de ser professora de inglês a partir de suas vozes, por meio da AD, e registrar estas manifestações culturais que se apresentarão nas memórias e marcas evidenciadas, contribuirão para ampliar as dimensões de docência⁵⁶ de profissionais desta área.

Compreendendo o que são as identidades, conforme ordem de aparição dos autores no texto acima, cabe uma síntese, considerando as suas contribuições:

Quadro 1 - Concepções de identidades

Autores	Concepções de identidade
Bauman (2001)	Líquidas e que se moldam às diferentes situações em que o sujeito se coloca, nos diversos contextos;
Bahury (2017)	Presas às situações;
Oliveira (2018)	Em conflito e em tensão com o modelo econômico;
Hall (2006)	Multifacetadas, e sempre em mudança;
Pêcheux (2008)	Constituídas, discursivamente numa relação com a língua, com as ideologias e com a história;
Ennes e Marcon (2014)	Múltiplos processos constroem o sujeito, em movimentos de tensão e conflito;
Garcia, Hypólito e Vieira (2005)	Os indivíduos são interpelados por diversos discursos.

Fonte: Síntese sobre as identidades, elaborada pela autora (2021)

Os autores abordados expressam semelhanças ao invocarem conceitualmente que a identidade envolve uma relação paradoxal e de incompletude. São discursos sobre identidades e suas contribuições para a pesquisa. É pertinente desvendar como essas relações contraditórias coexistem e nos coabitam, e o quão complexo pode ser pensá-las no âmbito profissional, particularmente, nas vozes de mulheres professoras de inglês.

2.3.1 Processos identitários e identidades docentes

Nestas relações apresentadas, se constituem os processos identitários, que “precisam ser analisados, sobretudo, como expressões de relações de poder geradoras de estratificação, hierarquização e localização, mas também, por vezes, de transgressão social” (ENNES; MARCON, 2014, p. 286), que fazem com que as pessoas se diferenciem e “nesta instabilidade de definição ou constituição do que seja identidade, é que se aglomeram os sentidos da modernidade no processo identitário” (BAHURY, 2017, p. 46).

⁵⁶ “Dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p. 3).

O entendimento que interessa aqui, é o de constatar que existem diversas identidades que compõem os sujeitos, e no caso, as professoras de inglês. A partir da constatação destas concepções, se deduz que os processos identitários que formam estas docentes, devem ser variados. Cabe, no futuro próximo, refletir empiricamente, sobre que processos são esses, e como eles se manifestam nas práticas das professoras como sujeitos históricos, pois mesmo que o anseio de identidade venha do desejo de segurança, e que ao mesmo tempo seja ambíguo (BAUMAN, 2005), torna-se, todavia, importante a investigação, para que se possa compreender como se dão estes fenômenos.

Entender os processos identitários de ser professora de inglês torna-se significativo em contextos profissionais de docência, pois há discursos imbuídos na concepção de ser docente, uma vez que a “identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Destas perspectivas, apreende-se que as identidades docentes ou os processos identitários são múltiplos, instáveis, temporários, dinâmicos e se constituem, constroem como efeito e por interferência de processos históricos, interculturais, sociais, ideológicos, legais, políticos, em movimentos de tensão e conflitos, permeados por um continuum de discursos, que atuam e se atualizam nos modos de ser e agir das professoras.

Assim, “os contextos e situações sociais são, também, elementos que participam da construção e redefinição das fronteiras e marcadores sociais/simbólicos” (ENNES; MARCON, 2014, p. 299). A compreensão que se destaca é a de constatar que existem diversas identidades que compõem, constituem as mulheres docentes, no caso, as professoras de inglês e que possam estar demarcadas em seus dizeres.

Nestas inferências, se entende que os processos identitários de ser professora são múltiplos e abrangentes, envolvendo uma série de abordagens como as que evocam: discursos, saberes profissionais, processos históricos, políticas públicas educacionais, registros e memórias docentes, entre outras tantas.

Em “*A análise de charges sobre professores*”, Fiss e Spies (2015) analisam o “mal-estar docente” e as representações de ser professor(a) veiculadas na mídia, através das charges, evocando diversos efeitos de sentidos de crise presentes no magistério. Falam sobre o fato de as identidades docentes serem constituídas também de uma memória social histórica, que passam a produzir efeitos nas memórias das professoras, o que de certo modo, também é reforçado pelas mídias, nos casos das charges. Nesta perspectiva discursiva, Fiss e Spies (2015, p. 127) “expõem que a identidade é definida historicamente e está em constante formação e

transformação”. Pode-se inferir que estes processos acompanham todas as formulações feitas pelo sujeito desde o início da sua caminhada enquanto protagonista de suas ações.

Tardif (2002), ao abranger os saberes docentes⁵⁷, conceitua que os mesmos também são provenientes da sua trajetória como estudantes, das vivências profissionais e formativas nesses espaços, na sua formação inicial docente, e com os saberes curriculares com os quais dialoga, esses passam a ser os saberes “acadêmicos, profissionais e curriculares, os saberes experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), que constituem as identidades docentes.

O exercício destes saberes na docência, envolvem práticas sociais, políticas e estéticas que qualificam professoras e professores. O saber profissional do(a) professor(a) está na convergência das várias vertentes de saberes “provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64) subjetivando as professoras e professores.

Os discursos diversos, as reformas educacionais das últimas décadas, são modos de vida, de prática de professores(as) em suas instituições educacionais também afetam as identidades docentes, tal como discutem Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54) “estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão”. O entendimento que se destaca é o de constatar que existem diversas identidades que compõem, constituem os sujeitos, no caso, as professoras no ensino de inglês, que é uma dimensão de docência⁵⁸.

Nóvoa (1992) aponta que há necessidade de os estudos abrangerem o professor em suas demandas, fragilidades, ambiguidades, pois as histórias de vida dos professores dão origem a práticas e reflexões, que são importantes de serem aprofundadas em processos formativos, potencializando o exercício desta profissão. Para Huberman (1992, p. 38) “o desenvolvimento de uma carreira [...] é um processo e não uma série de acontecimentos”, pois diferentes escolhas vão sendo feitas ao longo deste percurso, sejam na execução da prática de sala de aula, em que tipo de instituição lecionar e tantas outras seleções de caminhos que as professoras fazem em seus percursos profissionais.

⁵⁷ Que são os saberes pessoais, adquiridos na vida em família, na socialização em si; os saberes da formação escolar anterior oriundos do (atual) ensino fundamental e médio; os saberes da formação profissional para o magistério construídos nas instituições formativas para docentes; os saberes dos programas e livros didáticos presentes na escolha e adaptação destes materiais para uso no exercício do trabalho docente e os saberes da própria experiência profissional na escola que são as práticas socializadas com os pares, escola, sala de aula como um todo.

⁵⁸ Reafirmada por Sant’Anna *et al* (2020, p. 3), “que pode ser abordada a partir de suas múltiplas dimensões e que podem envolver o ser docente, trabalho docente, a sua formação inicial e continuada, os seus saberes, competências, habilidades, processos identitários diversos”.

Em “*As identidades docentes como fabricação de docência*”, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) ponderam sobre como as professoras e professores são interpelados(as) por discursos educacionais como mecanismos de controle, que ao longo da história, modelos profissionais contribuíram nas construções das identidades docentes, delineando cinco tipos de modelos de profissionalismo docente: o clássico, o flexível, o prático, o extensivo e o complexo.

O modelo clássico parte do olhar sobre a sociedade e as profissões que trazem prestígio. O momento em que ser médico, advogado traz um teor hierárquico ao indivíduo, à família, onde pensar no início das faculdades no Brasil, por exemplo, com a presença da corte portuguesa, remete a este *status* glorioso, ainda visto com valores de poder, presentes na sociedade até os dias de hoje. Assim, a docência é vista como uma atividade não-profissional ou semi profissional, onde há relação de submissão ao conhecimento técnico dos profissionais.

O tipo flexível parte da concepção de que aspectos técnicos do trabalho docente permeiam acordos com alguma estratégia de desenvolvimento. Nessa perspectiva, as professoras pensam por grupos (adaptando para a atualidade): as professoras de Educação Infantil, as professoras das Linguagens, das Ciências da Natureza, do EM, do EF, na lógica de uma infinidade de mini comunidades, pois mostram a ideia de fragmentação da categoria, e ao mesmo tempo, fazendo com que exista o fortalecimento destas comunidades de trabalho, mas concomitantemente, se torna um trabalho isolado e solitário, posto que a escola, o corpo docente é um só.

O modelo prático caracteriza a docência como sendo os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos das professoras e dos professores que constroem suas próprias práticas educativas, ou seja, nessa visão de docência, o seu fazer pedagógico é o que conta. No entanto, chama-se a atenção para a prática-reflexiva (equivocada), no sentido de que o/a docente possa emitir julgamentos sem embasamento acadêmico e basear-se na própria prática. Como por exemplo, um docente em início de carreira, reproduz arquétipos⁵⁹ de ensino, e é diferente daquele professor que já possui seus saberes experiencias consolidados.

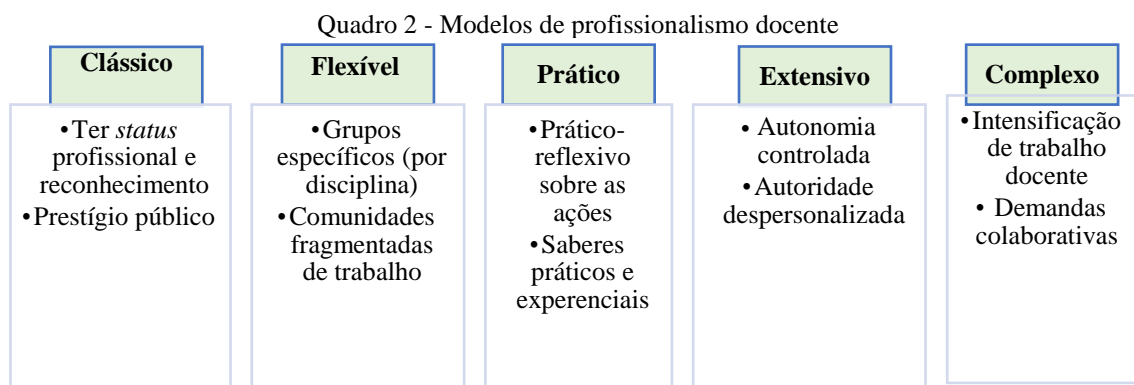
No profissionalismo extensivo, há uma ramificação entre profissionalidade restrita, no qual o docente usa a experiência, o *feeling* para ensinar, os saberes são mais intuitivos. Na profissionalidade extensiva as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência. Neste caso, ser professor é algo técnico e não uma vocação. No entanto, aspectos direcionados à sobrecarga de trabalho docente já são sinalizados, para que o profissional dê conta desta multiplicidade de coisas a fazer.

⁵⁹ Na definição de reproduzir modelos tradicionais e moldar-se a partir de exemplos caricatos da docência (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

Por último, a categoria do profissionalismo complexo, destaca que a globalização afeta o trabalho docente, uma vez que se tem a afirmação de que ensinar é algo de difícil compreensão, de grande complexidade e que exige elaboração constante. Entretanto, se reflete, que os/as docentes organizam toda a vida escolar da escola em si, todavia os aparatos legais são determinados burocraticamente por outros, que não estão “dentro” da escola.

Nesse sentido, não há autonomia docente, discussão já problematizada em capítulos anteriores. Por fim, este profissionalismo pós-moderno que os autores ressaltam, é cheio de demandas que engajam docentes e discentes, mas que trazem grandes exigências para tal. Este último se apresenta bastante semelhante à jornada profissional de muitos/as docentes nos últimos anos.

A fim de facilitar a compreensão, organizou-se no quadro 2, uma síntese a partir de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) acerca dos modelos de profissionalismo docente nas construções destas identidades:



Fonte: Levantamento realizado pela autora (2021), baseado em Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 50-52)

Reitera-se que a produção de sentidos e da constituição dos processos identitários destas sujeitas, ao olhar sobre esses modelos nos faz ponderar sobre a complexidade, subjetividade e especificidade do processo de ser professor(a). De forma ampla, se compreende que as identidades docentes são atravessadas por múltiplas facetas, e demonstram uma transitoriedade de movimentos. Entender como se dão estes conhecimentos específicos e formativos para docentes de inglês, faz-se pertinente para a composição da articulação desta dissertação, visualizando, também, como ocorre o processo de constituição do ensino de línguas no Brasil e suas articulações com as diretrizes vigentes.

3 CONTEXTOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Da narrativa de Ana Martini e Isabelle Soares (2018) se compreende que as origens da língua inglesa se deram onde hoje é o território britânico. Esta terra, quando habitada pelos celtas, há mais de 2400 anos, sofreu a invasão do povo romano. Após predomínio romano, povos anglo, saxões, jutos e escandinavos se fixaram à terra e estas sociedades foram preenchendo diversos aspectos, do que atualmente é a LI, como bem identificam Martini e Soares (2018, p. 23):

Os anglo-saxões e os escandinavos mantinham relações culturais significativas, pois ambos possuíam uma mesma descendência, advinda de tribos germânicas. Consequentemente, o *Old English*, a língua dos anglo-saxões, e o *Old Norse*, a língua falada pelas tribos escandinavas, também compartilhavam conexões lexicais e gramaticais que facilitavam a comunicação entre seus falantes.

Estes fatos históricos são permeados pelo *Old Norse*⁶⁰, *Middle English*⁶¹, *Old English*⁶² e *Modern English*⁶³, que demonstram as diferentes fusões linguísticas ocorridas entre estes povos através dos séculos. As heranças latinas, franco-normandas e anglo-saxônicas foram alinhavando a união destes diferentes dialetos, de povos que habitavam toda a Europa e arredores e que transformam o inglês, atualmente, na terceira língua mais falada no mundo⁶⁴ e a língua dominante nos negócios internacionais (BRASIL, 1998; BRITISH COUNCIL, 2014).

No entanto, Gadotti, (2003, p. 201) destaca que:

A África e a América Latina não podem ser compreendidas sem a Europa. A Europa colonizou os dois continentes, dividindo seus territórios segundo seus interesses econômicos, políticos e ideológicos, tornando esses países cada vez mais dependentes e mantendo-os subdesenvolvidos.

Pensar no ensino de inglês num país com o contexto acima, é um grande desafio, pois prioridades educacionais não eram consideradas importantes, e no tempo presente tal conjuntura ainda é uma demanda.

⁶⁰ Língua falada pelos povos escandinavos no período que compreendeu 450 - 1100 d.C. Atualmente, são territórios formados pela Dinamarca, Suécia, Noruega, Islândia e Finlândia.

⁶¹ Segundo estudos das autoras Martini e Soares (2018), *Old English* evoluiu para *Middle English* pela fusão de línguas faladas no território britânico, no período que compreendeu 1100 - 1500 d.C.

⁶² Língua falada pelos povos anglo-saxões no período que compreendeu 1500 -1650 d.C.

⁶³ É a fusão de toda essa herança linguística, que compreende do ano de 1650 até os dias atuais.

⁶⁴ Segundo reportagens, o inglês é utilizado como língua materna por 380 milhões de pessoas; aproximadamente 500 milhões de cidadãos falam o idioma como segunda língua. Mais de 50 países recorrem ao inglês como língua oficial. As línguas mais faladas no mundo são o mandarim em primeiro lugar, e depois o espanhol, em relação ao número de habitantes. Disponível em: Os 10 idiomas mais falados no mundo: confira nosso top 10! (mosalingua.com) e Ranking das 5 línguas mais faladas no mundo (alphatrad.pt). Acesso em: 10/02/2021.

O contato da língua inglesa no Brasil, segundo estudos de Gislaime Lima e Gladys Quevedo (2008), bem como Amanda Montes (2014) datam de 1530, quando Willian Hawkins, um comerciante, traficante de escravos, inglês, foi considerado o primeiro inglês a vir para o Brasil⁶⁵. Por volta de 1654, Inglaterra e Portugal tinham relações comerciais, contudo, com o bloqueio continental francês em 1806, e posterior vinda do rei D. João VI para o Brasil, com apoio da Inglaterra, os britânicos obtiveram diversas vantagens, pois:

[...] tiveram a permissão de estabelecer casas comerciais, dando início ao poder econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país, causando mudanças significativas como o desenvolvimento da imprensa Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. As companhias inglesas abriram ofertas de empregos para os brasileiros como engenheiros, funcionários e técnicos. Mas havia um grande obstáculo: nascia então a necessidade de falar a língua inglesa para receber treinamentos e entender as instruções. (LIMA; QUEVEDO, 2008, p. 2).

A partir deste momento, foi necessária mão de obra que entendesse inglês para comunicar-se oralmente com este empregador britânico. Surgem legislações que fornecem suporte para a ocorrência disso. Lima e Quevedo (2008) e Oliveira (1999) relatam a existência do primeiro professor de inglês no Brasil, o padre Jean Joyce, irlandês através de carta assinada pela realeza portuguesa, ou seja, em doses ínfimas, esta linguagem foi chegando ao Brasil, e se entende, que ministrada por sujeitos oriundos de países da Europa.

Estes contextos mostram que tanto a população quanto a terra só serviam para serem explorados pela Europa, e ao mesmo tempo, essa mudança, apontada por Inês Confuorto (2015, p. 70) como “uma grande narrativa, que perdura na visão do sistema educacional, ainda advinda do Iluminismo, é a ideia de desenvolvimento e progresso.

A educação seria capaz de domar selvagens, transformando-os em seres “adestrados”, pois para falar a língua inglesa (ontem e hoje), é preciso reconhecer que, em conformidade com o British Council (2014, p. 13), que existem “deficiências no ensino básico de inglês, há carência de profissionais que saibam se comunicar no idioma”, ou seja, são questões históricas que refletem na docência até hoje.

⁶⁵ William Hawkins, father of Sir John Hawkins, sea-captain and treasurer of the navy, was probably born in Tavistock, but by the middle 1520s, at latest, he had settled in Plymouth. He may have been master of the *Great Galley* during the war of 1512, but the first certain references to him concern his receivership of Plymouth in 1524-5 and his sale of guns and other wares to the town in 1528. During the next 30 years he became the richest merchant there, exporting large quantities of tin and cloth to the Continent and importing goods from France, Spain and the Mediterranean. In four great voyages of 1530, 1531, 1532 and 1540 he extended his trading activities to the west coast of Africa and Brazil, being probably the first Englishman to perform this triangular voyage. Disponível em: HAWKINS, William (c.1495-1554/55), of Plymouth, Devon. | History of Parliament Online. Acesso em: 25/02/2021.

Luiz Oliveira (1999, p. 24), informa que a vinda da família real de Portugal, “trouxe consigo as ideias francesas do liberalismo enciclopedista”, e esse enciclopedismo francês e o empirismo inglês oficializaram o ensino das duas línguas na Corte Real, como bem aponta o autor, sobre esta transição:

O ensino de inglês, por seu turno, restringiu-se aos seus objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias - portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de "primeiras letras". (OLIVEIRA, 1999, p. 19).

Em consonância, Vilson Leffa (1999, p. 16) também entende que o ensino de línguas modernas durante o império “parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical”. O que bastava era saber entender o que estava escrito, ilustrado nos livros europeus. Para Dörthe Uphoff (2008, p. 9-10) “o objetivo central do ensino de inglês era o de adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que quem domina a gramática, também domina a língua”.

Na concepção histórica da LE no Brasil, conforme estudos de José Fiorin (2006, p. 12) “o conhecimento de um número maior de línguas vai provocar, no séc. XIX, o interesse pelas línguas vivas, pelo estudo comparativo dos falares, em detrimento de um raciocínio mais abstrato sobre a linguagem”.

Na proposta destes avanços, em 1837, no Rio de Janeiro, houve a criação do Colégio Imperial Pedro II⁶⁶, que oferecia um modelo de estudos de duração de sete anos nos campos da literatura, línguas e arte, com o objetivo de preparar estudantes secundaristas para os cursos preparatórios e ensino superior (JÚNIOR, 2012; OLIVEIRA 1999). O Colégio Pedro II “serviria de padrão para o ensino secundário brasileiro, cujo projeto pedagógico visava oferecer uma formação abrangente e distintiva, própria aos filhos da elite” (JÚNIOR, 2012, p. 52), escola que foi modelo de educação no Brasil.

Pensar neste público que frequentava este ensino e sobre as pretensões das famílias latifundiárias, por exemplo, pode-se afirmar que procuravam:

[...] uma formação secundária mais abrangente, distintiva, um curso que proporcionasse aos seus filhos a aquisição de uma cultura geral; de um conjunto de

⁶⁶ Disponível em: Colégio Pedro II - História do CPII (cp2.g12.br). Acesso em: 10/02/2021.

saberes que os distinguísse de outros grupos sociais e que orientasse seu caminho rumo ao mundo do governo imperial. (JÚNIOR, 2012, p. 53).

A finalidade deste novo reino era uma promoção para eles próprios, uma vez que, obter essa formação distintiva significava algo diferente das aulas régias, com o intuito de existir algum padrão neste Brasil aristocrático com acesso para uma minoria latifundiária, ignorando o sistema escravocrata, rural que existia, onde grande parte da população não tinha qualquer possibilidade de inserção, sendo que o colégio tinha um caráter misto de internato e externato para meninos.

Conforme apontamentos de Carlos Júnior (2012, p. 54), “as línguas estudadas eram Latim⁶⁷, Grego, Alemão, Inglês, Francês, Italiano, Gramática Nacional, Português, Retórica e Literatura”, e nesse momento de construção de um padrão de ensino, se faz presente não apenas o estudo das línguas clássicas, mas principalmente das línguas modernas, sendo que o francês era considerado a língua universal. Leffa destaca que (1999, p. 16), “após a reforma de 1855, o ensino das línguas modernas começou a ter um *status* semelhante ao das línguas clássicas”, ou seja, tornou-se relevante, e “de modo similar, o domínio de línguas modernas, como o Francês, o Alemão, e o Inglês, também eram instrumentos de distinção e, muitas vezes, condição necessária para o consumo de bens culturais, especialmente a literatura e o teatro” (JÚNIOR, 2012, p. 54), no pensamento de que quem utiliza estes bens culturais, possui algum tipo de poder.

Fiorin (2006, p. 23) adiciona que “nas línguas estrangeiras, o que era objeto da pesquisa era a literatura; o ensino de língua era o meio de levar os alunos a lerem os textos originais”. Este é o momento em que quem sabe uma língua estrangeira, passa a ter um diferencial. Nesta relação, em meados de 1855, segundo (JÚNIOR, 2012), em síntese, o curso no Colégio Pedro II, foi dividido em dois grupos:

- Estudos de 1ª classe: curso de quatro anos, em que, no final o aluno recebia um certificado, com estudos científicos (reflexos de mudanças na Alemanha e França devido à Revolução Industrial) e Letras. Esta modalidade de curso, teve pouca procura e foi extinta em 1862.
- Estudos de 2ª classe: curso original de sete anos, formando o Bacharel em Letras.

⁶⁷ É preciso considerar que na Europa a língua dominante em processos anteriores era o latim, por conta dos “romanos que o impuseram” (GADOTTI, 2003, p. 43) e depois o clero, visto posteriormente outras línguas estrangeiras como o francês, italiano, alemão foram se expandindo, como línguas de prestígio, e/ou relacionadas à colonização e processos de imigração; e como uma outra opção, a língua inglesa, atrelada a acordos comerciais de expansão, sendo que a língua nativa dos indígenas (era considerada aborígine, e não era utilizada nas escolas, uma vez que, as Constituições e LDBs (construídas posteriormente), também sempre impuseram o uso da língua nacional, ou seja, a língua portuguesa).

No final do séc. XIX, o curso dispôs de disciplinas mais científicas e com a Proclamação da República, o colégio recebeu outras nomeações, e os alunos formados receberam “o título de Bacharel em Ciências e Letras” (JÚNIOR, 2012, p. 68), fato que traz a posterior identificação na nomenclatura dos Cursos de Educação, Ciências e Letras.

Nos estudos de Lima e Quevedo (2008, p. 3), acerca dos estudos de inglês no início do séc. XX, falam que “ainda na década de 30, começaram a surgir os cursos livres de inglês no Brasil, que ofereciam o ensino de línguas fora do ambiente escolar público” e, através destes cursos, aparecem questionamentos de como ensinar uma língua viva, já que a abordagem precisava ser diferente do ensino de uma língua morta. Questões neste sentido contribuíram, aos poucos, para a evolução do ensino de LI no Brasil.

Segundo informações obtidas no *website* do Colégio Pedro II, sobre sua memória histórica, o mesmo seguiu em expansão e no ano de 2021, completou 184 anos de existência. Atualmente, oferece classes desde a Educação Infantil ao nível de Pós-Graduação em quinze unidades escolares no estado do Rio de Janeiro. É preciso destacar, que por noventa anos, apenas a partir de 1927, o colégio passou a aceitar estudantes do gênero feminino. Na LDB de 1971 (BRASIL, 1971), o Colégio Pedro II é integrado ao sistema federal de ensino, e em 1983, o prédio original foi tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural do Rio de Janeiro. Sendo que em 1931 “os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II foram extintos, substituindo-os pelo sistema de professores “dirigentes” e “auxiliares” (OLIVEIRA, 1999, p. 77).

Imagem 1 - Colégio Pedro II



Fonte: Disponível em: [colegio pedro ii](#) - Bing images. Acesso em: 16/02/2021

Reconhecer a importância deste colégio como um ambiente específico para o estudo de línguas foi um marco importante no processo de constituição de um espaço específico de aprendizagem. Todavia, após diferentes reformas, decretadas pela gestão brasileira, a LE teve sua importância alterada por um longo tempo. Assim, até “as primeiras décadas do séc. XX, as línguas clássicas, como especialmente o latim, tinham muito mais prestígio do que as línguas

estrangeiras modernas” (UPHOFF 2008, p. 9). Fato que, no final do mesmo século, foi diagnosticado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, p. 24) que assinala que a disciplina de língua inglesa “não tem lugar privilegiado no currículo”, e constata que necessita de reparação.

No Brasil do início do séc. XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno. Por isso, valorizava-se a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários, em detrimento do domínio prático do inglês. (UPHOFF, 2008, p. 10).

As coisas a saber eram relacionadas a uma literatura bem distante do que era a realidade brasileira da época, e abordar o ensino de inglês torna-se uma provocação, pois de acordo com o levantamento do censo demográfico de 1956, sobre o período entre 1872 a 1950 no Brasil, a língua inglesa não é listada entre as línguas estrangeiras habitualmente faladas nos lares brasileiros, conforme dados deste recenseamento⁶⁸.

O que se percebe é que a educação para a população brasileira real⁶⁹ começou a ser olhada apenas no final do séc. XIX, início do séc. XX e ainda assim, com exclusões, precarizações que perduram até a atualidade, e que ainda carecem de um olhar sobre esse brasileiro real e não o idealizado pelo europeu. Dadas estas circunstâncias, talvez possam justificar o posicionamento de docentes de língua inglesa na parte prática desta pesquisa que ocorrerá em breve, pois todo esse processo integra o exercício da docência de cada indivíduo.

Neste trânsito, os/as docentes de inglês:

[...] percorrem uma trajetória solitária em busca de melhores qualificações e condições de trabalho. Desde cedo tiveram que investir recursos próprios em sua formação e muitos não tiveram acesso a formação específica para a área de inglês. Em muitos casos, são professores de outras áreas que lecionam inglês por falta de professores especializados. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 14).

Pensar nesta categoria de professores(as) de LI é um desafio e se movimentar nestas adversidades e formação específica e continuada seguem sendo uma urgência nesta profissão tão recente, com vistas à qualificação profissional específica, diante de diferentes momentos

⁶⁸ Adindo que as línguas listadas neste censo, como as mais faladas, são as línguas: alemã, árabe, espanhola, guarani ou outra aborígine, italiana, japonesa e polonesa. Neste censo, há a opção “outras línguas” ou “sem declaração de língua” (BRASIL, 1956, p. 16), logo, é provável, que talvez aqui a língua inglesa se manifestasse.

⁶⁹ Como definição da autora: brasileiro(a) real, no sentido do nativo(a), fruto de todo esse processo de colonização desde o séc. XVI até os dias atuais: índio(a), branco(a), preto(a), pobre, mulher, homem ou Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais (pan, poli, não-binária, omni e demi (LGBTQIA+), excluído(a), explorado(a) pelo sistema em que estamos inseridos. Lembrando que Aranha (2003, p. 151) apresenta o vocábulo “Brasil real”, que talvez se aproxime do conceito que proponho.

históricos que ocorriam no Brasil e no mundo, tais como, comunismo, fascismo, nazismo, I e II Guerras Mundiais e neste contexto, muitas faculdades foram unificadas e através de decretos, as primeiras universidades públicas brasileiras foram criadas.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DA GRADUAÇÃO DE LETRAS NO BRASIL

No que tange a este estudo, é relevante apontar como se constituiu a graduação de Letras no Brasil, que é a formação inicial de um/a professor/a de inglês. Embora, as universidades tenham surgido “no Marrocos, em 859 e no Egito em 988” (COTRIM, 2004 *apud* Narvaz, 2009, p. 65) e ao longo do império romano, o ensino do Direito e da Filosofia já existiam (GADOTTI, 2003), no Brasil, este processo universitário, chegou tardiamente, apenas no séc. XX, e a partir daí, legitimações sobre uma profissão foram se estabelecendo no país, onde a elite continuava com o privilégio dessa formação específica, mas esse povo brasileiro real, aos poucos, também foi tendo acesso ao Ensino Superior.

Como afirma Eunice Durham (2003, p. 4) sobre a criação das universidades no Brasil: “não houve então nenhuma preocupação e nenhum interesse. O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.”

Segue, abaixo, síntese realizada sobre estas universidades, a partir do artigo de Souza; Miranda; Souza (2019) e dos decretos que as normatizam⁷⁰:



Fonte: Autora (2021)

1920 – Universidade do Rio de Janeiro (atual UERJ): Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras.

1934 – Universidade de São Paulo (USP): Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (com as já existentes Escola Politécnica de São Paulo, Escola Superior de Agricultura, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Farmácia e Odontologia⁷¹).

⁷⁰ Decreto nº 14.343 (Universidade do Rio de Janeiro), Decreto nº 6.283/34 (USP), Decreto Estadual 5.758 (UFRGS), Decreto nº 8.681 (Universidade Católica).

⁷¹ Disponível em: Escolas, Faculdades e Institutos – USP – Universidade de São Paulo. Acesso em: 07/02/2021.

1934 – Universidade de Porto Alegre (atual UFRGS): Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com Escola de Comércio; Escola de Engenharia, com os cursos de Veterinária e Agronomia; Instituto de Belas Artes e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (que ainda seria criada)⁷².

1935 – Universidade Distrito Federal (UDF) depois mudou para Universidade do Brasil (UB). Em 1939, pelo Decreto nº 1.190, foi criado o primeiro curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁷³.

1946 - Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro: Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e da Escola de Serviço Social.

As universidades citadas seguem ativas no Brasil e são universidades públicas, excetuando-se a PUC- Rio⁷⁴.

De acordo com Fiorin (2006, p. 13), as Faculdades de Letras “aparecem no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do séc. XX”, e tem seu início na USP:

No primeiro momento, a seção de Letras era organizada em dois cursos: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana. Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. A cadeira de Língua Tupi-Guarani não pertencia, nos primórdios da Faculdade, à Seção de Letras, mas à de Geografia e História. Havia uma cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani. (FIORIN, 2006, p. 16).

O currículo atual desta graduação está mais diversificado. Entretanto, algumas disciplinas fundantes do curso continuam vigentes. É lamentável que a temática da língua brasileira não fosse levada em conta. Se o Brasil fosse mais quilombola, indígena e menos europeu, talvez, os encaminhamentos educacionais e de outras esferas pudessem ter sido outros.

⁷² Disponível em: [Histórico - UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul](#). Acesso em: 07/02/2021.

⁷³ A UDF foi criada em 1935, numa época em que o Rio de Janeiro ainda era a capital do país. Anísio Teixeira, então secretário de Educação, foi seu idealizador. A UDF caracterizou-se por sua proposta inovadora e pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais - Direito, Engenharia e Medicina -, e sim uma Faculdade de Educação, que pela primeira vez dotou o magistério de formação específica de nível superior. Entretanto, essa proposta universitária colidiu com os propósitos do governo federal, e em 1939 a UDF foi fechada e incorporada à Universidade do Brasil. Disponível em: [Universidade do Distrito Federal \(UDF\) | CPDOC \(fgv.br\)](#). Acesso em: 07/02/2021.

⁷⁴ Seguem links disponíveis para ter acesso a variadas informações sobre as universidades mencionadas. Disponíveis em: UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, USP – Universidade de São Paulo - Universidade pública, autarquia ligada à Secretaria de Estado de Ensino Superior de São Paulo, Inicial - UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UB Vestibular, PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro ([puc-rio.br](#)). Acesso em: 07/02/2021.

Conforme Durham (2003) e Fiorin (2006), os professores que ministravam estas disciplinas eram estrangeiros (franceses, alemães e italianos), fator que trazia notoriedade às instituições, desde o tempo das faculdades criadas, para darem conta do entorno da família real. As universidades eram gerenciadas pelo governo federal, estados e pela Igreja que queria uma hegemonia no ensino superior (e obteve a presença do ensino religioso em muitas escolas públicas, mesmo que facultativo, e ainda, o ensino privado confessional).

Na prerrogativa de avanços na formação de professores⁷⁵, é aprovado o Parecer 283/62⁷⁶ que reorganiza um currículo mínimo nos cursos de Letras no país. É oportuno ilustrar que formação docente, nos anos 60, significava a formalidade de obter uma graduação/formação inicial/estudo específico no ensino superior, para desenvolver o trabalho profissional, em uma sociedade que carecia dessa mão-de-obra específica em pleno séc. XX.

A respeito da formação continuada/permanente, Ferreira (2018, p. 9) aponta que “pode ser verificada quando analisamos o aparato legal que fundamenta as políticas públicas que embasam a formação dos professores”, que são tão recentes quanto a formação inicial.

A LDB atual (BRASIL, 1996) em seu Art. 62, especifica a formação mínima para o exercício do magistério⁷⁷:

A formação dos profissionais [...] far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Portanto, para atuar na EB, é obrigatório ter nível superior, em curso de licenciatura plena. Entretanto, Arroyo (2008) traz a crítica de que a maioria dos professores(as) da Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, receber uma grande carga horária de conteúdos e metodologias de ensino apenas. O autor argumenta que

⁷⁵ Na Lei 5692/71, Art. 30, sobre a capacitação mínima deste professor: Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

⁷⁶ Parecer elaborado tendo por base a Lei 4024/61 apresenta no Art. 70 que: o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal [...] serão fixados pelo Conselho Federal de Educação. (Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969) Parágrafo único. Vetado. Fato que demonstra a consonância para a construção de uma regulamentação projetada. Disponível em: [Histórico – Instituto de Letras \(ufrgs.br\)](http://www.institutoletras.org.br). Acesso em 12/05/2022.

⁷⁷ Única exceção é fornecida à formação do Curso Normal de Ensino Médio, com prazo estipulável.

faltaram na formação de Ensino Superior: teoria pedagógica e teorias da educação, e pensar na graduação de Letras, especificamente, falhas aconteceram, pois se faz necessário, por exemplo, o entendimento sobre os contextos históricos da LI no Brasil, em sua interlocução com as práticas e teorias educacionais, como serão estudadas nesta dissertação.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) 492 (BRASIL, [2001] a, p. 30) define o perfil deste profissional graduado, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura com o seguinte objetivo:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Relevante destacar que na atualidade, os órgãos normativos desejam um/a profissional completo, das Letras, que domine a língua escrita e oral, mas há poucas décadas, bastava que o professor lesse os clássicos e compreendesse o texto literário em língua estrangeira, como apontam Durham (2003) e Fiorin (2006), ou que para lecionar, este professor fosse um profissional liberal ou autodidata (GATTI, 2010). A regulamentação legal do profissional de Letras é fundamental, todavia, políticas públicas de reparação deste tempo recente da existência do curso precisam ser fomentadas, para existir uma aproximação real, deste(a) docente real em formação.

É pertinente acrescentar que, na visão dos anos 30, o “curso superior não comportava um ensino com finalidades práticas, em que se cuidasse de ensinar a falar esta ou aquela língua, este ou aquele dialeto” (FIORIN, 2006, p. 22). No entanto, no séc. XXI, é justamente o que se preconiza, pois muito se amadureceu enquanto concepção de abordar uma língua estrangeira. Porém, constata-se ser inviável o(a) docente das Letras cumprir estes objetivos como se fosse por um processo de osmose, pois movimentos formativos e identitários precisam ser abordados para a construção deste sujeito reflexivo, pesquisador, fluente.

Sobre estes professores de inglês⁷⁸ Lima e Quevedo (2008, p. 4) também ressaltam que “apesar dessa nova visão de ensino, também houve problemas pela falta de capacitação de professores(as), falta de materiais adequados e falta de uma metodologia adequada tanto nas escolas públicas como nas instituições particulares”. As autoras ainda enfatizam que surgiram nos anos 60, vários cursos comerciais, franqueados de diversos tipos (Lima; Quevedo, 2008), para darem conta deste ponto fraco das escolas convencionais. Esses cursos livres de inglês, ainda existem com as mesmas motivações, talvez.

Inclusive o British Council (2014) em seu levantamento, constata que há uma falta de preparo adequado desses profissionais na formação de professoras de idiomas, hoje atuantes na Educação Básica, pois, como já ressaltado, os cursos de graduação em Letras não manifestavam questões orais da LE, talvez por este motivo, professoras de inglês não falem inglês. O mesmo também afirma que a formação acadêmica atual de Letras⁷⁹ não prepara o professor de línguas para a realidade da sala de aula e para ensinar o idioma, da mesma forma que o estudo aponta que muitos profissionais não possuem condições de viajar para países de LI, adicional que poderia fomentar objetivos importantes atrelados a este profissional.

Há uma ambição de produzir um formando intercultural, que seja altamente competente no uso de suas atribuições, e para isso, a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP), de 19 de fevereiro de 2002 informa que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

⁷⁸ Dados do Censo da Educação Superior de 2017 informam que 49,2% dos professores de LE que atuam no EF anos finais possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. 2% possuem Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. 31,6% têm licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. 4,1% possuem outra formação superior não destacada anteriormente e 12,8% não possui curso superior completo. O censo de 2019 não demonstra dados específicos sobre a graduação investigada neste estudo.

⁷⁹ De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2020, a graduação de Letras/ Português- Inglês é a 8ª (oitava) licenciatura mais procurada no Brasil, com 42.428 matriculados e a graduação de Letras/Inglês é a 11ª (décima primeira) licenciatura mais procurada, com 27.167 matriculados nesta graduação.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Entende-se que estas regulamentações se fazem necessárias para compor um tom de seriedade e importância à profissão docente, tendo como exigência o curso de licenciatura e seus elementos. Mesmo sendo a definição legal do vocábulo licenciatura, “uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação” (BRASIL, 2001b, p. 2), estas licenciaturas que formam profissionais para a Educação Básica têm sido percebidas por Gatti (2010, p. 1359) de maneira que “sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje”, fato também que mereceria consistente análise.

Os pareceres e resoluções citados ratificam a substancialidade deste curso de licenciatura e/ou bacharelado. Freire ([1997] a, p. 42) menciona que “o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, o apreende”, cabe então, às instituições formativas disponibilizarem múltiplas situações de aprendizagem em seu currículo, entendido aqui, como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso”, conforme definição do Parecer CNE/CES 492 (BRASIL, [2001] a, p. 29).

3.2 CAMINHOS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 1961 foi criada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que introduziu a educação pré-primária obrigatória, até os sete anos de idade, a ser ministrada na língua nacional; as empresas comerciais, industriais e agrícolas eram obrigadas⁸⁰ a manter escolas primárias para os trabalhadores e seus filhos. O ensino foi dividido em ginásial e colegial⁸¹, Ensino Técnico e Ensino Superior foram regulamentados. Sobre as disciplinas obrigatórias, não fica explícito que a língua estrangeira inglês seja abordada. Esta LDB foi praticamente revogada nas LDBs subsequentes, mas no momento histórico em que foi introduzida, foi uma base importante para

⁸⁰ Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961).

⁸¹ Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961).

demarcar os níveis de ensino, dias letivos, disciplinas, etc., pois a sociedade brasileira que existia: agrária, analfabeta, marginalizada naquele momento, pode ter acesso à escolarização.

Em 1971, foi publicada a Lei nº 5692 (BRASIL, 1971) que instituiu o 1º grau (séries iniciais e séries finais), 2º grau (atual ensino médio, ex-colegial) e o ensino supletivo com disciplinas obrigatórias e uma parte diversificada (Art. 4º), acrescentando que um ensino mais voltado para o mercado de trabalho tem destaque e disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística passam a ser obrigatórias. Sobre a disposição, especificamente, da língua estrangeira, no Art. 8, inciso II, a LDB de 1971 (BRASIL, 1971) apresenta que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”.

Durante o período da ditadura militar, o país ficou alheio a muitas informações que ocorriam pelo mundo, e quando se obteve acesso aos estudos que ocorriam, se fecunda, nos anos 70, a pedagogia crítica⁸². Cox e Assis-Peterson (2001) destacam que os professores de língua materna, se envolveram neste processo, enquanto os docentes “de língua estrangeira, mormente aqueles de língua inglesa, permanecem à margem desse movimento, sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17). Santos (2020) explicita que a partir dos anos 80, com a redemocratização do Brasil, que o país começou a elaborar propostas de teorias curriculares próprias, pois apenas se assimilava os modelos estrangeiros, como já aqui enunciado.

Cox e Assis-Peterson (2001, p. 14-15) também apontam que no início dos anos oitenta “profissionais das letras, no campo do ensino de português, da alfabetização, da linguística, da literatura e da análise do discurso, começam a se referir à história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem”. Leffa e Irala (2014, p. 21) demonstram que se passou “a adotar uma visão funcionalista, com base na ação, até chegarmos ao domínio de uma perspectiva ideológica em que o sujeito acaba sendo constituído pela língua que supõe controlar”.

Segundo Duboc (2011), historicamente “o ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi interpretado por muitos anos como disciplina de menor valor dentre as demais áreas de conhecimento”. Este panorama “se modificou com sua revalorização no currículo, muito em

⁸² Santos (2020, p. 50) também menciona que os estudos críticos curriculares das décadas de 1970 e 1980 receberam críticas por seu determinismo econômico [...] e causaram mudanças significativas na área.

função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural, impulsionadas pela globalização” (DUBOC, 2011, p. 732).

Sobre a responsabilidade do governo diante destas questões:

Desde que sigam as diretrizes dos PCNs e da LDB, os Estados e municípios estão livres para tomar a maior parte das decisões sobre a oferta de Educação Básica – e em especial da língua estrangeira, como a escolha da língua que será ensinada, o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7).

A legislação embasa mais o dever do estado na EB para a população de quatro a dezessete anos, e em sentido múltiplo de atribuições para docentes e estabelecimentos de ensino. Na LDB (BRASIL, 1996), no Art. 26 (no texto original de 1996), já havia a manifestação de que o currículo do Ensino Fundamental e Médio “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”; assim na LDB atualizada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸³ se legitima com a BNCC de 2017 e 2018.

No Art. 26º, inciso V (BRASIL, 1996), são definidas diversas variantes ao Ensino Fundamental, e é disposto que neste currículo, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. Há inclusão de novos componentes curriculares, atrelados à BNCC, também se fazem presentes o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, e como temas transversais: as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Na BNCC destinada ao EF sobre a LI, é priorizado “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 239); na BNCC elaborada para o Ensino Médio, a perspectiva é possibilitar o desenvolvimento de maior consciência e ponderações críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 476).

A respeito da LE no Ensino Médio, a LDB (BRASIL, 1996) em seu Art. 35, inciso 4 dispõe que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

⁸³ Histórico da construção da BNCC. Disponível em: Histórico (mec.gov.br). Acesso em: 16/02/2021.

Na atualização acima, reitera-se que a Lei nº 11.161/2005 sanciona o ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória e de matrícula facultativa para o aluno(a), em seu Art.1. Embora o espanhol tenha um “estereótipo de ‘língua fácil’ [...] em função de possuir uma relativa ‘proximidade’ com o português” (SALVADOR; SANTOS, 2011, p. 8, grifo das autoras), esta disciplina ainda carece de investimentos e reconhecimento por parte de toda a sociedade brasileira⁸⁴.

O espanhol foi adicionado “muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo” (LEFFA, 1999, p. 15) e os PCNs consideraram que o papel do espanhol, tem crescido “em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul)⁸⁵, [...] que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesta composição atual, fica instaurada que a disciplina de LEM está inserida na área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias⁸⁶, e pertence à parte diversificada da BNCC, dado que a língua inglesa, agora, possui espaço determinado e legitimado na Educação Básica.

Aguiar (2018, p. 14) assim se manifesta:

[que] alguns aspectos presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.

A autora argumenta que à BNCC “não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem” (AGUIAR, 2018, p. 19)⁸⁷. Na mesma inclinação, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 52)

⁸⁴ Segundo o Instituto Cervantes (2018), o Brasil é o segundo país no mundo com mais estudantes de espanhol. Disponível em: [espanol_lengua_viva_2018.pdf \(cervantes.es\)](#). Acesso em: 21/01/2022. Entretanto, é manifestado que após a proposta de reforma do Ensino Médio, efetivada no governo de Michel Temer, em 2017 se compreende que “as relações existentes entre o Brasil e todos os países de idioma castelhano na América do Sul e no Mercosul reafirmam a importância de disseminar o ensino desta língua no país. Infelizmente, os últimos acontecimentos e decisões políticas não trazem um futuro muito promissor para a inclusão do espanhol nas escolas públicas brasileiras”. Disponível em: [A língua espanhola na educação brasileira | Superprof](#). Acesso em: 21/01/2022.

⁸⁵ Salvador e Santos (2011) confirmam que a busca pelo ensino de espanhol decorreu também pelo movimento revolucionário na América Latina, como a Revolução Cubana que propagou sentimento nacionalista e antiimperialista nos países latino-americanos, incluindo o Brasil.

⁸⁶ Que compõem as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura.

⁸⁷ Entende-se a BNCC, como parte do sistema educativo mundial nas políticas educacionais, regionais e locais de educação, com o objetivo de homogeneizar e criar convergências entre os países (JOAQUIM AZEVEDO, 2007).

salientam que estas orientações nacionais “colocam os docentes numa ‘camisa de força’ como se estivessem ensinando numa ‘caixa fechada’”. Sendo que no momento da citação anterior apresentada pelos autores, a BNCC propriamente dita ainda não existia na prática, contudo, essas marcas de elementos reguladores são antigas no que se referem à temática da educação.

Santos (2020, p. 116) percebe que esta nova concepção de EM “reverbera o sentido instrumental de qualidade, ao se justificar por critérios eficientistas de formação e avaliação, tendo assim a educação como um instrumento de controle social e ecoando sentidos hegemônicos”.

O que se observa na prática, que é permeada pelas condutas dos séculos anteriores, é que as direções, diretrizes são proclamadas e difundidas por um grupo específico da sociedade, indiferente se o contexto brasileiro seja uma monarquia ou uma república, e hoje no séc. XXI, “o panorama que vivenciamos é onde as fronteiras linguísticas se afunilam e a hegemonia da LI impera em diversos setores do cotidiano do sujeito moderno” (BAHURY, 2017, p. 53), atravessando de diferentes maneiras, os sujeitos com advento da internet no mundo, a todo o vapor, as interrelações com a LI se expandem em vastas proporções e à mesma equivalência aos setores que as regulam.

3.3 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DE ONTEM E HOJE

Este subtítulo contribuirá para a produção do entendimento sobre algumas práticas metodológicas utilizadas para o ensino de LI, a fim de potencializar a compreensão de como os processos metodológicos de ensino de inglês se instauram ao longo dos tempos, partindo dos eixos da atualidade, o que se torna importante nesta pesquisa.

Conforme o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (Rio Grande do Sul, 2018), que dialoga com a BNCC, o currículo de Língua Inglesa é separado em cinco eixos organizadores:

- Oralidade – uso da LI com foco na compreensão (ou escuta) e fala;
- Leitura – foco na compreensão de significados, baseado na interpretação e compreensão de diferentes gêneros escritos;
- Escrita – produzir textos de forma colaborativa, autêntica e autônoma;
- Conhecimentos linguísticos – estudo do léxico e gramática, analisar e refletir sobre a língua;
- Dimensão cultural – problematizar a língua no mundo.

No passado, “aprender uma língua era desenvolver a competência linguística” (Leffa; Irala, 2014, p. 23), porém, atualmente, apreender uma língua estrangeira pressupõe vários outros fatores. Nas concepções pós-modernas, língua e aprendizagem andam juntas (LEFFA; IRALA, 2014), pois “a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20). Logo, este é o viés para fomentar melhorias educacionais, uma vez que se o lado social do ensino da língua inglesa for priorizado, esse déficit sócio-histórico possa ser minimizado. Os PCNs de língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 22-23) abordam que “fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância”.

Montes (2014, p. 23) reconhece que o ensino de inglês nas escolas brasileiras “atualmente ocupa um papel importante como LE mais comumente ensinado no Brasil”⁸⁸, no sentido de ser a língua estrangeira operacionalizada legalmente nas escolas públicas. Entretanto, para tal, Freire ([1997]a, p. 42) destaca que “ensinar um conteúdo pela apropriação ou apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina”, pois é um conjunto de fatores interligados que tornam estas interrelações profícuas.

Ao longo da história, houve diversos métodos⁸⁹ utilizados para o ensino de inglês. Todas estas maneiras foram criadas fora da América Latina. Leffa (1988) salienta que muitas vezes os brasileiros são criticados por copiarem, numa imitação servil, outras culturas, fazendo com que a nossa cultura se submeta ao estrangeiro. Historicamente, no Brasil, se tem por costume valorizar, que aquilo que é do outro (europeu ou norte-americano) é melhor – pensamento que é fruto de uma trajetória eurocêntrica da qual fazemos parte.

Cox e Assis-Peterson (2001, p. 19) entendem “que a expansão do inglês no mundo não é a mera expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo,

⁸⁸ De acordo com Montes (2014, p. 23) “it presently holds an important role as the most commonly taught Foreign Language (FL) in Brazil. Tradução livre da autora.

⁸⁹ Para Leffa (1988, p. 211-212, grifos do autor), devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** (“approach” em inglês) e **método** propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

Também, pode-se definir um método como uma forma planejada de fazer algo ou, mais especificamente, uma maneira planejada de ensinar ou aprender uma língua. Metodologia é um conjunto de métodos usados para estudar ou ensinar algo. Dentro de um método podemos ter os seguintes elementos: abordagem, planejamento e procedimento. Disponível em: Métodos e Abordagens do Ensino de Línguas - Portal Educação (portaleducacao.com.br). Acesso em: 01/03/2021.

modernização”, afirmações consistentes diante de uma prática que ocorre há mais de dois mil anos no país.

Não obstante, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 40) demonstram que “há de se evitar teorias totalizantes de reprodução social e cultural (por exemplo, visões de uma sociedade consumista global veiculadas por uma língua hegemônica como o inglês)”, entretanto, na concepção desta pesquisadora, isso é o que acontece na prática, pois a LI, é colocada em outro patamar, trazendo um *status*. Assim Jordão (2009, p. 97-98) argumenta:

Independentemente se olharmos para o aprendizado de inglês em contextos ricos ou pobres, o potencial do processo de aprendizagem é empoderador e libertador e reside sobre o status do inglês como uma língua amplamente utilizada para o intercâmbio cultural entre diferentes povos em nosso planeta⁹⁰.

Ao longo do tempo, o contato com culturas de fora ocorreu, mas o questionamento que acoisa é por que apagar nossa cultura para adquirir a do outro?⁹¹ Por exemplo, ao longo da aplicação destes métodos de ensino de LI, que vieram da França⁹², Estados Unidos, outra questão que suscita é por que não foi desenvolvido no Brasil um método próprio de ensino de LI nos séculos XIX e XX para o brasileiro real daqui?

Há variados métodos para o ensino de LI, destacando-se quatro tendências: a Tradicional, Direta, a Audiolingual e a Sociointeracionista⁹³ (LEFFA, 1988; ROULET, 1978; UPHOFF, 2008).

A Tradicional ou Tradução de Gramática, constitui-se por uma abordagem da gramática e tradução, ou seja, pressupõe o ensinar a segunda língua pela primeira língua. A proposta era memorizar palavras previamente, regras, exercícios de tradução, sem pronúncia, mas com uso do livro texto. Assim, o professor não precisava dominar a gramática ou falar na língua estrangeira, acrescentando o destaque de Silva (2020, p. 19) em que “o ensino tradicional se tornou vigente como procedimento educacional no mundo todo, adotando um caráter expositivo, linear e absoluto”.

⁹⁰ Jordão (2009, p. 97-98) Regardless of whether we look at English learning in rich or poor contexts, the potential of the learning process to be empowering and liberating lies on the status of English as a widely used language for cultural exchange among different peoples in our planet. Tradução livre da autora.

⁹¹ A provável resposta que potencializa este questionamento é que, segundo Oyěwùmí (2004, p. 1), “a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores”, uma vez que sim – somos as exóticas, as canibais, as selvagens, sobretudo mulheres.

⁹² O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França (LEFFA, 1999, p. 15).

⁹³ De acordo com a síntese de Leffa (1988), houve outros métodos como de leitura, de sugestologia, por aconselhamento, silencioso, resposta física total, natural. Foram práticas que ocorreram após/durante o método audiolingual e antes do método comunicativo.

A segunda tendência, conhecida como Direta, ocorre na primeira metade do séc. XIX na Europa (LEFFA; IRALA, 2014; UPHOFF, 2008;) e é “oficialmente reconhecida no primeiro governo de Getúlio Vargas” (UPHOFF, 2008, p. 11) fazendo contraposição com a Tradicional, como aponta Oliveira (1999, p. 170):

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos - mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do “curso fundamental”. Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o "sistema fonético estrangeiro" e a "leitura de textos fonética e ortograficamente escritos", o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o "método direto intuitivo", segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira.

Entretanto, “faltavam condições apropriadas como materiais, um número adequado de aulas semanais, e, além disso, poucos professores na época possuíam formação específica na área do ensino de línguas” (UPHOFF, 2008, p. 11). Esta estrutura “propunha um processo mecânico de formação de hábitos, [...] abandonava-se, assim, a maneira dedutiva de apresentação dos manuais, para o método indutivo” (ROULET, 1978, p. 25).

O Método Audiolingual, nos anos 1950-1970 (LEFFA; IRALA, 2014; UPHOFF, 2008) com base nos trabalhos dos linguistas, concebem a língua com *status* de ciência, constituindo-se o “Laboratório de Línguas” (UPHOFF, 2008, p. 6). Assim, deu-se ênfase na parte oral, porém, a condução era: primeiro ouvir e falar, para depois, ler e escrever, visando que os falantes fossem expostos à escrita quando já tivessem automatizado a língua estudada (LEFFA, 1988).

Roulet (1978, p. 21) entende que “a gramática estrutural vem preencher as lacunas da gramática tradicional e pode fornecer, tanto por seu conteúdo como por sua forma, uma base sólida para o ensino de línguas vivas”. Para Confuorto (2015, p. 35), “o ensino de LE, fundamentado por uma base advinda da psicologia behaviorista, cujo preceito de ensino e aprendizagem baseava-se na tríade estímulo-resposta-reforço”. Da mesma forma, Leffa (1988) afirma que o behaviorismo de Skinner foi o suporte deste método Audiolingual, e neste contexto, Uphoff (2008, p. 12) assinala que:

Durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos se depararam com a necessidade de instruir os soldados, de forma rápida e eficiente, em línguas ditas “exóticas” como o japonês e o chinês. Por isso, foram desenvolvidos programas de ensino, nos quais os soldados tinham que ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro. Diversos elementos do método direto continuaram sendo adotados como o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula e o foco na oralidade em detrimento da linguagem escrita.

É preciso, também, ter a noção de que após a Segunda Guerra Mundial, “o mundo sofreu muitas mudanças, a incluir o papel do Conselho Britânico, que passou a levar em conta a nova geopolítica e a forma de comercialização: do colonialismo à globalização” (BAHURY, 2017, p. 54) e novas concepções se estabeleceram frente à realidade, embora na visão de Joaquim Azevedo (2007, p. 17), a globalização “não é um ‘processo total’, ou seja, encontra resistências diversas e muitas restrições em diferentes planos, desde os internacionais aos locais”.

Uphoff (2008, p. 12) observa que “o aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras”. Na linha tecnicista, o “professor foi treinado a conduzir aulas com extensos exercícios de repetição oral (*drills*); foi treinado para sistematizar a aula [...] com vistas a atingir a objetividade, a racionalidade, a eficiência” (CONFUORTO, 2015, p. 35), algo bastante presente até hoje nos cursinhos de inglês.

Uphoff (2008) manifesta que eram utilizadas estruturas consideradas mais simples e que aumentavam o nível de complexidade de forma gradativa, onde também era enfatizada “a correção linguística e o professor não tinha autonomia para abordar assuntos que não eram previstos no material previamente elaborado. Sobre estas afirmações, Roulet (1978, p. 30) evidencia que “o aluno cometerá erros com maior facilidade, posto que as gramáticas estruturais fornecem geralmente explicações insuficientes para garantir a compreensão e o emprego correto de uma estrutura”. Neste conjunto, avanços nos estudos da língua trouxeram outras compreensões para o que, de fato, é uma aprendizagem de LI. Sendo que “nada qualificava os linguistas estruturalistas a propor uma metodologia de ensino de língua [...] se pensarmos que eles se interessavam unicamente pela descrição do código da língua e não por seu uso” (Roulet, 1978, p. 35).

Na transição de outros métodos, surgem os estudos de Noam Chomsky⁹⁴, que fornecem informações indispensáveis aos exercícios estruturais de transformação, que ocupavam lugar importante na pedagogia de línguas, pois, segundo Roulet (1978), a gramática gerativo-transformacional faz uma síntese da gramática tradicional e estrutural, procurando as considerações mais relevantes e transformando essa metodologia de línguas.

⁹⁴ Chomsky muito contribuiu para a atribuição de ênfase ao conhecimento das estratégias de aprendizagem como pré-requisito à elaboração de uma nova metodologia do ensino de língua e ao desenvolvimento das pesquisas psicolinguísticas neste campo, que até hoje ocupa posição central em linguística aplicada (ROULET, 1978, p. 55).

Nesta característica, foi constituída a quarta tendência metodológica aqui destacada: a abordagem comunicativa, que se preocupa com o discurso, com o contexto de produção, analisa o texto oral ou escrito, enfatiza a semântica da língua.

De acordo com apontamentos de Uphoff (2008), o método comunicativo, chegou ao Brasil em 1978, através de linguistas que estudavam fora do país. E este método visava “a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo. Na sua fase inicial, o método enfatizava a comunicação oral em situações da vida cotidiana, que os alunos encenavam em sala de aula” (UPHOFF, 2008, p. 15). Neste momento, o estudante deixa de ser passivo e se emancipa, embora, atualmente, ainda se busque este protagonismo discente. Nesta conclusão, “a abordagem comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas” (LEFFA, 1988, p. 228).

Segue abaixo, síntese dos quatro métodos evidenciados:

Quadro 3 - Síntese de quatro métodos de ensino de LI

Métodos	Características
Tradicional (Tradução de Gramática)	Leitura e tradução, e a gramática é explicitamente estudada e praticada; Uso da língua materna para ensinar;
Direto	Preocupação com a oralidade, o repúdio à tradução e a memorização de regras e palavras; Indução; Uso do livro didático;
Audiolingual	Repetições de exercícios, treinar a estrutura correta; uso de diálogos, mímicas;
Comunicativo	Há interação com o meio, o processo de aprendizagem importa.

Fonte: Autora (2021), tendo por base o *website* História do Ensino de Línguas no Brasil). Disponível em: Home (helb.org.br)

Neste momento contemporâneo, as metodologias de ensino de LI, têm se misturado ao longo dos tempos. Outros aspectos que não só a gramática em si, são importantes para a aprendizagem de inglês: aprendizagem significativa, protagonismo do/a estudante, importância do conhecimento de mundo deste estudante, conhecimentos prévios, habilidades e competências, sendo que “em relação às competências, a leitura é a atividade praticada com mais frequência, porém as maiores dificuldades estão na fala e na compreensão”, conforme registros do BRITISH COUNCIL (2014, p. 23) e endossado por experiências vivenciadas da pesquisadora em sala de aula.

As metodologias ativas têm tido mais enfoque, pois elas “inserem os alunos no centro da atividade pedagógica e ressignificam o papel do professor e dos alunos” (SILVA, 2020, p. 22) e neste sentido, aprendizagens significativas ocorrem, e na atualidade, permeadas por tecnologias/meios digitais, compreendendo que:

O uso das tecnologias na busca por informações e conhecimento deve fazer com que o professor de línguas reflita sobre os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que neles se insere a importância das informações na construção coletiva do saber. Aceitar a influência das novas tecnologias e da internet no processo de ensino e aprendizagem é essencial para que as práticas de ensino de línguas se desenvolvam de forma eficaz e significativa. (CANTO, 2015, p. 26)

Diversas relações, expressões e proposições compõem um todo para este aprender. “O professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 43). Por isso, é necessário recontar a história da LI, no contexto brasileiro, para (re)pensar este passado que ainda nos cerca.

No entendimento, de que “na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22), como preconizam os documentos oficiais do séc. XXI. Nos argumentos apresentados acerca das metodologias de ensino de LI que foram abordadas no passado, na atualidade é muito possível que elas estejam presentes nas vozes e no fazer pedagógico das professoras de inglês deste estudo. Conceitos de como interagir com os estudantes na aquisição de uma língua estrangeira está mediado pela interação, com diversificados meios. Fatos esses, que fornecem um fôlego ao/à professor(a), pois os/as discentes também precisam se empenhar nas suas próprias aprendizagens.

Entretanto, nessas asseverações, há grandes desafios para docentes de LEM:

[...] preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, na verdade, de uma questão de sobrevivência. A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção. (LEFFA, 1999, p.14).

No entanto, infelizmente, a história se repete: há sucateamento da escola pública, as elites seguem nas melhores escolas, possuem acesso a outros meios; a política atual segue fornecendo privilégios a quem tem mais poder, independentemente de o Brasil ser uma monarquia ou uma república. Leffa e Irala (2014, p. 42) alertam:

O ensino de línguas é muito importante para que fique apenas sob a responsabilidade do professor. Ele, sozinho, não tem como dar conta de tudo que envolve seu ensino, desde o conhecimento da língua em seus aspectos sistêmicos, funcionais e ideológicos até o domínio da consciência crítica, com base na reflexão e na ação, passando também por questões metodológicas com as inúmeras opções de ensino que são

ardorosamente defendidas, sucessivamente rejeitadas e que precisam ser seriamente avaliadas.

Toda esta comparação retoma ao objetivo principal, desta dissertação que é o de saber quem são, que saberes possuem, que metodologias desenvolvem, conhecer que sentidos há de ser professora de inglês, que marcas de heterogeneidade estas mulheres trazem, que memórias apresentam em seus dizeres. A formação inicial e continuada de professoras(es) de língua inglesa, são ferramentas fundamentais para que esse processo seja emancipatório, e são necessárias estratégias para que o discente seja protagonista, pois uma reunião pedagógica não sanará essa carência e a própria BNCC da maneira como foi posta à sociedade, não traz essa solução. Como se percebe no relatório do British Council (2015, p. 8):

O ensino do inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado.

A BNCC demonstra através de um discurso antigo, que tem o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018, p. 15) e com a proposta da “educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14) almeja formar o todo deste indivíduo, porém, na prática, políticas públicas efetivas precisam ser feitas e amplamente aplicadas na sociedade brasileira. Essa é a esperança e a responsabilidade que se espera.

Partindo da afirmação “de que uma língua pode, entre outras coisas, ser um espaço de resistência, de enfrentamento às resistências, de observação da resistência, de construção de formas de resistência” (NASCIMENTO; DE NARDI, 2021, p. 443), ser professora e ser professor de uma língua estrangeira no Brasil, como já embasado, segue um desafio, pois utilizar a língua de um dos colonizadores do mundo em um país da América Latina é um ato de resistência, é um instrumento de luta. É um compromisso ético, político e social enquanto docentes, sabermos dos outros⁹⁵, e sinalizar que ele(as) existe(m); e, como também já dito, é preciso ter arcabouço socio-político-linguístico-histórico para exercer a docência em LEM.

⁹⁵ Como Geertz muito explana nos relatos antropológicos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: procedimentos e técnicas

No sentido dicionarizado, Houaiss (2011, p. 632) a palavra metodologia compreende o “conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade ou disciplina”. Na escola e na pesquisa, esses conceitos resumem a resposta ao como fazer (DEMO, 1991; MINAYO, 2008), ou seja, envolvem os procedimentos a serem implementados e descritos, de modo que a pesquisadora pode escolher os caminhos a seguir, com vistas para o seu objeto de pesquisa, com o objetivo de:

[...] aproximar o sujeito e o objeto a ser investigado no seu contexto histórico-cultural. [De forma que] um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional. (ZANETTE, 2017, p. 153).

Em consonância com o autor, observar uma realidade já conhecida possibilita maior aproximação e interação com os espaços/sujeitos a serem investigados, o que facilita o contato entre os caminhos que precisam ser percorridos no entremeio do estudo. Nessa perspectiva, esta dissertação “constitui a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam: de abstração teórico-conceitual e de conexão com a realidade empírica, de rigor e criatividade” DESLANDES (2008, p. 31). Logo, este processo constitui um exercício prático acadêmico a ser efetivado, com questões a serem investigadas e respondidas.

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Como elucidação do método, pode-se inferir que a jornada metodológica para elaborar todo o trajeto da metodologia é rica em guiar o olhar para o objeto neste projeto artesanal⁹⁶ e este lugar, conduz para a pesquisa qualitativa, de forma que há “a interação entre o pesquisador e os sujeitos” (MINAYO, 2008, p. 63), o que é de suma importância, posto que a pesquisadora participa deste universo.

Minayo (2008, p. 21) ainda esclarece que:

⁹⁶ Que consiste no exercício manual do processo de produção, pesquisa bibliográfica, documental realizada pela pesquisadora.

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa que se realizará é exploratória, porque “tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2010, p. 41). Do ponto de vista mais geral, o caráter exploratório de uma pesquisa “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, 2008, p. 26).

A pesquisa é descritiva, pois apresenta uma “descrição de características de determinada população” (GIL, 2010, p. 42), partindo do pressuposto de que este estudo busca saber quem são as professoras de inglês na EB e, para isso, dados serão produzidos mediante o preenchimento de formulário *online* e entrevistas, por parte das cinco professoras participantes.

O caráter descritivo da pesquisa apresenta como uma de suas características, “a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados” (GIL, 2010, p. 42) e nesta noção, envolverá a aplicação do questionário conforme apêndice A, como formulário, via *Google Forms* e a realização das entrevistas individuais, em ambiente virtual⁹⁷, via aplicativo *Google Meet* para a produção dos dados.

De acordo com Gil (2010) o uso de questionários e formulários conduzem a resultados de natureza quantitativa. No caso dessa pesquisa, a utilização do formulário *Google Forms* auxiliará na percepção de aspectos sobre faixa etária, local de residência, formação acadêmica, tempo de docência e local de trabalho das professoras, como exemplos. A escolha desta ferramenta está alicerçada no fato de a mesma já ser de conhecimento das professoras, por conta do trabalho remoto realizado no ano de 2020 e 2021. O formulário será elaborado com questões de respostas curtas, e compartilhado através de link, enviado individualmente, via *WhatsApp* das entrevistadas, que precisarão de conexão via *internet* para respondê-lo, concluindo que, na primeira parte, o formulário *Google Forms* será elaborado com questões fechadas e algumas questões abertas para o levantamento de perfil e formação.

Considerando, que em um levantamento:

⁹⁷ Se entende como meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da *internet* (como *e-mails*, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios. Conforme ofício da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: [processo-25000026908202115 \(webnode.com\)](https://www.webnode.com). Acesso em: 11/10/2021.

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. (GIL, 2010, p. 50).

Neste ponto, utilizar o aplicativo da *Google - Google Forms*, possibilita obter as informações de maneira rápida e precisa:

O *Google Drive* é um ambiente desenvolvido pela Google com a função principal de armazenamento de arquivos em nuvens, ou seja, utilizando memória de servidores *online* e permitindo o acesso remoto pela Internet, sem a necessidade de instalação de programas ou armazenamento físico de dados. Além da criação, edição e armazenamento de textos, apresentações de slides, planilhas, desenhos e formulários *online*, são possíveis a visualização e o compartilhamento total ou parcial dos arquivos. (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p. 84).

A segunda parte do levantamento será em forma de entrevista individual, com cada uma das cinco professoras, via *Google Meet*, de forma aberta, mediante orientação de roteiro inicial. Se destaca, que o *link* de acesso à entrevista, será enviado por endereço de *e-mail* individual de cada participante. Por questões de distanciamento social, o uso de reunião *online*, se torna mais adequado, tendo em vista que também tem sido um aplicativo gratuito, amplamente utilizado nas escolas do município de realização desta pesquisa, para reuniões pedagógicas, administrativas, conselhos de classe, entre outras atividades escolares.

A entrevista “é o procedimento mais usual no trabalho de campo” (NETO, 1994, p. 57), e acrescenta que este modo:

[...] é uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, é uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (NETO, 1994, p. 57).

As entrevistas com as docentes de língua inglesa serão orientadas de forma estruturada, ou seja, a entrevistadora já “apresenta perguntas previamente formuladas” (NETO, 1994, p. 58). Zanette (2017, p. 163) diz que na entrevista qualitativa há “cunho histórico-cultural, [...] marcada por contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. Nestas definições, estas e outras combinações, possibilitam que a entrevistada tenha “a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão” (MINAYO, 2008, p. 64), acrescentando que Zanette (2017, p. 162) confirma a entrevista como:

[uma] estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Neste acréscimo, a entrevista via *Google Meet* será gravada, utilizando recurso do aplicativo, para que diversos pontos possam ser mapeados posteriormente, nas análises discursivas a serem efetuadas. Assim, visando atender os objetivos deste estudo, o questionário, buscará informações que ajudem na produção do perfil das respondentes e de aspectos relacionados à formação docente; a parte aberta será conduzida por roteiro de perguntas com respostas livres, para posterior análise na perspectiva da AD, como forma de olhar os processos identitários das professoras. Sendo que “as questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” (MINAYO, 2008, p. 16), de forma que verificar como estes sentidos de ser professora se dão, tornam bastante significativos saber como funciona essa realidade, que “não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber” (MINAYO, 2008, p. 17).

4.1.1 Aspectos éticos da pesquisa

No que tange a coleta de dados, a pesquisadora compromete-se com os princípios éticos, de modo a apresentar às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que, se assim aceitarem, possam participar da pesquisa. Se destaca que o TCLE foi enviado para o *WhatsApp* individual de cada participante, da prefeitura municipal de Triunfo, RS, conforme a Carta de Anuência.

Acrescenta-se, respeitar, proceder e cumprir com todas as orientações constantes no Ofício Circular, nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que normatiza procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual.

Às vistas das entrevistas a serem realizadas, destaca-se que seguirão todos os trâmites para a preservação da identidade das participantes. Os riscos destes procedimentos foram graduados como mínimos e decorrentes de possível desconforto emocional durante as entrevistas e na divulgação dos resultados. A pesquisadora se compromete a auxiliar às participantes, aportando, se necessário, com custos de suporte psicológico profissional. Adicionando que, preservar-se-á a identidade das participantes e em nenhum momento, as entrevistadas serão obrigadas a participar da entrevista, bem como a responder às questões de

entrevista, e que a qualquer tempo, também poderão solicitar que o gravador seja desligado, sendo prontamente atendidas. Adicionando que anotações serão realizadas pela pesquisadora, caso não seja possível realizar a gravação. Assim como, todas as despesas decorrentes da participação das mesmas, nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados. Reitera-se que as participantes poderão se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, de modo geral, contribuir para o fortalecimento da proposta de formação continuada, bem como desenvolver um e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica, a ser viabilizado nas escolas municipais de EF, EJA, EM e Educação Profissional da localidade de Triunfo/RS, assim como, para a Secretaria Municipal de Educação e a 27ª Coordenadoria Regional de Educação/RS, que mantém escolas na região.

Em se tratando da comunidade específica no qual o estudo será realizado, ratifica-se também o benefício do estudo para o desenvolvimento da proposta e para reflexões futuras relacionadas aos/às próximos/as docentes de língua estrangeira que virão. Para a sociedade, entende-se que o estudo contribuirá para o reconhecimento de alguns processos identitários de professoras de inglês, bem como para o fortalecimento da modalidade das Linguagens na promoção da melhora na qualidade de ensino, tão importante como forma de intervenção na realidade social.

Dessa forma, destaca-se que as entrevistas ocorrerão com duração prevista de 30 minutos, orientando-se por um roteiro pré-estabelecido, que ocorrerá em ambiente virtual, devido à pandemia de COVID-19.

Esta dissertação submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul está aprovada, de acordo com o parecer substanciado número 5.202.442, com vistas a seguir todos os trâmites éticos, bem como as orientações do referido Comitê responsável e das legislações que orientam a ética em pesquisa, de modo a preservar e zelar pela integridade das participantes e para a legitimidade dos estudos a serem desenvolvidos. Nessa perspectiva, informa-se que a aplicação de questionário e posteriormente, as entrevistas, ocorreram, após a aprovação do referido Comitê.

4.2 O SENTIR E O DISCURSO

*“This must be underwater love
The way I feel, it’s slipping all over me
This must be underwater love*

The way I feel it

O que que é esse amor d'água
Deve sentir muito parecido esse amor
This is it, underwater love
(Smoke city, 1997)⁹⁸

Na letra da música citada, é relacionada à definição de ter ou tomar consciência de, ou etimologicamente: perceber, pelos sentidos, ter sentimento, conhecer (HOUAISS, 2011, p. 854). A análise de discurso é um referencial teórico e analítico, presente em todos os momentos desta dissertação, e embora sob condições distintas, a música evoca sentidos, que na perspectiva da linguagem, não são transparentes. Pêcheux (1995, p. 160) anuncia que o sentido:

[...] de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Na proposição de que as palavras recebem um sentido, Sant'Anna (2009, p. 41) estabelece que é “nesta falsa transparência de linguagem que se ‘esconde’ o caráter material do sentido, pois este fica determinado pelas posições assumidas pelos sujeitos (Formações Ideológicas - FI) e que regulam o que pode e o que deve ser dito (Formação Discursiva - FD)⁹⁹”. Para Silveira (2018, p. 26-27) “o encontro entre língua e história, ou melhor, o modo como a história se inscreve na língua, os estudos sobre o discurso trabalham a forma material na consideração da produção de sentidos, esta forma é linguístico-histórica”. Já Moura (2017, p. 56) amplia a relação, comportando a língua e as classes sociais:

Se a língua é indiferente às classes sociais, mas as classes sociais não são indiferentes à língua, [...] a língua constitui condição de possibilidade do discurso, por ser uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em dado momento histórico, e os processos discursivos se traduzem como lugar de produção dos efeitos de sentido no discurso.

Assim, a perspectiva adotada para a análise dos discursos que se farão presentes nos enunciados, que serão proferidos pelas professoras de inglês, será a Análise de Discurso, na abordagem interpretativa de Michel Pêcheux (1938 - 1983), filósofo francês que estabeleceu obras fundantes desta área de estudo a partir do final dos anos 60 na França.

⁹⁸ UNDERWATER LOVE. Intérprete: Smoke City, 1997. Disponível em: Smoke City - Underwater Love - YouTube. Acesso em: 12/09/2021.

⁹⁹ Considerando a FD como a “matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso, ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo” (MOURA, 2017, p. 132).

Ele pertenceu a dois grupos de importante influência na sua obra: o Grupo de Althusser,¹⁰⁰ em 1961 e atuou como pesquisador no Laboratório de Psicologia Social no Centro Nacional de Pesquisa Científica¹⁰¹ em 1966. Pêcheux é tido como o principal precursor da Análise de discurso¹⁰², possui livros e artigos fundadores desta disciplina de interpretação, visto que propôs a mesma, como um campo específico de pesquisa, tendo como objeto, o discurso, com reflexões epistemológicas.

Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680) “a AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente que a AD trabalha com o de-centramento do sujeito.

O discurso, do glossário de Moura (2017, p. 133) é considerado um “conjunto de enunciados¹⁰³, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente. Efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes perspectivas”. Nesta relação, Malidier (2017, p. 45) menciona que “o discurso é um objeto construído, distinto do objeto empírico, do encaixotamento de frases produzidas por um texto ou por um sujeito”.

Estas afirmativas passam a constituir uma outra concepção de produção de sentidos, pelos sujeitos, com termos importantes que passam a compor este entendimento, tais como: condições de produção, intradiscurso, paráfrase e polissemia que ativam a memória discursiva relacionadas à história e à ideologia, pois nesta concepção de estudo, a língua é afetada pela história e pela ideologia, é a língua no mundo com diferentes maneiras de significar.

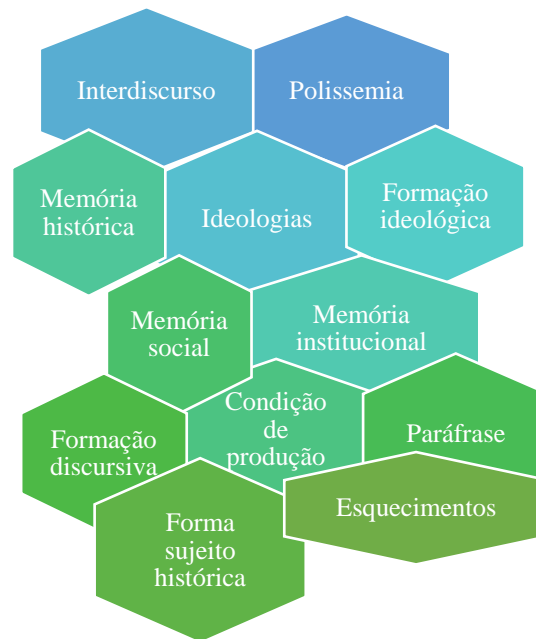
¹⁰⁰Louis Althusser (1918-1990) trouxe importantes contribuições sobre o conceito de ideologia, que influenciaram Pêcheux nos seus estudos. Helena Brandão (2004, p. 18) afirma que “um quadro teórico que alinhe o discurso ao sócio-histórico, na AD, dois conceitos tornam-se nucleares: o de ideologia e o de discurso. As duas vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Michel Foucault (1926-1984).

¹⁰¹ Silveira (2018, p. 20) narra que Pêcheux “demonstra o interesse em articular linguística, materialismo histórico e psicanálise, assim como deslocar o campo das ciências sociais do lugar positivista em que se encontrava, inscrevendo as ciências sociais sob a reflexão marxista.

¹⁰² É importante considerar a explicação de Dominique Maingueneau (2006), de que Pêcheux é o fundador da AD para quem têm uma certa concepção da AD. Outros, como o próprio autor, pensam que houve diversos atos de fundação da AD, têm uma outra concepção.

¹⁰³ Sobre esta disciplina que se constitui, Brandão (2004, p. 13) explicita que “os anos 50 [foram] decisivos para a constituição de uma análise do discurso enquanto disciplina. A autora destaca que de um lado, surge o trabalho de Harris (*Discourse analysis*, 1952), que mostra a possibilidade de ultrapassar as análises confinadas meramente a frase, ao estender procedimentos da linguística distribucional americana aos enunciados (chamados discursos) e, de outro lado, os trabalhos de R. Jakobson e E. Benveniste sobre a enunciação”.

Imagem 3 - Alguns termos da AD



Fonte: Autora (2021), tendo por base reflexões de Pêcheux (2008), Orlandi (2020) e Sant’Anna (2009)

A análise de discurso “nasceu tendo por base a interdisciplinaridade” (BRANDÃO, 2004, p. 16) e na direção deste estudo, por contribuição de Michel Pêcheux, é um dispositivo de análise ou uma instauração de novos gestos de leitura. Levando-se em conta, de acordo com Orlandi (1999, p. 55) que “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar a regularidade, não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção”. É o entremeio, no contato histórico com o linguístico, que constitui a materialidade específica do discurso na materialidade linguística (fala ou escrita), considerando-se o contexto em que se apresenta este dizer, enuncia Orlandi (2020, p. 23):

“A conjuntura da AD se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais [...]. Em perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”

Partindo do princípio de que “todo fato é uma interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 44) e que para Brandão (2004, p. 11) a linguagem “não é neutra, nem inocente e nem natural [...]”

ela é o sistema-suporte das representações ideológicas”, Pêcheux (1995) afirma que a ideologia está presente em todo o processo discursivo.

No Brasil, atualmente, conforme apontamentos de Piovezani e Sargentini (2017, p. 19), há pesquisadores(as) brasileiros(as) de universidades das regiões Sul e Sudeste que procuram aprofundar a dimensão histórica do discurso, na busca de “investigar procedimentos discursivos na constituição de identidades brasileiras, focalizando diferentes domínios de produção e circulação de sentidos”, estando esta dissertação, diretamente relacionada a essa assertiva. Para Pêcheux (2008, p. 53):

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse campo que pretende trabalhar a análise do discurso.

Esta área de estudo percebe que o discurso não está transparente na fala e sim, pode ser evidenciado a partir da análise sobre ela, pois “a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, [poder-se-á identificar] como os sentidos trabalham sobre os sentidos” (FISS, 2011, p. 729). Destarte, esta abordagem trabalha com a materialidade, onde estão os mecanismos que fazem com que algo seja dito, gerem efeitos de sentidos ou espaços de produção de sentidos, espaços de dizer. Bem como, Pereira e Mutti (2011, p. 825-826) ressaltam que “o que interessa é evidenciar na análise o modo como as materialidades registram as imbricações do social na linguagem relacionada à noção de discurso; os esforços convergem para a análise do discurso que está objetivado.

Piovezani e Sargentini (2017, p. 15) expõem que a AD “busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história”. Nesses aspectos, na atualidade, há sentidos que veiculam como efeitos da história e se presentificam, se materializam nos dizeres. De acordo com Moura (2017, p. 13):

Segundo princípios próprios à AD, não se admite que o sentido de certa palavra seja evidente, como se fosse convencionalizado. Ele se constitui no interior das enunciações, em decorrência da interpelação do sujeito pela ideologia, remetendo sempre a uma anterioridade. Na voz de um sujeito, por sua vez, habita um amálgama de inscrições discursivas variadas, sendo as ressonâncias as diferentes vozes presentes na voz do sujeito do discurso.

Nas proposições de Pêcheux (2008) e Orlandi (2020) se compreende que é importante reflexionar como o processo de funcionamento discursivo se constitui, tanto em sua estrutura

quanto em seu acontecimento, que possuem modos específicos de funcionamento, ou seja, naquilo que é dito pelo sujeito. Este movimento envolve a escolha de suas palavras, repetições que demarcam o acontecimento novo, podendo representar silenciamentos, não ditos, oclusões, entre outros sentidos possíveis, mas também, por seus modos de constituição, como efeito de formulações imaginárias produzidas por interlocutores, pois podem reforçar sentidos, que são retomados, reafirmados.

Conforme Zanette (2017, p. 163):

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural.

Através do processo analítico, entender pressupostos, concepções que as docentes possuem sobre seus saberes, metodologias de ensino, desafios da profissão, saber que memória institucional e histórica, que marcas, que discursos aparecem e que podem se manifestar, ideologicamente nas falas, já que “um dizer pode ter a ver com o que é dito ali, mas também, em outros lugares” (ORLANDI, 2020, p. 28) são importantes para compreender os sentidos que reverberam neste grupo de docentes a ser estudado.

Neste caminho, para investigar o problema em questão, que é entender, saber que sentidos de ser professora de inglês são manifestados nas vozes de mulheres docentes da EB, se observam, diversas definições para o verbo sentir, porém, a questão é que as palavras, a língua, como assinala Orlandi (2020) possuem “maneiras diferentes de significar”.

Surge então, a preocupação em compreender como as falas e os discursos presentes nos dizeres das professoras como discursos em circulação se materializam, compreendendo, que “os dizeres são como teias, pois apontam para outros que os sustentam e para outros que serão ditos. O que nos insta a perceber que mesmo o que não é dito significa naquilo que é dito, visto que o fio do dizer carrega muitas vozes” (MOURA, 2017, p. 43).

São discursos que se colocam em um lugar específico, e para isso, na perspectiva dessa visão de análise a ser explorada, Maingueneau (2006, p. 2) explica que:

[..] consiste em ver na AD um espaço de pleno direito dentro das ciências humanas e sociais, um conjunto de abordagens que pretende elaborar os conceitos e os métodos fundados sobre as propriedades empíricas das atividades discursivas. Isso não quer dizer que a AD se reduz a uma disciplina empírica, mas ela deve se organizar tendo as pesquisas empíricas em vista.

Destarte, “trazer o professor de línguas como cerne de uma análise discursiva implica em compreender como determinados discursos que atravessam esse sujeito podem se cristalizar” (BAHURY, 2017, p. 17).

4.2.1 Conceitos da AD para a pesquisa

Partindo do pressuposto de que não há um caminho metodológico previsto¹⁰⁴, já que a metodologia na AD é construída na relação que se estabelece com o *corpus* analítico, passa-se a apresentar alguns conceitos, com base nas definições de Pêcheux (2008) e Orlandi (2020; 1999).

De acordo com Orlandi (2020, p. 30) “o fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para que se compreenda o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”, sendo que ao pensar na relação ideologia-sujeito, Althusser (1975, p. 94) afirma que “só existe ideologia através dos sujeitos e para os sujeitos”; logo, a língua “é afetada pela história e pela ideologia; como língua no mundo e com maneiras de significar” (SANT’ANNA, 2009, p. 41).

O trabalho de Pêcheux, no contexto da língua, a vê como estrutura e acontecimento. Nessa acepção, ao falar, o sujeito, como uma forma sujeito histórica, é afetado, pelas condições de produção em que os discursos veiculam, e num jogo de tensões e de conflitos, entre paráfrases (os sentidos do mesmo, as repetições) e as polissemias (os múltiplos sentidos, os novos sentidos), formula o seu dizer. Esse processo envolve ainda as formulações imaginárias e ideológicas, já que: “temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim? e também a do objeto do discurso (do que lhe estou falando, do que ele me fala?).

É, um jogo imaginário de troca de palavras (ORLANDI, 2020), em que nessa relação imaginária, há ainda a antecipação: a imagem que o locutor faz de seu interlocutor e todas as outras imagens efetivadas na relação discursiva. É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. As identidades resultam desses processos de identificação em que o imaginário tem a sua eficácia.

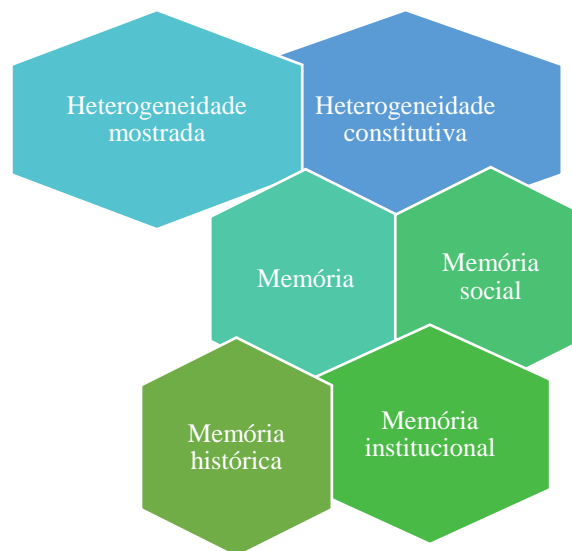
As condições de produção ou as circunstâncias da enunciação contém a imagem que se faz do outro, em suas posições, mobilizando um dizer que remete a sentidos, pré-existentes,

¹⁰⁴ Parte-se das três etapas propostas por Orlandi (2020), onde na primeira, a analista tem o contato com o texto e procura suas discursividades (superfície linguística); na segunda etapa a partir do objeto discursivo, se relacionam as formações discursivas nestas relações e na terceira etapa, o processo discursivo é analisado na procura de formações ideológicas que representam estes discursos.

cuja memória os filia a discursos, o que, na análise, nos indica a posição política e ideológica de uma formulação. Essas imagens, que nos identificam, se remetem a sentidos estabilizados de uma rede de filiações discursivas.

Das concepções que interessam à pesquisa sobre os processos identitários das professoras de inglês estão os conceitos de heterogeneidades enunciativas, termos cunhados por Jacqueline Authier-Revuz (1990) e memória social/histórica e institucional com base nos estudos de Pierre Achard (2007) e Pêcheux (2007), conforme figura abaixo:

Imagem 4 - Termos da AD para a pesquisa



Fonte: *SmartArt* elaborado pela autora, tendo por base aportes de Authier-Revuz (1990), Achard (2007) e Pêcheux (2007)

Nas análises, estes tensionamentos discursivos podem surgir entre as identidades, os processos identitários coletivos, assim com possíveis diferenças, que também representam, fatos de um tempo, de cada professora, seja nos seus espaços de atuação, na história de vida que cada uma tem, enfim, oriundos das diferentes experiências individuais que as constituem. Discursos esses, que acabam se presentificando no acontecimento linguístico discursivo, e são constituídos nessa materialidade linguística, intradiscursiva, que também mantém uma estrutura, como um acontecimento. Na assertiva de que “a materialidade do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso e ideologia [...], não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2020, p. 15).

Para compreender as heterogeneidades discursivas, parte-se da concepção de Authier-Revuz (1990), das acepções da AD de que o sujeito não é homogêneo, é descentrado, dividido, clivado. Na constituição da definição de heterogeneidade, a autora estabelece relação com a psicanálise, e atribui que:

Sempre sobre as palavras “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite, que na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo o discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da ‘pontuação do inconsciente. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Para a autora, as palavras constituem as marcas de heterogeneidades, que estão presentes em todo o dizer. Ela passa a identificar em seu texto “Heterogeneidades Enunciativas” (AUTHIER-REVUZ, 1990), as heterogeneidades mostradas e as heterogeneidades constitutivas. O que interessa aqui é “estudar as formas pelas quais um discurso coloca um exterior a si mesmo, e por conseguinte, delimita um interior, é ter acesso à imagem que um discurso, constrói de si mesmo” (AUTHIER-REVUZ, 2015, p. 11). No entendimento de que as palavras não são virgens (AUTHIER-REVUZ, 2015) e sim carregadas de sentidos outros, com discursos que já foram ditos na qual o discurso é produzido no e pelo interdiscurso.

4.2.1.1 Heterogeneidade mostrada

Por heterogeneidade mostrada, a autora as enuncia “por inscreverem o outro na sequência do discurso: discurso direto, aspas, formas de retoques ou de glosa, discurso indireto livre, ironia”, como exemplos (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25), remetendo-se sempre ao exterior da relação do sujeito com a linguagem. Assim, se entende que, quando o sujeito inscreve “o outro” na sequência do discurso, como forma linguística de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante, sejam por palavras destacadas em itálico, aspas, caixa alta, em negrito, entre parênteses e tantas outras formas, obtém-se a heterogeneidade mostrada, que apresenta “a ilusão do sujeito no seu discurso” (BENDER, 2020, p. 59) na ponderação de que há algo que é exterior ao sujeito. Sobre este outro, Brandão (2004, p. 59), expõe que:

[...] sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível

intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo).

Sobre o dizer deste sujeito, que é histórico, Pêcheux (1995, p. 125) pondera sobre “o funcionamento das representações e do ‘pensamento’ nos processos discursivos”, na relação do sujeito, com aquilo que o representa, e esta heterogeneidade, em que esse outro é incorporado como constitutivo do sujeito, com quem divide o espaço discursivo, pois o sujeito vai se organizando e “negociando a presença deste outro, nele” (SANT’ANNA, 2009, p. 48). Entendendo, assim, esse “discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como o próprio princípio do real sócio-histórico” (PÊCHEUX, 2008, p. 55).

4.2.1.2 Heterogeneidade constitutiva

Para compor o que Authier-Revuz (1990, p. 25) chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, a autora “apoia-se dos trabalhos que tomam discurso como produto de interdiscursos”, ou seja, as heterogeneidades constitutivas não são facilmente localizadas, mas podem ser identificadas pelos analistas de discurso, em resposta ao questionamento que visa saber “como o outro” fala. Sant’Anna (2009, p. 48) discorre que estes analistas de discurso encontrarão as heterogeneidades constitutivas, também como sendo “as marcas de heterogeneidade mostrada que vão se constituindo por elementos possíveis de acesso a ‘esse’ outro no discurso”.

A heterogeneidade mostrada e constitutiva presentes nos dizeres das docentes de inglês indicarão aspectos importantes sobre a constituição de seus processos identitários. Por conseguinte, no processo de análise, estas marcas de heterogeneidade irão evidenciar a presença do outro no dizer, as palavras dos outros e as outras palavras: que podem remeter-se aos discursos institucionais, ideológicos, às legislações vigentes, aos discursos pedagógicos (DP) em circulação, entre outras tantas possibilidades. Entende-se por DP “como um dizer institucionalizado, que se garante, se origina e tende, calcado numa forma intencional dada, a perpetuar concepções, valores, etc., aceitos nesse espaço, em que se constitui a própria escola” (BENDER, 2020, p. 26).

4.2.1.3 *Memória*

O conceito de memória também mantém sua importância nesse movimento, por isso há necessidade de melhor compreendê-lo. Para Pêcheux (2007), a memória se constitui como o lugar do interdiscurso ou da memória interdiscursiva. Nessa compreensão, memória não é o lugar dos registros ou em que se guardam as lembranças, já que o inconsciente também fala na memória, esburacando-a, produzindo equívocos, apagamentos, silenciamentos, interdições, não ditos e etc.

Nessa perspectiva, enuncia o autor:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: 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 contradiscursos. (PÊCHEUX, 2007, p. 56).

Authier-Revuz (1990, p. 4), considera que “na memória encontra-se a presença do outro - as palavras do outro, as outras palavras em toda a parte, sempre no discurso”, memória essa que é sempre construída na enunciação, pois é no acontecimento linguístico-discursivo que a mesma se materializa, na perspectiva de Achard (2007).

Mutti (2007, p. 265) percebe que ao reconstituir o acontecimento pela memória, “o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única”. Diante dessas perspectivas, se torna importante o exercício de demarcar os sentidos de memória histórica, memória social e memória institucional, que também poderão auxiliar a melhor localizar marcas evidentes ou não dos processos identitários, mas que se farão presentes nas falas das professoras de inglês.

De antemão, cabe reiterar que o interdiscurso é apresentado como sendo “o lugar” em que se situam os saberes, os pré-construídos no nível da memória, ou seja, é aquilo que fala antes, “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2020, p. 31).

4.2.1.4 *Memória sócio-histórica*

Para Mutti (2007, p. 266):

Os enunciados resultam de enunciações concretas dos sujeitos no mundo, e por isso é importante destacar que a memória não está isenta do “real histórico”, a contradição, e ao mesmo tempo do “real da língua”, a equivocidade. Toda retomada dá-se em condições de produção históricas específicas e atesta também que a língua que o sujeito usa para dar sentido não é um produto pronto e acabado, mas se amolda para a constituição dos referentes do discurso, levando-se em conta que a realidade reclama sempre sentido.

Assim, a memória sócio-histórica se constitui como efeito do trabalho individual e coletivo do homem com a língua, ou seja, entre os sujeitos com os discursos que enunciam em suas múltiplas formas de dizer. Achard (2007) destaca que a memória, enquanto construção discursiva no âmbito social, se faz possível numa oscilação entre o histórico e o linguístico. Pêcheux (2007) diz que um acontecimento histórico pode se inscrever em uma continuidade interna, próprio a uma memória, compreendendo a memória, em sentidos que se inter cruzam.

4.2.1.5 Memória social

Sobre a constituição da memória social Jean Davallon, (2007, p. 26) afirma:

Assim, o acontecimento, como acontecimento “memorizado” poderá entrar na história (a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento); mas enquanto “histórico”, ele poderá se tornar, em compensação, elemento vivo de uma memória coletiva.

Conforme Sant’Anna (2009, p. 46), “a ideia de memória coletiva se constitui por eventos significativos da convivência social, numa dimensão intersubjetiva e grupal no campo do “eu e os outros”. Segundo Davallon (2007, p. 25) a memória “só retém do passado pelo que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”. Portanto, para que o acontecimento linguístico coletivo coexista deverão ser acionados no campo da memória coletiva “dados ou noções comuns” constituídas pelos diferentes membros da comunidade social tendo em vista que:

Para que haja a memória é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder, posteriormente fazer impressão. Porque é esta possibilidade do fazer impressão que o termo “lembrança” evoca na linguagem corrente. (DAVALLON, 2007, p. 25).

Esta impressão ocorre por um movimento de operação de circulação de discursos. A esse respeito, Achard (2007 p. 17) explica que “um texto dado trabalha através de sua circulação

social, o que supõe que sua estruturação é uma questão social, e que ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única”.

Para o autor, não se trata de repetição, mas de “julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase” (ACHARD, 2007, p. 16) que são pronunciadas. O acontecimento linguístico, em seu modo de operação, passa a evidenciar-se pela circulação dos discursos que reaviva: trabalho do sujeito na memória discursiva (SANT’ANNA, 2009). Portanto, a “constituição da materialidade de uma memória social, está sempre reformulada via novas enunciações concretas, pelas quais o sujeito temporaliza o mundo, a partir de lembranças ou esquecimentos” (MUTTI, 2007, p. 266), assim, a memória sócio-histórica se constitui como um efeito do trabalho humano com a língua.

4.2.1.6 Memória institucional

Na memória institucional, também opera um jogo de forças visando a regularização dos discursos e contrários à desregularização. Nas instituições, lembra Pêcheux (2008), encontramos espaços discursivos estabilizados e que fazem com que um enunciado possa ser verdadeiro ou falso, naquele(s) local(is). Porém, como esses pronunciamentos, não são presos em sua estrutura, estão sujeitos ao equívoco, por condições diversas, mas sob a influência da lei, do rigor, da ordem, e também, das sensibilidades, dos princípios, etc., de coisas a saber, que não são produzidas só por exigências externas, pois cada um de nós, os simples particulares face às “diversas urgências da vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica [...] nas coisas a fazer” (PÊCHEUX, 2008, p. 33).

Nas instituições, há discursos instituídos que são reafirmados por uma rede de filiações que constituem a memória institucional do lugar, que ao mesmo tempo em que lhes garantem o reconhecimento da institucionalidade, lhes dá garantia à continuidade de sua existência institucional. Os sujeitos que convivem e trabalham nesses lugares, como instituintes, movimentam discursos e fazem mexidas nessas redes de filiações discursivas, porém, no jogo discursivo que tende à regularização, há uma memória, das “coisas a saber” que as perpetuam.

Na escola, enquanto instituição de Estado, há uma série de discursos que tendem à cristalização e à manutenção do poder de Estado. Sant’Anna (2009, p. 30) explicita que a escola é o lugar do discurso pedagógico, que como discurso institucionalizado, a garante, e ainda assinala, que este discurso é “eminente autoritário, constituído por uma estrutura de controle com os seus mecanismos” sendo os sujeitos, que nela circundam, interpelados

discursivamente, por uma ou essa memória institucional que fala, ritualiza, burocratiza, estabelecendo rotinas com as quais, todos têm de conviver. Uma mexida nessas redes de filiações se faz possível, desde que possibilitadas as condições para a abertura à participação e à circulação de outros discursos, produzindo deslocamentos.

4.2.1.7 A analista de discurso

Os conceitos classificados auxiliarão no entendimento sobre os processos identitários, como marcas de heterogeneidade presentes nos dizeres das professoras de inglês, pois como afirmam Pereira e Mutti (2011, p. 818) o enfoque da analista toca em “uma sensibilidade especial para olhar a linguagem e nela perceber o social”. Nessa perspectiva, como pesquisadora e analista de discurso, imbuída dos conceitos de memória, memória sócio-histórica e memória institucional, buscarei perceber e evidenciar os sentidos por elas produzidos em interlocução comigo.

Nesta investigação, não haverá neutralidade nos processos de análises, sobretudo em se tratando de uma pesquisa implicada. Neste lugar, a analista dará voz ao objeto de interpretação, utilizando os dispositivos teóricos anunciados, e os que virão, na mesma projeção em que Moura (2017, p. 55) evidencia que “na AD, o analista assume uma relação diferente com a linguagem. Surpreende sentidos e é surpreendido por eles”.

Para tanto, no entendimento da condição de incompletude da analista (PEREIRA; MUTTI, 2011), e com o suporte das teóricas e teóricos elencados, que discutem a AD, faz-se necessário que se atravesse o efeito natural da transparência dos discursos e construa, mediante a análise, um lugar, para a compreensão do movimento da interpretação com os sujeitos-professoras, pois os dispositivos de memória, as heterogeneidades e a forma como organizam e estruturam suas falas ou escritas demarcam a presença das vozes da historicidade na língua.

Por fim, sobre as implicações do *corpus* analítico a ser constituído, dos recortes a serem realizados, Pereira e Mutti (2011, p. 826-827) mobilizam que há uma dificuldade que:

[...] deve-se à natureza da disciplina que não segue critérios empíricos ou positivistas. De maneira consensual, os estudiosos partilham a ideia de que nada existe preestabelecido entre os diversos objetos de estudo dessa disciplina e os recursos que a linguística oferece, uma vez que cada *corpus* instaura questões específicas e, em função dessas questões, são mobilizados diferentes conceitos.

Conceitos esses, efetivados pela analista de discurso, com vistas a dar conta das questões de pesquisa, e de outras questões que são evocadas ao analisar o *corpus*.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Particularizando a pesquisa, a fim de compreender melhor o panorama do local de estudo desta investigação, informa-se que a cidade de Triunfo/RS está localizada a 80 km de distância da capital do RS. Possui uma população estimada de 30.159 habitantes¹⁰⁵, fazendo parte da Mesorregião¹⁰⁶ Metropolitana de Porto Alegre, da microrregião São Jerônimo, que compõem as cidades de Arroio do Ratos, Barão do Triunfo, Butiá, Charqueadas, General Câmara, Minas do Leão, São Jerônimo, Triunfo e Vale Verde. Abaixo, segue imagem da localização do município:

Imagem 5 - Mapa do município de Triunfo/RS



Fonte: Triunfo - Google Maps (2022)

Historicamente, a cidade foi composta pelos indígenas guaranis¹⁰⁷ nativos deste território, e por portugueses, havendo registros escritos do início da colonização açoriana desde 1742¹⁰⁸. É identificada como uma localidade que foi palco de batalhas, já que tem na presença de Bento Gonçalves da Silva nascido no município, em 1788, um reconhecido personagem da Revolução Farroupilha no RS. Na cidade, que também viveu, como em várias regiões do Brasil, um período de escravidão há marcas destas trajetórias, sejam na arquitetura, na igreja ainda original, nas casas com suas senzalas e nas histórias orais da população.

Além disso, a cidade também é conhecida como a terra do dramaturgo Qorpo Santo¹⁰⁹ e da atriz Iracema de Alencar¹¹⁰. O polo petroquímico, instalado em Triunfo desde 1976,

¹⁰⁵ Conforme dados do IBGE. Disponível em: Triunfo (RS) | Cidades e Estados | IBGE Acesso em 11/10/2021.

¹⁰⁶ Anteriormente, o distrito era chamado de Região Carbonífera, e em 2017, o IBGE (2017) fez a substituição por regiões geográficas intermediárias e imediatas com as novas denominações: mesorregiões e microrregiões.

¹⁰⁷ Chamados de patos, por viverem à margem da Lagoa dos Patos (IHERING, 1907).

¹⁰⁸ Sobre como a cidade se constituiu historicamente. Disponível em: Triunfo/RS. Acesso em 14/01/2021.

¹⁰⁹ José Joaquim de Campos Leão (Triunfo, RS, 1829 - Porto Alegre, RS, 1883). Escreveu sua obra teatral no século XIX, mas suas peças foram encenadas a partir da década de 1960. Uma boa parte da crítica teatral brasileira do período o considera precursor do Teatro do Absurdo. Disponível em: Qorpo-Santo | Enciclopédia Itaú Cultural (itaucultural.org.br). Acesso em: 12/09/2021.

¹¹⁰ Ida Hermínia Kerber foi uma atriz de rádio, teatro e cinema no séc. XX. Disponível em: Mulheres do Cinema Brasileiro - Mulheres. Acesso em: 12/09/2021.

fomenta um dos maiores Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil¹¹¹, gerando empregos, mobilizando a área da educação para produzir mão-de obra neste setor industrial.

Destacam-se estes fatos e pessoas históricos(as), pois eles(as) compõem o imaginário da população triunfense da atualidade. Numa visão sociológica, os processos identitários são formados “na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito tem um ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). Assim, os aspectos históricos relatados são com muita frequência explorados pela administração local e os cidadãos e as cidadãs triunfenses se apoderam também destas histórias e conceitos anteriores, visto que há uma tradição local das famílias, em elevar esse passado histórico que os constituiu.

Seguem abaixo duas imagens de locais bastante importantes para o município:

Imagem 6 - Teatro União¹¹²



Fonte: Autora: 2021

Imagem 7 - Casa de Luiz Barreto¹¹³



Fonte: Autora (2021)

A localidade possui um total de 31 (trinta e uma) escolas¹¹⁴ de Educação Básica (municipais, estaduais e privadas) que estão localizadas nas áreas urbanas e rurais. Para esta abordagem de estudo, serão observadas as docentes de inglês, estatutárias, que atendem nas 13 (treze) escolas municipais (EF anos finais, EJA e EM regular) da região, conforme quadro estrutural abaixo, separado por modalidade de ensino:

¹¹¹ Triunfo, é a 10ª maior arrecadação do RS, dados de 2018. Disponível em: Dez cidades gaúchas concentram mais de 40% do PIB do | Variedades (brasildefatores.com.br). Acesso em 12/09/2021.

¹¹² É o segundo teatro construído no RS, em 1848. Luiz Barreto fomentou sua construção. Disponível em: Triunfo/RS. Acesso em: 12/09/2021. Este lugar é muito conhecido pela população local, e rodeado de histórias orais.

¹¹³ Luiz José Ribeiro Barreto era natural de Santo Antônio da Patrulha/RS, viveu em Triunfo, foi deputado em 1842, atuou na revolução Farroupilha, é um nome de grande importância na cidade, devido a sua liderança. Hoje, é a atual Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: Wikizero - Luís José Ribeiro Barreto. Acesso em: 12/09/2021.

¹¹⁴ Disponível em: https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/rs/triunfo/escolas#.X_2xRCKbgwM.gmail. Acesso em: 12/01/2021.

Quadro 4 - Lista de escolas municipais de Triunfo/RS

Modalidades de ensino	Nome da escola
Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEF) – anos iniciais e anos finais	EMEF Almirante Barroso EMEF Candido Justiminiano de Carvalho EMEF Generoso Alves da Rosa EMEF Jozué Machado dos Santos EMEF Manoel Goncalves Meireles EMEF Manoel Luiz Kuhn até 5º ano EMEF Nicolau Luis Rambor até 5º ano EMEF Oswaldo Aranha EMEF Serafim Ávila EMEF Tristão Pereira da Silva
Escolas Municipais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Ensino Médio	EMEM Gonçalves Dias EMEM ¹¹⁵ Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha
Escola de Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos, Ensino Médio, Educação Profissional	Escola Técnica Municipal (ETM) Farroupilha

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2021)

Conforme dados de outubro de 2021¹¹⁶, há um total de 4.675 (quatro mil seiscentos e setenta e cinco) estudantes matriculados na rede municipal de todos os níveis da EB e Educação Profissional. Destes, 1.074 (um mil e setenta e quatro) frequentam a Educação Infantil, distribuídos em 9 (nove) escolas.

Seguem abaixo, imagens¹¹⁷ e aspectos gerais sobre onde se localiza cada escola, com informações sobre quando as escolas foram criadas no município, o número de estudantes no ano de 2021, e ainda, as modalidades de ensino que estas escolas atendem, identificadas conforme a ordem do quadro acima:

Imagem 8 - Escola Almirante Barroso



Fonte: Fabiana Machado (2022)

A escola obteve seu decreto de criação número (nº) 08/74 em 02/05/1974 e portaria em 06/09/1985, atende nos turnos manhã e tarde o Pré e o Ensino Fundamental, e está localizada

¹¹⁵ Lê-se Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM).

¹¹⁶ As informações sobre a quantidade de estudantes de cada escola foram obtidas pela SME nas primeiras semanas do mês de outubro de 2021, através de contato via *WhatsApp* e retorno via *e-mail*.

¹¹⁷ As imagens da maioria das escolas foram realizadas pelo olhar da pesquisadora.

na Rua Osvino Schuler, 2º distrito, no bairro Coxilha Velha e possui 307 estudantes, sendo 63 estudantes no pré e 244 no EF.

Imagem 9 - Escola Candido Justiminiano de Carvalho



Fonte: Autora (2021)

A escola atende estudantes nos turnos manhã e tarde o Pré e o Ensino Fundamental e foi também criada em 02/05/1974, com decreto nº 09/74, e obteve portaria em 16/07/1986 e está localizada na estrada Triunfo (TF) 10 KM 21, endereço conhecido como esquina da sorte, no 4º distrito e possui 163 estudantes, sendo 16 estudantes no pré e 144 no EF.

Imagem 10 - Escola Generoso Alves da Rosa



Fonte: Autora (2021)

A escola recebe estudantes nos turnos manhã e tarde: a Creche, o Pré e o Ensino Fundamental, e está localizada no 1º distrito de General Neto, foi criada pelo decreto nº 08/74 em 02/05/1974 e portaria em 06/09/1985, possui 194 estudantes, sendo 21 crianças na creche, 25 no pré, e 148 estudantes no Ensino Fundamental.

Imagem 11 - Escola Josué Machado dos Santos



Fonte: Autora (2021)

A escola obteve decreto de criação nº 01/74 em 07/01/1974 e portaria em 06/09/1985, acolhe estudantes nos turnos manhã e tarde, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e está localizada na avenida Bento Gonçalves, nº. 1386, no bairro Porto Batista e possui 227 estudantes, sendo 22 estudantes no Pré e 205 no EF.

Imagem 12 - Escola Manoel Gonçalves Meireles



Fonte: Angélica Azeredo (2022)

A escola atende nos turnos manhã e tarde, a educação infantil e o Ensino Fundamental, obteve seu decreto de criação nº 08/74 em 02/05/1974 e portaria em 06/09/1985, e está localizada bairro Passo Fundo, no 4º distrito e possui 95 estudantes, sendo 16 estudantes no Pré e 79 no EF.

Imagem 13 - Escola Manoel Luiz Kuhn



Fonte: Cristina Gallas (2021)

A escola recebe estudantes nos turnos manhã e tarde, com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos iniciais, foi criada em 02/05/1974, pelo decreto 11/74 e portaria em 16/017/1986 e está localizada na travessa Brietzke, nº 1630, no bairro Barreto, possui 133 estudantes, sendo 49 estudantes no pré e 84 no EF.

Imagem 14 - Escola Nicolau Luis Rambor



Fonte: Gilclaine Huf (2022)

A escola foi criada em 15/07/1976, sob o decreto nº 05/76 e obteve portaria em 16/07/1986. Atende nos turnos manhã e tarde, o Ensino Fundamental Anos iniciais e está localizada, no bairro Benfica, no 4º distrito e possui 36 estudantes, sendo 07 crianças no pré e 29 no EF.

Imagem 15 - Escola Oswaldo Aranha



Fonte: Autora (2022)

A escola obteve decreto de criação nº 08/74 em 02/05/1974 e portaria em 06/09/1985, A escola atende nos turnos manhã e tarde, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e está localizada na rua Antônio Delapieve, na estrada TF 310, s/nº, no bairro Rincão dos Pinheiros, 3º Distrito e possui 168 estudantes, sendo 15 estudantes no pré e 151 no EF.

Imagem 16 - Escola Serafim Ávila



Fonte: Cristina Gallas (2021)

A escola atende nos turnos manhã e tarde, o Ensino Fundamental, obteve decreto de criação nº 08/74 em 02/05/1974 e portaria em 16/07/1986. Está localizada na rua Laurindo Luiz

Ávila Neto, no Bairro Capãozinho e possui 307 estudantes, sendo 13 estudantes no pré e 294 no EF.

Imagem 17 - Escola Tristão Pereira da Silva



Fonte: Sirlene (2022)

A escola acolhe discentes nos turnos manhã e tarde, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, A escola atende nos turnos manhã e tarde, o Ensino Fundamental, obteve decreto de criação nº 08/74 em 02/05/1974 e portaria em 16/07/1986. Está localizada na Lomba da Pedra, 2º Distrito e possui 307 estudantes, sendo 13 estudantes no pré e 294 no EF. Está localizada Lomba da Pedra, no Morro da Fortaleza, no 2º distrito e possui 157 estudantes, sendo 17 estudantes no pré e 140 no EF.

Imagem 18 - Escola Gonçalves Dias



Fonte: Autora (2021)

A escola atende nos turnos manhã, tarde e noite, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi criada em 02/05/1974 e teve portaria em 17/09/1991, e está localizada na rodovia BR 386 KM 410 s/nº, no bairro Vendinha, 4º distrito e possui 366 discentes, sendo 35 (Pré), 239 (EF) e 92 (EM).

Imagem 19 - Escola Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha



Fonte: Autora (2021)

A escola foi criada em 02/05/1974 pelo decreto nº 08/74, e teve portaria em 06/09/1985, e está localizada na rodovia BR 386 KM 410 s/nº, no bairro Vendinha, 4º distrito e possui 366 discentes, sendo 35 (Pré), 239 (EF) e 92 (EM). Atende estudantes nos turnos manhã e tarde o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no turno da noite, e está localizada na estrada TF 10, s/nº, no bairro Passo da Rosaura, 3º Distrito. Possui 456 estudantes, sendo 26 (Pré), 232 (EF) e 198 (EM).

Imagem 20 - Escola Farroupilha



Fonte: Autora (2021)

A escola teve seu decreto de criação em 06/10/1987 pelo decreto nº 399/87 e portaria em 27/02/1989, acolhe o corpo discente nos turnos manhã, tarde e noite, o Ensino Fundamental, Educação de Jovens Adultos (Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais), o Ensino Médio regular, Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, e a Educação Profissional com dois cursos técnicos subsequentes: Técnico em Química e Técnico em Segurança do Trabalho. A EMEF Qorpo Santo, que atendia o EF anos iniciais e finais, foi extinta e agregada à ETM Farroupilha, em 2017. A escola está localizada na rua dos Bombeiros voluntários, nº 210, possui 881 estudantes, sendo 468 (EF), 284 (EM), 66 (EJA) e 63 estudantes dos cursos técnicos subsequentes. Esta é a única escola municipal que atende a EJA.

A taxa de analfabetismo é de 6,51%¹¹⁸, com 15 anos de idade ou mais, e isto equivale a 1.943 (um mil novecentos e quarenta e três) pessoas. Entretanto, dados sobre analfabetismo

¹¹⁸ Informações da SME em setembro de 2021.

funcional não foram informados. Adiciona-se que são criadas turmas da EJA, quando as escolas observam a distorção idade/série, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Sobre a educação, dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹⁹ de Triunfo referentes às escolas municipais, têm sido computados desde o início do indicador, em 2007, excetuando-se o Ensino Médio que passou a ser aferido a partir de 2017¹²⁰. Na dimensão de refletir sobre alguns dados, o município tem demonstrado não atingir as metas projetadas nos três níveis de avaliação de ensino: 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do EF e 3ª série do EM, conforme quadros abaixo sobre os resultados do IDEB, dos últimos sete anos:

Quadro 5 - Resultado IDEB 2015-2021

Ano	IDEB observado			Metas Projetadas		
	4ª série/5º ano	8ª série/9º ano	3ª série EM	4ª série/5º ano	8ª série/9º ano	3ª série EM
2015	4,8	3,9	-	5,1	5,3	-
2017	5	3,8	3	5,4	5,5	-
2019	5,5	4,8	4,1	5,7	5,8	3,2
2021	-	-	-	-	6	3,4

Fonte: Tabela elaborada pela autora, tendo por base [IDEB \(inep.gov.br\)](http://ideb.inep.gov.br). Acesso: 25/09/2021

Na 3ª série do EM o resultado é de 3,0, em 2017, e 4,1 em 2019, em destaque, tendo aqui atingido o esperado, sendo que em 2017 não havia projeção de nota para o EM, acrescentando que a meta projetada para 2021 era de 3,1. Necessário destacar, que nas escolas estaduais do município, os índices são ainda mais baixos em todas as categorias¹²¹.

Refletir sobre estes dados apresentados da EB em Triunfo, RS, remetem à questão a saber, quais, talvez sejam os motivos pelos quais, estudantes do Ensino Fundamental não obtém às expectativas projetadas pelo governo federal, posto que, se supõe, que critérios foram estabelecidos para existir uma meta, entretanto, a mesma não é alcançada, na realidade da localidade estudada, uma vez que se tem resultados aquém do esperado, e nenhuma solução a respeito, ao longo dos sete anos verificados.

¹¹⁹ Disponível em: [IDEB \(inep.gov.br\)](http://ideb.inep.gov.br) Acesso em 16/07/2021.

¹²⁰ O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 12/01/2021.

¹²¹ Para a rede estadual de Triunfo/RS no período de 2015 a 2019, na 4ª série/5º ano, a média aferida é entre 5,1 a 5,7; para a 8ª série/9º ano a média fica de 3,8 a 4,2 e para o EM, o IDEB observado foi de 1,8 em 2017 e 1,9 em 2019.

Cabe destacar o quadro abaixo, que evidencia este baixo rendimento, por escola municipal na 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio:

Quadro 6 - Resultado IDEB 8ª série/ 9º ano por escola

Escolas	2015		2017		2019		2021	
	2015	2017	2019	2015	2017	2019	2021	
EMEF Almirante Barroso	4	*	3,9	5,4	5,6	5,9	6,1	
EMEF Candido Justiminiano de Carvalho			4,4				4,6	
EMEF Generoso Alves da Rosa		3,5	5,7			3,7	4	
EMEF Jozué Machado dos Santos	4	3,6	5	4,9	5,1	5,4	5,6	
EMEF Oswaldo Aranha		*	**					
EMEF Serafim Ávila		*	**	4,3	4,6	4,8	5,1	
EMEF Tristão Pereira da Silva			*					
EMEM Gonçalves Dias	3,9	3,6	4,5	4,7	5	5,2	5,5	
EMEM Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha		4,6	5		3,8	4,1	4,4	
ETM Farroupilha								

Fonte: Tabela elaborada pela autora, tendo por base <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 25/09/2021

No quadro acima¹²², de resultados por escola municipal, do nível de 8ª série/9º ano, se percebe que apenas a EMEF Generoso Alves da Rosa, com pontuação de 5,7 em 2019 e a EMEM Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha, com pontuação de 4,6 em 2017 e 5 em 2019 atingiram as metas projetadas. Das nove escolas avaliadas, apenas duas atingem aos requisitos estabelecidos. É pertinente inferir questionamentos sobre por que as notas não são alcançadas, será por ineficácia da escola? das famílias? dos estudantes? será que existem políticas públicas que dão conta desta não-aprendizagem escolar? professoras possuem formação inicial e continuada para fornecerem subsídios a estudantes e a eles mesmos, enquanto sujeitos docentes? Esses são questionamentos sem apontamentos que indiquem respostas, até o presente momento.

Quadro 7 - Resultado IDEB - 3ª série, por escola

Escolas	IDEB observado		Metas projetadas	
	2017	2019	2019	2021
EMEF Almirante Barroso	2,8	**	3	3,2
EMEF Jozué Machado dos Santos	3	**	3,2	3,4
EMEM Gonçalves Dias	*	*		
EMEM Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha	2,6	*	2,8	3,1
ETM Farroupilha	*	4,7		4,9

Fonte: Tabela elaborada pela autora, tendo por base [IDEB \(inep.gov.br\)](http://ideb.inep.gov.br/). Acesso: 25/09/2021

¹²² No quadro 6, quando se lê: *, significa: número de participantes do SAEB insuficientes para que os dados sejam divulgados; e **, significam: sem média no SAEB. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Informações no *website* do INEP.

No quadro acima¹²³, trazer estes dados de IDEB são relevantes para pensar sobre o mapa educacional no município, uma vez que a expectativa de anos de estudo do sul-rio-grandense é de 8,52 anos, conforme afirma o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).¹²⁴ É possível que nesta tríade: instituição-família-estudante, o comprometimento familiar esteja também carente, visto que a escola que como um todo, não pode e não consegue saber/resolver um tudo, logo talvez faltem políticas públicas que deem conta desses indicadores.

Estes dados e tantos outros precisam ser levantados, assim como a percepção das informações sobre o nível educacional de estudantes, tendo por base a disciplina de língua inglesa. Estes dados e informações são inexistentes.

4.3.1 Um olhar sobre as participantes

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, recolhido mediante solicitações à mesma, durante o ano de 2021 e 2022, há um total de 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) docentes lotados na esfera municipal, que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico em Química integrado e Curso Técnico subsequente em Química e Segurança do Trabalho.

Desta totalidade de profissionais, 12 (doze) possuem EM-Magistério e 442 (quatrocentos e quarenta e dois) possuem licenciatura plena. Destes, há um total de 11 (onze) docentes estatutários(as) de língua inglesa no município de Triunfo, sendo 10 (dez) professoras e 1 (um) professor.

Não responderão aos instrumentos dessa investigação: a pesquisadora e cinco docentes que não estavam na ativa da sala de aula como professores de inglês¹²⁵. Assim, serão participantes deste estudo 5 (cinco) mulheres, graduadas em Letras/Inglês, profissionais estatutárias que ministram a disciplina de língua inglesa, distribuídas nas escolas do município. As professoras, mediante contato via *WhatsApp*, receberam esclarecimentos do TCLE, dos objetivos e intenções da pesquisa, como é a entrevista e a gravação da mesma, para a produção de dados e *link* do questionário via *Google Form*. Todas o preencheram entre as datas de 18/01

¹²³ No quadro 7, quando se lê: *, significa: número de participantes do SAEB insuficientes para que os dados sejam divulgados; e **, significam: sem média no SAEB. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Informações no *website* do INEP.

¹²⁴ Disponível em: Atlas Brasil. Acesso: 12/01/2021.

¹²⁵ Há uma professora e um professor que atuam na gestão escolar, uma professora em permuta em outro município, uma professora de currículo nos anos iniciais e uma professora em readaptação.

a 21/02/2022. O TCLE foi assinado pelas mesmas presencialmente ou enviado para a pesquisadora, por arquivo, por meio do *WhatsApp* com os respectivos consentimentos.

Elas serão denominadas como: Professora Plátanos da Beira do Rio (PPBR), Professora Igreja da Matriz (PIM), Professora da Praça do Chafariz (PPC), Professora Ponte do Barreto (PPB) e Professora Belvedere (PB). Tais denominações, a fim de preservar a identidade das participantes. Estas foram escolhidas pelas mesmas, diante de resposta à questão 13 do formulário, que consiste em citar um lugar/ponto turístico/ que elas gostem, que seja afetivo/importante para elas, na cidade de Triunfo.

Nesta lógica, locais históricos também compõem as identidades das professoras, pois apenas 1 (uma) delas reside no município de Triunfo, e por conta da atuação docente no município, as professoras possuem afetividade e conhecimentos de lugares peculiares da cidade.

Sobre estes locais escolhidos e vinculados aos codinomes das professoras, apresentam-se algumas imagens registradas pelo olhar de cidadãs/professoras da localidade e algumas informações históricas obtidas com a professora de História Clarice Borba e com material disponibilizado pelo Museu Farroupilha¹²⁶.

Imagem 21 - Belvedere



Fonte: Ivete Lima (2022)

O local chamado Belvedere está localizado às margens do Rio Taquari, juntamente com os plátanos da beira do rio. Historicamente, foi um dos espaços de guerra durante a Revolução Farroupilha e em 1941 sofreu inundações, devido a uma grande enchente no RS. Atualmente, este lugar é um ambiente de lazer e encontro dos moradores da cidade e visitantes.

¹²⁶ Museu construído na casa onde nasceu Bento Gonçalves.

Imagem 22 - Igreja da Matriz



Fonte: Iolanda Freitas (2022)

A matriz do Senhor Bom Jesus do Triunfo data de 1754, é uma das igrejas mais antigas estado do RS¹²⁷, é conhecida como Igreja da Matriz. Está localizada na avenida central da cidade e em 2010 foi “tombada como patrimônio histórico” da cidade (RAIMUNDO *et al*, 2018, p. 37). A igreja de madeira, em estilo barroco, guarda em seu interior túmulos encravados de colonizadores portugueses e estátuas católicas, incluindo o Bom Jesus, padroeiro da cidade. (RAIMUNDO *et al*, 2018).

Imagem 23 - Ponte do Barreto



Fonte: Iolanda Freitas (2022)

A ponte do Barreto, localizada no bairro Barreto, atravessa o Rio Taquari, separando os municípios de Triunfo e General Câmara. A obra foi concluída em 1909 por um engenheiro francês¹²⁸ e construída com material vindo da França, e era uma importante ferrovia nas ligações Porto Alegre/Uruguaiiana. Na atualidade, há uma balsa para fazer a travessia de carros

¹²⁷ Disponível em: [Triunfo/RS](#). Acesso em: 04/02/2022.

¹²⁸ Disponível em: [GENERAL CÂMARA - MARGEM DO TAQUARI: PONTE DO BARRETO - A HISTÓRIA RECONTADA \(generalcamaracity.blogspot.com\)](#). Acesso em: 04/02/2022.

e pedestres, uma vez que a ponte não é mais utilizada, mas serve como um cartão postal, embora não tenha o turismo desenvolvido no seu entorno.

Imagem 24 - Plátanos



Fonte: Ivete Lima (2022)

Os Plátanos são árvores que foram inicialmente plantadas em 1917, estão localizadas na Rua General Flores da Cunha próxima ao Belvedere, na beira do Rio Taquari. Deste lugar, moradores e visitantes observam uma linda imagem do pôr-do-sol.

Imagem 25 - Praça do Chafariz



Fonte: Cândida Lima (2022)

A praça do chafariz foi construída no início da década de 80. Antes, esse local era abandonado. A população chamava o local de Beco do Sapo. Atualmente, a praça é uma referência na cidade, principalmente, na semana de combate ao câncer de mama, pois é um importante ponto de encontro¹²⁹.

¹²⁹ De acordo com relato da professora de história Clarice Borba.

Retomando ao questionário respondido pelas professoras, como já afirmado anteriormente, o mesmo fez parte da etapa exploratória dessa pesquisa e foi aplicado via *Google Forms* para obtenção do levantamento de perfil das cinco professoras, os quais se passa a apresentar.

A Professora Belvedere (PB) possui 42 anos, atua como docente de inglês há 22 (vinte e dois) anos e faz 4 (quatro) anos que leciona a disciplina de inglês em Triunfo. Destacou que participa de formação continuada na área todos os anos, sendo a última, promovida pelo Serviço Social do Comércio (SESC) que teve como foco, as metodologias de ensino remoto e metodologias ativas presenciais no ensino de LI. Atualmente possui uma carga horária total de trabalho de 40 horas semanais no município de Triunfo.

A Professora Igreja da Matriz (PIM) possui 56 anos, atua como docente de inglês há 33 (trinta e três) anos e faz 16 (dezesseis) anos que leciona a disciplina de inglês em Triunfo nas 20 horas semanais de atuação no município. PIM mencionou ter participado de várias formações de professores de inglês e ressaltou duas: a BNCC nos anos finais do EF para LI, em 2020 e a formação para professores de inglês em setembro de 2021¹³⁰.

A Professora Ponte do Barreto (PPB) tem 50 anos de idade, atua como docente de inglês há 16 (dezesseis) anos e neste mesmo tempo leciona a disciplina no município. Sobre formação para professores de inglês, realizou em 2009/2010 dois módulos no Laboratório Virtual de Línguas, na Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (Feevale). Atualmente possui uma carga horária total de trabalho de 40 horas semanais, incluindo a rede municipal de Taquari/RS.

A Professora Plátanos (PPBR) tem 40 anos de idade, atua como docente de inglês há 17 (dezessete) anos e faz 8 (oito) anos que leciona a disciplina de inglês em Triunfo. Ao responder o questionário, informa que participou de formação para professores de inglês em setembro de 2021. Atualmente possui uma carga horária total de trabalho de 40 horas semanais, incluindo a rede municipal de Taquari/RS.

A Professora Praça do Chafariz (PPC) tem 44 anos, atua como docente de inglês há 24 (vinte e quatro) anos e faz 15 (quinze) anos que leciona a disciplina de inglês em Triunfo. Sobre formação docente, destacou que participa de alguns grupos em que assiste *lives* com professores e discussões sobre as dificuldades docentes, principalmente durante a pandemia

¹³⁰ Formação continuada, oriunda de estudos do Mestrado em Educação do PPGED-MP/Uergs, com o título “Ser professor(a) de inglês na atualidade”, ministrada por mim, promovida pela SME. *Lives* disponíveis em: SER PROFESSOR(A) DE INGLÊS NA ATUALIDADE - PARTE II - YouTube e SER PROFESSOR(A) DE INGLÊS NA ATUALIDADE - PARTE I - YouTube.

e como as estão superando. Atualmente possui uma carga horária total de trabalho de 40 horas semanais, incluindo a rede estadual no município de Taquari/RS.

Segue abaixo, quadro síntese sobre o perfil das professoras:

Quadro 8 - Perfil das professoras

Professoras	Raça	Graduação	Pós-Graduação	Cidade de residência	Carga Horária semanal	Níveis de ensino na EB
PB	Parda	Licenciatura Plena – Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas – Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), 2009	Especialização em mídias na educação – (Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2012	Triunfo/RS	20 horas	EF II e EM
PIM	Branca	Licenciatura Plena – Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 1987	Não tem.	Taquari/RS	20 horas	EF II
PPB	Branca	Licenciatura Plena – Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas -Feevale, 2005	Especialização em administração, supervisão e orientação - UFRGS, 2008 Especialização em mídias na educação - UFRGS, 2019	Taquari/RS	20 horas	EM
PPBR	Branca	Licenciatura Plena – Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas – (Universidade do Vale do Taquari) UNIVATES, 2008	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL), 2011 Neuropsicopedagogia – Faculdade Santo Augusto (FAISA), 2014	Taquari/RS	20 horas	EF II
PPC	Branca	Licenciatura Plena – Letras: Português, Inglês –UNISC, 2003	- Especialização em Orientação e supervisão escolar -Universidade de Franca (UNIFRAN), 2019	Taquari/RS	20 horas	EF II e EM

Fonte: Autora (2022)

Em síntese, torna-se importante destacar que as 5 professoras possuem a habilitação de Licenciatura em Língua inglesa, lecionam 20 horas semanais no município a disciplina de LI¹³¹. Sobre cursos de Pós-Graduação, 4 delas possuem no mínimo 1 curso, em área não relacionada ao ensino de LEM, sendo que PIM não possui especialização.

¹³¹ Reitera-se que este estudo, focaliza apenas a docência em Língua Inglesa, excluindo-se então o lecionar aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Todas as professoras se autodenominam do gênero feminino¹³², possuem faixa etária entre 40 e 56 anos de idade, sendo que 4 se consideram brancas e 1 parda¹³³. Apenas PB reside na localidade, as demais residem no município de Taquari, que é uma cidade vizinha, localizada a 39 km de distância de Triunfo, aproximadamente.

¹³² Como resultado do processo de feminização docente evidenciado no referencial teórico.

¹³³ De acordo com estudos de Gomes (2019) o Brasil vive um limbo identitário-racial, permeado pela cultura do branqueamento, e destaca que o Brasil é miscigenado entre diferentes grupos étnicos raciais.

5 PROCESSO ANALÍTICO: TESSITURAS DE DIZERES

Sobre o contexto das condições de produção do discurso faz-se importante relatar que todas as cinco professoras durante as entrevistas demonstraram interesse, disponibilidade e respondendo as questões de modo bastante tranquilo. De modo geral, pareciam estar engajadas ao processo.

As entrevistas foram agendadas, diante da disponibilidade delas, via *WhatsApp* no dia do retorno escolar (21/2) e foram realizadas no período de 21 e 22/2/2022. Durante as entrevistas, as falas foram gravadas no telefone celular, via *voice recorder*, para posterior transcrição. As falas foram transcritas buscando manter a adequação ortográfica.

A entrevista com PB e PPC ocorreram de modo presencial por conta do retorno escolar e pelo fato das docentes serem da mesma escola onde leciono e a interlocução com PIM, PPB e PPBR ocorreram de forma *online*, via *Google Meet*, conforme estava previsto. As respostas aos questionamentos duraram o tempo estimado entre 10 a 24 minutos, tanto no modo presencial quanto *online*.

No início dos cinco encontros não se percebeu diferença de contato ao estabelecer relações com as mesmas (presencial ou *online*), uma vez que são colegas de profissão, pois já nos conhecíamos. Logo, conversas informais sobre as férias, como as mesmas estão, há quanto tempo não nos víamos, foram abordagens iniciais de movimentos de descontração e interação. Adicionando, a fim de completar o levantamento, foram feitas perguntas sobre a carga horária total e a cidade de trabalho de cada uma e onde e se todas já haviam viajado ao exterior. As professoras responderam ao que lhes foi solicitado e sobre essa última pergunta, todas responderam que não/nunca viajaram ao exterior.

Com base nas respostas às perguntas que orientaram o roteiro da pesquisa, foram realizados recortes, ou seja, seleção de partes significativas dos dizeres das entrevistadas com vistas a atingir os objetivos deste estudo. Nestes recortes, excertos das falas que passam a ser transcritas como dados produzidos, foram destacadas algumas marcas que nos auxiliam a compreender o funcionamento discursivo dos dizeres das mesmas.

5.1 OS SENTIDOS DE SER PROFESSORA DE INGLÊS

Ao responderem sobre o que significa ser professora de inglês, assim se manifestou uma, dentre as professoras:

PB – Pra mim no início, ser professora de inglês era, foi um desafio, porque eu perdi muitas oportunidades na minha vida profissional por falta do conhecimento da língua inglesa. Então, isso me motivou já adulta, a tentar modificar o pensamento dos jovens, de que o inglês, ele é importante no nosso dia a dia, onde nós moramos, independente de onde nós morarmos, o inglês agora é considerado uma língua franca. Ele permeia o nosso cotidiano, então, pra mim, ser professora de inglês é tentar auxiliar os alunos a viver neste mundo cada dia mais globalizado.

Em resposta ao questionamento, a professora inicia falando de si, das oportunidades que perdera em sua vida profissional, por desconhecer a língua inglesa, o que a motivou a aprender inglês, aparentemente nesse dizer, como professora¹³⁴. Ao que se apresenta, esse pensamento sobre a sua experiência pessoal parece não estar finalizado, pois é interrompido, articulado, imediatamente por uma fala sobre “tentar modificar o pensamento dos jovens, de que o inglês é importante... como língua franca”.

Esse movimento de fala feito pela professora é permeado por justificativas e argumentos de que o inglês “é importante em nosso dia a dia, onde nós moramos, independente de onde nós morarmos” e que ele, o inglês, “permeia o nosso cotidiano”. Após a apresentação dos argumentos, ela reitera o que anunciara antes, como um desejo, meta, compromisso, de “modificar o pensamento dos jovens” sobre a importância do inglês, mas dizendo que “ser professora de inglês é tentar auxiliar os alunos a viver neste mundo cada dia mais globalizado”.

PB conclui seu enunciado assumindo a posição de que ser professora de inglês é tentar ajudar os alunos diante da globalização à qual se vive. Esse posicionamento assumido e não negado pela professora, demonstra que ela fala de um lugar, do qual se engaja, assumindo uma posição enunciativa presente nesse lugar, demonstrando ter conhecimento de discursos que nele veiculam e que se constituem em saberes.

Em sequência, por efeito de paráfrase não explícita, mas identificada no processo analítico, é possível exemplificar que um outro saber pode estar sendo acionado nesse dizer, o da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC (Brasil, 2017, p. 240) dispõe que:

“[...] o tratamento do inglês como língua franca, o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo”.

¹³⁴ Porém, não é possível confirmar se PB adquiriu conhecimento em LI, antes ou durante a graduação.

Assim, nesse movimento, PB retorna a uma memória discursiva, acionando dados ou noções comuns à sua vivência, algo experienciado por si, como uma memória aparentemente individual, mas que, do ponto de vista discursivo, é conduzido por uma memória que vive na consciência do grupo que a mantém (DAVALLON, 2007). Nesse caso da professora, essa consciência, que interrompe o que é individual no coletivo que a contém, é apontada pela professora, pelos(as) jovens, que são seus alunos e alunas.

Sobre esse deslocamento marcado, podem ser feitas duas considerações: a primeira, é a que envolve uma condição existencial e de classe, que nos fazem estar em condições sociais que nos conduzem a perda “de oportunidades” por uma falta coletiva, vinculada às políticas públicas sociais e educacionais excludentes, de desigualdade de condições que fazem com que uns, desde a infância, frequentem cursos¹³⁵ de língua estrangeira e outros, não.

Tendo por base a vivência, a experiência da professora, a noção de falta do inglês causou prejuízos (de modo individual), mas também para uma população inteira de brasileiros (de modo coletivo) já que há muitos brasileiros e brasileiras que não tiveram acesso, oportunidades de realizar cursos de inglês por exemplo, de forma gratuita, por conta de políticas públicas sociais e educacionais ineficazes que deveriam ter sido/ser oportunizadas, nessa direção, para classes ou grupos sociais que necessitam de políticas dessa natureza.

Nessa afirmação de carência de políticas públicas, o British Council (2015, p. 24) assinala a necessidade de formação:

Os professores desejam se aprimorar e oferecer melhores condições de aprendizado para seus alunos, mas encontram poucos estímulos nesse sentido. [...] Foi possível perceber a falta de uma maior integração entre os formuladores de políticas e as reais demandas e necessidades dos atores que estão “na linha de frente” da oferta dos serviços públicos de educação básica, ao menos quanto à oferta de aulas de língua estrangeira. Os professores desejam ser ouvidos e integrados na formulação dessas políticas.

Tal conjuntura, remete ao já explorado sobre a condição docente e seus desafios, uma vez que políticas públicas para fomentar a formação para docentes de inglês é precária, fato que interfere diretamente nos/nas estudantes. Adindo que Zawaski (2019) destaca que a falta de políticas públicas educacionais de longo prazo é preocupante, em especial políticas docentes

¹³⁵ Como mencionado, os cursos livres surgiram no séc. XX, nos anos 30 no Brasil em ambientes fora do ambiente escolar público, e a grande maioria da oferta é realizada por empresas privadas que se expandiram nos anos 60 (LIMA; QUEVEDO, 2008). Logo, quem pode pagar, frequentará estes cursos de língua estrangeira. No início do séc. XXI, Wissmann (2005, p. 139) concluiu em seus estudos que “buscou contribuir para o (re)conhecimento dos cursos gratuitos de inglês on-line, pensando neles como uma forma alternativa de educação e de socialização de informações”.

latino-americanas, ou seja, são carências que atravessam os sujeitos no individual e no coletivo, pois é uma demanda que não acaba e não se expande em larga proporção para realmente dar conta das reais necessidades da população como um todo. Neste vasto contexto, será que a história individual da professora é tão apartada a da boa parte da população brasileira e em particular, a de seus alunos e alunas? A afirmação de Davallon (2007) que espelha sobre essa consciência coletiva, remetem a reflexões.

Nessa perspectiva, nesse segundo aspecto marcado no dizer da professora e que nos remete à reflexão de que o mesmo aciona uma memória coletiva, está na existência do deslocamento entre o individual vivido e o coletivo, presente nesse dizer, que retoma o compromisso social “de auxiliar os alunos”. Sobre este engajamento, considerando ser a fala de uma professora da Educação Básica, nesse momento, é importante apontar um estudo realizado por Mello e Sant’Anna (2014, p. 24) a respeito de dizeres de professores da Educação de Jovens e Adultos, cujas falas quase sempre se deslocam em respostas centradas nos/as alunos/as. A esse respeito, a autora diz:

Esses sentidos podem representar o importante lugar que os alunos ocupam nas relações pedagógicas envolvidas na EJA, mas ao mesmo tempo, podem revelar dificuldades encontradas pelos professores, de falarem sobre si e como se sentem na profissão. Ao longo de nossas experiências vimos observando que há, por parte dos mesmos, essa tendência de sempre responderem às questões que nos provocam à reflexão sobre si e sua profissão, com foco nos alunos. Essa situação que nos “salta aos olhos” carece de estudos. Por que, quando questionados sobre como se veem na profissão, respondem com foco em seus estudantes?

Essa memória coletiva acionada pode estar vinculada a uma memória de professores/as e que envolve este lugar, o de ser professora, o que socialmente requer engajamento político e social.

Nesse funcionamento discursivo, conduz às análises iniciais, destacam-se outras marcas presentes nos dizeres de PB, retomando que marcas discursivas são às que auxiliam a perceber a heterogeneidade presente nos dizeres, em geral. PB utiliza verbos no passado, que segundo Maria Neves (2011) são télicos, ou seja, descrevem ações que acabaram: “era”, “foi”, “perdi” para se referirem a algo do qual não tinha: “o conhecimento em LI”, listando que “a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um *corpus*, mas ela só trabalha ao ser reenquadrada por formulações no discurso concreto em que nos encontramos” (ACHARD, 2007, p. 8).

Há uma tentativa de controle da fala no uso dos verbos não-dinâmicos: era/foi/perdi que a levam para o complemento de que foi um desafio para ela mesma, a língua inglesa, e que

devido a isso, PB, enquanto professora “tenta auxiliar os alunos” para que reconheçam a importância do inglês. Está implícito em não-ditos, que para ela, este auxílio foi inexistente.

Nesta inexistência, ausência, Neves (2011) aponta que o substantivo oportunidade indica uma condição necessária, mas não uma condição suficiente, e devido a isso, é chamado de verbo “somente se”. Portanto se a professora tivesse tido tais oportunidades, como: frequentar cursos de inglês, viajar para o exterior, suporte familiar, pessoal, estudantil, profissional e financeiro que não limitassem o seu aprender inglês, sua trajetória poderia ter sido outra.

Na gradação da fala de PB, o uso de “então” evoca a ideia de “daí, em consequência” (NEVES, 2011, p. 837), mas de forma conclusiva na perspectiva de quem fala, que indica o processo de condução dos enunciados, pois PB tinha uma concepção e no seu processo reflexivo de tornar-se professora de inglês, anuncia que pode “modificar o pensamento dos jovens”, mostrando a importância do inglês no dia a dia deles. O interdiscurso, como memória discursiva, aparece marcado pela relação de que inicialmente o inglês não foi oportunizado à PB, pois a memória histórica de PB é marcada por ausências que lhe demandaram motivações para aprender e ensinar inglês.

Ao conectar o inglês a uma língua franca, PB traz uma memória institucional da legislação vigente, em que a língua inglesa “desterritorializada em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo” (BRASIL, 2018, p. 476) e apresenta na atualidade uma despreocupação com os diferentes tipos de falares. Há a comparação com regulações anteriores, que não traziam este foco social de *status* do inglês, e PB demonstra saber disso, quando diz “agora é considerado”.

Ao responder o mesmo questionamento, a segunda entrevistada disse:

*PIM – Ai, eu penso assim, **abrir horizontes, ampliar, dar condições** de que a pessoa se conscientize de que ela vai **ter uma outra visão de mundo**, e **possibilitar** também a melhor interpretação até em outras disciplinas, **não é?** Não só ali no inglês. Eu tenho a ideia de que assim, o aluno vai poder interpretar melhor, compreender melhor as coisas, **as ordens, os comandos**, tudo vai ficar mais fácil, porque ele vai ter essa ajuda **né**, em um outro idioma.*

Ao responder ao que lhe foi perguntado, a professora inicia com a interjeição “ai”. O sentido dicionarizado dessa interjeição “designa dor, lamento” (FERREIRA, 2008, p. 104), de maneira que talvez o uso dessa expressão que evoca sentimentos, na interlocução com algo inesperado, no caso, a própria pergunta em si, tenha trazido uma questão a ser pensada por PIM, para depois dizer sua resposta como uma posição enunciativa de professora.

Em sequência, ela fala que ser professora de inglês é “abrir horizontes, ampliar, dar condições de que a pessoa se conscientize de que ela vai ter uma outra visão de mundo” apontando, a sua concepção de ser professora de inglês. Para esse movimento, fala em primeira pessoa: “eu penso, eu tenho”, anunciando, trazendo para si, um posicionamento. Há uma concepção de docência em seu dizer, em que professores(as) produzem ações e conhecimentos que constituem sua prática de docência, como já apresentado, na concepção de que a docência é constituída por diversos saberes, oriundos de variadas formulações, que constituem a profissão de ser professor(a).

Novamente, ocorre um deslocamento de um individual para um coletivo. É um dizer sobre ser professora que abre, amplia, possibilita, ordena, comanda, ajuda para os/as alunos(as), em que PIM nomeia como “a pessoa”, que é o coletivo que fala nela. Para ela se dizer professora, PIM busca o aporte nos/nas estudantes.

Em continuidade de fala, a professora aponta que o ensino de inglês “possibilita melhorar a interpretação até em outras disciplinas”, “compreender melhor as coisas, as ordens, os comandos”, pois a professora em seu dizer demarca seu lugar de querer “abrir horizontes” para mostrar outras visões de mundo para os/as estudantes. A professora utiliza três vezes o adjetivo “melhor”, que segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 625) é designado “ao que é superior a tudo ou todos”. Nesta definição, PIM entende que com este abrir horizontes que a professora propõe, que o/a estudante terá “melhores” resultados na interpretação e compreensão, os comandos..., porque ela dará esta ajuda, o que se evidencia em “porque ele vai ter essa ajuda”, embora PIM não verbalize isso diretamente, e sim projetando seu dizer no/a aluno/a.

PIM demonstra seus compromissos para o ensino de inglês, que dialogam com os conteúdos e objetivos que são definidos e se localizam em livros didáticos e outros materiais, que podem ser visualizados em “interpretar”, “compreender” e nas “ordens e comandos”. Nesse sentido, pode-se pensar que PIM utilize como suporte didático tais materiais na asserção de que os mesmos possuem “papel importante na sociedade para produzir, compartilhar e adquirir conhecimento” (LIMA; QUEVEDO, 2008, p. 5).

Compreendendo que:

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. [...] A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser

escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. (Munakata, 2012, p. 61-62).

Pode-se também entender que “o livro didático [é] um agente direto ou indireto de um sistema de valores e de uma cultura” (MARQUES; PORFÍRIO, 2016, p. 177) e os discursos que permeiam os livros, estão também presentes nas memórias de professores(as), nas suas constituições de o que é ser professor(a) e o que um(a) professor(a) faz. Nesta semelhança, Saviani (2009) problematiza que os livros didáticos foram produzidos e operam/operaram no ensino tradicional, na escola nova, no tecnicismo, etc. como um caminho prático e objetivo para organizar os currículos escolares, como um ponto de partida.

Os livros didáticos de inglês que inicialmente vinham de fora do país, atualmente possuem variadas produções brasileiras de forma massificada (LIMA; QUEVEDO, 2008), facilitando então, para muitos professores e professoras¹³⁶. Esta facilidade, é constatada por Kazumi Munakata (2012, p. 63) que destaca que “os professores recorrem a livros didáticos por motivos os mais diversos, até inimagináveis”.

Nesta relação, se percebe que há uma memória que fala nos dizeres da professora, a qual se entende como memória institucional, que são dizeres que demonstram a influência da lei, das regras, do rigor, da ordem. Se percebe a manutenção do poder do estado nas “ordens e comandos” que atingem os sentidos de ser professor(a), na sua ampla subjetividade, de serem interpelados pela ação política e instituições. Nota-se que neste reconstruir o acontecimento pela memória, PIM mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos, que reforçam essa regulação (MUTTI, 2007).

Na finalização de sua resposta, de maneira geral, a professora diz que o ensino de inglês facilita(rá) para a vida dos/das estudantes, em que “tudo vai ficar mais fácil, porque ele vai ter essa ajuda, em um outro idioma”. Entretanto, na fala de PIM, não foi manifestada como essa relação de facilitar o ensino se dá.

Verifica-se que PIM utiliza o advérbio “assim”, que funciona como um referenciador textual, que abre o que vai dizer. A professora usa verbos de ação no infinitivo: abrir, ampliar, dar, como uma resposta direta ao questionamento, no qual “abrir horizontes” e “dar condições” são verbos acompanhados por um participante causativo (NEVES, 2011) que explicitam que ser professora de inglês é promover tais ações para que “a pessoa se conscientize” para “ter uma outra visão de mundo”.

¹³⁶ Relembrando que os livros didáticos no Brasil são instituídos nas escolas por políticas, como as do PNLD.

O sintagma nominal “a pessoa” é utilizado, como uma referência genérica (NEVES, 2011), possivelmente para designar o/a estudante, pois PIM enuncia que quando “a pessoa” abre os horizontes, alarga sua possibilidade de realizar interlocuções com outras disciplinas. O pronome “se” faz parte integrante do verbo “conscientize”, nesse sentido, “a pessoa” ou seja, o/a estudante conscientizará a si mesmo(a) sobre os horizontes e as condições que PIM oferecerá, para que este sujeito obtenha as vantagens/saberes/conhecimentos ao longo de seus estudos.

Observa-se que, há uma interlocução de PIM, com a pesquisadora, que são expressos pelos usos de “ai”, “não é?” e “né”, em que se verifica, a busca de confirmação de alguma maneira para o que diz. O emprego de “não é”, segundo Neves (2011, p. 311), é um advérbio de enunciados interrogativos negativos de expectativa marcadamente positiva, que é uma negação argumentativa, visto que PIM solicita confirmação da pesquisadora sobre o que diz. Assim como, o uso de “né”, que pede novamente anuência do que fala, estabelecendo interlocução com a pesquisadora.

Há um deslocamento para falar de si. Ela inicia com frases afirmativas sobre seu conceito, porém depois, se desloca, e dá a continuidade da sua resposta, pelo viés dos/das estudantes.

Surge um outro neste discurso que é anunciado por “a pessoa”: os/as estudantes, pois a mesma explicita como o aluno vai “interpretar melhor”, e ao dar estes exemplos, está falando de si mesma, mas de forma indireta, assim como em “as ordens, os comandos” a memória discursiva aqui é ativada, interpelada, pois são falas que deflagram uma marca de heterogeneidade constitutiva, há uma polifonia não intencional deste discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), em que se utilizam estas habilidades que compõem os manuais, que eram e continuam listados nos livros didáticos de professores(as) de qualquer área da EB, e que são reiterados nos Documentos Orientadores municipais e BNCC, com seus códigos, como por exemplo: “(EF07LI03)¹³⁷ Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral” (BRASIL, 2017, p. 251).

As operações burocráticas surgem na descrição, no modo de ser da professora, que é elencado pelas “ordens e os comandos”, que possivelmente mostrem que a abordagem da professora seja através do método tradicional: que se constitui por gramática e tradução em que a proposta é memorizar palavras, regras, exercícios de tradução, com o uso do livro didático, conforme explicitações realizadas no que tangem às tendências metodológicas de ontem e hoje.

¹³⁷ Código da BNCC que significa EF (Ensino Fundamental), 07 (sétimo ano) LI (Língua Inglesa) e 03 (é o número da habilidade).

Ser professora de inglês para PIM é abrir horizontes, dar condições a estudantes para que possam compreender melhor o que é dito, ter outra visão de mundo, e no discurso da professora, há uma memória institucional que fala, estabelecendo rotinas com as quais, todos convivem.

Em resposta ao mesmo questionamento, a terceira respondente informou:

*PPB – É, eu acho que é **mostrar o mundo exterior, né?** *Ã*, [pausa] como que eu vou dizer: *ir mais além assim* do [pausa], *ai*, como que eu vou dizer: **novos horizontes, entendeu?** *Pra eles ter [pausa], ã*, conhecer outros países, **mostrar, né outras culturas.***

A professora realiza uma afirmação sobre o que é ser professora de inglês, diz que “é mostrar o mundo exterior”, “novos horizontes” e “mostrar outras culturas”, assim como, pode-se também dizer que significa “conhecer outros países”. Tais asserções dialogam com princípios, objetivos amplos atribuídos ao “conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo” (BRASIL, 1998, p. 29) e que são manifestados no dizer da professora. PPB apresenta uma concepção de docência de professora de língua estrangeira, que é marcada por apresentar esta outra cultura, algo novo.

Em sua fala, as competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2018), aparecem sintetizadas, como por exemplo:

- Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue;
- Identificar similaridades e diferenças em uma relação intrínseca com a língua, cultura e identidade;
- Elaborar repertórios linguístico-discursivos da LI, usados em diferentes países e grupos sociais nas sociedades contemporâneas.

Tais competências estabelecidas pelo Referencial Curricular Gaúcho (2018) em consonância com a BNCC e que são reconhecidas de forma inconsciente pela professora ao longo do seu dizer, demonstram que a mesma possui conhecimento da sua responsabilidade enquanto docente, pois “legitima o seu lugar social” (BAHURY, 2017, p. 93).

Também pode-se observar pela interjeição “ai”, pelo uso de “ã”, e pelas três pausas marcadas por PPB, que a mesma tenta organizar mentalmente sua resposta, mesmo diante de alguns silenciamentos. Assim como, que também realiza interlocuções com a pesquisadora, solicitando confirmação do que profere em “né” e “entendeu”, na mesma intenção que PIM.

O uso de “assim”, demonstra que ela está pensando, pois é um advérbio que vem especificado por “um sintagma de valor de adjetivo” (NEVES, 2011, p. 243), no caso: novos horizontes, que deflagram o seu entendimento do que é ser professora de inglês. Também

evidencia esta condição de estar pensando, formulando sua resposta, o uso de *ã*, para organizar seu dizer. A situação da pesquisa e da entrevista, a remetem a um imaginário de interlocução, o que faz com que a pesquisadora também esteja inserida em seu dizer.

PPB faz uma afirmação direta sobre o que é ser professora. Usa um verbo de estado, de ligação “é” e “mostrar”, um verbo dinâmico, de ação na forma infinitiva para declarar que ela está falando dela, no momento em que responde ao questionamento. A professora assume esta responsabilidade, dever profissional, compromisso de ser e de fazer. Ainda, o verbo “mostrar” aparece duas vezes na fala de PPB, o que se qualifica como um verbo causativo, que é um verbo implicativo que indica uma condição suficiente e não uma condição necessária (NEVES, 2011), o que confere à resposta direta e curta, embora com suas pausas.

Os momentos de silêncio da professora, ao responder o questionamento, levam à reflexão de que o silêncio “atravessa as palavras, que existem entre elas ou que indica que o sentido pode ser outro, ou que ainda que aquilo, que é mais importante, nunca se diz” (ORLANDI, 2007, p. 14). Se entende que o silenciar é um ato de fala, é um posicionamento, não é neutro, e nestes momentos, o silêncio, sustenta a fala da professora. Na resposta de PPB, é possível identificar conforme Orlandi (2007) manifesta, que o funcionamento do silêncio revela que ocorre um movimento do discurso em uma relação contraditória: é e não é, paráfrase e polissemia, em uma relação de tensão e conflito, fazendo que esse entremeio (o silêncio) tenha sentido e fale.

Para entender o silêncio, na proposta da AD, Orlandi (2007, p. 23-24) explica que:

Podemos compreender o silêncio fundador, como o não-dito, visto do interior da linguagem [...]. Ele é, sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa.

Nesta composição, o dizer da professora manifesta este discurso outro, em que é ativada uma memória institucional que fala, regula o dizer de PPB, tem como veículo as diretrizes de que competências, condutas são necessárias para ser professora de inglês, manifestando dizeres que são do senso comum, do que deve ser uma professora de inglês: alguém com conhecimento desta pluralidade do mundo.

Neste engajamento imaginário ou não do ser professora de inglês, que é expresso em “novos horizontes”, que se manifesta como alguém que conduz o/a aluno(a) para ampliar seus conhecimentos. PPB adiciona “conhecer outros países”, mesmo sem ter estado lá, demonstra que está introjetado nela, que estas assertivas correspondem ao questionamento efetivado.

Com base no mesmo questionamento, a quarta professora declarou:

PPBR – Olha, ser professora, eu acho que já é algo assim, muito especial, principalmente nos dias de hoje. Eu acho que ela é uma profissão essencial, seja de qual for a disciplina. E no inglês, seja nos dias atuais, eu acho muito importante, porque o inglês, mesmo que os alunos não acreditem, a gente sabe que ele faz parte do dia a dia, né. Tanto na área da informática, na questão de músicas que eles gostam, que eles escutam. No supermercado quando eles vão, né. Nas roupas principalmente que eles usam. Então, realmente, é algo que faz parte do dia a dia deles, muitas vezes, eles não se dão conta, né. Então, eu acho que é algo fundamental, principalmente, pra quem busca uma oportunidade de trabalho no futuro um pouco melhor. Eu acredito que o inglês hoje é o diferencial e eu quero passar isso pros alunos.

Inicialmente, a professora introduz sua resposta, com um chamamento à pesquisadora, pelo uso de “olha”, depois, diante da pergunta, realiza um processo reflexivo de dizer o que é ser professora, em sentido, geral, ou seja, como uma possível resposta para um(a) docente de qualquer área de ensino, utilizando o verbo de opinião acho, em “eu acho que já é algo assim, muito especial, principalmente nos dias de hoje. Eu acho que ela é uma profissão essencial, seja de qual for a disciplina”. Na sequência de fala, particulariza a disciplina de inglês, que é o objetivo da questão, falando “e no inglês, seja nos dias atuais, eu acho muito importante”.

Ao anunciar “nos dias de hoje” e “nos dias atuais”, PPBR estabelece uma comparação entre a relevância ou obrigatoriedade do inglês no passado e o caráter obrigatório e importante que lhe é delegado na atualidade ao evocar sua importância no hoje. Esse dizer nos faz retornar a estudos, já enfatizados sobre as perspectivas históricas e sobre as concepções de ensino de inglês com base nas relações comerciais, que merecem ser refletidas aqui.

Ressalta-se que na primeira parte do séc. XX organizaram-se escolas, a graduação em Letras para normatizar este ensino e a partir dos anos 60, surge a LDB de 1961 (BRASIL, 1961), organizando o acesso à escolarização no Brasil. Na LDB de 71 (BRASIL, 1971), o ensino de inglês surge nas escolas e na LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), o ensino de inglês se torna obrigatório, a partir do 6º ano do EF. Nesta súmula, Duboc (2011) espelha que historicamente o ensino de língua estrangeira no Brasil foi considerado por décadas como uma disciplina de menor valor em relação às demais áreas de conhecimento. Houve uma revalorização no currículo, por conta das demandas do séc. XXI que compõem um pluralismo linguístico, social, cultural e a BNCC que vem a impulsionar estas questões relacionadas e associar ao capitalismo, globalização e trabalho.

Na sequência de fala de PPBR, a professora elenca sete exemplos para justificar o porquê da importância do inglês: “porque o inglês, mesmo que os alunos não acreditem” (1), “a gente sabe que ele faz parte do dia a dia” (2), “tanto na área da informática” (3), “na questão

de músicas (4) que eles gostam, que eles escutam”, “no supermercado (5) quando eles vão, né”, “nas roupas (6) principalmente que eles usam”, “quem busca uma oportunidade de trabalho (7)”. Estes exemplos são modelos que sintetizam os/as estudantes nesta contemporaneidade, pois utilizam telefone celular para acessar tecnologias, a globalização proporciona que o vestuário, alimentos e/ou locais de trabalho utilizem a escrita/fala em inglês, e também o inglês é visto como um diferencial no mercado de trabalho, mobilizando assim, esta interação que extrapola o ambiente escolar, pois a LI, está inserida no Brasil, mesmo que os/as estudantes não a percebam diretamente.

Esta vinculação indivíduo e capitalismo é frisada em abordagem sobre as concepções das identidades, pois neste mundo contemporâneo, o sujeito está interpelado, sem perceber, por estas questões. Dado que, há uma falsa liberdade subordinada a imposições da globalização, em uma ilusão de que se possui uma liberdade individual, porém se está condicionado(a) a estas relações (BAUMAN, 2005). Ligações essas que fragmentam o sujeito, diante destas consequências da globalização (HALL, 2006), na proposição de homogeneizar a todos/todas.

Portanto, como resposta ao questionamento sobre o que é ser professora de inglês, PPBR, após os exemplos que elenca, conclui que “é algo fundamental” e que “acredita que o inglês hoje é o diferencial e eu quero passar isso pros alunos”. A professora ainda estabelece a ideia do ontem/hoje e declara que ter essa função é fundamental para mostrar aos/às estudantes que o inglês é um diferencial para tudo o que apresenta e conclui que este é o compromisso dela enquanto docente.

Na resposta, PPBR evoca a pesquisadora, manifestando aqui um outro neste dizer. Ao realizar a pergunta, PPBR se dirige a mim para responder, de forma que sou a interlocutora dela, de modo que influencio a resposta dela de forma muito direta. O “olha” é uma marca de heterogeneidade discursiva, é uma heterogeneidade constitutiva porque na questão de querer saber como o outro fala, esta marca vai se constituindo para que se acesse a este outro no discurso. Na continuidade da resposta, PPBR se afasta, falando sobre o ser professora de modo geral e não especificando a disciplina de inglês.

Para dizer sobre o inglês, neste processo discursivo de deslocamento para falar de si mesma, PPBR traz exemplos inserindo este outro, de forma direta, no seu discurso: os/as alunos(as), pois quando diz, “tanto na área da informática” talvez evoque o ensino remoto que ocorreu no ano de 2020 e grande parte do ano de 2021 ou/e o fato de que muitos(as) jovens utilizem jogos, acessos a *websites* que são em inglês; “nas músicas”, “no supermercado”, “nas roupas” são repetições que marcam este acontecimento para elucidar que o inglês está no “dia a dia deles”.

Enumerações que constataam a globalização, que são “processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo” (MCGREW, ANTHONY, 1992, *apud* HALL, 2006, p. 67). PPBR não diz se este funcionamento também ocorre para ela enquanto docente. A professora para não falar de si, fala dos/das alunos(as), insere a mim e estudantes no dizer dela, de forma explícita compondo estes outros do discurso.

PIM e PPBR associam o inglês a outras disciplinas, que nesta fala, PPBR considera a profissão professora essencial, de qualquer disciplina. PPBR responde ao questionamento, se deslocando dela mesma, pois se dirigiu aos alunos, ao dizer que ser professora de inglês é mostrar aos alunos que estudar inglês é importante, que significa colocar o aluno dentro de um mundo globalizado, e onde o inglês é um lugar. É um não-dito, mas está ali, de forma que esta manifestação é posta de forma direta por PB.

O enunciado de PPBR não responde diretamente à pergunta, na forma como ela apresenta a sua fala, produz um deslocamento para dizer que a professora de inglês traz os estudantes, assim como PPB, mas de outra maneira. O funcionamento discursivo “olha” e “né” novamente marcam a minha presença, são marcadores discursivos de interlocução, de diálogo com o outro, sempre considerando que o “discurso é um produto de interdiscursos” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Quando PPBR diz que o inglês é importante “nos dias de hoje” e “nos dias atuais”, pode-se inferir, que no passado, esta disciplina não tivesse importância relevante. Se manifesta uma memória histórica deste passado brasileiro que deslegitima o ensino inglês. Há marcadores sócio-históricos que lhe foram pré-determinados, e que estão presentes na memória histórica e social dos sujeitos. Pêcheux (2007) diz que um acontecimento histórico pode se inscrever em uma continuidade interna, próprio a uma memória, em sentidos que se inter cruzam. Sentidos esses, que suscitam em PPBR, esta memória do não reconhecimento da relevância do inglês, e talvez por isso, ela finalize sua fala, retornando a si, falando dela: “então, eu acho que é algo fundamental”, “eu acredito que o inglês hoje é o diferencial e eu quero passar isso pros alunos”.

Por fim, a professora utiliza duas vezes a conjunção coordenada conclusiva “então”. Na primeira fala: “então, realmente, é algo que faz parte do dia a dia deles”, ela fecha sua argumentação sobre os exemplos que elenca. Na segunda repetição: “então, eu acho que é algo fundamental”, nesta última sentença de conclusão, através do uso desta conjunção que apresenta o entendimento de “em consequência disso” (NEVES, 2011, p. 241), ou seja, sobre tudo que foi apresentado no dizer de PPBR, a professora afirma pelos usos de “eu acho”, “eu acredito” e “eu quero” que pelo uso do pronome pessoal eu, PPBR se insere no discurso, fazendo

referências diretas a si mesma, uma autorreferência na enunciação (NEVES, 2011) afirmando suas convicções.

A quinta professora ao responder o que significa ser professora de inglês, disse:

PPC – Bom, eu acho que ser professora de inglês é uma coisa muito importante, porque a gente consegue levar os alunos a uma outra cultura, mostrar pra eles né, como é que se vive, em outros lugares do mundo, né; que existem outros espaços. São outras coisas que existem ao redor e agora estão, assim de fácil acesso, por causa da internet, né, agora muito mais. Antes, eles achavam muito difícil, essa questão assim do viajar, do ter contato com pessoas de outros países, que nunca iriam usar essa questão do inglês e agora com a globalização, com a divulgação da internet, isso tá muito mais próximo, né? Eles estão vendo que isso é necessário. Muito útil pra eles.

No início da resposta, PPC utiliza o adjetivo “bom”, para iniciar sua interlocução comigo. Após, realiza a afirmação “eu acho que ser professora de inglês é uma coisa muito importante”, de maneira, que anuncia sua resposta e segue com cinco exemplos aglutinados de como essa importância se dá: “consegue levar os alunos a uma outra cultura” (1), “mostrar pra eles como é que se vive, em outros lugares do mundo” (2), “que existem outros espaços” (3), “fácil acesso, por causa da internet” (4), “do viajar, do ter contato com pessoas de outros países” (5).

O que a professora manifesta é que ser professora de inglês possibilita levar, conduzir os alunos a uma outra cultura, que pode ser realizada através de demonstrações de como se vive em outros lugares do mundo, ou seja, a conhecer outros países e pessoas, mesmo que ela não tenha viajado para fora do país. PPC disse asserções semelhantes e PPC apresenta a mesma configuração, mesmo sem nunca ter viajado para outro país.

O advento da internet, aparece diretamente ligado à globalização, PPC informa que propicia que estudantes possam ter acesso a “outras coisas que existem ao redor”. Sobre o uso da internet, ao entrevistar professores(as) Bahury (2017, p. 105) aponta que:

Mais uma vez vemos que a influência tecnológica se apresenta como uma abertura para maior possibilidade de aplicação do conhecimento construído, a fim de que o mesmo seja mais próximo da realidade. Se o mundo está assim tão próximo à internet, o sujeito professor não pode se abster dessa tendência, uma vez que [...] no mercado de trabalho deverá adotar postura similar à da internet em termos de ligação com o outro (aluno, prática docente, mundo).

PPC apresenta uma visão sobre os/as estudantes em que “antes, eles achavam muito difícil”, entende-se que na perspectiva da professora, fosse difícil saber/aprender inglês para viajar e falar com pessoas de outros países. Entretanto, reflete-se que talvez suas aulas tenham

este foco para que alunos e alunas tenham esta competência, em breve, ao longo do processo analítico, talvez responda a esta dúvida.

A professora conclui que com a globalização, a internet a possibilidade de realizar as atividades elencadas por ela, agora são fáceis, próximas, necessárias e úteis aos/às estudantes, porém, não é claro de que a professora se insere nesta lógica contemporânea ou não, ou, se ela projeta nos e para os/as estudantes a resposta dela.

PPC para explicar a importância de ser professora de inglês, elenca elementos para “levar os alunos a uma outra cultura”, e utiliza repetições que reforçam esse dizer. O mundo globalizado aparece novamente interpelando os sujeitos nas suas subjetividades, pois “são outras coisas que existem ao redor e agora estão, assim de fácil acesso”, “agora muito mais”, essas coisas outras que levam os indivíduos para outras questões, e que se hoje são fáceis. PPC demonstra saber que os/as estudantes se valem destes mecanismos tecnológicos outros para terem contato com a língua inglesa. Nesse sentido, a respondente relaciona que estas “coisas ao redor” os levam para esta outra cultura.

PPC bem como PIM e PPBR utilizam no início de seus dizeres interjeições, que são palavras que expressam “emoções, apelos, sentimentos, sensações, estados de espírito” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 204) como um chamamento ao que dirão, como um preparo para dar suas respostas. O uso de “bom”, “ai” e “olha” são chamamentos à entrevista, por parte das respondentes.

Em sua fala, PPC fala dela e em seguida, realiza o deslocamento de si mesma, para os/as estudantes, falando neles(as) a sua resposta, assim como PIM e PPBR se posicionam. Da mesma forma, que PPC, realiza interlocuções com a pesquisadora pela linguagem coloquial, com o emprego do sintagma nominal “a gente”, que é empregado como o pronome pessoal nós, e pelo uso de “né” como uma forma de obter deferimento do que diz, assim como PPB, PIM e PPBR também o fazem, pelo uso de “né”. O uso de “a gente” está presente em muitas respostas das professoras em geral, sugerindo a inserção da pesquisadora em um nós, no discurso das professoras, ou ainda, “faz referência genérica, incluindo todas as pessoas do discurso” (NEVES, 2011, p. 469).

O emprego de “né”, é enunciado da mesma maneira, que PIM, PPB e PPBR. O uso de “né” é uma marca discursiva bastante presente na fala de PPC, em que se solicita a validação da resposta ao questionamento em que ser professora de inglês é “levar os alunos para uma outra cultura”. Esta sentença em que PPC inclui a mim, como parte integrante da resposta, dialoga com a proposição de que “o sujeito não é individual, é assujeitado ao coletivo, ou seja, esse assujeitamento ocorre no nível inconsciente, quando o sujeito se filia-se ou interioriza o

conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Nesta ponderação, novamente o “ontem” surge neste espaço de dizer, como uma memória histórica que é ativada, por tudo que se sabe historicamente sobre o ensino de LI, e que reflete diretamente para professores(as) e estudantes, em que a memória, enquanto construção discursiva no âmbito social, se faz possível numa oscilação entre o histórico e o linguístico (ACHARD, 2007), pois é possível que a forma histórica de ensinar, de como se percebe o passado, de algum modo sejam construções que são tomadas para si, entretanto, apenas ecoam no dizer da professora.

Nesta assertiva, segue abaixo quadro síntese sobre o que é ser professora de inglês, que por vezes, parte de um ser professora em geral e depois se particulariza, na concepção do lugar de ser docente de língua inglesa em diálogo com os sentidos produzidos por elas:

Quadro 9 - Sentidos de ser professora



PB - Ativa uma memória histórica daquilo que não teve - Sentidos da falta de oportunidades por não saber inglês



PIM - Traz memória institucional que evoca as legislações dos anos 70 - Sentidos das legislações



PPB - Apresenta uma circulação de discursos de senso comum que se naturalizam nas instituições - Sentidos do senso comum naturalizados sobre ser professor(a) de língua estrangeira



PPBR - Diz com base numa memória histórica de que o inglês tem importância - Sentidos da importância social, política, cultural e econômica do inglês



PPC - Sentidos da importância da tecnologia na atualidade para o ensino de inglês

Fonte: Autora (2022)

PB, PPBR e PPC verbalizam que o inglês “é importante”, e de maneira implícita PIM e PPB também afirmam esta importância, fato que dialoga com os PCNs (Brasil, 1998, p. 24) que dispõem que “o ensino de Língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado”

PB, PPBR, PIM e PPC fornecem exemplos nos próprios estudantes para constituírem suas respostas. PPB é a docente que apresenta a resposta mais suscinta sobre um discurso ideal do que é ser professora de inglês.

Em suma, as cinco docentes manifestam que o inglês é importante, diante de um mundo globalizado, para se estabelecer diálogos com outras culturas, o discurso das professoras mostra que são produtos de interdiscursos (AUTHIER-REVUZ, 1990). Paráfrases são acionadas nas respostas das três professoras já observadas, ou seja, em todo o dizer, há algo que se mantém, que retorna para os mesmos espaços de dizer (ORLANDI, 2020), pois “o mundo exterior”, os “novos horizontes”, as “outras culturas que PPB menciona são os mesmos lugares que PIM e PB anunciam: “a visão de mundo”, o “dar condições” e “viver no mundo globalizado”. São repetições deste mesmo espaço, que são ditos de memórias institucionais que estão sujeitas ao equívoco, por condições diversas, mas sob a influência da lei, do rigor, da ordem, pois a memória se movimenta e guarda em si, o que é significativo, uma vez que na memória encontra-se a presença do outro – as palavras do outro (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Elas entendem que este é o compromisso, e ser professora é apresentar isso. Entretanto, todas utilizam marcas de heterogeneidade constitutivas, pois outros aparecem neste discurso: dialogam com a pesquisadora, solicitando anuência do que proferem e deslocam suas falas para os/as estudantes: no sentido de dar exemplos de como eles devem agir/mostrar/conhecer/aprender sobre o inglês sem manifestarem-se autoras, conhecedoras em discurso direto do seu dizer, para afirmarem o que é ser professora de inglês.

Os sentidos de ser professora de inglês que ser docente de língua inglesa é algo importante no dia a dia, traz a ideia de mostrar novos horizontes, em vasta definição, deflagrando que o inglês é compreendido como “uma língua de uso mundial” (BRASIL, 2018, p. 476) diante do fenômeno da globalização e que a professora de inglês precisa mostrar, ajudar, possibilitar aos/às estudantes estas questões. Porém, é possível questionar, de que forma pode-se atrelar a identidade docente e o ensino da língua como algo para além do mundo exterior? E o mundo interior? O local? A constituição do aluno sujeito como ser único e individual?

5.2 SENTIDOS QUE CARACTERIZAM AS PROFESSORAS DE INGLÊS

Visando responder que características uma professora de inglês precisa ter para ministrar suas aulas, uma professora respondeu:

PB – Acho que a primeira coisa é ser comunicativa, porque nós trabalhamos com linguagens e a comunicação é muito importante. Acho que também ser proativa, por causa dos métodos. Nós precisamos ser, ter uma mente aberta pra acompanhar as mudanças, que são muitas. Eu tive exemplos de muitos professores ao longo da minha história que me motivaram e também aqueles que me desmotivaram. Então, acredito que o ensino tradicional não me motiva, então, o que me motiva ser

professora é fazer coisas diferentes. Então, eu tenho muito essa característica como professora.

A professora inicia seu dizer, enumerando quatro características que elencou necessárias para dar aulas. Ela as informa e as explica, nomeando que “a primeira coisa é ser comunicativa”, depois “proativa”, “ter uma mente aberta” e “fazer coisas diferentes”. Na continuidade desta enumeração de qualidades, PB insere uma outra pessoa em seu dizer: a pesquisadora, o que pode ser evidenciado pelo uso de “nós”, em “nós trabalhamos com linguagens”, que demonstra a identificação direta da professora, provavelmente se dá, por sermos da mesma classe/área das Linguagens e suas Tecnologias.

PB ao dizer “ser comunicativa”, justifica que é pelo fato de trabalhar com a linguagem e considera que “a comunicação é muito importante”. Em segundo, “ser proativa”, é argumentado pelo uso dos métodos, destacando-se que o adjetivo, proativa, conforme o dicionário Houaiss (2011, p. 759) significa “alguém que tem iniciativa própria, que visa antecipar futuros problemas”.

Na continuidade desta lógica, PB considera “ter a mente aberta” para poder “acompanhar as mudanças, que são muitas”. Na quarta característica assinalada, PB diz que “o que me motiva ser professora é fazer coisas diferentes”, e essas coisas, podem, indicar que a professora ministre aulas de alguma maneira variada.

Nóvoa (1992) anuncia que é relevante entender as demandas, fragilidades, ambiguidades dos professores, pois as histórias de vida dos mesmos, dão origem a práticas e reflexões que são potentes para o exercício desta profissão. Ao falar de si, a professora disse: “Eu tive exemplos de muitos professores ao longo da minha história que me motivaram e também aqueles que me desmotivaram”. Esse dizer da professora lembra Tardif (2002) que ao evidenciar os saberes docentes nos remete àqueles que são demonstrados em nossas histórias pregressas, como estudantes ou àqueles que também são constituídos ao longo das histórias individuais, referentes à formação universitária.

Assim, a expressão “ao longo da minha história” pode se referir a estas diferentes situações. Nesta retomada sobre docentes (des)motivadores ao longo de um percurso educacional, pode-se pensar que estes professores ao qual PB se refere possam ser oriundos da sua juventude, enquanto estudante de 1º e 2º graus (anos 80 e anos 90), período marcado ainda por uma ditadura militar e redemocratização.

Ferreira e Bittar (2006) discorrem que a graduação de professores e especialistas se deu com graduação curta ou plena, que foi impulsionada pela LDB de 1971 (BRASIL, 1971), e que o General Emílio Médici estabeleceu posteriores “normas para a concessão de auxílio do

tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1165), gerando uma categoria profissional consolidada de professores estaduais de 1º e 2º graus. Entretanto, Nóvoa estabelece que este *boom* educacional trouxe sujeitos sem as “necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas” (NÓVOA, 1991, p. 8). Tendo como aporte a conjuntura estabelecida na forma das condições e desafios para a formação de professores(as), talvez, explique a circunstância para que estes docentes fossem motivadores ou desmotivadores no exercício do seu labor.

A LDB de 1971 propunha uma educação massiva e aligeirada, particularmente na proposição da formação de professores, na educação de 2º grau voltada ao trabalho e também, na educação das pessoas jovens e adultas que passou a ser supletiva, compensatória e complementar, pressupostos que também se personificavam na formação inicial docente.

No momento em que a professora manifesta “que o ensino tradicional não me motiva”, denuncia, por paráfrases que ecoam na análise discursiva, qual era a metodologia da época, que evocavam o ensino tradicional tecnicista, amplamente utilizados no período relatado. Compreendendo o tecnicismo como:

No campo da educação o comportamentalismo teve como principal característica o controle rígido das atividades pedagógicas, dirigidas de forma mecânica, automática, repetitiva e programada. Aliado a interesses políticos e econômicos, o tecnicismo centra os esforços no planejamento e controle do método de produção. (ALBERTO; PLACIDO; PLACIDO; 2020, p. 1660).

A pedagogia tecnicista promovia a padronização das operações, e através deste instrumento de controle, a relação professor(a)-aluno(a) era comedida neste sistema coercitivo que operacionaliza as relações, objetificando-as e que foca na formação de mão de obra. Nesta lógica, Saviani (1999, p. 23) apresenta que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Este pensamento foi permeado por um autoritarismo que limitava qualquer possibilidade emancipatória, pois no ensino tradicional “o professor tende a deter todo o conhecimento e os alunos apresentam uma postura passiva (SILVA, 2020, p. 19) e no tecnicista, o professor tende a ser o que propõe tarefas, coisas a serem feitas e entregues e os alunos, na condição dos que atendem ao solicitado, também assumem postura passiva. Nesta composição, quando PB diz “fazer coisas diferentes”, revela que não segue a estes caminhos, o do tecnicismo e o tradicional,

engessados, na sua constituição, como características para ministrar aulas, e talvez por isso, em oposição, afirme que tem a mente aberta para acompanhar as mudanças da contemporaneidade, possivelmente.

Significativo ressaltar que PB, após falar dos professores que a motivaram ou desmotivaram, usa, por três vezes, o léxico: “então”. Este, passa a ser uma marca de heterogeneidade relevante, enfatizada por três ocorrências no dizer de PB. Embora possa assumir uma função de advérbio relacional entre orações, nesse dizer, assume função conclusiva, extraída do que foi dito anteriormente.

As respostas de PB sobre que características ela precisa ter para ministrar aulas de inglês, são classificadas como adjetivos, que em geral, “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria [...] denominada por um substantivo” (NEVES, 2011, p. 173). O movimento enunciativo da professora inicia na primeira característica, pelo uso do verbo de ligação “é”, que é predicativo do sujeito. Neves (2011, p. 181) explicita que um “adjetivo predicativo pode ocorrer sem que o verbo de ligação esteja na oração”, como se percebe em proativa (= é ser proativa), ter mente aberta (= é ter mente aberta) e fazer coisas diferentes (= é fazer coisas diferentes).

Como característica, “ser comunicativa” e “proativa” visando as linguagens são as primeiras manifestações que denunciam como é o modo de ser professora de inglês de PB. É expressivo considerar, no sentido de provocar a pensar sobre essas representações que a professora atribuí a si mesma, pois por paráfrases, a mesma está dizendo que tem uma abordagem comunicativa/sociointeracionista (BESSA, 2008), que é alguém que propõe interação, situações do cotidiano, e talvez por isso, diga que tem “uma mente aberta” para estar atualizada e ser diferente do ensino tradicional. Na perspectiva de que, conforme Uphoff (2008, p. 13) “os alunos devem tentar interagir como eles mesmos na língua estrangeira, ao invés de repetir frases descontextualizadas”, propondo-se, que talvez seja esta a abordagem metodológica de PB, manifestada quando PB diz ser proativa “por conta dos métodos”, que não os específica, mas são não ditos, que são evocados no dizer dela.

Morán (2015, p. 17) destaca que “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes”.

Novamente, o uso de “nós” em “porque nós trabalhamos com linguagens” segundo Neves (2011, p. 460), aqui se localiza de maneira em que a “falante institui a sua fala como se

ela fosse de todo um grupo”, com o qual se identifica; no caso, o grupo de professoras e professores de inglês, do qual, a pesquisadora, também está incluída.

Na fala de PB, há marcas linguísticas que são evocadas em: “ao longo da minha história” e “o ensino tradicional não me motiva” que ressoam à memória histórica que é apresentada em seu dizer. Quando dito “ao longo da minha história”, o aspecto temporal não é informado, porém, ao verificar a idade de PB¹³⁸, pode-se deduzir que ao longo dos anos 80 e 90, ela cursou os antigos 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio), que configuravam o período de ditadura militar marcado por um discurso autoritário, institucional fortíssimo, evidenciado no modelo tecnicista/tradicional. “Há algo da memória histórica do ensino tradicional que se atualiza em seu dizer, enquanto um acontecimento linguístico-discursivo” (SILVA; SANT’ANNA, 2021, p. 352).

O que a professora mostra é um lugar, um saber pré-construído no nível da sua memória, ou seja, é algo/aquilo que fala antes. Este antes, é o interdiscurso marcado nas formulações já ditas e esquecidas, como efeito natural do sujeito com a língua e com a história, que determinam o que ela diz/dizemos.

Esta forma sujeito histórica, que é contraditória, é percebida como “um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que submeta à língua para sabê-la (ORLANDI, 2020, p. 48).

Como seguimento às questões, assim se manifestaram duas das professoras:

*PPB – Ela tem que ter **conhecimento**, buscar também **novos cursos**, **né**, se **aprimorar**, e, **ter ideias modernas** também **né**, [risos] pra essa juventude. Eles querem tudo pronto. Daí, tem que dar muita coisa assim, mais visuais, mais de usar o telefone. **Eu tô com pouca ideia, entendeu?** Até mesmo porque, aí, eu não tô assim mais tão a fim, sabe? Eu tô com outra ideia, eu tô fazendo até outra faculdade, entendeu? Eu tô fazendo veterinária. Não vejo a hora de fazer isso, sabe, outra coisa. **A gente tem que ir levando né.***

*O conhecimento da faculdade, eu não tive muito, **né**, mas era mais da prática eu acho, **né**. Como é que eu vou dizer, se aprimorar. **Ver mais Youtube**, que também tem bastante coisa, explica.*

*PIM – Pois é [pensa]. Basicamente, **tu tem que estar preparada, assim na parte de conteúdos**. Eu acredito que começa por aí **né**. E depois, tu tem que ter um **conhecimento**, e até mesmo assim ó, não só do inglês, mas eu acredito que **tem que ter do português** também; não pra tá comparando, mas pra trazer **né**, pra facilitar a compreensão do que tu tá trabalhando. Isso seria alguma das características. **Conhecimento do conteúdo, do conteúdo em si, do vocabulário, não é? Toda uma, eu acredito nesse sentido assim, eu acho importante, não fundamental, né?***

¹³⁸ Verificado na parte exploratória.

De um modo geral, para iniciar a resposta ao questionamento, ambas produzem o mesmo deslocamento, não falam de si mesmas diretamente. Inicialmente, utilizam os pronomes “ela”, e “tu” para anunciarem suas respostas, e depois utilizam “eu” nas suas sentenças. Após PPB e PIM atribuírem o “conhecimento” como uma característica para ministrarem aulas de inglês, ao final da explanação delas, a pesquisadora, para compreender a que tipo de conhecimento as mesmas se referiam, adicionou a seguinte questão: E este conhecimento que tu falas, é da faculdade ou da prática?

PPB em sua resposta inicial, não se insere diretamente, como a professora que responde ao questionamento, pois de forma genérica, diz que as características necessárias a uma professora de inglês, são “ter conhecimento”, “buscar novos cursos, “se aprimorar” e “ter ideias modernas”.

Na perspectiva de melhor compreender o termo utilizado, busca-se o sentido dicionarizado do substantivo conhecimento, que segundo Ferreira (2008, p. 258) pode significar como “informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência”.

Em seu dizer, fica evidenciado, que PPB leciona aulas para adolescentes, denominados por ela como “a juventude”, pois leciona para o Ensino Médio, e em seguida, a professora descreve sobre estes(as) estudantes, dizendo que: “eles querem tudo pronto”, “tem que dar muita coisa assim, mais visuais, mais de usar o telefone”. É possível que devido às situações postas pela pandemia¹³⁹, estudantes de todas as idades, utilizaram seus telefones celulares para terem acesso às aulas. Talvez, durante o questionamento, pensar nesta questão, provocou em PPB um retorno às aulas remotas, em que talvez recorresse à elaboração de materiais com imagens e vídeos no *Youtube*, por exemplo.

É preciso considerar que o/a estudante desta contemporaneidade, que passa por uma pandemia global, estabelece relações outras com seus aparelhos celulares e qualquer outra tecnologia comunicacional, diferentemente das gerações anteriores que são mais analógicas. Dino e Costa (2021, p. 26) apresentam que “crianças e adolescentes estão entre os grupos de indivíduos com maiores proporções de usuários de Internet”. Por consequência, estes dados precisam ser levados em conta sobre o/a discente deste momento, mesmo que estes indivíduos, que mudam através dos séculos, mas “que passam a integrar a conjuntura e o trabalho, gerando

¹³⁹ Silva e Sant’Anna (2021, p. 367) apontam sobre a situação da pandemia, “que na nova realidade escolar, muitos jovens, adultos e idosos, que são os educandos da EJA, não têm acesso a tecnologias digitais (conexão de internet ou telefone celular), o que tem feito as professoras recorrerem também a materiais impressos de modo presencial, os quais por vezes são entregues aos estudantes.

novos perfis de trabalhadores em meio às condições que se mantêm e a outras que se renovam, se transformam ou são implementadas” (PEREIRA, 2018, p. 93).

Neste aspecto, infere-se que o/a estudante que sai da EB na evidência de uma pandemia que exigiu uma medida de ensino remoto em todo Brasil, possui outras considerações, em que docentes, de alguma forma precisam (re)encontrar um fio condutor para novas relações de ensino-aprendizagem (MENEZES, 2020). Café e Seluchinesk (2020) ponderam que jovens do 3º ano do EM possuem falta de interesse, desmotivação, sentem-se perdidos nesta nova construção educacional, sensação desafiadora e conflitante, que deixa “o aluno desorganizado no espaço e na organização do conhecimento” (CAFÉ; SELUCHINESK, 2020, p. 204).

Estas observações implicam nas características de uma professora de inglês para ministrar suas aulas. Café e Seluchinesk (2020, p. 211) constataam que na sala de aula:

[...] a educação aparenta ser uma instituição social que está perdendo seu sentido, pois se estudar ou não estudar a sociedade continua a mesma, não existe uma sanção que obrigue a ter sucesso se estudar, não se faz uma projeção futura com a educação, ou se consegue viver sem ela, não queremos propor uma solução, mas fica bem claro que as políticas públicas em educação não incentivam uma educação efetiva qualitativa, visa-se muito o quantitativo.

Estar no lugar escola, comporta um posicionamento sobre como lidar com todas estas questões que interpelam os “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999) de todos(as). Em sequência, PPB produz uma narrativa que, ao que parece, apresenta um descontentamento de estar, ocupar esse lugar profissional que exige adequações, flexibilizações, novos aprendizados, formação constante, como enuncia em “buscar também novos cursos, né, se aprimorar”. Em: “eu tô com pouca ideia, entendeu?”, “...ai, eu não tô assim, mais tão a fim, sabe”, “eu tô com outra ideia, eu tô fazendo até outra faculdade, entendeu?”, “eu tô fazendo veterinária”. “Não vejo a hora de fazer isso, sabe, outra coisa.”, esse descontentamento se evidencia.

PPB diz que “o conhecimento da faculdade, eu não tive muito”. Para pensar a formação de professores, Zawaski (2019, p. 47) destaca que são necessários “caminhos outros como possibilidade de reflexão e discussão. Ademais, esse debate formativo não é de responsabilidade apenas das instituições escolares, mas, também, é necessária a ressignificação de uma postura formativa desde o contexto da Universidade.” Neste aspecto, reformulações nas universidades ocorreram desde a graduação da professora e espera-se que as universidades sejam mais democráticas em seus currículos formativos.

Este “fazer outra coisa” remete aos modelos de profissionalismo docente nas construções de identidades profissionais de Garcia; Hypólito; Vieira (2005, p. 51), que explicitam o profissionalismo como trabalho extensivo em que:

A perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula é percebida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho resultam da troca de experiência com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas.

A escola apresenta saberes práticos (técnicas, conhecimentos, regras) e Althusser (1975) menciona que é neste lugar que se aprende a ler, escrever e tantas outras coisas que são reguladas. Professores e professoras representam em si a instituição escola, que para o autor, é um aparelho ideológico do estado (AIE), no qual é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho, que busca o mesmo resultado: “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1975, p. 63). Essa professora parece estar deslocada, não se sente feliz, à vontade, um não querer ser professora de inglês e por esses motivos, está buscando outra formação profissional. Talvez por isso ela não queira, não tenha interesse em fazer formação pedagógica, sobre docência, trabalho com juventudes.

Ao que se apresenta, parece que PPB revela falta de interesse, está abandonando esta função, uma vez que para lecionar, tem-se que estar atento e aberto às demandas do público que está na escola e às perspectivas educacionais. Neste movimento, ser professor(a) é um compromisso e que possui suas implicações, assim como, é um ato de resistência desde sempre no Brasil, porém, ao mesmo tempo, também é fruto deste sistema capitalista, que constituiu professores(as) desta maneira e não de outra:

Uma atribuição do professor da educação básica, inalterável ao longo do tempo, diz respeito ao trato com o conhecimento e seu desenvolvimento com os alunos. As condições da ação docente ao longo da história do Brasil são as mais variadas possíveis: do poder e detentor inquestionável do conhecimento à posição de coadjuvante no processo de formação e sem representatividade social da profissão; do perfil predominantemente assentado nos fundamentos religiosos e controlados pela igreja à multiplicidade de convicções e sob domínio do poder público; do *status* de detentor da verdade e transmissão do conhecimento ao de construtor do conhecimento numa perspectiva de facilitador; e de representatividade social pelo labor à incredibilidade e à desvalorização. (PEREIRA, 2018, p. 93).

Em “A crise das licenciaturas”, Pereira (2018) conclui que docentes podem abandonar a profissão por não encontrarem motivos para continuarem sua função, por acharem irrelevante, pela desvalorização salarial, por adoecimentos e pela falta de perspectiva de futuro e ainda, em diálogo essa pesquisa, a falta de contato com a língua inglesa.

Em meio a esta pluralidade de condições, quando a professora declara que não tem mais ideia de que aulas elaborar para os/as estudantes, afirma não querer mais dar aulas, tanto que está em busca de outra área de qualificação profissional. Por conseguinte, a resposta ao questionamento, que implica em realizar formação continuada, cursos de aperfeiçoamento, que possivelmente enriquecem o repertório de professores(as), neste caso, são sugestões que PPB diz, mas que não as segue: “se aprimorar”, “fazer cursos”, “ter ideias modernas”. Dizer que “não vê a hora de fazer outra coisa” deflagra o descontentamento de PPB sobre ser professora de inglês.

É possível, que financeiramente falando, a professora diga: “a gente tem que ir levando”, pois, o salário e o plano de carreira do município para docentes são razoáveis, mas menores que os proventos de um(a) médico(a) veterinário(a) concursado por exemplo. Talvez, PPB ainda ministre aulas, até o período de sua aposentadoria ou à conclusão da graduação em medicina veterinária, que talvez lhe traga novas ideias, prazer, felicidade, sendo a professora oriunda “de um contexto social com convicções próprias, condições, interlocutores e público de variadas características, objetivos, meios e sonhos, diante da atribuição de educar, em constante processo de renovação ou parad[a] no tempo” (PEREIRA, 2018, p. 91).

Na resposta de PIM, a professora inicia pela conjunção “pois é”, depois ao organizar mentalmente sua resposta sobre que características tem para ministrar aulas, a professora diz, não nomeando-se, “tu tem que estar preparada, assim, na parte dos conteúdos”, visto que compreende que esta seja uma característica importante, como intensificado em “acredito que é por aí, né”. A preocupação da professora está numa parte entre os saberes docentes e que equivale à competência técnica dos conteúdos que expressos por “conteúdos”, “conhecimento do inglês”, do “português”, “do vocabulário para facilitar a compreensão”.

Embora saber os conteúdos também é uma condição à docência, há uma série de outras características que não foram enunciadas pela professora. Assim, PIM, como se suspeita na primeira pergunta, pelo seu dizer, demonstra ter uma abordagem de ensino mais tradicional, que focaliza “os conteúdos”, “o vocabulário” em suas práticas de ensino de inglês. Saviani (1999, p. 57) dispõe que “eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados”, e desta maneira, se obtém um falso controle da sala de aula como um todo.

Silva (2020, p. 13) acrescenta que o ensino de inglês apresenta “em sua maioria, um modelo engessado e tradicional”. Saviani (1999) argumenta criticamente, de que o ensino tradicional que continua até os dias de hoje, é marcado por uma ideia de que a aprendizagem

implica em aprender conteúdos: com esforço e disciplina, mesmo que este sujeito não queira. Cabe ao/à professor(a), a incumbência de adquirir os conteúdos para que este sujeito participe da sociedade. Entende-se que falta democracia nesta relação, visto que o/a aluno possui características complexas e diversas para ser quantificado e minimizado desta simples maneira.

No livro, “Escola e Democracia”, Saviani (1999) conclui que haverá contribuição eficaz de professores(as), quando houver vínculos da sua prática com a prática social global, em que relações com alunos e alunas se deem qualitativamente e os conteúdos se deem em decorrências de problematizações da prática social, de forma ampla, sem exatamente, referi-los. Diante desta possibilidade, Morán (2015, p. 30) traz que:

É possível manter a “sala de aula” se o projeto educativo é inovador, - currículo, gestão competente, metodologias ativas, ambientes físicos e digitais atraentes - se a escola tem professores muito bem preparados para saber orientar alunos e onde estes se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. Sabemos que, no Brasil, temos inúmeras deficiências históricas, estruturais, mas os desafios são muito maiores porque insistimos em atualizar-nos dentro de modelos previsíveis, industriais, em caixinhas.

Esta lógica de mudança que Morán (2015) apresenta, implica em uma reorganização profunda de todos/as da comunidade escolar, e instituições políticas, e que não permaneça apenas como um sonho de qualidade real de educação.

Na continuidade das características para ser professora, PIM menciona que é preciso “ter conhecimento”, assim como PPB, e adiciona que não só da língua inglesa, mas também da língua portuguesa, para “facilitar a compreensão do que tu tá trabalhando”. PIM na primeira questão, diz sobre interpretar e compreender melhor, no segundo questionamento, a ideia se repete. Mostram-se “sentidos supostamente fixos [que] jogam nesse movimento, que inclui tanto a regularização do pré-existente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos” (FISS, 2007, p. 61), em que PIM aos poucos vai denunciando que para ensinar inglês ela use a língua portuguesa, talvez de forma dominante na sua prática.

Ambas as docentes destacam a obtenção do conhecimento, que é alcançado pela qualificação da graduação em Letras. Curso de ensino superior que após lutas de implementação se legitimou no Brasil, conforme exposto, e que autoriza, mune o/a docente de língua com técnicas-pedagógicas para exercer a docência¹⁴⁰, embora PPB acrescente a “prática”, ou seja o fazer pedagógico no exercício das atividades que compõem a docência, que envolvem:

¹⁴⁰ A acrescentar que a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de docentes da EB, priorizando aprendizagens essenciais tendo como parâmetro a BNCC, com a proposta de BNC – Formação (Formação Inicial de Professores da Educação Básica). Disponível em: [Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 \(*\) - Anup](#). Acesso em: 11/07/2022.

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Nas duas falas apresentadas, entende-se discursivamente, que PPB e PIM se deslocam para iniciarem suas respostas. PPB utiliza “ela”, a terceira pessoa do singular, para referir-se sobre “aquela sobre a qual é o discurso” (NEVES, 2011, p. 457), como se a professora não fosse a referência, o sujeito da pergunta. Passa-se a compreender esse deslocamento nas sequências das falas, já apontadas. PIM, utiliza a segunda pessoa do singular, “tu”, que relata “aquela a quem se dirige o discurso, e que só aparece no enunciado quando o locutor se dirige a ela” (NEVES, 2011, p. 457). Em ambos os casos, as professoras não se autorreferenciam. Talvez, ocorra um eixo não subjetivo para não implicar-se na interação verbal.

Igualmente, solicitam confirmação sobre o que falam, expressos em “entendeu”, “né”, “sabe”, “não é”?, pois é importante mencionar que estes enunciados foram produzidos numa situação de interlocução de entrevista, o que significa que a pesquisadora também está nos enunciados proferidos, inclusive, em situações em que as respondentes buscam apoio, algum tipo de confirmação, aos sentidos que produzem e enunciam.

PPB usa o pronome “eles”, em “eles querem tudo pronto”, para se referir aos/às estudantes, na compreensão de que este pronome na terceira pessoa do plural masculino, refere-se possivelmente aos/às estudantes, de modo indeterminado de gênero, “ficando excluídas as outras pessoas do discurso” (NEVES, 2011, p. 464), ou seja, pode-se dizer que a professora, a pesquisadora, não se incluem nesta afirmação. Frisa-se que o uso da terceira pessoa do plural também demarca esse distanciamento, pois “eles”, são àqueles os que nós conhecemos, mas que estão distantes de nós.

Sobre os/as estudantes, PPB os apresenta pelo que demanda o tecnológico, o “usar o telefone”, “dar coisas mais visuais”, que são desse campo das tecnologias digitais. Em seu dizer, a professora enfatiza que os jovens da atualidade estabelecem relações com as tecnologias, logo, talvez possam ser demandas que solicitem que PPB tenha que buscar “se aprimorar”, e talvez, isso possa ser difícil para ela, como já explanado na diferença geracional, e o que a professora pode e consegue utilizar de tecnologia, é o *Youtube*, como uma ferramenta pedagógica.

PIM ao elencar a tradução, que sugere sua abordagem tradicional para ministrar aulas, subtende-se que é o mecanismo utilizado por ela para facilitar a compreensão dos/das estudantes. Talvez, pela escolha de que os/as estudantes realizem tarefas fáceis possam se sentir confiantes para realizar as próximas. Todavia, quando se elabora uma aula muito “fácil” este

aluno não é instigado a saber coisas novas, o mundo dele não se transforma, a partir de uma provocação feita. A educação aqui, não é transformadora.

Os discursos de PPB e PIM trazem a percepção de que aquilo que é dever das instituições está falando nesse dizer, visto que podem existir demandas administrativas que façam com que as professoras enfatizem os conteúdos, e que tenham que postar, preencher burocracias pedagógicas para confirmarem algo que não se sabe mais o que é, e este fator estrangula uma professora e toda uma categoria. Há uma memória histórica constituída por um discurso institucional que reafirma a presença do controle do Estado na escola, o que se atualiza nessas falas em uma outra condição, em que sujeitar-se à ideologia dominante, considerando que a ideologia para Althusser (1975, p. 69) “passa a ser o sistema de ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” em que a sociedade está aglomerada nesta conjuntura.

Talvez sejam essas as condições que façam o ensino tradicional ser legitimado pelas professoras. É uma memória institucional que fala, ritualiza essa ideia do/a professor(a) que vai levando, que facilita, que precisa ser basilado pelos conteúdos e conhecimentos que ensina.

Apreende-se que a característica para ministrar aulas, aqui assinaladas, é principalmente é a de ter o conhecimento acadêmico, pois assim se domina o conteúdo.

Há aproximações nestas duas falas que denunciam uma memória institucional que as interpela. Existe um mal-estar docente em PPB, talvez oriundo de sentidos dominantes que apontam para esta direção, como também, para direções silenciadas, como a dos baixos salários, o que pode conduzir uma licenciada em Letras ao curso de Veterinária. Considerando mal-estar, como sendo um traço de professores(as) na contemporaneidade, que se evidencia nas ações e interações do dia a dia, é uma manifestação de que algo não vai bem (ARANDA, 2007).

A quarta docente disse:

PPC – Eu acho que tem que ter os conhecimentos didáticos, né. O uso dos recursos, né. A empatia com os alunos, né. Estudar, se aprofundar, ter o conhecimento daquilo que vai passar pros alunos.

A professora declara que para ministrar aulas, “tem que ter os conhecimentos didáticos”, “o uso dos recursos”, “a empatia com os alunos”, “estudar, se aprofundar” e “ter conhecimento”. Tardif (2000) explicita que professores se apoiam também em conhecimentos adquiridos na universidade, portanto, o saber acadêmico, legitimado pela graduação em Letras é a primeira característica evidente e reforçada em alguns exemplos posteriores, pois são repetições ao mesmo e homogêneas (PÊCHEUX, 2007).

PPC quando afirma que é preciso ter conhecimento didático, refere-se ao como fazer, ao como leciona aulas, saber relacionado também, à formação acadêmica, mas também manifesta que é um pré-requisito para ser docente de inglês, no sentido de ser um/a profissional que cursou o Ensino Superior de Letras – Inglês¹⁴¹ e que dá aulas de inglês.

Ao que parece, PPC fornece respostas curtas, como resposta ao questionamento, de forma superficial, sem aprofundar ou explicar tais exemplos elencados por ela sobre as características de ser professora de inglês, mas há não ditos que se manifestam neste lugar (Orlandi, 2020), pois há uma exterioridade que fala e se atualiza.

No entendimento de que para exercer a prática profissional, são necessários recursos, ou seja, “meios de que se possa dispor” (HOUAISS, 2011, p. 801), que no ambiente escolar podem ser escassos ou vastos, pois depende de como cada instituição administra, encaminha as verbas recebidas, pois considera-se que os recursos aos quais PPC considere, sejam os financeiros, para estruturar a escola e prover materiais diversos a docentes e estudantes. Utilizar recursos são condições necessárias para auxiliar às aulas, entretanto, a docente não explicita quais recursos utiliza ou julga necessários e (não)tem.

PPC também manifesta como um saber necessário, ter “empatia com os alunos”, embora, também, não especifique como essa empatia se dê na relação professor(a)/aluno(a), considerando que para Freire (1979, p. 39) a relação de empatia ocorre “na procura de algo: amoroso, humilde, crítico, esperançoso, confiante, criador”. O conceito de Freire dialoga com Brolezzi (2014, p. 2) que apresenta que a temática da empatia:

Na relação professor/aluno foi propost[a] na década de 70 do século passado, principalmente pela corrente originada do trabalho do psicólogo Carl Rogers (1902-1987). Sua abordagem reduzia, de certa, forma, a questão do conhecimento do professor dando ênfase à empatia do professor diante do aluno. Saber lidar e saber estar com o aluno pareciam ser os principais saberes necessários ao professor.

Na adaptação da abordagem dos anos 70, misturada aos conceitos de Freire e Vygotsky (BROLEZZI, 2014), este substantivo em uma visão pós pandemia, tem sido bastante utilizado

¹⁴¹ Dados do Censo da Educação Superior de 2017 informam que 49,2% dos professores de LE que atuam no EF anos finais possuem licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. 2% possuem Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. 31,6% têm licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. 4,1% possuem outra formação superior não destacada anteriormente e 12,8% não possui curso superior completo. O censo de 2019 não traz dados específicos sobre a graduação investigada neste estudo. Tal relação do Censo de 2017, com o dizer da professora, denuncia, que por vezes, professores/as lecionam aulas de inglês, entretanto, podem não ter a qualificação, a licenciatura para dar aulas de língua estrangeira.

na área da educação para reconhecer a fragilidade discente diante de circunstâncias diversas e que parecem merecer maior atenção.

A quinta professora declara:

PPBR – Eu acho que precisa ter criatividade, e uma certa dinâmica, porque eu acho, que, e até assim, não seria a palavra correta, mas assim, porque eu acho que a gente precisa cativar o aluno, trazer o aluno pra gente, pra gente conseguir passar aquilo que a gente quer, porque eu vejo assim, muito desinteresse, não só na questão da língua inglesa, mas na questão de escola, de aprendizagem como um todo, né. Então, eu acho que quando a gente trabalha com dinâmica, com algo diferente, com exposição, eu acho que isso facilita, que traz o aluno mais pra nossa aula.

Inicialmente, a professora realiza um posicionamento nomeando-se no seu dizer, pelo uso do pronome pessoal “eu”, e afirma que as características para uma professora dar aulas de inglês são “ter criatividade e uma certa dinâmica”, “cativar o aluno”. Nestas definições, Huberman (1992) destaca que professores em fase de estabilização na carreira são mais motivados e dinâmicos.

PPBR demonstra preocupação numa lógica diferenciada até o momento, que quer cativar o aluno para trazê-lo “pra gente”, ou seja, para ela, para mim, para nós. Ela destaca o desinteresse do corpo discente em geral, e traz um vocábulo, importante em seu dizer: a “aprendizagem”, que para Bessa (2008, p. 10) “é um processo de aquisição de novos conteúdos a partir de um sistema de trocas (homem-meio) [...] com novos elementos no processo de aprender. São eles a memória, a atenção, o interesse e a inteligência”. Entretanto, a professora se coloca no papel de cativar, desenvolver práticas e novas metodologias para conseguir a atenção de estudantes.

PPBR apresenta uma fala de elementos que trazem a criatividade, dinâmica, cativar o aluno, trazer pra gente, que são princípios de saberes constituídos de pressupostos freireanos. A professora apresenta um discurso mais progressista, e embora não utilize a palavra “conteúdos”, aqui, a docente parece compreender que “o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor” (FREIRE, 2003, p. 95) e neste posicionamento enunciativo, ela reflete sobre uma outra lógica. PPBR apresenta ter a empatia pelos/as discentes, que Brolezzi (2014) menciona, de coletivo, no qual a professora se inclui, ela quer trazer os alunos “mais pra nossa escola”.

Quando PPBR, usa o verbo “acho” é mais uma marca de heterogeneidade que a professora utiliza para organizar seu discurso, em que “acho” é classificado como um asseverativo relativo, em que “o conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, como algo que o falante crê ser possível, ou impossível, provável ou improvável. Ele não se

compromete com a verdade do que é dito” (NEVES, 2011, p. 247), talvez, numa tentativa de ter controle sobre o que é dito.

Em perspectiva discursiva, o intradiscorso como sendo a materialidade discursiva, mais especificamente o nível do texto. Vai dizer ainda que é no interdiscorso que reside a identidade presente, passada e futura dos enunciados. A preocupação direta que a professora manifesta com os/as estudantes, em “eu vejo assim, muito desinteresse, não só na questão da língua inglesa, mas na questão de escola, de aprendizagem como um todo”, são questões que podem ter relação com a pandemia de COVID-19, diante do período de março de 2020 a julho de 2021, em que houve o ensino remoto¹⁴², em 100% das escolas no município de Triunfo.

Sobre estes sentidos, em relação ao ensino remoto, no texto “Ser docente no ensino híbrido: desafios da atualidade”, Silva (2022, p. 5) conclui que:

Os/as docentes perpetuam dizeres, apresentando falas que declaram um mal-estar docente e precarização da docência. Políticas públicas são necessárias para minimizar estes resultados. A maioria destas vozes, [...] demonstra preocupações diante do retorno presencial em uma pandemia e também relata a sobrecarga de demandas burocráticas/educacionais.

Essa preocupação, perdura no ano de 2022, que de acordo com o Plano de Contingência (TRIUNFO, 2021) da localidade há grandes demandas de aprendizagens a serem reorganizadas com este corpo discente que ficou quase dois anos afastado da presencialidade escolar, adicionando, estudantes que não interagiram virtualmente com as atividades escolares.

Então para pensar o dizer de PPBR, sobre o “desinteresse não só, ...mas na questão da escola”, é pertinente considerar que o interesse é:

[...] uma relação entre o sujeito e o objeto, na qual o primeiro sente-se atraído pelo segundo por meio de algum estímulo produzido pelo segundo em relação ao primeiro. Assim, quando dizemos que o aluno é desinteressado, estamos também dizendo que não fomos capazes de produzir estímulos que o atraísse para os objetos apresentados em sala de aula. (BESSA, 2008, p. 11).

Este encadeamento, anuncia o caos pedagógico que acomete toda a comunidade escolar. Há uma denúncia às instituições que falharam enquanto seus deveres, pois disposto nos art. 205

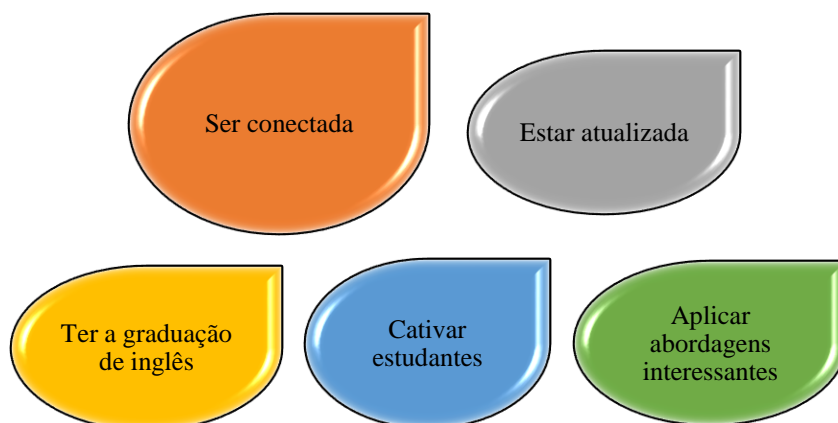
¹⁴² Conforme Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 01 (Triunfo, 2020, p. 11) “foram consideradas por atividades pedagógicas não presenciais, o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares sem a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica”. Professores(as) da EB utilizaram a plataforma educacional Educar WEB, material impresso entregue para estudantes nas escolas e via aplicativo *WhatsApp* para exercerem suas atividades pedagógicas, e a comunicação da Equipe diretiva, SME como o corpo discente e docente se deu por meio virtual, via Aplicativo *Google Meet*, ou *Youtube*.

e 206, da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) foram conduzidos pelas instituições paliativamente. Na fala de PPBR ecoam sentidos de que estudantes não tiveram acesso a tecnologias, famílias perderam empregos, evasão escolar, questões emocionais, a pandemia, famílias desestruturadas, entre diversos outros fatores que acometeram toda a comunidade escolar (CAFÉ; SELUCHINESK, 2020; SILVA, 2022). Acrescentando que docentes também compõem esta comunidade escolar com as mesmas problemáticas.

Os sujeitos foram/são assujeitados à memória histórica, às instituições, à ideologia, que passam a produzir efeitos nas memórias da professora. PPBR traz nessa criatividade, e nesta dinâmica, Brolezzi (2014, p. 17) diz que “a relação entre o aluno, o professor e o conhecimento, passa então a ser uma relação de proximidade, de equilíbrio, de respeito e de valorização. Diante destes novos atravessamentos que já existiam, mas que eclodiram em larga escala desde o início da pandemia.

Segue síntese, sobre as características necessárias a professoras de inglês, para ministrarem aulas em Triunfo, RS, em que há sentidos que são mais gerais desse campo da docência:

Imagem 26 – Atributos que caracterizam o ser professora de inglês



Fonte: Autora (2022)

O que fica evidente nos dizeres das docentes, é que a professora de inglês ideal, é aquela profissional que é graduada em inglês (para dar conta dos conteúdos), alguém que participa de formação permanente: cursos, intercâmbios, pós-graduações na área (para ser dinâmica, atualizada, com novas técnicas para dar aula) e nesta composição, tem estudantes participativos e interessados.

Há, no dizer de algumas professoras, que é relevante aprimora-se, estudar, entretanto, há sinais de mal-estar docente (com professores que a desmotivaram, estudantes

desinteressados, com falta de recursos), que são oriundos talvez, de descontentamentos diante do aparato institucional que as interpela. PPB, PIM, PPBR e PPC demonstram nas suas falas sentidos que as levam para a prática do ensino remoto, em que percebem alterações nos estudantes.

5.3 SENTIDOS DOS SABERES CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA

Como seguimento às questões, as docentes responderam sobre os saberes que percebem que adquiriram ao longo do exercício de sua docência. Neste encadeamento, assim se manifestaram duas das professoras:

*PB – Acredito que ã, essa avaliação diagnóstica que **a gente** tem que fazer da turma, porque cada turma é diferente. Cada ser humano dentro da turma, ele é único, **a gente precisa ter um olhar diferente**. Acho que **isso**, lá no início, talvez, em uma escola menor eu conseguia ver melhor, depois fui pra uma escola maior e tu não consegue perceber, **né**. Eu acho que **isso** agora, **ter um olhar mais aguçado para as necessidades dos alunos** e também entender **qual é o propósito da gente** também, que não é só **aquela** lista de conteúdos, **daquele** currículo, que **aquilo, a gente nunca vai dar conta, né**. Isso era uma grande preocupação minha no início, como professora. Eu sempre me cobrava muito, que eu tinha que atingir **aquilo**, e eu não tenho mais **isso** como método, então, e nem como meta, **né**. Então, acho que, eu fico feliz quando eu vejo resultados diversos, seja como for, seja um projeto que tu desenvolve, uma atividade com uma festa, que tu consegue fazer [...]. Como eu te falei, quando o aluno vem de um método tradicional, ele estranha muito **isso** que eu faço, porque eu **chego propondo outras coisas, e eles não estão acostumados** [...].*

*PPBR – Olha, eu acho que é mais a questão **assim** (1) do, [pensa] **lado mais assim** (2) **humano**, vamos dizer **assim** (3), porque na faculdade, **a gente** tem **muita teoria**. Eu não sei se eu tô acertando a palavra, **né**, mas eu vejo **assim** (4), que **a gente** enquanto está na faculdade, por mais que os professores, porque eu tive, eu tenho pra mim **assim** (5), que eu tive uma ótima base na faculdade, eu gostei muito da faculdade que eu fiz, mas não é a mesma coisa, que **a gente** entrar numa sala de aula, até porque na faculdade, **eles têm a gente também, né como tudo em um nível só, né**, e **a gente** tem que correr atrás daquilo ali, e hoje na sala de aula não é **assim** (6). **É a gente que corre atrás do aluno, né, ã**, trabalhando de formas diferentes pra atingir todo mundo, não são eles que vêm atrás **da gente né**, pra se equiparar num nível só, **né**. Então **a gente** tem níveis diferentes de saberes e tentar atingir todos, **né**. Então eu acho que é **isso, é um olhar diferenciado pra cada um assim** (7).*

As duas docentes PB e PPBR apresentam a mesma resposta diante do questionamento efetivado, que é produzir um olhar mais específico para seus/suas estudantes.

PB diante do questionamento, diz que o saber que adquiriu ao longo do exercício da sua docência, foi a propriedade de “ter um olhar diferente”, que compõe “ter um olhar mais aguçado para as necessidades dos alunos”. Compreendendo que esse olhar, parte do pressuposto de que os indivíduos não são iguais, são diferentes com suas especificidades: possuem diferentes tempos, maneiras, contextos em que os sujeitos estão inseridos e há em conflito, aspectos socio-

econômicos-cognitivos diversos. No entendimento de que não há apenas uma visão uniforme para cada estudante, e este olhar diferente, se constitui na visão individual de cada aluno/a e não como um todo coletivo, pois a mesma atitude de um/a docente/estudante não é igual ou padrão para todos/as, tendo como premissa, as singularidades de cada um/a nas concepções pedagógicas que pressupõem visões nesse sentido.

Tais concepções se apresentam na fala de PB, como “cada turma é diferente. Cada ser humano dentro da turma, ele é único”. Neste sentido, partindo deste olhar humanista, em que “se vê o mundo sob a ótica da libertação humana e individual” (GADOTTI, 2007, p. 32), o exercício da docência se constitui neste espaço de socialização que é a escola em que uma pluralidade de relações ocorre. Pensar Gadotti (2007) ao refletir sobre a obra de Paulo Freire, a respeito de uma pedagogia da cidade, em que manifesta que é preciso estreitar o olhar para ler o mundo, afirmando que a cidade é o espaço para as diferenças, espaço da cultura e educação, expondo que:

A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais, etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. (GADOTTI, 2007, p. 74).

A fala da professora sobre ter esse olhar diferente, um olhar que percebe às necessidades, carências, ausências dos/as estudantes, remetem a uma epistemologia freireana, que propõe aceitar, respeitar e não discriminar qualquer pessoa. Na assertiva de que se professores e professoras não escutarem, não falarem ou não verem seus e suas estudantes, os mesmos/as se proibem de entendê-los e entendê-las (FREIRE, 2003), e neste diálogo, se compõe a finalidade de ser professor(a), na responsabilidade de saber desta sua função social e política, assim como, PB completa em sua resposta, dizendo “entender qual é o propósito da gente”, afirmando que também é um saber adquirido ao longo de sua docência, que é ter a concepção do seu propósito enquanto professora.

Na continuidade de sua resposta, PB produz uma reflexão sobre sua trajetória inicial em uma escola menor, em que ela conseguia observar com mais clarificação, este olhar o aluno de maneira mais singular, como explicitado em “acho que isso, lá no início, talvez, em uma escola menor eu conseguia ver melhor”. Logo, em “depois fui pra uma escola maior e tu não consegue perceber, né”, PB conclui, que em um ambiente escolar com mais estudantes, será menor a sua capacidade de apurar e ampliar este olhar diferente.

Talvez a professora entenda, que em uma escola menor, seja possível perceber as peculiaridades destes estudantes com maior qualidade, os contextos, as situações de sala de aula de uma turma, e por vezes, por ser uma classe menor a aproximação com estudantes seja mais efetiva. É possível, que em uma classe menor, sejam observados/notados outros itens. Entretanto, a questão a ser recortada, é que docentes que possuem um *feeling*, poderão ter este olhar em uma turma com 15 ou 50 estudantes, pois importa o comprometimento individual de cada docente. Talvez, a grande problemática se efetue, quando um/a professor/a não possua este olhar diferente.

Na sequência reflexiva, PB se dá conta de que sua finalidade vai além dos conteúdos programáticos, quando diz: “não é só aquela lista de conteúdos, daquele currículo, que aquilo, a gente nunca vai dar conta”, “isso era uma grande preocupação minha no início”, “me cobrava muito”, a professora entende que no início de carreira apresentava essa postura pedagógica da educação bancária, em que o/a professor(a) conduz estudantes a uma memorização mecânica dos conteúdos, e quanto mais conteúdos este/a docente depositar, melhor este/a docente será. Por consequência, educandos/as recebem os depósitos, os guardam e os arquivam (FREIRE, 1987).

É provável que por conta dos saberes diversos (TARDIF, 2002) que foi experienciando, adquirindo ao longo da sua docência, tenham feito com que PB mudasse sua abordagem em sala de aula e outros sentidos tenham se manifestado na sua trajetória pedagógica, o que se verifica em: “eu não tenho mais isso como método, então, e nem como meta”, considerando esses saberes que provém de diversos locais. Concebendo também, que estes saberes não são somente instrumentais, visto que integram “perspectivas teóricas a tender para um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas”. (NÓVOA, 1991, p. 17).

Por fim, PB considera que se sente feliz com os resultados que vem encontrando após mudança de abordagem. Huberman (1992) apresenta que as pessoas se lançam em várias experiências pessoais e diversificadas, nos modos de avaliar, de como agrupar estudantes, com o objetivo de motivar-se e ser mais dinâmica, como se percebe na fala de PB: “quando eu vejo resultados diversos, seja como for, seja um projeto que tu desenvolve, uma atividade com uma festa, um *quiz*¹⁴³ que tu consegue fazer”, “eu chego propondo outras coisas”.

O sentir-se feliz, da professora é caracterizado pela alteração metodológica que fez ao longo de sua trajetória enquanto professora, porém, diretamente relacionado a isso, Pereira (2018, p. 94) destaca que “além da idade próxima de se aposentar e de maior dificuldade para

¹⁴³ É um teste rápido ou um jogo constituído por perguntas de múltipla escolha. Disponível em: [Quis ou quiz: quando usar cada forma? - Mundo Educação \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/mundoeducacao/). Acesso em: 18/03/2022.

a mudança de ofício, os professores com mais tempo de atuação podem representar maior satisfação com suas funções, por terem herdado melhores condições de trabalho e de remuneração”.

PB nomeia “ele” e “eles” para referir-se aos alunos, dizendo que “ele estranha” e “não estão acostumados” com a abordagem da professora. Subtende-se que os/as estudantes oriundos do método tradicional, reproduzem as posições às quais sempre foram submetidos.

Na discursividade de PB, percebe-se uma profissional que mostra uma narrativa que possibilita um olhar para si e para os/as estudantes que tem, em que manifesta ter este “olhar diferente” enquanto saber constituído ao longo de seu ciclo profissional.

A professora recorre a sua memória sócio-histórica na construção de afirmações sobre como era, seu fazer pedagógico, expressos por verbos no passado: “conseguia, fui”, não é um discurso autônomo, pois funciona relacionando os seus operadores, ou seja, o passado memorizado e os reformulados, pois ao comparar a escola menor no tempo passado, informa que no seu tempo presente, a escola maior apresenta esta impossibilidade do olhar diferentemente os/as estudantes, como diz: “tu não consegue perceber”.

Os verbos télicos “conseguia” e “fui” fornecem suporte ao que diz, em que o verbo conseguia, dá a noção de condição necessária e suficiente, que determina o estado do que está escrito. Por ser um verbo implicativo afirmativo, apresenta o entendimento de mostrar que quem fala tem a propriedade de dizer este fato que é verdadeiro. Ainda assim, quando PB diz, na mesma sequência enunciativa “tu não consegue perceber, né”, ela evoca o implicativo negativo não factual, verificado pelo uso do “não” e ao utilizar um verbo no infinitivo “perceber”, ela estabelece uma correferência com o que disse antes (NEVES, 2011). Adindo a interlocução com quem faz o questionamento, pois quem está perguntando, está na resposta da locutora.

PB utiliza alguns pronomes demonstrativos em seu dizer, que marcam outra marca de heterogeneidade: cinco vezes o pronome “isso”, duas vezes “aquilo”, uma vez “aquela” e uma vez “daquele”. Conforme Neves (2011, p. 491) estes pronomes são classificados como invariáveis, que se referem a pessoa ou coisa que já foi referida ou sugerida em qualquer porção precedente do texto. O uso de “aquela”, “aquilo” e “daquele” fazem referência a algo que é mais distante, que está fora da situação de fala. (NEVES, 2011). Neste encadeamento, quando a professora cita “acho que isso” e “eu acho que isso agora” ela retoma ao olhar diferente que precisa ter em relação aos/as alunos/as.

PB ao falar da lista de conteúdos, do currículo, daquilo que nunca se dá conta, que tem que atingir são pronomes que se referem a uma memória institucional que é ativada por

paráfrases, que se repetem neste espaço de dizer. Estes pronomes são representados pelas instituições que delegam regras e procedimentos através da BNCC, do Documento Orientador Gaúcho (DOM), do RCG, dos PCNs, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são legislações vigentes que atravessam o fazer pedagógico, enquadrando professores e professoras, não apenas no município de Triunfo, mas em todo o Brasil.

É uma marca de heterogeneidade constitutiva em que o discurso da professora é um produto de interdiscursos outros, ligados às legislações, que estão nela, no dizer dela lembrado por ela e que atuam nela, como um aspecto ideológico dela enquanto sujeito. Althusser (1975, p. 83) afirma que “na ideologia, o que é representado não é o sistema de relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem”. Portanto, este interdiscurso manifestado, conduz e organiza o dizer de PB, ao ponto de ser dominante na fala dela.

Ao final de sua resposta, PB que diz não ter mais este jeito de ser, este método como meta, dado que fornece exemplos de algumas atividades desenvolvidas que “consegue fazer” com estudantes. Diante disso, abre-se um possível gesto interpretativo outro, de que há outros resultados aos quais ela continua com a perspectiva denunciada por ela, o que também se verifica por “quando o aluno vem de um método tradicional, ele estranha muito isso que eu faço, porque eu chego propondo outras coisas, e eles não estão acostumados”.

Novamente, o pronome demonstrativo “isso” referindo-se a algo anterior, no caso, os projetos que desenvolve, que talvez tenham abordagem interacionista, que fazem parte das “outras coisas” que realiza, elabora. Em contraponto, PB finaliza sua fala, talvez, depositando/confirmando nos/nas estudantes, que não estão acostumados a agirem de outra maneira.

A segunda professora, apresenta como saber constituído, “o lado mais humano” e “trabalhando de formas diferentes para atingir todo mundo”, “é um olhar diferenciado pra cada um” o que dialoga com a perspectiva freireana, verificada também em PB.

PPBR diz é que há os saberes adquiridos na graduação, ao longo do ensino superior e os saberes da experiência, que ocorrem dentro da sala de aula. Tardif (2002, p. 39) apresenta que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente, [...] que se articula[m] aos saberes sociais, escolares, curriculares, pedagógicos e experienciais”. Assim, estas composições constituem o/a professor(a), de forma que estes saberes se incorporam à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por ela.

Neste mesmo diálogo, Freire (2003, p. 95) adiciona mais uma concepção sobre os saberes:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar a prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser separado, um do outro.

Nestas relações estabelecidas por PPBR, há uma reflexão importante sobre teoria e prática. A respeito da graduação de Letras a professora diz: “na faculdade, a gente tem muita teoria”, “têm a gente também, né como tudo em um nível só”, “e a gente tem que correr atrás daquilo ali”, ou seja, a teoria que a professora fala, é todo o arcabouço necessário para tornar-se uma profissional das Letras, são os conhecimentos, métodos enfatizados nas respostas da pergunta anterior realizada.

Em que, as instituições que incluem o corpo docente do Ensino Superior, nivelam estudantes a partir de um mínimo, definido pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que definem suas diretrizes. Como demonstrado por Pimentel (2016, p. 10) em que as DCNs para o curso de Letras “devem ter estruturas flexíveis, ficando a cargo das IES a definição do perfil, da carga horária e das atividades curriculares do profissional em formação, dentro das bases estabelecidas” e, ainda, o Art.11, da Resolução nº 2, de julho de 2015, preconizam articulações entre teoria e prática.

Todas as docentes de inglês desta pesquisa concluíram sua formação inicial até 2009. Logo, tem-se a esperança que as matrizes curriculares para Letras – Inglês, especificamente, tenham se construído mais fortes, a partir de resoluções mais atuais. No entanto, estudos de Pimentel (2016, p. 68) realizados em algumas universidades sobre o curso de Letras – Inglês, apontam que “as propostas de currículos que contemplem formação sólida de conhecimentos linguísticos e pedagógicos para o futuro docente mostram-se muito frágeis”. É possível que os argumentos de PPBR ainda precisem ser sanados, nesta modalidade de formação de ensino superior, como já embasado no capítulo sobre os contextos do ensino da língua inglesa.

PPBR separa de forma clara e objetiva, que cursar a faculdade não lhe deu o saber da prática. A docente reconhece que teve uma ótima formação, em: “eu tive uma ótima base na faculdade, eu gostei muito da faculdade que eu fiz”, mas na sequência de sua resposta, PPBR traz a relação da parte prática da atualidade, do ser professora de inglês: “e hoje na sala de aula não é assim. É a gente que corre atrás do aluno, né”, “não são eles que vêm atrás da gente né, pra se equiparar num nível só, né. Então, a gente tem níveis diferentes de saberes e tentar atingir todos, né. Então eu acho que é isso, é um olhar diferenciado pra cada um assim”.

O que professora anuncia é o contraponto entre faculdade tradicional x escola sociointeracionista/freireana, a qual na graduação o/a discente é visto/a como igual entre os

pares, o qual é empregado o mesmo método, mesmo nível de inglês¹⁴⁴, mesma maneira para todos/as e graduando(as) precisam achar formas de alcançar estes estágios formativos. Há a afirmação de que na escola, a lógica é ao contrário: o/a docente precisa se adequar aos/às estudantes e encontrar caminhos para “atingir todo mundo”. Na complexidade de que ser professor(a) é ser 30 pessoas em um ou dois períodos semanais de 50 minutos cada, particularizando cada estudante.

Na discursividade de PPBR, há uma separação argumentativa que primeiramente expõe a parte em que “a gente tem que correr atrás daquilo ali”, em que esse “a gente”, deixa “indicado o envolvimento da primeira pessoa no conjunto (NEVES, 2011, p. 470), que é a professora e a/o estudante da graduação em geral, que precisa atingir “daquilo ali”, ou seja, dos conhecimentos técnicos da graduação. O uso do advérbio denota uma memória histórica em que se retoma à IES que provém esta formação.

Segundamente, PPBR realiza uma inversão, em que ela, enquanto docente, não mais aluna, precisa “correr atrás do aluno”, e no relato anterior, professores(as) não mostravam essa preocupação. Este correr atrás, é legitimado pela busca ativa que é enfatizada pelas legislações atuais do município pautadas pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação, para minimizarem dificuldades de aprendizagens diante do ensino não-presencial anterior e endossado por diretrizes do MEC¹⁴⁵ para o retorno presencial nas escolas. Tais forças, influenciam o dizer da professora. É uma memória institucional que está nela, mesmo que ela não saiba os números dos pareceres emitidos pelo CNE, o dizer de PPBR é a rigor, manifestado na fala dela.

Ao mesmo tempo, PPBR assume a posição em que pondera a respeito de que professores(as) da Educação Básica tem que dispor de “níveis diferentes de saberes e tentar atingir todos”, e neste processo, surge esse “olhar diferenciado para cada um”, que a professora compreende que é o compromisso dela, pelo lugar em que ela ocupa. Bender (2020, p. 51) expressa que “identificando-se através de uma regularidade discursiva, registrada através de

¹⁴⁴ Necessário considerar o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, que possui classificação em níveis A (básico), B (intermediário) e C (proficiente). Disponível em: [Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas \(CEFR\) | British Council](#). Acesso em: 07/04/2022.

¹⁴⁵ O Parecer CNE-CP nº 5/2020 dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 fala sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, o Parecer CNE-CP nº 6/2021 sobre as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

uma memória discursiva que tem relação direta com a posição enunciativa ocupada” e que a institui neste lugar de ser professora de inglês.

Na fala de PPBR, outra marca de heterogeneidade evidenciada é a ocorrência de sete vezes, do advérbio de modo “assim”, que indica uma natureza pronominal, funcionando como referenciador textual. O advérbio incide sobre um substantivo, na posição sintática de um adjetivo como percebido nas posições (1, 2, 4, 6 e 7) destacadas na fala da professora. O implícito, não-dito, que compõe a heterogeneidade constitutiva do que PPBR manifesta, é que a escola desde sempre, aplica o que poderes maiores instituem: dominar corpos com um discurso autoritário.

Althusser (1975, p. 47) discorre que “assim a escola e as igrejas educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção” em que docentes ministram aulas, na condição de que operacionalizam as diretrizes vigentes, que propõem competências e habilidades que precisam ser aprofundadas, no entanto, há questões sociais, político-financeiras anteriores que interpelam estudantes.

Neste sentido, a escola não consegue “dar conta”, mesmo que a gente tenha que correr atrás do aluno, porque docentes precisam, principalmente neste pós-pandemia, argumentar, como estão recuperando estudantes¹⁴⁶. Estes pressupostos são situações que já existem e ninguém questiona, pois são frases que viram uma memória social (ACHARD, 2007), em que se fala tanto, que torna-se uma verdade para o coletivo. Estes discursos em circulação são marcados por um senso comum que naturaliza os fatos.

PIM e PPC disseram:

PIM – O ensinar é muito interessante porque, a gente ali, tá ensinando, mas também tá trocando, tá aprendendo né, a cada momento. [pensa] Essa troca que tu tá tendo do ensinar, a gente aprende, eu aprendo que é muito importante cada vez mais o conhecimento em geral, também de outro idioma, no caso do inglês, a gente sabe que é fundamental, né, hoje em dia, é base. Conhecimento hoje em dia [...] é necessário ter pra vida, pro dia a dia, [...] nesse sentido.

PPC – Além de buscar os conteúdos e coisas pra aplicar pros alunos né, a questão da convivência com as pessoas. A troca, as amizades que se constroem durante todo esse tempo. Cada ano a gente recebe turmas novas né, novos alunos, a gente passa a fazer parte né, da vida de tantas pessoas, a cada ano que se inicia.

As duas docentes sucedem aproximações em suas respostas, em que PIM destaca a troca com estudantes e vice-versa e PPC também enfatiza a troca, as amizades, que compreende-se que incorporam estudantes e colegas de categoria.

¹⁴⁶ Tendo por base Plano de Contingência do município (2021).

“O ensinar” compõe o início da resposta de PIM, como sendo o saber adquirido por ela ao longo da prática docente, e o define na prática dizendo: “a gente ali, tá ensinando, mas também tá trocando, tá aprendendo né, a cada momento”. Diante da questão sobre que saberes foram constituídos ao longo de anos de profissão, parte-se do pressuposto de que ensinar não é transmitir conhecimento, que ensinar é uma especificidade humana e de que não há docência sem discência (FREIRE, 2003). A resposta de PIM traz a materialidade “ali” ao qual PIM refere-se à escola, que para Larrosa (2018, p. 21) é uma “certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço, separados, que vão - com diferentes modalidades desde a educação infantil até a universidade”.

Na sequência enunciativa de PIM, sobre “essa troca que tu tá tendo do ensinar, a gente aprende, eu aprendo” são assertivas para “o conhecimento em geral” e “também de outro idioma”, em que o ensino é algo que é atravessado pela interação, pelo *feedback* que retroalimenta, com aprendizados constantes. Neste excerto, nesta interrelação que a professora estabelece, novamente, PIM parte do geral e depois particulariza o inglês, exatamente o mesmo movimento parafrástico que ocorre nas questões anteriores. Ao identificar este movimento de PIM, constata-se que:

Em outras palavras, se o sujeito insiste para manter(-se) (em) um espaço de regularidade dos sentidos, da mesma forma esse controle se rompe, tornando possível que esses espaços se movimentem sobre e entre si mesmos, na relação com os outros. Por conseguinte, é a partir dos encontros e desencontros entre memórias discursivas que os sentidos se trabalham, se movem, deslocam-se através dos seus conflitos de regularização. (FISS, 2007, p. 68).

A professora no seu dizer, não explicita de forma direta, mas sua forma de trabalho é com o conteúdo, em ter uma base, conhecimento forte. Quando ela fala que o inglês é “fundamental né, hoje em dia, é a base”, “para a vida, pro dia a dia”, PIM informa que nesta relação de aprender e trocar, podem trazer à memória os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (2010): aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer que conversam com a resposta de PIM, sobre aprender ao longo da vida, para a vida, embora o autor também discorra sobre uma convergência internacional.

A fala de PIM remete a este lugar em que se propõe a formação do cidadão, a partir destes quatro pilares, com as premissas das competências, como “uma nova proposta político pedagógica” (DELORS, 2010, p. 32).

Em síntese, o uso do gerúndio evidenciado em “ensinando”, “trocando”, “aprendendo”, “tendo” fazem parte deste lugar ao qual PIM se localiza, em que “o ensinar” foi substantivado

pelo artigo definido o, e o advérbio “ali” reforça que ela fala deste lugar “a escola”, na posição de alguém, que possui as concepções de “privilegiar, em todos os casos, a relação entre professor e aluno; [...] a apoiar a relação (transmissão, diálogo e confronto) entre o docente e o discente” (DELORS, 2010, p. 33).

A resposta de PPC ao questionamento sobre que saberes adquiriu ao longo da docência é percebida por “buscar os conteúdos para aplicar para os alunos”, entretanto, esta busca pelos conteúdos, supõe-se, que esteja relacionada ao saber técnico desenvolvido ao longo da graduação para elaborar materiais, buscar instrumentos didáticos para diferentes modalidades de ensino. PPC em dois questionamentos realizados, dá ênfase ao uso dos recursos, e sobre este instrumento, Bender (2020, p. 105) destaca que “as normas, os polígrafos, as apostilas e as notas de aula, ratificam uma memória histórica docente, quase um estereótipo e uma heterogeneidade constitutiva ligada diretamente aos pressupostos teóricos do tecnicismo”.

A professora também informa como saber docente, “a questão da convivência com as pessoas, as trocas, as amizades que se constroem durante todo esse tempo”, que se dá quando o ano inicia, pois é o momento em que a escola, professoras(es) recebem turmas novas em um novo período letivo, e ainda, PPC acrescenta que “a gente passa a fazer parte, da vida de tantas pessoas”.

Em seguida, a quinta docente manifestou:

PPB – Olha, o saber que eu aprendi foi a lidar um pouco mais com o aluno, sabe. Porque, ai, de início, como eu tive complicação: era diretora me chamando, era porque eu ficava braba por qualquer coisa. Entendeu, Assim, ai, davam muita atenção. Agora, eu vou levando assim, na calma, entendeu. Às vezes eu faço que nem vejo, entende, pra não criar atrito, mas eu sempre tava criando atrito com o aluno e ai, meu Deus: eu sempre tava assim de ruim, sabe. Agora não, agora eu vou levando na maciez.

PPB inicia sua resposta com um chamamento “olha”, depois informa de forma direta, no tempo passado, que o saber adquirido ao longo de sua docência “foi lidar um pouco mais com o aluno”. A professora utiliza a interjeição “ai”, que sugere, uma queixa ao que está por vir, e fornece exemplo, dizendo que “de início, como eu tive complicação”.

Quando a professora diz que o saber percebido por ela como adquirido ao longo de sua carreira “foi a lidar melhor com o aluno”, em seguida, PPB explica diretamente, através de exemplos do seu cotidiano escolar, como se deu esta constituição: “de início, como eu tive complicação: era diretora me chamando, era porque eu ficava braba por qualquer coisa”. Tendo por base sua resposta, pode-se deduzir que o início da vida profissional docente de PPB possa ter sido marcado por eventos de conflitos no começo de sua docência. Freire (1987, p. 19)

manifesta que “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora” não se sentem capazes de correr e assumir riscos e talvez, nesta lógica, por concepções pré-estabelecidas de PPB, este início de carreira, possa ter sido complicado. Ainda que, Huberman (1992, p. 38) destaque que “muitas vezes não se premeditou toda uma trajetória profissional, diversas escolhas, contratemplos, atravessamentos ocorrem durante este processo” e vão compondo este sujeito na constituição de seus processos identitários.

Sobre os processos identitários, Vigano e Laffin (2017, p. 77-78) desenvolvem que:

[estão] em constante construção, pois se move[m] de diferentes formas através dos tempos e dos processos de socialização entre os sujeitos. Isso faz com que as identidades debatidas e conduzidas por meio de vários olhares e ao compreender essas constituições do/a professor/a, pode-se constatar que aspectos da sua formação entrelaçaram-se com a sua socialização e com a sua profissão.

Este “de início” que vem formulado por PPB, reapresenta uma demanda, que PPBR, denuncia, como sendo uma falha nas IES, que trabalha apenas a teoria e porventura pouca prática, e que possivelmente, as IES desconhecem¹⁴⁷ o abismo entre Universidade/Faculdade e escolas da Educação Básica do Brasil, em que o teorizar conteúdos, epistemologias, e etc. estão em lógicas diferentes.

O que vem constatado na fala de PPB: “de início eu tive complicação”, é que a professora teve dificuldades no começo do exercício da sua docência, que pode-se inferir, que ocorreram, talvez, por ausência da parte prática ao longo da sua formação inicial na graduação, como declara PPBR ou ainda, como dito por PB sobre profissionais desmotivadores.

Neste começo de carreira, PPB teve problemas de relacionamento com os/as estudantes, como explica em: “era diretora me chamando, era porque eu ficava braba por qualquer coisa”, PPB adiciona que lhe “davam muita atenção”. Estes sujeitos não nomeados diretamente, poderiam ser membros da direção da escola, os/as estudantes, os responsáveis, outros docentes que verificassem tal comportamento da professora, que também podem ter relação com sua personalidade. Freire (1997b, p. 65) depreende que o papel de uma educadora coerente que não é “assumir uma posição agressiva de quem puramente revida”.

O dizer de PPB demonstra que foi ausente o entusiasmo inicial, a exaltação por estar em sala de aula, que Huberman (1992) categoriza. É provável que o modo de ser de PPB na sua vida social, reverberasse de maneira semelhante, na sua vida profissional, pois talvez, a

¹⁴⁷ Afirmação tem por base o dizer das professoras e da pesquisadora, pois PPBR, PB, PPC e PPB frequentaram a graduação de Letras em torno do mesmo período (entre 2003 e 2009).

professora tenha ou tivesse o hábito de ficar braba por qualquer situação que fosse, e com o passar do tempo, como destacado em “agora, eu vou levando assim, na calma”, a professora tenha (auto)domesticado esse seu modo de ser, que era inconciliável com a humanização constante que precisa ter (FREIRE, 1987).

A fala de PPB transcorre por um retorno ao passado, sobre como fora seu início de docência, marcado por ocorrências da sua postura em como se direcionava aos/as estudantes, em que ela era rígida, cartesiana, autoritária e alguém que causava mal-estar com a gestão e estudantes.

Em seu dizer, ela declara que produziu um movimento de adaptação, em que avança para o momento do agora, pois ela diz declarações como: “vai levando”, “faço que nem vejo”, “vou levando na maciez” são repetições que levam ao caminho de que talvez a professora não se preocupa mais por ter esta característica “de ruim” para o corpo discente e direção ou PPB encontrou pelo seu tempo de prática pedagógica diferentes maneiras de ser em sala de aula, em que controla seu temperamento, é mais flexível e tem relação cordial com discentes e equipe diretiva ou a professora desistiu de pensar sobre isso e não se importa mais com o que faz na sua prática pedagógica. Em sua fala, até o presente momento, não é possível afirmar qual das três opções são as mais prováveis, da sua atual conduta no espaço escolar.

O uso do verbo-suporte tive, em “eu tive complicação”, pode representar a alteração da organização informativa da oração, o que provoca consequência no desenvolvimento, do fluxo de informação do texto (NEVES, 2011). Nesta consequência, PPB utiliza verbos não-dinâmicos: “foi”, “era”, “tava” para retornar à memória e para constituir sua presente resposta de desenvolvimento do evento: “vou levando na maciez”. Conforme Neves (2011, p. 63), este “vou levando” constitui um acontecimento que pode configurar “progressão” sobre o que segue realizando.

No dizer da professora, ao falar do agora, é possível dizer que pouco mudou sobre sua conduta de ficar braba ou de receber alguma reclamação, o que se infere, diante de sua posição enunciativa, é que no momento atual, PPB vai levando estas desavenças escolares, com calma, a fim de evitar atritos, com estudantes, pois na sequência de seu discurso, sabe-se quem é o agente da passiva das suas sentenças.

O que pode se depreender, diante do argumento final de PPB, é que como Bauman (2005, p. 13) salienta “a identidade está em processo contínuo de redefinir-se e reinventar-se”, contudo, PPB em seu dizer manifesta o contrário desta lógica neste instante, como já ponderado na questão dois sobre as características necessárias a uma professora de inglês, em que a mesma manifesta um mal-estar docente.

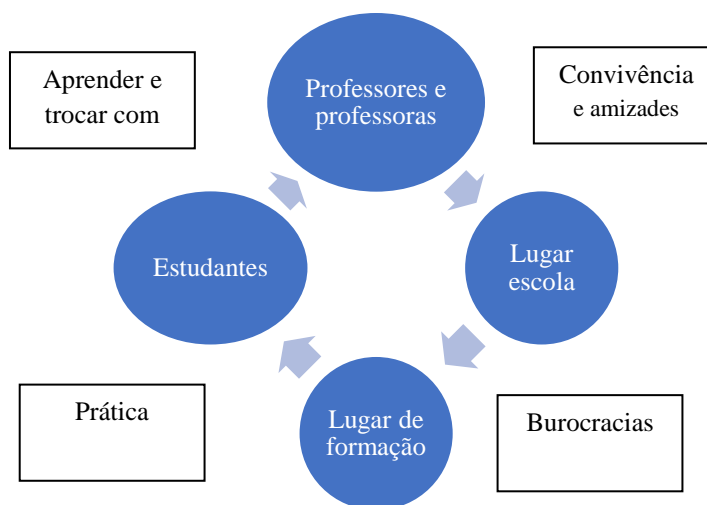
PPB realiza o mesmo movimento enunciativo que PB, pois ambas iniciam seus dizeres apresentando o saber adquirido, retomam à memória histórica ao início de carreira que tiveram, com um gesto interpretativo que fornece exemplos e evoluem para o momento atual de docência, no qual se encontram. Pensar identidades, implicam em também considerar as diferenças, pois há aspectos que a conservam, fazem parte de um jogo, que também é linguístico, e que ao mesmo tempo manifestam mudanças, alterações, pois pensar no futuro, requer estas considerações e as docentes realizam este movimento discursivo. Esta interação histórica e social não é algo que vem sozinha, está atrelada a múltiplas situações e contextos, e nessa relação, a linguagem é o meio de todas estas questões.

Observa-se em PB e PPBR que há ocorrências do uso do vocábulo “não”, em que a negação é vista por Neves (2011) como um processo formador de sentido e dotado de intencionalidade, como em PB: “tu não consegue”, “não é”, “eu não tenho”, “eles não estão” e em PPBR: “não sei”, “não é a mesma”, “não é assim”, “não são eles”.

Por fim, constata-se que tanto PB, PPB, PPBR e PPC utilizam o pronome pessoal “a gente”, que é impessoal, mas demarca um coletivo. Dado que, quem faz a pergunta está na resposta de quem responde, a interlocução com a pesquisadora é evidente, e outros também aparecem nestes discursos em circulação: estudantes em geral do curso de Letras, as instituições que fornecem a graduação em Letras (Português-Inglês), as legislações diversas que atravessam o fazer docente e os/as estudantes, que são afetados/as diretamente em todas estas articulações.

Para as professoras, os saberes se constituem da(s)/do(s):

Imagem 27 - As formas da constituição dos saberes ao longo da docência



Fonte: Autora (2022)

Em síntese, os saberes que as professoras de inglês apreenderam ao longo de suas trajetórias as fazem ter um olhar diferente para os/as estudantes, sobre o ato de ensinar, que propicia trocas e aprendizados, a convivência com as pessoas, de modo geral, no ambiente escolar e a lidar melhor com alunos, ano após ano. Tardif (2002) aponta que para os/as docentes, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como pessoais, tácitos e íntimos.

Ao longo das respostas, as cinco docentes estabelecem diálogos, confirmações constantes sobre o que dizem, que pode ser evidenciado através de “a gente”, “né”, “entende(u)”, “olha”, “sabe”, “né”. As marcas de heterogeneidades como “isso,” “entende(u)”, “assim” se constituem importantes marcadores discursivos que funcionam como referenciadores textuais. Funcionam, ainda, na repetição dessa marcação de que ser professora de inglês, traz os saberes elencados por elas, que talvez possam ser atribuídos a docentes de outras áreas, de modo geral.

Estas marcações do que sabem, reafirmam os discursos sobre as identidades que interessam, que são sociais e coletivas, que tendem às regularidades, repetições, e é possível que manifestem discursos que conservam e que reconheçam as pessoas em uma estabilidade discursiva, porque são discursos, que identificam as professoras de inglês, profissionalmente, em uma condição de docência, que as colocam em um lugar e que é legitimado por elas nas relações que estabelecem.

5.4 SENTIDOS DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS

Quando questionadas sobre a(s) metodologia(s) de ensino utilizada(s) pelas docentes, em suas práticas cotidianas no ensino de inglês, assim se manifestaram duas professoras:

PPC – Não sei se chega a ser metodologia específica né? a gente vai misturando coisas do que acha bom de um autor ou de outro, e tentando aplicar com eles, e isso dentro da nossa realidade, né? porque nem tudo a gente consegue fazer, porque o nosso aluno muitas vezes, ele não tem certos recursos. A escola, às vezes, também, não tem condições de disponibilizar, mas a gente vai tentando né, gerenciar essa falta de recurso e suprindo com outras coisas.

PB – Agora o para o concurso [...] estava estudando os métodos, eu acho que misturo um pouco. Uso também tradução em alguns momentos, mas eu gosto das metodologias ativas: fazer estações de trabalho, essa parte do ensino remoto eu gostei bastante porque eu sempre tive muita curiosidade sobre o ensino invertido, a sala de aula invertida, né, eu acho que agora deu pra desenvolver bem assim. No novo ensino médio, talvez eu consiga experimentar mais, porque vou ter um período online e um período presencial, e vou tentar fazer isso. E, eu gosto muito de jogos [...], com o ensino fundamental trabalho muito com o lúdico e uso muito esse método

da comunicação, de simular como são as viagens, eles terem que apresentar alguma coisa desse tipo, [pausa] não sigo uma cartilha sabe, eu gosto de pegar o projeto da escola e pensar o que dá pra fazer dentro do projeto da escola. [...] não uso o mesmo caderno, não gosto de utilizar as mesmas atividades. Gosto de dar uma diferenciada até pra eu me desafiar a fazer coisas diferentes.

Ambas as professoras mencionam que misturam métodos, como “não sei se chega a ser metodologia específica” e “estava estudando os métodos, eu acho que misturo um pouco”. Importante ressaltar que metodologia é uma palavra composta por três vocábulos gregos: *metà* (“para além de”), *odòs* (“caminho”) e *logos* (“estudo”)¹⁴⁸, ou seja, trazendo este conceito para este estudo, metodologia é o caminho a ser utilizado para as professoras elaborarem as técnicas, métodos (LEFFA, 1988) os procedimentos, de como as professoras organizam, planejam e de como os/as estudantes receberão aprendizagens, conteúdos, materiais, recursos e etc.

Para ampliar a compreensão sobre metodologia, Leffa (1988) estabelece que se pode falar em:

- Abordagem (*Approach*): engloba as concepções epistemológicas (pressupostos e pressupostos teóricos) de cada professora sobre a língua e a aprendizagem.
- Método: Trata de como se aplicam estes pressupostos.

No aporte destas concepções, e considerando que a palavra metodologia pressupõe considerar que há um olhar para o caminho a percorrer, buscar-se-á identificar que metodologias as professoras utilizam em suas aulas de inglês.

PPC na sua fala, não especifica os métodos que utiliza, nem fornece exemplos de como promove sua prática pedagógica, informando apenas que mistura métodos, mas que há “falta de condições” em termos da obtenção de recursos por parte dos alunos e da escola. PB destaca que a mistura dos métodos que faz é fruto dos estudos que realiza, usa tradução, informa que gosta metodologias ativas (MA), sala de aula invertida, ensino invertido.

Entende-se por metodologias ativas àquelas cujo o ensinar e o aprender acontecem no mundo físico e no mundo digital (MORÁN, 2015). Metodologias ativas são as que promovem a participação, a autonomia dos estudantes e envolvem a problematização da realidade na sala de aula. O ensino na Escola Nova¹⁴⁹ já considerava essa prerrogativa, desde a pedagogia

¹⁴⁸ Disponível em: [Conceito de metodologia - O que é, Definição e Significado](#). Acesso em: 04/04/2022.

¹⁴⁹ Para Saviani (1999, p. 56) o movimento da “Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor.

científica de Maria Montessori¹⁵⁰ ou dos projetos¹⁵¹, de John Dewey¹⁵². O mesmo acontece na educação progressista, reflexiva e problematizante proposta por Freire¹⁵³.

O/A estudante é entendido/a como protagonista no processo pedagógico. Assim como, a sala de aula invertida que configura em deixar os espaços menos quadrados e mais abertos (MORÁN, 2015), em definição mais simples; e em proposição mais efetiva, significa discentes estudam os conteúdos em casa e a sala de aula (no espaço escola) é o ambiente para debater, construir os projetos.

Para conceber em sentido mais prático o que são metodologias ativas, Silva (2020) apresenta quatro pilares que potencializam a prática de metodologias ativas:

- Autonomia discente: O/A docente não faz meramente a aula expositiva, explicativa em que estudantes anotam, perguntam dúvidas. Nesta proposta, o/a docente assume o papel de duplo compartilhador e mediador do conhecimento, pois abre-se o espaço para que discentes estabeleçam relações com outras realidades.
- Interação social e mediação: comunicar-se com o objeto de estudo leva a conhecimentos novos.
- Tecnologia e hibridismo (*blended*): O avanço da internet nas últimas décadas possibilita a interação com múltiplos espaços virtuais, e o ensino remoto sugeriu parcialmente, o que compõe a definição de ensino híbrido, que para Horn e Staker (2015) é um sistema de aprendizagem centrado no estudante, onde no ensino *online* e/ou presencial, o discente aprende em diferentes momentos e lugares. Silva (2020) manifesta que o/a professor(a) deste modelo híbrido assume um papel de mediador(a) e ativo(a), com olhar crítico sobre a sua prática.
- Personalização e *design* da aula: Personalizar a aula de acordo com as experiências e realidades dos/das estudantes com *feedbacks* constantes, acesso a informações exteriores à aula.

¹⁵⁰ Na “teoria liberal renovada progressiva, a ideia de ‘aprender fazendo’ está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (LIBÂNEO, 1983, p. 17).

¹⁵¹ Para contextualizar, o método de ensino da Escola Nova, se baseava por projetos, “centrado numa atividade prática dos alunos” (GADOTTI, 2003, p. 144).

¹⁵² “Para John Dewey, a experiência concreta da vida se apresenta diante de problemas que a educação ajuda a desenvolver, em que é vista como processo e não produto, um processo de construção e reconstituição da experiência (GADOTTI, 2003).

¹⁵³ A pedagogia libertadora de Paulo Freire é permeada pelo diálogo, em uma relação horizontal. “Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade (LIBÂNEO, 1983, p. 11).

A síntese realizada é balizadora para compreender exatamente o que são e como são as metodologias ativas, para servir de parâmetro aos dizeres que virão.

Como PPC diz não ter uma metodologia específica, talvez, por não conseguir estabelecer as diferenças, diga: “a gente vai misturando coisas do que acha bom de um autor ou de outro”. Pode-se pensar que cada autor(a) que PPC utiliza, seja direcionado a diferentes abordagens ou não.

Na sequência de seu dizer, a professora informa que não sabe “se chega a ser metodologia específica”, justifica que “vai misturando o que acha bom”. Nessa perspectiva, ministra suas aulas: “tentando aplicar com eles, o que entende ser possível, e como afirma: “dentro da nossa realidade, né?”. Ao utilizar o pronome possessivo “nossa” com ideia de coletivo, PPC estabelece diretamente interlocução com quem pergunta e solicita confirmação do que diz, pelo uso de “né.

Em sequência, PPC afirma: “porque nem tudo a gente consegue fazer, porque o nosso aluno muitas vezes, ele não tem certos recursos”, na composição de sua fala, novamente surgem os recursos, com sentidos atrelados aos/às estudantes em justificativa de que há fragilidades, pois se ela não consegue fazer, é porque nesse movimento, os/as alunos(as) são quem não disponibilizam destes meios para tal finalidade.

Ao fazer essa afirmação, é possível supor, por paráfrases que emergem, que os meios aos quais PPC se refere sejam: ter o caderno de inglês e dicionário, o acesso à internet, dinheiro para pagar o xerox, trazer o livro didático para o dia da aula ou ainda, questões outras relacionadas à realidade familiar/escolar de cada discente. Na falta de recurso evidenciada por PPC, ela afirma que “a escola, às vezes, também, não tem condições de disponibilizar” o que necessita, “mas a gente vai tentando”. PPC inicia e finaliza seu dizer, com o verbo no gerúndio “tentando”, que evidenciam que a professora ainda está numa tentativa de encontrar um caminho.

De um modo geral, pode-se reiterar que PPC silencia no que tange a responder qual ou quais metodologias utiliza. Para silenciar, em seu funcionamento discursivo, evoca o que aparentemente é exterior à sua responsabilidade, aqui evidenciada pela falta de recursos dos estudantes e da escola.

O processo parafrástico que fala em PPC é marcado em todo o seu dizer, pois há algo que se mantém, é dizível à memória e surge nas suas falas ao responder as questões anteriores, 2 e 3, que é “essa falta de recurso” que PPC declara que a escola e alunos têm, e que também devido a isso, esteja “tentando” dar as suas aulas. Nas formulações que têm sido elencadas por PPC, identifica-se uma heterogeneidade constitutiva, de um discurso da falta, que não foi

facilmente localizada (AUTHIER-REVUZ, 1990), e que revela um mal-estar docente, em que essa ausência de “recursos materiais” (ARANDA, 2007, p. 86) a afeta na sua prática cotidiana.

Manifesta-se, em uma memória do dizer que fala na professora, e que é vinda de fora, e determina e afeta o modo como ela significa. Essa memória discursiva se configura como importante conceito da AD – constituída no “interdiscurso” (Moura, 2017, p. 59). Esse discurso da falta, que representa um mal-estar docente (FISS, 2015) que fala na professora, como efeito da história na memória discursiva, se materializa também em dizeres de outros professores (SANT’ANNA, 2009).

Por sua vez, a professora diz tentar minimizar tal situação afirmando “a gente vai tentando”, “e suprindo com outras coisas”, porém, muitas vezes, o que se presentifica em muitas escolas da EB são docentes que com recursos próprios¹⁵⁴ passam a adquirir materiais para uso didático específico para estudantes utilizarem durante as aulas. Uma função que é demandada pelas instituições, pois a indagação que surge é “que é preciso ousar, para dizer *não* à burocratização da mente à que nos expomos diariamente” (FREIRE, 1997b, p. 9, grifo do autor). Entretanto, a professora não fornece informações para explicitar que recursos usa/carecem ou como ela supre essa falta.

Para a AD, a burocratização da mente é algo socialmente construído, porque há uma memória histórica, social, institucional que faz com que ela se naturalize, em ser de que o/a professor(a) resolverá esta falta.

Essa forma de atender às carências institucionais, provoca a reflexão sobre o sistema capitalista que oprime, e a redução das obrigações de estado em que o sujeito se sente incumbido de ajudar a sociedade, retirando da sua força de trabalho, como solução para aquilo que o Estado não realiza. Volta-se ao discurso institucional, em que o sujeito é suporte do estado, ativado por sentenças como: “a escola, às vezes, também, não tem condições de disponibilizar”, “essa falta de recurso”, pois ocorre a reclamação à mantenedora que inviabiliza recursos materiais para a mesma.

Neste movimento, identifica-se também a memória institucional marcada no dizer de PPC, assegurada pelo “sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições” (ALTHUSSER, 1975, p. 20). A falta de recurso que PPC relaciona em: “a escola, às vezes, também, não tem condições de disponibilizar”, “essa falta de recurso” sem mencionar, refere-

¹⁵⁴ Tendo por base as novas relações de ensino, professores e professoras, desde março de 2020, para a efetivação das aulas em modo remoto, muitos(as) tiveram que ampliar/adquirir internet de banda larga em suas residências, comprar equipamentos eletrônicos tais como: telefones celulares, *notebooks*, com ampliadas condições de armazenamento, impressoras, câmeras, fones de ouvido, filmadoras e etc., com recursos próprios, pois não houve política pública para o amparo computacional para docentes, e assim, docentes fazem o papel do poder público.

se à instituição mantenedora que via governo municipal/estadual/federal tem a incumbência de suprir os recursos humanos, de materiais para o ambiente escolar, como dispões a LDB (BRASIL, 1996) no Art. 12, o qual os estabelecimentos de ensino devem administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, assim como afirma (Art. 75) que cada estabelecimento de ensino, recebe valores considerando o número de alunos que efetivamente frequenta à escola.

Lançando o olhar para os dizeres de PB, o início de sua fala refere-se a estudar para o concurso¹⁵⁵, resposta que dialoga com fala anterior de PPB, em que a professora estuda medicina veterinária, e no interstício, ou seja, um espaço entre uma coisa e outra, aparecem as ligações passíveis de interpretação. São dizeres que informam que as professoras aspiram outra profissão, que não a de professora de inglês, são discursos que ecoam, constituindo-as. Há sinais de descontentamentos que compõem um mal-estar, como definido por Fiss (2015, p. 127):

[...] a falta de material, a questão salarial, o desprestígio associado historicamente à feminização, a desvalorização, a desmotivação. [...] se evidencia a ausência do professor ou, como é também chamado, o absentismo que tem sido relacionado ao mal-estar que se origina das condições em que se produz a docência em nosso país.

Ao refletir sobre “a materialidade da linguagem” (PÊCHEUX, 2008, p. 9) como intradiscurso, potencializa o quanto a língua e a história estão relacionadas por nossa experiência simbólica de mundo, através da ideologia, que retoma sentidos já existentes e ao mesmo tempo a impressão da realidade do pensamento.

Sobre a resposta de que metodologia(s) de ensino PB utiliza na sala de aula, ela disse que mistura métodos, fala em uso da tradução, metodologias ativas e parece ter reorganizado sua abordagem pedagógica para o (pós) ensino remoto. PB destaca o novo ensino médio, e por conta da nova grade curricular, espera conseguir “experimentar mais” as metodologias ativas. PB lista que “gosta” de jogos, diálogos que simulem viagens e que utiliza o lúdico¹⁵⁶ com o EF, entretanto, utilizar recursos lúdicos é emancipadamente possível com crianças, adolescentes, adultos e idosos. A professora retoma a ideia do ser diferente, como explicitado por ela na questão anterior e apresenta uma fala que vem de outro lugar enunciativo. Por fim, explica o como fazer: “eu gosto de pegar o projeto da escola e pensar o que dá pra fazer”.

PB diante da questão sobre metodologias, não é clara em sua resposta, mas seu dizer conduz ao caminho de que a professora se engaja no projeto da escola e a partir daí, tendo por

¹⁵⁵ Concurso público no município que ocorreu em 2022 para diversas áreas.

¹⁵⁶ A considerar o lúdico, nas proposições de Piaget, como um “processo de aprendizagem em que a criança esteja motivada para que se interesse para uma atividade” (BESSA, 2008, p. 53).

base sua abordagem interacionista “nesta interrelação entre o sujeito e o objeto” (BESSA, 2008, p. 13), PB procura o método para utilizar nas aulas de inglês: com jogos, tradução, diálogos. PB em seu dizer, deixa claro que possui turmas do EF e EM, expõe que usa o lúdico no EF, todavia não diz como interage com o EM, se utiliza o lúdico ou não.

PB menciona o novo ensino médio¹⁵⁷, cuja nova matriz curricular do EM gaúcho é formada por uma carga horária de 3.000 horas distribuídas ao longo das três séries e é composta por atividades de Formação Geral Básica (1.800 horas) e pelos Itinerários Formativos¹⁵⁸ (1.200 horas)¹⁵⁹.

Ao dizer o novo ensino médio, questões outras são acionadas, a presença de um outro emerge no texto, que é composta por um sistema educativo mundial, que pode ser definido “como um modelo sociocultural transnacional específico [...] em que se estabelecem as mais variadas conexões de alimentação do sistema, entre os quais [...] a ação das organizações internacionais de fora para dentro e de cima para baixo” (AZEVEDO, Joaquim, 2007, p. 104) regulando dimensões sociais, educacionais, econômicas, políticas e culturais.

A educação de cada país está à luz do sistema educativo mundial com influência de grandes agências internacionais e com a globalização crescente no campo da educação, na qual abrem-se fronteiras para um livre comércio e os Estados nacionais se isentam das suas responsabilidades, com privatizações e mercantilizando elementos básicos da população (AZEVEDO, José, 2007).

As organizações internacionais que coordenam todo o sistema educacional mundial, como por exemplo: Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras são setores voltados para a educação com o objetivo de serem instrumentos de progresso individual e social, ou seja, de classificação, cooperação, uma vez que são agendas externas pensadas para todo o mundo, com o propósito de padronizar.

¹⁵⁷ Iniciou neste ano de 2022, com os primeiros anos, e a grade curricular no município ainda está em processo de elaboração. A disciplina de LI é composta de dois períodos semanais (1 presencial + 1 online).

¹⁵⁸ A opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971, de triste memória (MENDONÇA, p. 34-35).

¹⁵⁹ Disponível em: [Documento final do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio é entregue ao Conselho Estadual de Educação \(CEEd\) - Secretaria da Educação \(educacao.rs.gov.br\)](#). Acesso em: 08/04/2022.

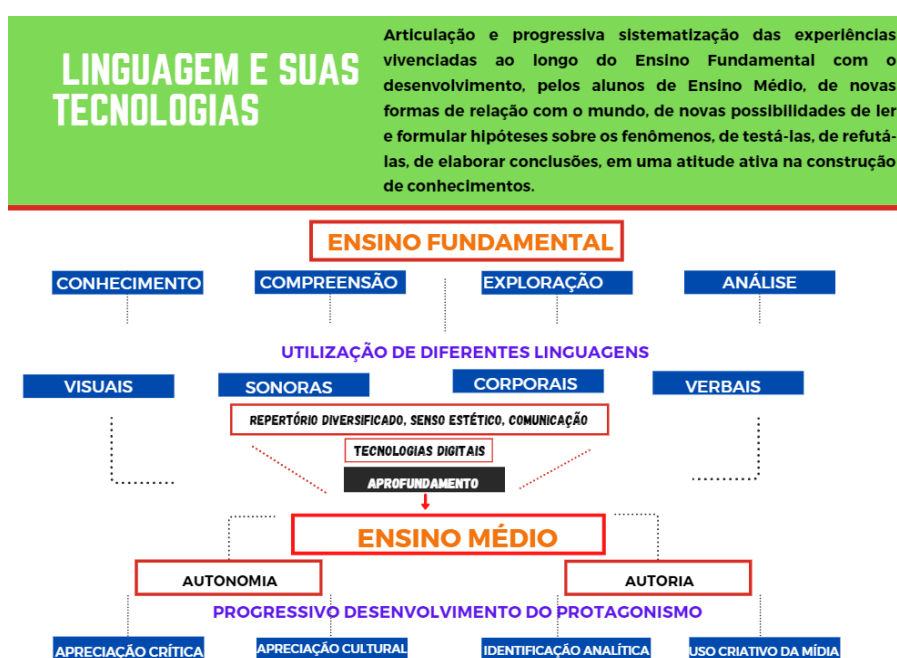
Nesta lógica, José Azevedo (2007) endossa que nestes novos padrões de relações internacionais estabelecidos pelo processo de mundialização da economia, as políticas educacionais, passaram a ser formuladas por agências internacionais, gestoras do capitalismo.

Assim como, Mota Júnior e Maués (2014, p. 1137) apontam que estes órgãos “têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos”. Mota Júnior e Maués (2014) ao analisarem o relatório do Banco Mundial e reformas educacionais executadas a partir dos anos 90, manifestaram que não houve uma preocupação dos órgãos de fomento internacional, com a qualidade do ensino manifestada por uma discussão curricular ou de um currículo mínimo nas escolas brasileiras, porém, esse é o relatório que conduz o país a criar uma base nacional para descentrar a gestão e padronizar a avaliação.

Talvez por conta de ter estudado, PB passe a saber da nova normativa que vem da regulamentação legal, afirme seu interesse e possibilidade para utilizar MA, visto que poderá “experimentar mais”, e aplicar “o ensino invertido” (sala de aula invertida). Entretanto, questões políticas, institucionais, não são mencionadas por ela explicitamente, pois no campo da enunciação, há um jogo de condições reais de existência de um discurso e da representação que dele se dá, embora se saiba que, possivelmente, PB tenha estudado esse conteúdo.

A respeito do novo ensino médio na BNCC, torna-se relevante a apresentação da imagem que segue:

Imagem 28 - Mudança para o novo ensino médio - área das linguagens e suas tecnologias



Fonte: Referencial Curricular Gaúcho (2021, p. 143)

A imagem acima, extraída do RCG para o Ensino Médio, tem sua origem na BNCC, e sistematiza o EF e EM. O Documento Orientador do Município (DOM), destinado ao EM, ainda será elaborado¹⁶⁰.

Para a organização do DOM-EF, o mesmo foi embasado pela BNCC- EF (nível nacional), depois simplificado a RCG- EF (nível estadual) e por fim, a DOM-EF (nível municipal). São normativas que reverberam nos pronunciamentos das professoras, e a imagem 26 reestrutura a área das linguagens com novas roupagens, e docentes de forma multifacetada (ENNES; MARCON, 2014) moldam suas identidades (BAUMAN, 2005) se adequando e em conflito com o modelo econômico (OLIVEIRA, 2018). Sobre estas regulações, Félix (2021, p. 39-40) expõe:

[...] é possível identificar que o resultado da implementação da BNCC fere toda a trajetória de luta e autonomia conquistada pela gestão escolar, pois, no seu processo final, impõe um currículo único para todos os estados brasileiros. Pensa-se, portanto, que a educação poderá firmar um retrocesso em relação ao cenário educacional e se reportar à realidade que se tinha durante o Regime Militar, quando sua autonomia era muito fraca ou quase nula e suas ações e sua organização mostravam um caráter administrativo empresarial. O que se deseja para o ambiente da instituição escolar é o compromisso com a formação de cidadãos críticos e preparados para a construção de uma sociedade solidária e mais justa.

Félix (2021) apresenta questões atinentes à atual realidade docente que interpela a comunidade escolar, e que estão na memória social (ACHARD, 2007) das professoras. Há uma “influência neoliberal e neoconservadora na política educacional contemporânea a partir da leitura da BNCC (FORTES, 2022, p. 14). Tais inferências que definem competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho são questões que compõem a conjuntura capitalista.

É interessante mencionar que estes aspectos já constavam da LDB (BRASIL, 1996) ou seja, as discursividades intencionais das políticas que interpelam o Estado o fazem por composição do aparato legal que, por sequência, condicionam as instituições, interpelando os sujeitos pelas prerrogativas legais. As escolas, as universidades e as instituições em geral se instituem, constituem e porque não dizer, operam, nestas prerrogativas.

A terceira professora diante da questão, assim se manifestou:

¹⁶⁰ Tais documentos devem ser organizados para darem conta da “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições”, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 8).

PPBR – Né, eu trabalho pouco assim com livros por exemplo, no sentido de adotar um livro, tá? Eu não costumo adotar livro. Eu até faço pesquisa, pego materiais de livros, nunca tudo de um livro só. Faço pesquisas de algumas coisas também de internet, trabalho com música, trabalho bastante com a questão de cartoons, algumas interpretações, charges assim, que eles gostam. Jogos, gostam também bastante. Coisas assim mais dinâmicas, principalmente quando eu vou apresentar algum vocabulário assim. Nunca parte de nada solto, parte de um tema. Procuo sempre envolver o conteúdo em alguma coisa que esteja acontecendo na escola, com projetos. Eu acho que isso é muito legal. Eu sou muito fã de projetos, eu sempre parto disso assim. Gosto muito da questão do lúdico, embora eu trabalhe com adolescentes, eu acredito muito no lúdico pra aprendizagem, porque parece que eles fixam mais, [...] e o livro didático que vem, nem sempre é o que a gente escolhe. [...]. Na escola, o livro que vem, é sempre muito elevado daquilo que eles têm, então eu acho muito difícil de trabalhar. Então, eu pego umas coisas assim e a partir dali eu recrio: pego a imagem, e em cima daquilo ali, faço alguma outra atividade e assim eu monto.

PPBR, assim como PB, apresenta uma fala que vem de outro lugar enunciativo, ela realmente responde como é a metodologia que utiliza para elaborar seus materiais para suas aulas de inglês, informando: “eu trabalho pouco assim com livros”, “pego materiais de livros”, “faço pesquisas de algumas coisas também de internet”, “nunca parte de nada solto”, “procuo sempre envolver o conteúdo em alguma coisa que esteja acontecendo na escola, com projetos”. A produção de PPBR recorda a Freire (2003, p. 29) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A professora apresenta uma proposta mais reflexiva, para as produções que ela faz. PPBR se insere nas ações metodológicas que formula e para tal, recorre a uma fala em primeira pessoa do singular, que se repete: “eu faço pesquisa”, “eu sou”, “eu pego”, “eu recrio”, “eu monto” que evocam “espaços de produção de autoria¹⁶¹” (FISS, 2007, p. 59) em seu dizer e no seu fazer pedagógico.

O uso de “eu” é utilizado diversas vezes por PB e PPBR, em que PB, menciona o pronome oito vezes, como por exemplo em: “eu gosto muito de jogos”, “eu gosto de projetos”. PPBR realiza o mesmo movimento, usando onze vezes o “eu”, “eu”, “eu”. Ambas estão falando de sensações, sentimentos, que compõem os processos identitários delas. Estão falando de identidades docentes que estão permeadas por estes sentimentos de gostar, que elas manifestam.

O “eu” do esquecimento número 1 ou “esquecimento ideológico: ele é a instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (Orlandi, 2020, p. 33) está presente, em que eu esqueço que não sou dona do meu dizer. Não há um “eu” centrado, único. Elas usam o “eu” múltiplas vezes, para reiterar que existem, pois as professoras estão se

¹⁶¹ Autoria, para Fiss (2010) é o gesto interpretativo que se veicula ao modo de produção dos sujeitos, em que a condição de autor, torna o sujeito responsável por um dizer/fazer que tenha sentido.

colocando neste lugar, afirmando do que gostam, o que preferem. É uma tentativa de concretizar aquilo que é um equívoco, imaginário, do ponto de vista discursivo.

PPBR traz uma concepção epistemológica de ser professora de inglês: ser pesquisadora, reflexiva, que reflete sobre a sua relação com o saber (PERRENOUD, 1999) com uso de diferentes tipologias textuais e discursivas: músicas, *cartoons*, charges e destaca “o lúdico” com adolescentes, em “eu acredito muito no lúdico pra aprendizagem, porque parece que eles fixam mais”. Este fixar mais pode-se pensar em atividades complementares de tópico abordado, considerando que “os alunos aprendem de formas diferentes, portanto nosso papel como professores é responder às diferentes necessidades deles” (HADFIELD; HADFIELD, 2009, p. 11). Porém, este “fixar mais” denota ao método de ensino liberal tecnicista, em que na relação professor-aluno “o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (LIBÂNEO, 1983, p. 6).

PPBR apresenta uma fala importante sobre como realmente utiliza o livro didático que é entregue à escola: “o livro didático que vem, nem sempre é o que a gente escolhe. [...]. Na escola, o livro que vem, é sempre muito elevado daquilo que eles têm, então eu acho muito difícil de trabalhar”.

Na prática da localidade de Triunfo, RS, professores e professoras das suas disciplinas, de cada escola, selecionam os livros didáticos, como 1ª, 2ª e 3ª opção que são entregues nas escolas, na secretaria de educação ou por *links*¹⁶². Os livros selecionados têm a duração de utilização por três anos nas escolas municipais e depois, novas escolhas ocorrem.

Sobre o livro didático:

Antes, sem uma base curricular comum, as editoras tinham de se adaptar a contextos curriculares muito diversos dentro do Brasil e dos EUA, limitando o alcance de uma coleção de livro didáticos e também o lucro das editoras. Com a adoção desses documentos, o potencial do mercado é imenso. A consequência será uma inevitável uniformização curricular, a partir do momento em que essas editoras criam seus próprios materiais didáticos que podem ser adotados por escolas em todo o país. (FORTES, 2022, p. 6)

Neste contexto de padronização, estudantes brasileiros(as) não possuem a mesma bagagem de aprendizagens. Em vista disso, o material que é produzido pelas editoras brasileiras possui Mestres(as) e Doutores(as) que o formulam¹⁶³, logo, a realidade de docentes da EB e de uma universidade frente às condições pedagógicas de discentes, talvez, sejam niveladas a partir de um padrão que esteja aquém, do estudante de inglês real que se tenha nas escolas públicas

¹⁶² Explicação informada via departamento pedagógico da SME, em 11/04/2022.

¹⁶³ Foram observados pela pesquisadora seis livros produzidos em 2020, adequados à BNCC, da área das linguagens e suas tecnologias, das editoras Ática, Moderna Plus SM e Saraiva. Todos os livros observados foram elaborados por docentes Pós-graduados(as) e a maioria leciona em universidades.

brasileiras. Em confirmação desta situação, estudos do British Council (2015) apontam que docentes não têm acesso a melhores recursos didáticos e, quando os têm, consideram o que é oferecido inadequado para a sua realidade de seus alunos.

A fala da professora traz questões sobre os livros de inglês que são problemáticas de décadas. Retomando que o PNLCD desde 1985 distribui materiais para as escolas públicas, e como já discutido anteriormente, avaliadores das universidades são os profissionais que autorizam quais livros irão para as escolas públicas (MUNAKATA, 2012).

PPBR e PB empregam o verbo gostar com sujeitos diferentes, tal escolha, traz uma ótica diferente sobre o que se enuncia sobre o uso de jogos na sala de aula: PB diz “eu gosto muito de jogos” e PPBR fala “que eles gostam”. Neste excerto, PB organiza a oração na perspectiva da forma pronominal “eu”, que “é altamente determinada” (NEVES, 2011, p. 463), pois a professora enfatiza que ela gosta, ela se sente confortável em utilizar jogos.

PPBR utiliza “eles”, a terceira pessoa do plural masculino, que sugere referência genérica. Entretanto, ao anunciar o pronome pessoal “eles”, PPBR se refere aos alunos que gostam de jogos. A fala de PPBR traz a relação de que é confortável, prazeroso para eles. As duas associações estabelecidas mostram esta posição enunciativa e reflexiva de PPBR.

PB e PPBR citam que se engajam nos projetos que se atravessam nas escolas. Ambas as docentes demarcam como procedem, o que demonstra que as escolas aplicam de alguma forma o Projeto Político Pedagógico da escola, as diretrizes municipais, embora nenhuma das duas tenha citado exemplo de projetos do qual tenham participado.

Ao responderem a mesma questão, assim se manifestaram PIM e PPB:

PIM – Pois é, aí eu já penso assim ó: como eu já tenho muito tempo de serviço e de idade, já também, né. Eu acredito que [pensa] eu deveria, até fazer diferente né, mas eu acho assim, que a gente cria um estilo de trabalho que fica difícil. Vontade eu tenho, né, mas, como eu vou te dizer, mas parece que eu me direciono sempre pra aqueles pontos, ã assim, eu procuro trabalhar; porque eu penso no depois e como eu trabalho com fundamental. Já trabalhei bastante com ensino médio também, na época do estado tinha médio e fundamental paralelo, mas eu trabalho assim, mais direcionado pro depois. Então, eu formo a base, acho importante que essa base de vocabulário e até mesmo gramatical, pra o depois, que seria a partir do 9º ano então, não que eu não trabalhe interpretação de texto, eu trabalho isso, mas eu acho que é importante formar uma base forte primeiro de vocabulário, da ideia do gramatical, também que é importante, e a partir dali, o aluno então, ampliar.

PPB – Né, eu uso muito o quadro, e também de vez em quando eu dou uma música, né assim, ou trabalho em grupo, né. Eu gosto muito de fazer assim: cartaz, recorte de procurar coisa em revista, entende, pra diversificar um pouco. Agora, eu tava até pedindo pra ver no celular, pra fazer pesquisa né, que com esse negócio da pandemia, podiam pegar né. Eles estão usando bastante. Eu peço pra pesquisarem uma bibliografia de alguém, mais é isso, mas na maioria, eu dou mais é exercícios para o médio, né.

As duas professoras apresentam respostas que conversam para a mesma abordagem metodológica, que é o método tradicional. Ambas apresentam seus métodos, mas não descrevem metodologicamente como o fazem. Suas respostas convergem para a mesma abordagem metodológica, que envolve o método tradicional. Ambas não descrevem suas metodologias, com detalhes. PIM, inclusive, apresenta apenas os conteúdos que ensina.

PIM inicia sua fala em que retorna ao início do exercício da sua profissão e à sua idade e estes dois fatores remetem que ela enquanto aluna, teve educação escolar permeada pelo período de regime militar: seu 1º, 2º graus e ensino superior, período com o ensino tradicional, tecnicista.

Como justificativa, a idade e o tempo de serviço operam na produção de seu estilo de pensar a aula. Esse discurso nos remete aos sentidos do senso comum que são produzidos e delegados historicamente aos servidores públicos de carreira, cujo tempo de serviço e a idade lhes garante a manutenção de alguns direitos, por mérito e deveres, que se mantém.

Essa forma de justificar a manutenção dos fazeres de PIM, leva a entender que ela ocupa uma posição enunciativa de servidora pública que fala, na profissão, no lugar de professora por ela ocupado.

Em sequência, a professora diz “eu deveria fazer diferente”, “a gente cria um estilo de trabalho que fica difícil” e “parece que eu me direciono sempre pra aqueles pontos”. Tais afirmações são justificativas que PIM evidencia. Em situação já anunciada de que há falta de processos continuados de formação voltados para professores e professoras de inglês e lembrando dos dizeres de Tardif (2002) que demonstram que há saberes profissionais apreendidos em sua formação acadêmica e escolar, pode-se compreender que as metodologias por ela apreendidas no passado em sua formação e as vivenciadas enquanto estudante falam na prática que ela mantém, embora manifeste vontade de fazer diferente.

Ainda refletindo sobre o tempo que envolve a sua formação e experiência escolar, ressalta-se que na pedagogia liberal tecnicista a qual PIM faz referência, os conteúdos:

São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica. (LIBÂNEO, 1983, p. 3).

A trajetória de vida de PIM, faz com que pense o ensino de inglês de forma conteudista, compartilhada, com algumas alterações frente à atualidade, o que ela mesma chama de “estilo”. Em seguida, PIM justifica o que dirá, informando que “procuro trabalhar, porque eu penso no depois”, “eu trabalho assim, mais direcionado pro depois”, em que este “depois” é informado por ela, como sendo o Ensino Médio, pois ela atende ao EF. Nessa direção, PIM fornece exemplos de atividades que realiza em sala de aula em que pretende: “formar uma base forte primeiro, de vocabulário”. Esse modo de se pensar de que há uma base para se ensinar e aprender, remonta a um modo de se perceber o currículo, com conteúdos a aprender, de forma linear, fragmentada e cronológica, que dialogam com a afirmação de Libâneo (1983).

Nessa necessidade de “formar uma base primeiro” e na “ideia do gramatical”, considera-se que “a gramática consiste em uma descrição do sistema da língua – ela mostra como organizamos as palavras nas frases (*word order*), como combinamos as palavras (*word combinations*) e como as palavras alteram seus significados (*word forms*) (HADFIELD; HADFIELD, 2009, p. 23). Para Roulet (1975, p. 20) “a gramática não mais consiste, como nas gramáticas tradicionais, em um conjunto de regras, mas sim de uma relação de estruturas”, todavia PIM não diz como é sua abordagem metodológica.

Pensar que as escolas no Brasil passaram a ser regulamentadas a partir dos anos 60, com LDB de 1961, que organizou o ensino primário e ginásial, que outras regulamentações com discussão de grade curricular, ocorreram na LDB de 1971, e que neste entremeio o método estruturalista imperava para todas as disciplinas, sendo que professores(as) só tiveram a obrigatoriedade do ensino superior para lecionar na EB há poucas décadas. Estes contextos se apresentam e se atualizam na memória discursiva da professora permeando seu dizer, a presença do outro emerge no texto, as outras vozes, as vozes dos outros que emergem em seu texto.

Assim como PIM, PPB não descreve sua metodologia, embora explicita de forma direta, sobre os métodos que usa em sala de aula: “eu uso muito o quadro”, “de vez em quando uma música”, “trabalho em grupo”, “cartaz”, “recorte”, “uso do celular para pesquisa”, “bibliografia de alguém” e exercícios”. Mesmo que não especifique de que tipo são os exercícios, trabalhos e como os operacionaliza, a professora parece fazer algumas inclusões de ações que propiciam mais interação de estudantes, como trabalhar em grupo, utilizar músicas e o telefone celular para pesquisas.

O uso do quadro, “nas aulas expositivas e nos exercícios repetitivos, faz com que as tecnologias educacionais se tornem mecanismos em potencial para facilitar a reprodução fiel do conteúdo, bem como assimilação e repetição do mesmo” (PLACIDO; PLACIDO, 2020, p. 1662) são características da pedagogia tecnicista e também da tradicional. Da mesma forma que

PIM, PPB utiliza alguns elementos necessários à prática docente na contemporaneidade, porque independente da metodologia utilizada, é fundamental que professoras e professores de inglês organizem suas aulas com concepções epistemológicas do que pretendem aplicar em sala de aula, tendo em vista que os sujeitos, as sociedades estão em mudança constante, rápida e permanente (HALL, 2006).

No entanto, quando PPB diz que ao utilizar estes outros elementos para “diversificar um pouco”, ela os elenca: música, trabalho em grupo, com cartazes, solicita procurar recortes em revistas, e atualmente, pede que usem o celular, e pesquisem uma bibliografia de alguém. Estes gestos evidenciam que a professora está transitando por discursos oriundos de uma formação discursiva com maior interação didática para os estudantes. Para tanto, utiliza o verbo diversificar que apresenta os sentidos de “tornar-se diverso, diferente, variado” (HOUAISS, 2011, p. 313). Assim, no jogo de tensão entre os sentidos dominantes no dizer da professora e que a remetem a dominância de um DP mais tradicional, embora haja a presença de outros discursos.

O recorte analítico faz com que se retorne a um lugar, de pensar que concepções metodológicas uma professora de inglês tem para lecionar aulas, da maneira que faz; para planejar, pesquisar ou copiar exercícios no quadro. Hadfield e Hadfield (2009) destacam que ao planejar aulas que tenham a parte gramatical, é importante diversificar as atividades, sejam *gap fill* (preencher lacunas), *matching* (ligar componentes que se combinam) entre outras, que pouco favorecem a reflexão. É importante ter uma organização em mente de como fazer as seleções tendo concepções mínimas do que se objetiva com determinado exercício, jogo ou gênero textual variado.

É evidente que na escola “a solidão que o professor enfrenta é, em certa medida, o reflexo da forma de subjetivação da sociedade atual” (ARANDA, 2007, p. 90) e o que se verifica são metodologias de uma tendência liberal tradicional, ora tecnicista, dos anos 70 e 80, em que se prepara “recursos humanos” (LIBÂNEO, 1983, p. 3) para o trabalho. O discurso normativo legal, a BNCC, que indica “as questões da comunidade e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 527) adiciona a tecnologia e a interrelação dos sujeitos, como sendo algo novo, por conta do séc. XXI, talvez.

Aspectos do ensino remoto aparecem nos relatos, fato que atravessou e ainda atravessa as professoras e estudantes, pois as aulas desenvolvidas em 2020 e 2021 como virtuais, mudaram muito a relação pedagógica e se constituíram num gatilho para escola se atualizar, em sentido amplo. A escola tem o estatuto de formar sujeitos, a partir de competências e habilidades, que sejam capazes de utilizar tais construções no mercado de trabalho, e também

as professoras estão dentro desta definição. Elas precisam dizer que estão engajadas em metodologias ativas, pedagogia de projetos, mas antes/com disso, a escola precisa definir um plano estratégico (MORÁN, 2015).

Segue abaixo, síntese que faz um recorte sobre as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras aos/às estudantes da Educação Básica:

Quadro 10 - Sentidos das metodologias apresentadas pelas docentes

Professora	Discursos que comporta	Sentidos de metodologias que aparecem	Alega não fazer
PPC	Discurso da falta	Mistura coisas de um autor ou outro	Atividades outras por falta de recursos
PB	Discurso mais progressista	Mistura métodos e atividades Método comunicativo	Não segue cartilha Não usa o mesmo caderno Não usa mesmas atividades
PPBR	Discurso progressista com crítica-social dos conteúdos	Mistura métodos e atividades	Não costuma adotar livros Não parte de nada solto
PPB	Discurso mais tradicional e em trânsito para interação didática	Mistura técnicas e atividades	Mais atividades interacionais
PIM	Discursos de ensino mais tradicional	Apresenta apenas conteúdos	Um ensino diferente

Fonte: Autora (2022)

Os discursos comportados por elas variam pelo discurso da falta (de recursos, materiais, etc.) em PPC, e as professoras PB e PPBR apresentam um discurso mais progressista, veiculados a temas geradores e viver experiências. No discurso de PIM, nota-se um discurso de ensino tradicional, mais ligado aos conteúdos, transmitir vocabulário e gramática.

Sobre as metodologias, os sentidos que comportam mostram que as docentes misturam muitas coisas: de diferentes autores, diferentes métodos e técnicas, ou seja, efetivam procedimentos que são oriundos de diferentes discursos pedagógicos. A respeito do que alegam não fazer, PPBR assim como PB não utilizam livro didático ou cartilha; PPC faz somente o que consegue, pois não tem recursos para fazer diferente, bem como PPB e PIM que não fazem atividades diferentes ou mais interacionistas.

No aporte destes sentidos de metodologias que são “misturadas”, é possível sinalizar, que não ocorra planejamento coletivo das professoras de inglês da EB ou a realização de planos de estudos efetivado de maneira coletiva entre elas.

5.5 SENTIDOS DOS REFERENCIAIS QUE UTILIZAM

Em sequência, no questionamento sobre a forma como a professora é, se está relacionada com algo vivido por ela, ou alguma teoria ou algum autor(a) que ela lembre, assim se manifestaram duas professoras:

PPC – A gente faz bastante leitura de Paulo Freire que é bem atual, Vygotsky, Piaget esses mais comuns assim.

PB – Eu gosto muito do Perrenoud que fala das competências né, na graduação, ficava muito encantada, quando se falava também nas inteligências múltiplas, porque eu sempre vejo e hoje trabalhando com os alunos, também, que ninguém é bom em tudo¹⁶⁴. [...]. Nós temos habilidades que trazemos mais latentes conosco e tenho curiosidade em entender [...]. Aí, tem a Jussara Hoffmann que fala da avaliação, que fala da avaliação, que acho muito interessante, tem um monte de autores assim.

Para compor o processo reflexivo desta questão, cabe olhar para o processo analítico já realizado, fato que auxiliará a conectar os teóricos e a teórica apresentados nas falas das professoras elencadas até aqui. As duas professoras, das cinco respondentes, são as que forneceram resposta direta e nomeada ao questionamento efetuado, apresentando nomes de alguns teóricos que compõem o seu fazer pedagógico.

Os nomes de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Phillippe Perrenoud e de Jussara Hoffmann fazem “designação individual dos elementos a que se referem” (NEVES, 2011, p. 69) e ao nomeá-los, são apresentadas definições aos seus referentes, pois direcionam a perspectiva teórica do olhar da pesquisadora para entender os sentidos das falas das professoras, pois se tenciona, que se fala com as palavras já ditas, passando-se a relacioná-las à prática discursiva por elas apresentadas, observando-se que a memória se movimenta e guarda em si, o que é significativo.

Authier-Revuz (1990, p. 4) reflete que “na memória encontra-se a presença do outro – as palavras do outro, as outras palavras em toda a parte, sempre no discurso”. Essa memória que é sempre construída na enunciação, pois todo enunciado produzido se inscreve e atualiza como um acontecimento, na perspectiva de Achard (2007).

PPC utiliza o pronome “a gente”, de forma genérica, atribuindo a todas as pessoas do discurso, porém, essa indeterminação do sujeito, deixa indicado o envolvimento da primeira pessoa no conjunto (NEVES, 2011, p. 470), fato que traz a primeira pergunta desta reflexão,

¹⁶⁴ Partindo da compreensão de que “ninguém sabe tudo, porque não há um tudo para saber” como afirma o antropólogo Geertz (2001, p. 124).

que é por qual motivo PPC não nomeia a si mesma, como autora de suas ações e concepções? Das cinco perguntas já realizadas, a professora realiza este deslocamento de forma aparente, em quatro questões. O uso deste sintagma nominal “a gente” chama a atenção para algo que é impessoal, mas demarca uma ideia de coletivo, pois “através das retomadas e paráfrases, produz-se na memória um jogo de força simbólico que constitui uma questão social” (ACHARD, 2007, p. 8).

Assim, ao utilizar “a gente” a professora enuncia que em sua trajetória um movimento coletivo de aprendizado aconteceu/acontece, particularmente de leitura de teóricos “mais comuns”, como diz. Embora sejam autores de perspectivas distintas, os teóricos mencionados por ela possuem grande reconhecimento acadêmico. Nesta perspectiva, nessa ordem, ela elenca os nomes de Freire, Vygotsky e Piaget.

Outro aspecto importante a se destacar¹⁶⁵ entre estes autores é que eles são considerados sociointeracionistas e, mesmo que de modo singular, os três fazem abordagens sobre a aprendizagem.

O sociointeracionismo em relação à língua inglesa, é visto como o processo “de construir conhecimento linguístico e aprender a usá-lo, uma vez que, este caminho já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna (BRASIL, 1998). Esta definição dos PCNs de LI, se embasa na teoria cognitiva de Vygotsky.

Nesta perspectiva, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), brasileiro, professor de História e Filosofia, se tornou conhecido pela alfabetização de adultos, na cidade de Angicos, nos anos 60. Assumiu em suas obras e práticas “uma postura de contestação às práticas educativas tradicionais e tecnicistas, [...] e por ter assumido uma postura crítica de conscientização dos oprimidos, pelo ato educativo” (BESSA, 2008, p. 111).

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) viveu onde atualmente é a Rússia e faleceu aos 37 anos de idade, devido à tuberculose. Produziu estudos na área da Psicologia, Filosofia, Direito e Literatura e na abordagem sobre a aprendizagem sociointeracionista, o sujeito é visto em relação ao conhecimento, como o indivíduo que se desenvolve a partir do meio físico e socialmente. O autor desenvolveu conceitos importantes sobre mediação (instrumento e signo), enfatizou o processo sócio-histórico que interfere no indivíduo e para situar a psicologia na relação aprendizagem e desenvolvimento, trouxe o conceito de ZDP, que considera o nível real e o nível potencial de desenvolvimento das funções mentais de uma criança como resultado de ciclos já completados.

¹⁶⁵ Apontamentos sobre Freire, Vygotsky e Piaget, tendo como aporte estudos de BESSA (2008).

Jean William Fritz Piaget (1896-1980), suíço que estudou Biologia, Psicologia, sua teoria é considerada interacionista e chamada de Epistemologia Genética ou Psicogenética e se dá pelo “processo de aquisição de conhecimento como derivado de múltiplas interações realizadas pelo sujeito com os objetos do meio ao qual está inserido” (BESSA, 2008, p. 43).

Talvez por conta da importância desses teóricos, pelos pressupostos sobre a aprendizagem-ensino presentes em seus referenciais e pela interlocução que fazem, surjam, como recorrentes, na memória da professora (memória que volta, retorna e se atualiza a partir desses autores).

Buscando fazer relação entre os teóricos mencionados e as respostas aos questionamentos anteriores, percebe-se um certo distanciamento entre os autores mencionados em parte significativa das afirmações feitas por PPC.

A importância dada por ela ao conhecimento didático e recursos, junto aos processos pedagógicos que desenvolve, é evidente. Em Paulo Freire, espera-se uma fala engajada, comprometida, (FREIRE, 1979) com a autonomia e a participação social, reflexiva e crítica com base nos contextos social e político-culturais vividos. Ao referenciar Jean Piaget estima-se um processo de aprendizado e ensino que reconheça o conhecimento individual e coletivo já elaborado, construído, produzido pelos estudantes em sua interação com o outro e com o meio, do qual se deve partir; e, com base nos estudos de Lev Vygotsky compreende-se que o sujeito, constituído socialmente e através da sua interação com o social, produza aprendizados por problematização e aproximação com o que conhece. Os discursos que compõem os campos epistemológicos desses autores parecem estar distantes da fala produzida pela professora.

Deslocando o olhar, percebe-se que PB inicia sua resposta elencando Phillipe Perrenoud (1954-) e destaca o livro 10 Novas Competências para Ensinar, em que o autor esmiúça o como fazer, envolver estudantes para a aprendizagem e elenca múltiplas possibilidades para explorar o processo de refletir a educação, com base em competências e habilidades a serem produzidas pelos/as docentes em suas trajetórias formativas.

Destaca as inteligências múltiplas do psicólogo Howard Gardner (1943-), em que “a inteligência se refere à capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais. Propôs então sete competências humanas, sete inteligências que preenchem os critérios de uma inteligência” (BESSA, 2008, p. 142). Também destacou a autora Jussara Hoffmann que aborda em seus livros, avaliação da aprendizagem, considerando a relação de que o processo é importante, que professores(as) construam aprendizagens significativas e sejam vigilantes quanto a isso (HOFFMANN, 1989).

A professora destaca em questões anteriores que estuda para concurso público. Por consequência, entende-se que PB mantém-se atualizada em muitas questões. PB ao longo de suas falas, demonstra acompanhar legislações, mostra-se conectada a tecnologias e novas metodologias de aprendizagem, considerando que, como afirma, que possui um olhar diferente para os/as discentes.

Na continuidade, mais três professoras, assim se manifestaram:

*PIM – Essa postura de trabalho, o que eu vou te dizer. Eu sempre tive uma ideia de trabalhar, por exemplo, trazer o inglês pra realidade, no sentido, vamos dar um exemplo simples: na parte da alimentação, tu trabalhar vamos supor um cardápio, tu tentar trazer um pouquinho pra realidade do aluno. Tu criar, vamos supor um cartão postal, uma coisa assim que o aluno crie o texto, que é o importante; ele agir, ele interagir. Procuo, **como eu trabalhei na época da faculdade, aquele trabalho todo mais conteudista, de outra época né, mas mesmo assim, eu procurei fazer trabalhos diferentes que acho que são importantes pra cativar o aluno, [...] a gente tem que buscar, partir deles as sugestões, isso é muito importante, porque agora eles têm outra realidade, tem a parte toda de tecnologia que é bem diferente.***

*PPB – Não. **É eu mesma assim**, que resolvi fazer o Letras, mas daí, no início eu gostava bastante, mas depois fui me desanimando um pouquinho né, mas, **não me inspirei em ninguém.***

*PPBR – **Acho que não. Eu acho que tá mais relacionado à prática, ao meio que a gente tá.** Pelo menos eu sempre penso, **quando eu vou planejar, eu sempre penso na carinha deles assim, antes, sabe?** Por que por exemplo, ah, eu consigo planejar meu primeiro dia de aula, **né**, porque mais ou menos eu já conheço eles, assim, **né. A gente cria toda aquela expectativa, mas depois acaba aula, eu sempre procuro fazer baseado neles, assim, no que eu acho que eles gostariam sabe, então, eu não sigo muito nada muito a fundo. Não lembro de nenhum teórico, vou ser bem sincera.***

As três professoras diante do questionamento efetuado dizem que não relacionam o seu modo de ser a algum teórico ou teoria de aprendizagem. PIM neste quinto questionamento, de certa forma, não o responde e continua seu processo reflexivo de dar exemplos do que realiza em sala de aula, relacionado à pergunta anterior. PPB atribui seu modo de ser a si mesma e PPBR imputa à prática e ao meio em que está inserida o seu modo de ser professora de inglês. PPB e PPBR objetivamente empregam a partícula de negação “não”, de que não há relação sobre algo vivido ou algum (a) teórico na sua forma de ser professora.

PIM apresenta que na época da sua faculdade, ou seja, nos anos 80, a mesma era “mais conteudista”. O que aqui, se reafirma no dizer de PIM, é que ela reproduz os modelos que teve, e que “mas mesmo assim” (ou “vontade eu tenho”, que foi dito por ela em questão anterior), “eu procurei fazer trabalhos diferentes que acho que são importantes pra cativar o aluno”. É possível relacionar, que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa (GOODSON, 1990, p. 72).

PIM é uma professora que se utiliza do método tradicional, com algumas adequações realizadas ao longo de sua carreira profissional para lecionar, na atualidade, para estudantes do EF, em que a memória histórica, daquilo que ela vivenciou enquanto aluna, segue com ela, constando que “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito, e que este é mais falado do que fala” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26) e as condições individuais da professora, falam nela, na forma que “o implícito trabalha sobre a base de um imaginário, que o representa memorizado, enquanto discurso” (ACHARD, 2007, p. 13).

PPB constitui seu dizer na materialidade “eu mesma assim, que resolvi fazer o Letras” no sentido de que partiu do desejo dela cursar esta graduação, o curso de Letras. A professora manifesta que “no início eu gostava bastante, mas depois fui me desanimando um pouquinho”. PPB demonstra em sua fala até o presente momento, que há sentidos que se repetem nos seus dizeres, que levam ao entendimento de que, em relato anterior, quando questionada sobre os saberes constituídos ao longo da docência, PPB denunciou um mal-estar com a profissão de ser professora, de um preparo que não teve na faculdade.

O processo analítico evidencia, pelo dito de PPB, que ao longo da graduação, a professora não demonstrava mais interesse, ânimo. São “desencantos e descontentamentos pessoais profissionais, já que as imagens ideais/idealizadas servem de pretexto para ocultar a real imagem trabalhadora do professor e seu conseqüente desempenho” (MOSQUERA; STOBÄUS; SANTOS, 2007, p. 264), o que se evidencia na primeira questão efetuada, em que o ideal de ser professora é dito por PPB e as respostas posteriores levam a este lugar, da memória do dizer, vinda de fora, que determina e afeta a maneira como o sujeito se significa.

Uma segunda pergunta que suscita, é se é possível que ao longo de toda a trajetória docente de ser professora de inglês, PPB não tenha adquirido, percebido seus próprios processos identitários de ser ou não professora de inglês?

PPBR relaciona a prática e o meio em que está ao fato do modo como é professora. PPBR também, como PIM, continua sua resposta à questão anterior sobre metodologias, fornecendo mais exemplos de aspectos metodológicos para elaborar suas aulas: “penso na carinha deles”, “procuro fazer baseado neles”. A professora faz repetições em seu dizer, que fornecem exemplos de como a mesma organiza seu pensamento para formular as aulas, que tem como tema central, os/as estudantes, em que a “sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

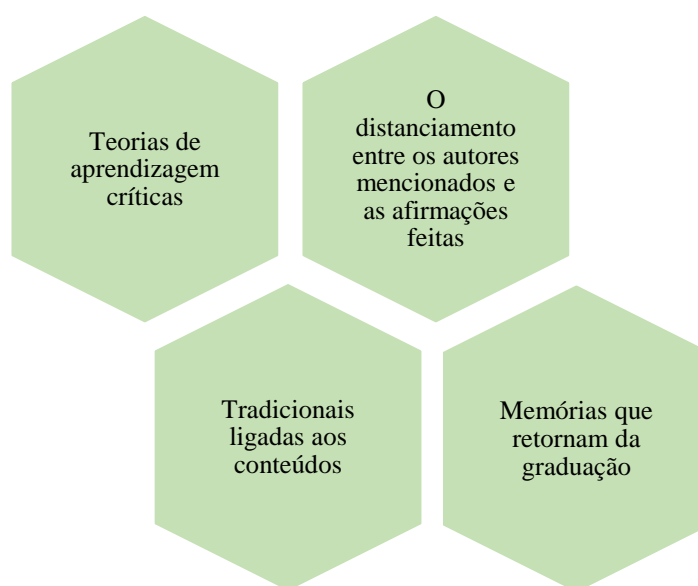
A professora não define, mas a postura metodológica manifestada por PPBR até aqui, que também se repete em seu dizer, é que a docente é reflexiva, sociointeracionista na sua

prática. PPBR “acha” que age por dedução, mas ela atua por conta de tudo que estudou para compor seus saberes acadêmicos (Tardif, 2002), pela prática adquirida em sala de aula. PPBR possui uma abordagem vygotskyana, em que a interação social propicia a linguagem, que abre caminho para a zona de desenvolvimento proximal por meio da mediação (BESSA, 2008).

Diante da AD, percebe-se que PIM responde à questão efetuada. A professora demonstra que sua vivência no tempo de faculdade ainda está nela, e é manifestada pela denegação (AUTHIER-REVUZ, 1990) em que a fala é inconsciente, mas há pontos, em que se percebe esta heterogeneidade constitutiva, pois toda fala é determinada de forma da vontade do sujeito.

Compreende-se que os teóricos(as)/ lugares em que as professoras se percebem são:

Imagem 29 - Lugares em que as professoras se percebem



Fonte: Autora (2022)

Em relação ao questionamento efetivado, as cinco professoras apresentam aproximações de sentidos que são produzidos de uma memória que retorna da graduação de Letras, há marcas que evidenciam esta volta, em que PPC: “esses mais comuns”, PB: “na graduação ficava encantada”, PIM: “na época da faculdade”, PPB: “resolvi fazer o Letras” e PPBR: “quando eu vou planejar”. Apenas PPBR se manifesta de forma indireta, pois é na graduação que muito do que foi dito por ela se aprende.

São sentidos, que de maneira implícita, estão na memória social, coletiva delas e se manifesta: é a universidade, a faculdade onde cursaram a graduação de Letras, que indiferente do tempo: anos 80 ou primeira década dos anos 2000 esta marca está presente no dizer delas e compõem um aspecto identitário de ser professora de inglês. Sant’Anna (2009, p. 38) confirma que há uma abertura de “espaços para sentidos de vozes diversas, e também, para fazê-l[a]s refletir e provocá-l[a]s ao questionamento” desta marca linguística encontrada.

Nestes lugares nos quais as docentes se encontram, depreende-se que há por parte de PPC, um distanciamento entre os autores que referencia e sua prática; de forma contrária, PPBR parecem não lembrar a que abordagens suas práticas metodológicas se referem.

Diante desse processo, obtém-se o quadro 11, que segue:

Quadro 11 - Teóricos elencados pelas professoras

Referência	Sua perspectiva teórica mais veiculada	Influência na prática da professora
Lev Vygotsky	Aprendizagem sociointeracionista	PPBR e PB
Jean Piaget	Epistemologia genética	PIM
Paulo Freire	Pedagogia Libertadora	PPBR
Howard Gardner	Teoria das Inteligências múltiplas	PB
Phillipe Perrenoud	Competências	PB
Jussara Hoffmann	Avaliação como um processo	PB

Fonte: Autora (2022), tendo por base (BESSA, 2008)

Ao longo do processo analítico, de toda a sequência de fala, se presentifica que PPBR e PB apresentam lugares que as levam a teorias de aprendizagens críticas e PPC, PPB e PIM falam de um lugar de uma pedagogia mais ligada aos conteúdos. A presença da graduação concluída há mais de 10 anos ou mais ainda ecoa na maneira de ser das professoras. É muito forte nelas esta presença, posto que quatro das docentes possuem um curso de Pós-Graduação¹⁶⁶ e nenhum deles é na área das Letras ou ensino de língua inglesa.

A terceira pergunta que reverbera nesta reflexão, é permeada por querer saber, se as professoras de inglês, tivessem tido/frequentado Pós-Graduação na área ou cursado formações permanentes/continuadas, elas teriam outras bagagens para estabelecerem relações nas suas memórias históricas mais recentes ou ainda teriam como base a suas formações iniciais?

¹⁶⁶ PB possui Especialização em mídias na educação, PPB tem Especialização em mídias na educação e Especialização em administração, supervisão e orientação, PPC cursou Especialização em Orientação e supervisão escolar e PPBR fez Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia.

5.6 SENTIDOS DE COMO AS PROFESSORAS PERCEBEM OS/AS ESTUDANTES

Quando as docentes foram questionadas sobre como elas percebem os/as estudantes diante da(s) abordagem(ns) metodológica(s) que as mesmas utilizam, assim se manifestaram três professoras:

*PIM – É toda uma mudança, acho, assim, a questão do amadurecimento, né, das fases do aluno. **Percebo a partir do 8º ano, eles correspondem melhor, no sentido assim, de postura também, de interesse, de cobrança, eles querem mais, eles buscam, debatem, participam nos diálogos**, então, isso aí, talvez, pela questão da maturidade, da fase, né. Mas, tem muita outra coisa que influencia também, porque 6º ano, tu vai trabalhar mais assim, o vocabulário em cima de temas, né. Então, vai diferenciando a cada série, a cada ano.*

*PPBR – O maior medo deles é a questão da fala. Eles sempre pedem assim: ah, profe, vamos hoje só falar inglês, mas ao mesmo tempo eles não correspondem de volta, **quando chega a vez deles interagirem comigo, eles se sentem envergonhados, tímidos**. Então, assim ó, funciona muito bem quando eu pego os 6ºs anos, que daí, nossa, eles tão maravilhosos, **a gente** pode dizer o que quer, e pedir o que quiser, que nossa, surte muito efeito. Daí, quando chega no 7º, 8º **eles já vão se perdendo**. Eu não sei, parece que eles já se sentem, não sei, não seriam superiores, mas eles se sentem parece que adultos, mais donos de si, parece que aquilo não atrai, parece que eles se sentem muito envergonhados, parece que todo mundo vai querer rir deles, embora **a gente, né**, sempre diga e não permita que isso aconteça sabe, mas eles já não são tão participativos quanto eles são no 6º e no 7º.*

*PB – Né, eu tenho muitas experiências. A minha primeira experiência foi numa escola maravilhosa de ensino rural¹⁶⁷, educação integral. Eu trabalhava com oficinas no turno oposto, desenvolvi projetos maravilhosos: conversação, trabalho com fantoche, fiz tanta coisa, e esse feedback foi muito legal, porque a primeira turma que eu peguei, que foi lá no 6º ano, me chamou pra ser a paraninfa deles, de tanto que **a gente se identificou com o trabalho**, alguns se tornaram professores de inglês. [...] de lá pra cá, eu tenho muito orgulho. Claro que eu passei por escolas muito grandes nesse tempo, em cidades grandes que não foi tão fácil, [...] **não é fácil usar método diferente. É muito mais fácil colocar um atrás do outro, dar o livro, dar um dicionário e dizer, dá um texto e dizer traduzam isso aí, pra mim, como professora seria a coisa mais fácil de fazer**. E muitas vezes dependendo da direção da escola, elas entravam na sala pra ver o porquê do tumulto, mas é que mexe muito, né?. Os alunos desacomodam, às vezes, eles também não conseguem se acomodar [...] na última escola, **depois que eles entenderam o meu método, eles abraçavam muito as ideias, aulas na rua [...]**.*

Inicialmente, as três respondentes realizam várias aproximações em suas respostas, entre elas, está a comparação estabelecida entre estudantes do Ensino Fundamental – anos finais, de 6º a 8º ano, com idades entre 11 e 13 anos de idade. As docentes verbalizam uma série de posturas contrárias de estudantes em diferentes anos escolares, e que estes posicionamentos

¹⁶⁷ Consoante as DCNs, a Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora espaços da floresta, agricultura, pecuária, etc. O campo é um espaço de possibilidades da ligação do ser humano com a produção das condições sociais e sociedade (BRASIL, 2013).

referentes às interações com as metodologias propostas, geram diferentes resultados, pois segundo as respondentes, percebe-se que as turmas são determinantes para o êxito ou não da sua disciplina.

PIM traz o tempo dos alunos, “a mudança”, “o amadurecimento”, “as fases dos alunos”, “a maturidade” que se atinge ao longo do tempo, conforme aumenta a faixa etária. O dizer de PIM, marcado por estas repetições, marca o acontecimento, como fato linguístico, e é efeito de um processo histórico e se manifesta no e pelo dizer, ora na produção de paráfrases, como repetições, ora na polissemia, por sentidos outros, os outros sentidos e os sentidos novos que vão se constituindo, neste “jogo de forças que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” (PÊCHEUX, 2007, p. 53).

Nestas repetições, como pré-construídos que circulam nas escolas de EF e ecoam no dizer de PIM, a professora nos faz lembrar de Piaget, aos estágios de desenvolvimento cognitivo, que correspondem ao estágio operatório-concreto (7-12 anos) e estágio operatório-formal ou lógico formal (12 anos em diante). No estágio operatório-concreto “a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. [...], mas ainda depende do modo concreto para chegar à abstração (BESSA, 2008 p. 47).

No estágio operatório- formal há “abstração total, [...] a criança é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente, buscando a partir da hipótese e não apenas pela observação da realidade. [...] aplica o raciocínio lógico nos problemas” (BESSA, 2008 p. 47), ou seja, após essa fase eles já estariam preparados ao raciocínio mais amplo. Piaget falou sobre o desenvolvimento infantil. Após os 12 anos de idade, em diante é um marco a ser lembrado. Porém, PIM fala de maturidade e sobre isso, a psicologia do desenvolvimento e a social oferecem várias contribuições. No 8º ano, como pré-adolescentes eles terão as responsabilidades de escolhas pessoais e profissionais, já com encaminhamentos ao EM e ao trabalho, em alguns casos. Nessa fase, segundo a professora, por paráfrases, estariam mais conscientes, focados e maduros.

PIM ressalta que “a cada série, a cada ano” estas modificações ocorrem. Dizeres que confirmam as concepções que a professora tem sobre as fases do desenvolvimento ou ciclos de vida dos/das estudantes. PIM emprega o termo “série”¹⁶⁸ e depois se corrige, dizendo “ano”

¹⁶⁸ A partir da LDB (BRASIL, 1996) passou-se a utilizar a nomenclatura “anos”, no qual antes eram “séries”, consoante à LDB (BRASIL, 1971). Entretanto, o termo série ainda é muito utilizado por pessoas que cursaram o 1º e 2º graus.

para se referir ao ensino fundamental, tal troca ocorre por conta de uma memória coletiva de que sempre se disse assim, que corresponde ao período de PIM, já explanado em capítulos anteriores. O processo discursivo de PIM, a leva a retomar o que aborda em sala de aula com o 6º ano, percebendo essas diferenças.

No 8º ano, destaca que há mais retorno de estudantes, em que eles “correspondem melhor, no sentido assim, de postura, de interesse, de cobrança, eles querem mais, eles buscam, debatem, participam nos diálogos”, ou seja, no 6º ano, ocorre uma situação contrária em que não há postura, há desinteresse, não participação e não seguem regras.

PPBR fala sobre como se dá o retorno dos/das estudantes frente às metodologias que utiliza e informa: “o maior medo deles é a questão da fala.” Os PCNs são bem claros diante dos quatro objetivos da LI: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* e no eixo oralidade da BNCC do EF. Nos PCNs a fala é vista “para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos” (BRASIL, 1998, p. 43) e na BNCC, a parte oral envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos (BRASIL, 2017, p. 241).

A professora fala sobre o “medo” de estudantes falarem inglês na aula de inglês. É curioso observar que é o primeiro momento em que explicitamente uma professora de inglês traz esta questão do *speaking* (fala), pois a mesma revela não ser correspondida. Talvez ao longo do EF essa prática não seja incitada aos/às discentes, logo, não há movimentos de efetivação deste objetivo.

A respeito do medo, Freire (1997b, p. 27) acredita que:

[...] o melhor ponto para começar é considerar a questão da dificuldade, a questão do difícil, em face de que o medo se situa. Diz-se de alguma coisa que é difícil quando enfrentá-la ou lidar com ela se faz algo penoso, quer dizer, quando apresenta obstáculo de algum nível. “Medo”, define o Dicionário Aurélio, é um “sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário”. Medo de enfrentar a tempestade. Medo da solidão. Medo de não poder contornar as dificuldades para, finalmente, entender um texto. Há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade. Sujeito que teme a tempestade, que teme a solidão ou que teme não poder contornar as dificuldades para finalmente entender o texto, ou produzir a inteligência do texto.

Neste medo/dificuldades que estudantes encontram nas aulas, de inglês podem ser potencializados ou não, bem como (des)construídos por diversos fatores. Sobre os/as estudantes, também é dito: “eles não correspondem de volta, quando chega a vez deles

interagirem comigo, eles se sentem envergonhados, tímidos”. Neste dizer, é possível questionar como se dá esta interação: são diálogos com a professora ou entre pares?, como ela os encoraja?, como são os *feedbacks*?, pois o ensino de estratégias deve ser fundamentado em teorias ensino e aprendizagem; e o envolvimento dos alunos é fundamental, e depende de conscientização e comprometimento dos aprendizes nesse processo (SANTOS, 2012, p. 35).

PPBR apresenta a mesma visão de PIM quando estabelece comparações com anos diferentes. No 6º ano do EF é uma turma mais “fácil” de trabalhar, o dizer de PPBR em “daí, nossa, eles tão maravilhosos, a gente pode dizer o que quer, e pedir o que quiser, que nossa, surte muito efeito”, o dizer enfático de PPBR, percebidos por “daí”, “nossa”, o uso do adjetivo “maravilhosos” demonstra que este 6º ano escolar é participativo, interessado, produz situações de fala que correspondem à metodologia que PPBR elabora, pesquisa para os/as discentes.

Na sequência discursiva deste dizer, a professora diz: “daí, quando chega no 7º, 8º eles já vão se perdendo”. Assim como PIM, por paráfrases, há regularidades que se instauram numa enunciação, e a professora vai revelando como são os outros anos escolares: com pouco interesse, pouca participação, com ar de superioridade, pouco interessados na disciplina, como se percebe em: “Eu não sei, parece que eles já se sentem, não sei, não seriam superiores, mas eles se sentem parece que adultos, mais donos de si, [...] eles já não são tão participativos quanto eles são no 6º e no 7º. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam (GADOTTI, 2007, p. 13).

Quando a professora marca “eles se sentem parece que adultos, mais donos de si” invoca aqui o senso comum que envolve a maturidade relacionada às responsabilidades. Parece que, nesse momento da vida, os/as estudantes, considerados(as) como adultos, assumem esse lugar, esse imaginário que os/as professores/as fazem a seu respeito. Sobre esse imaginário Pêcheux (2008) diz, que na interrelação discursiva, inconscientemente, A faz imagem de B, em que “esta posição de desvio teórico, seus ares de discurso sem sujeito, [...] negando sua posição de interpretação” (PÊCHEUX, 200 p. 47).

Importante salientar que essa imagem que os/as professores/as fazem dos/das estudantes e vice-versa acontecem nas escolas e podem surtir efeitos positivos ou não.

Percebe-se aqui, os mesmos questionamentos que ecoam sobre como é a prática da professora PIM e PPBR para motivarem estudantes de todo o ensino fundamental ao qual lecionam, para que sejam atuantes e protagonistas de suas ações enquanto sujeitos nesse processo pedagógico, uma vez que PPBR manifeste não se guiar por teoria ou algum teórico.

PB inicia sua fala relembrando sua primeira experiência profissional com educação integral, e o quanto parece ter sido um evento incrível e importante para ela: “foi numa escola maravilhosa”, e PB fornece alguns exemplos que demonstram que fora um bom funcionamento para ela e para os/as estudantes, tendo por base os métodos que desenvolvia, com projetos, oficinas, conversação, trabalho com fantoche, atividades mais lúdicas que efetuou com estudantes do 6º ano.

Assim como, a professora também constata o quanto esta interrelação trouxe frutos positivos para os/as discentes: “a gente se identificou com o trabalho, alguns se tornaram professores de inglês. [...] de lá pra cá, eu tenho muito orgulho”. O ser docente é uma especificidade humana, “é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 2003, p. 144).

Depois, PB retorna à suas memórias e reflete que percorreu caminhos por escolas maiores, urbanas, com maior número de estudantes, e constata: “não é fácil usar método diferente. É muito mais fácil colocar um atrás do outro, dar o livro, dar um dicionário e dizer, dá um texto e dizer traduzam isso aí, pra mim, como professora seria a coisa mais fácil de fazer”. O dizer da professora mostra a realidade percebida por ela, no ensino de inglês, talvez verificado por exemplos que fora observando através de sua trajetória, em que o ensino de LI se dá de forma tradicional, engessada.

Ao que parece, PB reafirma em seu dizer, que se lecionasse em uma escola menor, sua maneira de ser professora de inglês seria diferente. Em questão anterior, PB já anunciava esta marca de heterogeneidade constitutiva, que “é aquela que não aparece marcada linguisticamente no fio do discurso, o outro não aparece de forma explícita” (DE MESQUITA; ROSA, 2010, p. 132). O dizer dela, na conclusão deste processo analítico, evidencia que a professora tem um olhar diferenciado, trabalha de forma mais lúdica e interacional em escolas que são pequenas, turmas pequenas, em que “a memória do dizer, vinda de fora, determina e afeta a maneira como o sujeito significa” (MOURA, 2017, p. 59).

Essa forma de interagir afeta, também, a maneira como os/as estudantes se percebem fazendo, contribuindo com a aula, construindo, diariamente, com a professora o currículo. Freire, em obras diversas, sempre falou sobre essa escola que não silencia o outro, mas ao contrário, o chama à participação. Essa postura epistemológica de ser professora faz com que o/a estudante se engaje e se sinta corresponsável nesse espaço. Essa corresponsabilidade não tem a ver com maturação e sim, com oportunidade, participação, emancipação.

Por sua vez, lecionar em escolas grandes, não propiciam que ela consiga ter este gerenciamento da sua prática pedagógica, e como já dito por ela, é difícil, e é mais fácil fazer o

que sempre foi feito no ensino de inglês, nas escolas: enfileirar os/as alunos(as), usar o dicionário, fazer tradução, guiar-se por um livro didático e tantas outras possibilidades estruturais, não críticas. Esses discursos estruturantes não críticos se fazem presentes nas escolas, num jogo de tensão e de conflitos com os demais discursos, também em circulação, pois estes atravessamentos que constituem o seu dizer. “Entretanto, o sujeito mantém a ilusão de ser fonte do seu discurso, de ser a causa primeira do que enuncia. Ele desconhece a determinação do inconsciente e do interdiscurso quando diz” (DE MESQUITA; ROSA, 2010, p. 133).

Retorna-se à memória histórica que é presente nas escolas em que a disposição dos alunos é a mesma desde o séc. XVIII (GAUTHIER, 2010). A metodologia tradicional se faz presente aos olhos da direção escolar em “E muitas vezes dependendo da direção da escola, elas entravam na sala pra ver o porquê do tumulto”. Muitas vezes, as instituições reproduzem um discurso pedagógico que reverbera em um já dito, constituindo um interdiscurso na noção de que o professor é direcionado a cumprir um currículo (CONFUORTO, 2015) com novas perspectivas de ensino, mas por velhos métodos.

Morán (2015, p. 22) traz concepção importante sobre este paradoxo que se presentifica no dizer de PB:

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

A frase de PB, em que os estudantes se “desacomodam, às vezes, eles também não conseguem se acomodar”, percebe que discentes vão sendo conduzidos para este lugar, de passividade, a também de se portarem desta maneira engessada. É preciso, também, desconstruir para compor novos estados de ser estudante diante das metodologias diversas às quais são expostos ao longo de suas trajetórias.

Na continuidade da análise discursiva, assim responderam ao questionamento, duas professoras:

PPC - Alguns são bem receptivos né, eles têm bastante facilidade, tem alguns que fazem cursinho. Já tem outros que têm dificuldades, de interagir, assim, que acham que a disciplina não é tão necessária, que é uma coisa muito distante da realidade deles.

PPB - São poucos. A maioria diz que não gosta, faz por fazer o inglês, né. Por exemplo, de 40, uns 15 fazem. Os outros estão loucos conversando entre si, daí querem copiar do outro. O médio é assim, espera um fazer, pra os outros... eles não são muito é poucos que interagem ou gostam de fazer alguma coisa.

Em sua resposta, PPC de forma direta, informa que “alguns” estudantes são “bem receptivos” aos seus métodos. Adiciona que “eles têm facilidade” e “que alguns fazem cursinho”. Em contraponto, PPC enumera, o que se supõe que seja a maior parte dos estudantes, dizendo que há “outros que têm dificuldades”, “dificuldades de interagir”, outros estudantes que não acham o inglês, necessário, no caso, útil, importante, relevante. Outros/as entendem que é uma coisa muito distante de suas realidades.

Pode-se inferir que “da mesma forma que alunos são limitados, por um modelo centrado na repetição de estruturas, os professores também são limitados na sua autonomia de planejar, decidir conteúdos [e ficam restritos] a executar procedimentos elaborados por outros” (CONFUORTO, 2015, p. 40), configurando a “dificuldade” que tem sido repetida por todas as docentes nesta questão sobre como os/as estudantes interagem diante das metodologias por elas apresentadas.

PPB também de forma direta, com frase curta, afirma: “são poucos” os/as estudantes que interagem nas abordagens da professora. Na sequência discursiva, PPB informa que “a maioria dos estudantes diz que não gosta, faz por fazer o inglês”, e a professora ainda quantifica os estudantes, relatando que aproximadamente apenas 37% destes realizam sua proposta de trabalho em sala de aula, em “de 40, uns 15 fazem”. A fala de PPB também deflagra uma série de pré-construídos, como saberes interdiscursivos que povoam a memória interdiscursiva dos professores e por isso, atuam como senso comum. Ao mesmo tempo, a professora faz uma denúncia, sobre o número médio¹⁶⁹ de estudantes do Ensino Médio, por sala de aula, nas escolas municipais da localidade.

Ambas as professoras realizam respostas curtas no que se refere ao retorno de estudantes diante das abordagens metodológicas, assinalando que “alguns são receptivos” e “são poucos”, que são pronomes indefinidos com flexão de gênero e/ou de número (NEVES, 2011, p. 536), pois o papel discursivo destes pronomes, dizem respeito à modalidade de enunciado em que eles se empregam.

A professora apresenta que os/as estudantes estão descontentes com o ensino de inglês, que não percebem sua utilidade. As posições discursivo-enunciativas de PPB ao longo de todas as suas respostas até aqui, deflagram um descontentamento com a docência de inglês; é possível, que a professora, por sua (não)prática contagie o corpo discente. Não há qualquer

¹⁶⁹ Conforme dados do Inep (2021), o número médio de estudantes por turma, no EF é de 24,2 alunos; e no EM média é de 32,40 estudantes por turma (seriado). Disponível em: [Média de Alunos por Turma — Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 23/04/2022.

concepção e percepção discursiva “crítico-emancipatória” (CONFUORTO, 2015, p. 40) da professora, nem dos/das estudantes.

Segue abaixo, síntese que faz um recorte sobre como as professoras desta pesquisa percebem seus estudantes da EB, diante da(s) abordagem(ns) metodológica(s) que as docentes utilizam:

Quadro 12 - Recepção de estudantes às abordagens das professoras

Professoras	6 ^a ano	7 ^o , 8 ^o e 9 ^o anos
PIM	São o oposto: pouco interesse e participação, não seguem regras;	Tem postura, interesse, seguem regras, participam;
PPBR	São maravilhosos, participam, interagem;	Têm medo de falar, são tímidos, envergonhados, não interagem, se perdem, se acham superiores

Fonte: Autora (2022)

O quadro evidencia que duas professoras estabelecem separações entre turmas de 6^o ano do EF e 7^o, 8 e 9^o anos do EF. PIM e PPBR em seus dizeres, estabelecem separações entre os anos do EF, apresentando comparações, percepções contrárias nas turmas de 6^o ano e trazem visões diferentes para estudantes dos outros anos finais.

Quadro 13 - Visão mais geral da recepção de estudantes às abordagens das professoras

Professoras	Sobre estudantes do ensino fundamental
PB	Possuem uma postura mais tradicional e depois se desacomodam;
PPC	Alguns são receptivos, têm facilidade, fazem cursinho de inglês; A maioria dos estudantes têm dificuldades, não interagem, acham a disciplina de inglês desnecessária;
PPB	Poucos interagem e gostam de inglês; Maioria não gosta de inglês, faz por fazer, conversam muito, copiam dos outros;

Fonte: Autora (2022)

As outras três respondentes estabelecem relações mais amplas, gerais sobre os retornos ou não das interações discentes frente às práticas metodológicas das professoras.

Apenas PIM menciona o 9^o ano em seu dizer, entretanto, subtende-se que as professoras quando dizem: “7^o, 8^o” também adicionam, de alguma forma, o último ano do EF.

Ao que parece, os sentidos veiculados nas falas das professoras, representam paráfrases que indicam, como um efeito da história e das ideologias que comportam discursos pedagógicos de que estudantes do EF são barulhentos, que alunos do 6^o ano não possuem postura, são infantis ou que pela faixa etária, são turmas em que é possível fazer atividades mais dinâmicas. Semelhantemente, jovens de 7^o, 8^o e 9^o anos são mais sérios, precisam ter os conteúdos para o EM, e muitas vezes a ludicidade se extingue a partir, do 8^o e 9^o anos, no

pressuposto de que não são mais crianças. Estes são os discursos que estão em circulação nas escolas, nas vozes de professoras de inglês, e possivelmente, de docentes de outras disciplinas.

Nestas tessituras de dizeres sobre a condição docente:

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações. (MOSQUERA; STOBÄUS; SANTOS 2007, p. 262).

Na soma de todos os procedimentos, se dá a metodologia, este como fazer, problematizado em questão anterior. Entretanto, ao analisar discursivamente, como se estabelecem os caminhos estabelecidos pelas professoras para os/as estudantes, compreende-se que é preciso ampliar o conhecimento de alguma forma, para que as abordagens bem acolhidas, possam se ampliar, pois o fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. (GADOTTI, 2007, p. 13) e o diálogo é a essência da educação (GADOTTI, 2007; FREIRE, 2003). Afirma-se que quando há autoritarismo, o desinteresse pelo aprendizado acaba sendo inevitável (BESSA, 2008, p. 78), porém, tal afirmação também abre à reflexão sobre o que estará faltando aos/às estudantes para que se engajem nas aulas de inglês. Nestas concepções, repensar práticas coletivamente é fundamental.

5.7 SENTIDOS DOS DESAFIOS ENFRENTADOS

No último questionamento efetuado, para saber se há algum desafio profissional em ser professora de inglês na atualidade, assim responderam duas das docentes:

*PB - Nossa, é que eu já me desafiei tanto, nem sei se eu tenho ainda. Tenho o desafio de, **eu tenho um sonho**, na verdade esse é um desafio, mas é mais pro lado de um sonho que ainda não realizei, **que é fazer um intercâmbio né, [...] quero fazer quando meus filhos estiverem maiores**, porque eu tenho um de três anos [...], já me planejei, fiz todo o pacote e descobri que tava grávida do meu último menino. Então, não consegui fazer [...]. Por que essa questão do como ensinar, eu me desafio constantemente. **Faço muita coisa: comecei uma graduação de pedagogia**, porque às vezes eu trabalho com crianças pequenas, com inglês. [...]. Acho que nós começamos a alfabetizar, e eu acho que o aluno ele se encanta, porque tu começa desde o início, sem certos vícios [dá exemplos] **Não quero ficar parada no mesmo lugar, eu quero ir acompanhando os alunos.***

*PPBR – Sim. É bem desafiador. Eu até me sinto um pouco receosa muitas vezes porque é uma coisa que a gente tem que se manter sempre bem atualizada e principalmente [...] como eu não fiz nos últimos tempos nenhuma reciclagem, vamos dizer assim, então, eu percebo que **perdi muito na questão da fluência, né**. Então, pra minha sala de aula ali, eu consigo dar conta **né**; **mas é porque é aquilo ali hoje é a minha rotina, né**, mas assim, eu sei de quando eu tava na faculdade, que aquilo era, **né** direto do inglês mesmo com as profes, com os colegas, era bem diferente. Mas o que acontece: **eu sei que também é uma falha minha, mas a gente acaba deixando né**. **A gente trabalha 40 horas, é casa, daí é filho pequeno**, eu acabei, sinceramente, faço alguns cursos, mas nem todos os cursos, como da BNCC, eu fiz na área de língua inglesa, mas foi um curso que não foi ministrado em inglês, **né**. Então, às vezes ele é na área, mas não é ministrando na língua estrangeira, então okay, tudo bem, **a gente aprende muito, foi muito válido, bem legal, mas na questão da fluência hoje eu me sinto, sinto que preciso fazer uma reciclagem assim**.*

Os dizeres de PB e PPBR possuem aproximações que apresentam marcas linguísticas importantes que remetem ao poema de Rosana Siqueira (2022), uma professora, poeta independente que fala sobre a maternidade, ser mulher, o trabalho docente, o sentir-se culpada:

Carrego a culpa, o medo e a covardia por ser mulher

O sexo frágil, carinhosa
sensível e amável
eu que cuido do marido
dos filhos e da casa.

Mas mesmo me maltratando
me doando ao máximo
não tendo tempo de descanso
ainda assim, me sinto culpada.

Ou melhor, fazem com que me sinta
culpada pela falta de delicadeza
culpada pela lesão corporal dolosa
culpada pela tentativa de estupro.

Carrego a culpa, o medo e a covardia por ser mulher.

Medo de ser morta
e culpa por me
reduzir ao pó.

Culpada por não ser
recatada e
do lar.

Culpada pela submissão econômica
social e cultural
tendo que me sujeitar por falta de opção.

Carrego a culpa, o medo e a covardia por ser mulher.

Medo do silenciamento
de nunca ser escutada
da subordinação.

Culpa pela violência, pelos sacrifícios
e ainda ouvir

ela fez por merecer.

Mas fiz o que
afinal de contas?

Nasci mulher.¹⁷⁰

O poema relata situações cotidianas de muitas mulheres no Brasil, que possuem sua vida privada e pública e ao mesmo tempo, a autora traz questões institucionais imbuídas em seu discurso, nesta afirmação, retorna-se às questões das mulheres e às amarras do ser docente mulher às quais estão atreladas. Segundo Lugones (2014, 948):

Conforme a colonialidade infiltra cada aspecto da vida pela circulação do poder nos níveis do corpo, do trabalho, da lei, da imposição de tributos, da introdução da propriedade e da expropriação da terra, sua lógica e eficácia são enfrentadas por diferentes pessoas palpáveis cujos corpos, entes relacionais e relações com o mundo espiritual não seguem a lógica do capital. A lógica que seguem não é consentida pela lógica do poder. O movimento desses corpos e relações não se repete a si próprio. Não se torna estático e fossilizado. Tudo e todos/as continuam respondendo ao poder e na maior parte do tempo respondem sem ceder – o que não quer dizer na forma de desafio aberto, mesmo que às vezes seja em desafio aberto.

São condicionamentos que levam as mulheres a esses lugares e posições. Nesta associação, PB realiza duas separações na sua fala: vida pessoal e vida profissional. Na parte pessoal, diz “eu tenho um sonho”, “que é fazer um intercâmbio”, porém, para isso, há limitações que lhe são impostas. Restrições, diante do fato que enquanto mulher, teve filhos em diferentes épocas de sua vida e por conta disso, PB protelou sonhos.

Há pontos diferentes para pensar sobre a família que se constitui, porém, parte-se do entendimento de que “é relevante compreender que a família pode funcionar como um dos poucos mecanismos de suporte, portanto, fica ainda mais demonstrada a importância e a essencialidade que a maternidade tem para elas” (CAMPOS, 2021, p. 184), pois a maternidade “é um lugar de inscrição do feminino” (NARVAZ, 2009, p. 200).

A respeito do intercâmbio, que possibilita que docentes de LE aumentem fluência, aprendam mais sobre culturas e uma infinidade de possibilidades e vivências, é visto como um “aprimoramento da língua” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 26). No entanto, é percebido com poucas oportunidades de capacitação nas regiões Nordeste e Sul (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 36).

Na parte profissional, PB destaca que cursa a graduação de Pedagogia, que supõe-se que iniciou por conta de já ter lecionado para estudantes da educação infantil e/ou EF - anos iniciais

¹⁷⁰ Disponível em: [08/03/2022 - YouTube](#). Acesso em: 18/04/2022.

e saber que estes primeiros anos de estudo são bastante relevantes para aprender uma língua estrangeira, em: “tu começa desde o início, sem vícios” e por fim, conclui que: “não quero ficar parada no mesmo lugar, eu quero ir acompanhando os alunos”.

Contudo, retorna-se à questão sobre características de ser professora de inglês, em que PPB menciona que está cursando Medicina Veterinária. De forma semelhante, PB ao cursar a graduação de Pedagogia demonstra que quer ampliar seu leque de possibilidades de ensino, ou até buscar uma nova colocação no mercado de trabalho, para algo que realmente seja de sonho ou interesse das professoras. Em outras palavras, as professoras também podem sentir um mal-estar por ‘insatisfação diante dos problemas reais da prática de ensino e aprendizagem’ (FISS, 2010, p. 44).

PB enumera que não faz intercâmbio agora, porque tem uma filha pequena e que não fez no passado, porque estava grávida. Muitas vezes, a questão financeira pode limitar a ocorrência de um intercâmbio fora do país, o que denuncia a falta de políticas públicas amplas e efetivas que priorizem docentes de LI, tal como questões patriarcais relacionadas à posição de ser mãe e ficar em cuidar da casa e cuidar dos filhos (NARVAZ; SANT’ANNA; TESSELER, 2013, p. 96). Na fala de PPBR, a professora justifica: “eu sei que também é uma falha minha, mas a gente acaba deixando né. Narvaz e Koller (2006, p. 52) enfatizam que “na atualidade, a mídia também reforça estas informações, gerando culpa para as mulheres que não se limitam à esfera doméstica e aos papéis patriarcais normativos de esposa e mãe dedicadas”.

No seu dizer, PPBR concorda que “é desafiador ser docente de inglês na atualidade, e novamente, manifesta o receio, medos que tem. Salienta que tem que estar atualizada, fazer reciclagem, e diz que percebe: “que perdi muito na questão da fluência”. PPBR leciona para o EF- anos finais e afirma, que os conteúdos desta modalidade de ensino: “eu consigo dar conta”. Esse dar conta, devido aos saberes experienciais (TARDIF, 2002) adquiridos ao longo da prática, para o EF, aos quais tem ministrado aulas há mais de 8 anos em Triunfo.

A professora retorna novamente ao tempo da faculdade, em que as aulas eram 100% em inglês, diz “era bem diferente”, em que classificar como diferente, pode ser visto como algo positivo, pois nos momentos da graduação deveria sentir-se fluente por poder praticar a língua “com as profes e com os colegas”. Ecoam paráfrases que são “a matriz do sentido, pois não há sentidos sem repetição, sem sustentação do saber discursivo” (ORLANDI, 2020, p. 36). Tal comparação, que PPBR faz com o tempo da faculdade e o tempo do agora na sala de aula, é que provavelmente, ela não utilize o inglês durante suas aulas.

PB e PPBR apresentam o mesmo sentimento de desejarem melhorar seu inglês, sua proficiência, ter as experiências que relataram na questão 1, sobre o que é ser professora de

inglês, em que PB disse: “viver neste mundo globalizado” e PPBR: “uma oportunidade para um futuro melhor”. De mesmo modo, ambas mencionaram na questão 1 que querem modificar o pensamento dos jovens, mostrar que o inglês é importante. Dizeres, que talvez, possam significar igualmente para elas. Todavia, esta sensação, essa marca de falta de fazer um intercâmbio, falta de ter fluência ressoam um vazio de políticas públicas para professoras de inglês.

Nesse sentido, também há outros aspectos que não são ditos por PPBR, mas estão presentes em seu dizer: a instituição, diante deste capitalismo neoliberal que tem estrangulado sujeitos em muitas instâncias, fazendo com que o próprio sujeito sinta a culpa, que diga a si mesma que falhou diante da vida pessoal, profissional e de seus próprios aspectos identitários e ideológicos. As limitações e restrições que as professoras nomeiam são desafios.

PB e PPBR mencionam os filhos, em suas falas como um desafio: “eu tenho um de três anos”, “descobri que tava grávida”, “daí filho pequeno”. Estas falas são de mulheres docentes que conciliam a vida como mãe/mulher/professora, mesmo com a falta de amplas políticas públicas para crianças no Brasil, que conforme Braga (2021, p. 27) deveriam assumir “como tarefa social, o custo desta ausência do enfrentamento da contradição entre práticas femininas tradicionais e demandas do exercício profissional, resulta que cada mãe trabalhadora precise assumir com soluções individuais o gerenciamento deste acúmulo de atividades”.

PPBR diz: “a gente trabalha 40 horas, é casa”. Ao longo do olhar já efetivado sobre múltiplas condições das mulheres, diante das identidades vinculadas ao ser mulher, ter a imagem de dócil, cuidadora do lar, são definições que as colocaram nestes lugares, e na contemporaneidade, muitas vezes, este peso do patriarcado continua. Entretanto, mesmo assim, é preciso exercer uma “subversão criativa” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 51) como atos de resistências às imposições das regulamentações.

Neste exercício de permanência, ser professora de inglês, estar nesta posição já é um ato subversivo, pensando que:

A inserção feminina no mercado de trabalho é um ponto fulcral na configuração contemporânea de gênero. Esta questão é complexa, e vai muito além da constatação das disparidades entre os salários pagos a homens e mulheres para uma mesma função. Mesmo que, nos dias de hoje, a participação feminina no mercado de trabalho seja um ponto relativamente pacífico, [...].

Na arena pública, as mulheres trabalhadoras passam a incorporar demandas profissionais; no âmbito doméstico, coloca-se a difícil negociação com o parceiro na divisão das tarefas, naturalizadas como papel feminino. Há que se considerar ainda que o exercício da atividade profissional por parte das mulheres de classes média e alta no Brasil muitas vezes depende da delegação do cuidado das crianças e do trabalho doméstico a empregadas, mulheres, muitas vezes mães, de uma classe social mais baixa. (BRAGA, 2021, p. 26).

Os receios de PPBR são nomeados: estar desatualizada, não ter fluência, não dar conta da casa e do filho, ter caído na rotina do trabalho e entende que estes fatos ocorrem por culpa dela que não se atualizou. Em que o desafio que ela tem, é atualizar-se e ser fluente. As limitações e restrições que as professoras nomeiam são desafios sim, mas que carecem de políticas públicas formativas para serem dirimidos.

*PPC - Sempre provoca desafio porque os alunos, eles estão sempre assim, **precisando que a gente motive, que a gente instigue, que a gente consiga tirar deles algumas coisas, porque às vezes, nem sempre eles estão prontos pra nos dar. A gente tem que sugar deles.***

*PPB - Né, não muito, [risos] não muito. [pausa]. **O desafio é fazer eles entenderem e gostar da língua, né, e talvez futuramente, muitos desses aí, até viagem pra fora.***

*PIM - Sim. Porque eu sinto que tudo **tem muita influência de vários pontos.** Eu trabalho, sempre trabalhei em escolas rurais, mais de interior, **onde a vivência é outra, as experiências deles são outras.** Então, até assim, parece que pra cativar, pra mostrar a importância, **né, porque eles têm uma outra vivência, no sentido mais de campo, porque daí, até dificulta, mas aos poucos eles vão se inteirando e hoje em dia, eles já entendem da necessidade da aprendizagem.***

PPC informa que há desafios porque “eles”, os/as estudantes “estão sempre assim, precisando que a gente motive, que a gente instigue”, e afirma que é preciso “tirar deles algumas coisas”, “sugar deles” algo que “nem sempre eles estão prontos para nos dar”.

A professora ao longo de seu discurso enunciativo nas sete questões efetuadas a ela, se colocou em um lugar, como alguém que está de fora, de forma genérica, por expressões como “a gente”, “a escola”, “os recursos”. Apenas na questão 1, sobre o que é ser professora de inglês, que ela disse: “eu acho”, nomeando-se, e na presente questão, realiza o deslocamento da resposta dela nos alunos e alunas, diante do questionamento efetivado, demonstrando que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros (ORLANDI, 2020).

Neste movimento discursivo, PPC não se compromete, não se responsabiliza, e sim um “outro”, evidenciado no processo analítico como: a instituição, os recursos, os/as estudantes, o mal-estar, de modo que “o discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como o próprio princípio do real sócio-histórico (PÊCHEUX, 2008, p. 55) que reverberam sentidos de acomodação, falta de comprometimento, de fazer por fazer e o senso comum de culpar a instituição é mais fácil. Nesta constatação, Arroyo (2008, p. 64) traz o contraponto de que:

[...] a escola e a prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está. Nem para os/as trabalhadores/as em educação nem para os filhos/as do povo. Esta tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais. Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo... é muito cômodo para nós.

Os desafios elencados por PPC, são: “que a gente motive, que a gente instigue”, em que também utiliza o pronome “a gente” de forma genérica, para não implicar-se, e por fim, PPC diz que tem que “sugar deles”. Na fala de PPB através de resposta curta, diz: “não muito”, e sorri. Afirma que “o desafio é fazer eles entenderem e gostar da língua”, em que “eles” são seus/suas estudantes do Ensino Médio. Conclui sua fala dizendo que: “muitos desses aí, até viajem pra fora”.

A professora apresenta uma marca de heterogeneidade mostrada, em que profere “risos” sobre que desafios ela tem na atualidade. Tal ação, pode ter repercutido como uma ironia, pois ao longo de todas as suas falas, ecoam sentidos que mostram desconforto dela enquanto docente, que geram desinteresse e desmotivação nos/nas estudantes para os quais leciona.

Dizer que talvez os estudantes viajem para fora do país, pode ser também uma ironia, pelo fato dela saber como é seu fazer pedagógico, que é limitado para que estudantes possam querer alçar outros voos. Ao falar, sobre o futuro, em nenhum momento PPB estabelece relação sobre formar o estudante como um cidadão do mundo, aprender inglês para a vida ou para o vestibular, ENEM ou outra palavra que denuncie que ela ministre aulas para que estudantes possam ingressar no ensino superior ou algo do gênero.

PIM assume que há desafios em ser professora de inglês na atualidade e destaca que “tem influência em vários pontos”. Retoma que é professora de escola do campo e que o desafio é mostrar para estes alunos e alunas a necessidade da aprendizagem. A fala da professora demonstra que ela conhece a realidade de estudantes, como observado nos excertos: “a vivência é outra”, “as experiências deles são outras, “mais de interior”, “têm outra vivência” em que muitos/as possuem atividades diversas na parte rural “mais de campo” de suas propriedades, como arar, plantar, colher frutos, cortar mato, alimentar e tratar animais¹⁷¹. No processo linguístico-discursivo de PIM, ela continua a resposta ao questionamento anterior e se desloca para falar dela, mas nos/nas estudantes, assim como PPC também o faz nesta questão.

Como principais desafios elencados pelas docentes, se observam:

¹⁷¹ Alguns exemplos são citados pela pesquisadora, pois esta é a realidade de muitos estudantes do EF e EM, em períodos que não estão na escola.

Imagem 30 - Desafios de ser professora de inglês hoje



Fonte: Autora (2022)

Em síntese, as docentes aspiram estudar inglês e viajar para fora do país, pois são meios que geram a atualização, fluência, e proporciona subsídios atualizados para acompanhar e motivar estudantes da Educação Básica. Ao mesmo tempo, ampliar conhecimentos e atualizá-los, uma vez que o tempo da faculdade ainda é presente em suas memórias e ainda falam nelas.

Nestas relações discursivas, se pode afirmar, que o sujeito é interpelado pela história e pela ideologia, e tais relações constituem as professoras em seus processos identitários, dado que parafraseando Authier-Revuz (1990), Orlandi (2020) e Sant'Anna (2009), quando nascemos as palavras já estão no mundo, significando. Nos apropriamos delas, pois sempre esquecemos que não somos os donos e nem a origem do dizer. Essa forma-sujeito, que é assujeitada, também promove novidade, uma vez que no acontecimento linguístico, ela atualiza uma memória, e ao mesmo tempo, também pode trazer o novo e produzir um diferencial.

5.8 PROCESOS IDENTITÁRIOS NOS DIZERES DAS PROFESSORAS DE INGLÊS

As professoras de inglês ao responderem os sete questionamentos efetivados, possibilitaram que alguns mapeamentos fossem efetivados e conhecidos, no que tange saber quem são e que identidades docentes de ser professora de inglês as constituem, bem como conhecer alguns aspectos dos processos identitários que se manifestam em seus dizeres. Da mesma forma, passa-se a saber quais metodologias de ensino de inglês as professoras utilizam e que desafios encontram na profissão que envolve ser professora de inglês são potentes para trazer conhecimento sobre as mesmas.

Ao longo das respostas, percebeu-se que as professoras em suas falas, ao se referirem aos/às estudantes, não utilizam termos que demarcam gênero, pois todas as respondentes se referem a eles/elas, usando o gênero masculino e com o emprego do vocábulo “aluno(s) ou “eles”, sendo que PB e PPC são as que mais os/as nomeiam dessa maneira e PIM é a docente que menos insere os discentes em suas falas.

Igualmente, o uso de “a gente” é manifestado pelas cinco docentes em 20 falas, das 35 respostas, que demarcam relações já discutidas no processo analítico, como também, o uso da interjeição “né” na forma interrogativa ou exclamativa, efetuado em quase todas as respostas das professoras, excetuando-se em 3 respostas das 35 falas.

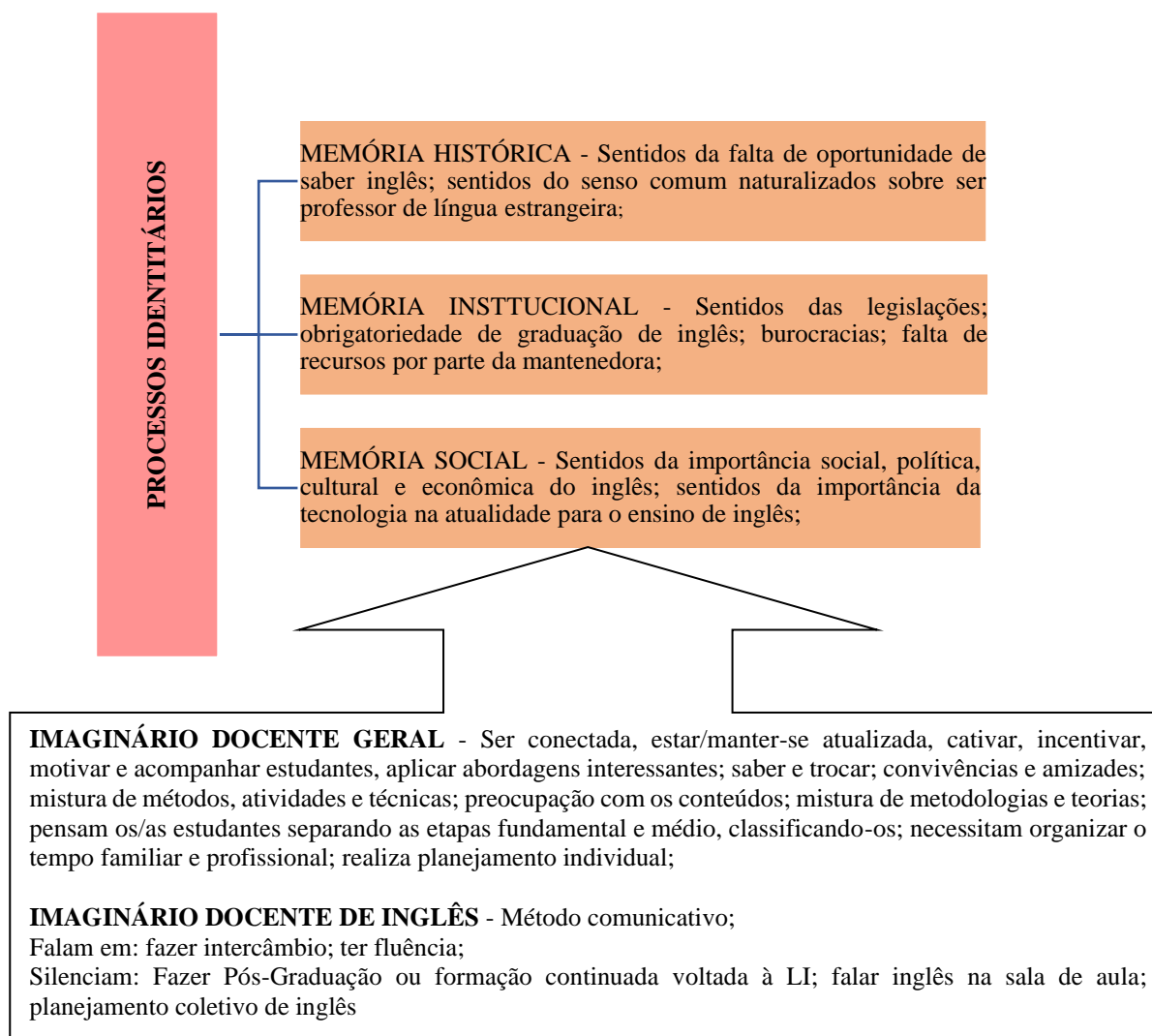
Na perspectiva da AD, há um jogo de paráfrases e polissemias que fazem com que um sentido dominante retorne, por conta do próprio jogo de repetição que ocorre na materialidade discursiva representada pelos dizeres das docentes. Percebe-se que há uma formação discursiva em trânsito, marcada por uma memória social, coletiva, histórica e institucional bastante marcada nos dizeres das professoras, apresentando inquietações diversas na produção de não-ditos que demarcam o que foi, por elas, silenciado: a produção de tudo que elaboram para suas aulas é realizada de maneira individual, o uso efetivo da língua inglesa em sala de aula é baixo ou não se manifesta em seus dizeres e a formação continuada específica para docentes de língua inglesa, não ocorre, na localidade observada.

A imagem que segue apresenta, partindo dos conceitos da AD sobre memória¹⁷², uma síntese dos sentidos constantes nos dizeres das professoras e em decorrência, como achados do processo analítico efetivado, os sentidos dos imaginários¹⁷³ sobre “ser docente”, que também aparecem. Desse modo, pode observar:

¹⁷² Retoma-se que, por memória histórica, entende-se por um acontecimento histórico que se inscreve em uma continuidade interna, próprio a uma memória, em sentidos que se inter cruzam; já na memória institucional, a influência da lei, do rigor da ordem regulam e desregulam os discursos por redes de filiações em que sujeitos transitam e a memória social se reformula nas enunciações pelas quais o sujeito as situa, a partir de seus esquecimentos.

¹⁷³ Lembrando que são os efeitos das memórias.

Imagem 31 - Processos identitários das professoras de inglês



Fonte: Autora (2022)

Assim, entre memórias e imaginários faz-se uma súpula sobre os processos identitários de ser professora de inglês, presentes na materialidade discursiva das falas das cinco respondentes. Sabe-se que as memórias, conceitualmente integram-se, mas a forma como a pesquisadora classifica as falas, referem-se aos sentidos dominantes e que caracterizam cada tipo de memória.

Os resultados mostram que os processos identitários de ser professora de inglês são oriundos da formação acadêmica, da prática docente e das experiências individuais de cada uma delas e que são manifestados em sentidos que apresentam uma memória social que é permeada por sentidos do senso comum do que é ser professora de inglês.

A memória histórica apresenta sentidos que denotam a falta de algo, como a falta de oportunidade de aprender/saber inglês e uma memória institucional bastante presente nos

dizeres das docentes que evocam sentidos que denunciam um mal-estar docente, incertezas da profissão, falta de formação permanente. As respondentes manifestam também, que carecem de material pedagógico, teórico e formativo para lecionarem aulas de inglês.

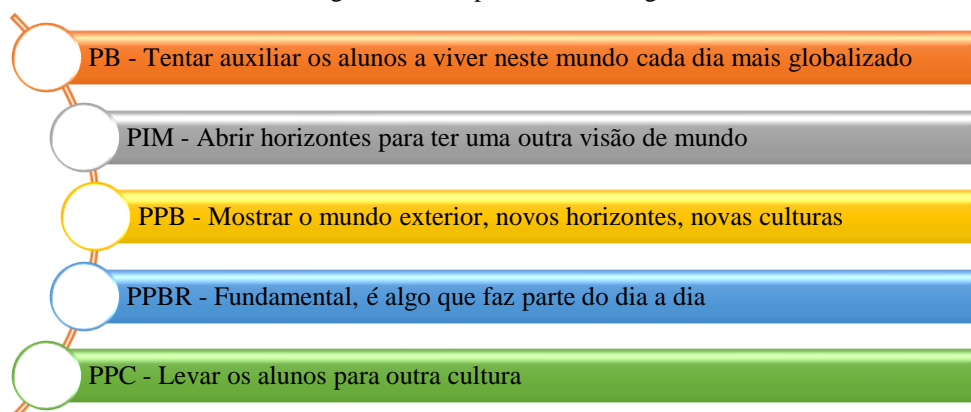
As professoras ainda se percebem no movimento de que terminaram a graduação recentemente, com sentimento que retrata. uma saudade do curso de Letras, predominante em suas falas, o que evidencia, que é preciso continuar o estudo de inglês após a graduação, ao longo da prática docente, para intensificar este aspecto identitário para que as mesmas se reconheçam como professoras de inglês, pois no imaginário docente delas, visa que precisam ter fluência e viajar para fora do país. Sobre as metodologias de ensino utilizadas, as docentes demonstram que são, em sua maioria, tradicionais (PPB, PIM e PPC), sendo que PB e PPBR se identificam como sociointeracionistas.

Muitos dizeres das docentes, partem de um imaginário de um/a professor(a) de qualquer disciplina ou área de conhecimento, como percebe-se na imagem síntese acima. Considera-se um achado importante, ainda, observar que há poucas identificações palpáveis sobre o ser professora de inglês, na sua especificidade.

Para o maior entendimento do processo analítico efetivado, com os referencias elencados, produz-se, uma síntese das respostas das professoras de inglês, tendo em vista a necessidade de que se atenha, nesse momento, em fornecer maior visibilidade aos sentidos mais gerais, por elas produzidos, em suas respostas.

Assim, pode-se afirmar que ser professora de inglês, que por vezes, parte de um ser professora em geral e depois se particulariza no ser docente de língua inglesa, abrange:

Imagem 32 - Ser professora de inglês é



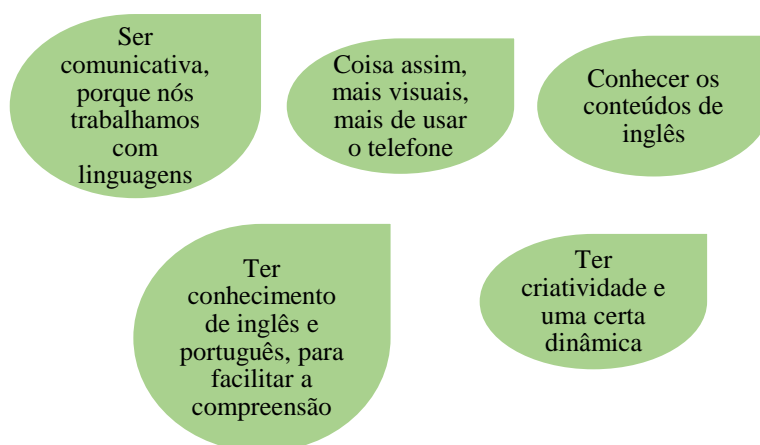
Fonte: Autora (2022)

Na primeira questão efetuada, são identificados discursos que nos conduzem para uma concepção de ser professora, uma memória histórica de ser professora: especialista em alguma coisa, engajada em alguma coisa, com compromisso social em algo, que é manifestado por

respostas que as conduzem para esse ideal de ser professora de inglês. São discursos que estão constituídos fora da professora, mas que falam antes, na forma como elas respondem, pois são dizeres que podem ser ditos em outros lugares (ORLANDI, 2020).

Sobre as características necessárias às professoras de inglês, para lecionarem LI em Triunfo, RS, há atributos que são considerados por elas, mais gerais desse campo da docência, conforme explicita a imagem que segue:

Imagem 33 - Características para ser professora de inglês



Fonte: Autora (2022)

Em seus dizeres, entre as características significativas e importantes a uma professora de inglês, esta precisa ser divergente do método tradicional, apresentar um olhar diferente para as questões de vínculo com estudantes, com criatividade, dinamicidade e com conhecimentos didáticos, que são permeados por uma compreensão dos conteúdos.

Imagem 34 - Saberes que se adquirem ao longo da docência



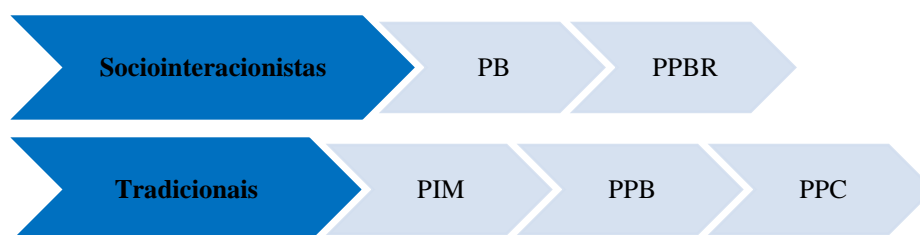
Fonte: Autora (2022)

Como é possível perceber, os movimentos desse processo demarcam que os saberes obtidos ao longo da docência apresentados pelas professoras de inglês do município de Triunfo, RS são provenientes da formação profissional para o magistério, dos programas de livros didáticos usados no trabalho e saberes oriundos de sua própria experiência na sala de aula e na escola.

Estes achados denotam que os saberes das professoras passam a ser computados, por elas, a partir de estudos da graduação, que as qualificam para o magistério, e a parte prática se constitui para elaborar material de ensino, no movimento de estar em sala de aula. Estar neste lugar, a escola, as possibilita terem trocas e amizades de variadas instâncias.

Assim, configurando as sete respostas de cada docente sobre as principais metodologias, percebe-se:

Imagem 35 - Metodologias das professoras de inglês



Fonte: Autora (2022)

Como é possível observar, PB e PPBR demonstram estarem mais articuladas a propostas metodológicas mais dinâmicas e que promovam autonomia e interação entre estudantes. PPB, PPC e PIM apresentam perspectiva ligada ao ensino tradicional, com algumas adequações da contemporaneidade de interação didática. Ao longo das suas respostas, esses sentidos são expressos nas metodologias que utilizam e na argumentação que expõem, mesmo que não ditas de forma explícita. Na sequência das questões, sobre que teórico/teoria as professoras se embasam, assim se manifestam:

Quadro 14 - Teórico que a professora lembra

Professora	Teórico
PPC	Freire, Piaget e Vygotsky
PIM	Não menciona
PPBR	Não menciona
PB	Howard Gardner, Phillippe Perrenoud, Jussara Hoffmann
PPB	Não menciona

Fonte: Autora (2022)

Considera-se que PIM, PPB e PPBR não lembram de teórico ou teoria, o que demonstra que as docentes, por também evocarem o tempo da faculdade, tenham como lembrança o que aprenderam no tempo da graduação, e esta aprendizagem seguem com elas. PPC e PPBR mencionam alguns teóricos, entretanto, ao longo do processo analítico o dizer de PPC parece não corroborar com as perspectivas epistemológicas de Freire, Piaget e Vygotsky. PB, talvez por seus estudos para concurso, esteja em contato com perspectivas de competências, avaliação mais presentes e talvez isso reflita nas suas aulas.

Diante das metodologias apresentadas por elas, quando questionadas sobre como os estudantes respondem/ interagem às propostas, assim se posicionaram:

Quadro 15 - Respostas de estudantes à abordagem da professora

Professoras	Percepção dos estudantes	Metodologias
PIM	Interesse, participação, interação	Tradicional
PPBR	Interesse, participação, interação	Sociointeracionista
PB	Pelo <i>feedback</i> , da forma como eles se engajam, pelas desconfortos/deslocamentos	Sociointeracionista
PPC	Receptividade, pelas dificuldades que apresentam	Tradicional
PPB	Interação, pelas conversas, pelas estratégias entre estudantes	Tradicional

Fonte: Autora (2022)

Diante desse quadro, pode-se perceber que a percepção dos estudantes, na visão das professoras, frente às metodologias propostas por elas mostra que PIM e PPBR, que possuem metodologias diferentes, têm as mesmas expectativas em relação ao corpo discente. PB traz um deslocamento mais reflexivo e PB e PPC que são tradicionais apresentam visões semelhantes às respostas que esperam dos/das estudantes.

As questões apresentadas trazem a reflexão de conhecer, saber quais são as identidades docentes das professoras de inglês desta pesquisa, que são movidas por variados conceitos que as constituem no exercício da sua prática. Nesta investigação, foi possível conhecer alguns dos processos identitários que compreendem as professoras, e, nessa perspectiva, quando questionadas sobre os desafios da profissão, em síntese, as docentes demonstram falas que sugerem atualizações para acompanhar e motivar estudantes da EB.

Ao mesmo tempo, aspiram ampliar conhecimentos e atualizá-los, uma vez que o tempo da faculdade ainda é presente em suas memórias e ainda fala nelas e a partir delas.

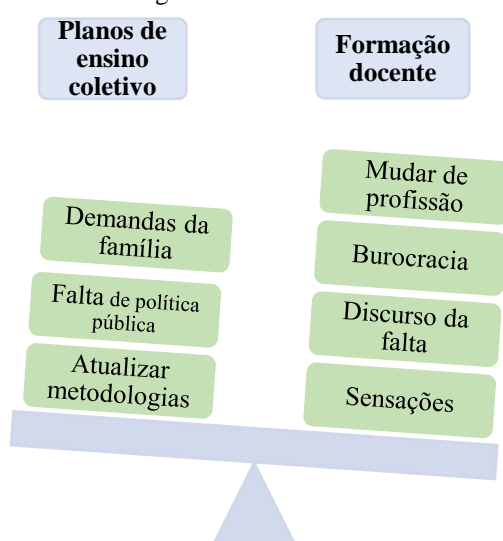
Os dizeres das professoras também evidenciam questões importantes, que fornecem pistas para o produto educacional a ser construído a partir desses achados da pesquisa, pois há não-ditos que conduzem o produto a este lugar.

Os estudos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005), que categorizam o profissionalismo docente, podem sugerir que se pode localizar as professoras num lugar que se configura próximo ao modelo prático, que caracteriza a docência permeada pelos saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos baseados no seu fazer pedagógico.

No entanto, em 2022, é possível afirmar que ao pensar nas concepções de identidades propostas no quadro 1 desta dissertação, após análise do *corpus*, evidencia-se que as professoras são interpeladas por diversos discursos (Garcia, Hypólito e Vieira, 2005), que são constituídas, discursivamente numa relação com a língua, com as ideologias e com a história (Pêcheux, 2008) e ainda que como evidenciado por Bauman (2005) o processo analítico também mostra que as identidades podem ser consideradas como líquidas, já que são temporárias e se moldam às diferentes situações em que o sujeito se coloca, nos diversos contextos, modelando-se, ainda, às instituições.

Ao referirem-se aos desafios, apontam que estes são:

Imagem 36 - Refletir e reafirmar conceitos



Fonte: Autora (2022)

Sobre esses, pode-se afirmar que há sentidos e mal-estares elencados, e pode-se inferir que algumas professoras querem mudar de profissão. Percebe-se ainda que a burocratização da docência às interpela, muito de forma inconsciente e não dita de forma explícita, por elas. Essa imagem ainda evidencia que há desafios acerca de lidar com a rotina de carga horária da profissão docente e da vida familiar.

Também se verificam silenciamentos, não-ditos nas falas das professoras. Dentre esses, percebe-se a ausência de falas sobre a necessidade da prática de oralidade para as aulas de

inglês, por parte das docentes e das atividades propostas aos/às estudantes com base nos eixos organizadores propostos no RCG (2018), que aparecem em seus dizeres de forma parcial.

Percebe-se o grande desafio por parte das professoras em articular bases que assegurem o conhecimento teórico-científico, ampliando o desenvolvimento, sócio-discursivo, interacional, corporal e estético que serviram de alicerce para outros constructos do estudante, uma vez que isso envolve um plano de ensino que abarque as idiosincrasias de cada aprendiz e pesquisador. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 141).

Outros silenciamento e não ditos observados: discutir concepções de currículo juntas, para ampliar conhecimento sobre as metodologias de ensino: liberal tradicional, progressista libertária, interacionista, sociointeracionista, crítica social dos conteúdos, bem como entender como são as metodologias ativas, pedagogias de projetos são fundamentais para compreender e tornar o ensino de inglês mais coeso, viável e análogo dentro da sala de aula.

Promover práticas de discussão em LI, em coletivo, para explorar abordagens de ensino de inglês, localizar onde buscar, elaborar materiais são essenciais para possibilitar maior sentimento de satisfação e interação nas aulas de inglês. Assim como, oportunizar caminhos para saber onde encontrar cursos de formação que viabilizem o uso da LI para fomentar experiências de fala.

Estes aspectos fornecem pistas para o produto educacional, como efeito dos achados da pesquisa, pois há não-ditos que conduzem o produto a este lugar. Os processos identitários de ser professora de inglês são compostos por todas estas questões que formam as professoras e dinamizam ou não o seu processo de ensinar.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional é um momento de aperfeiçoar, formalizar e organizar num produto, aspectos dos achados da pesquisa que se fundamentaram nesta investigação, a partir da necessidade de que exista um olhar específico para docentes de inglês que atuam no Município de Triunfo e Região.

Esse produto vai servir para informar, dialogar, fomentar conhecimentos sobre como é ser professora de inglês. Para a sociedade, o produto educacional trará benefícios e vantagens, de modo geral, para contribuir como forma de acesso ao conhecimento aplicado à realidade, para o fortalecimento de docentes de inglês, assim como, da formação de professoras na promoção da melhora na qualidade de ensino na EB, tão importante como forma de intervenção na realidade social de todos(as) os(as) envolvidos(as) neste momento, e aos/às que virão a ter acesso a ele, no futuro.

Assim, como produto dessa dissertação, propõe-se a elaboração do *e-book*¹⁷⁴, intitulado: Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da Educação Básica, a ser entregue um exemplar físico em cada uma das treze escolas municipais de EF, EJA, EM da localidade de Triunfo/RS, assim como, para a Secretaria Municipal de Educação e a 27ª Coordenadoria Regional de Educação/RS, que mantém escolas na região. A fim de ampliar o acesso, este Itinerário formativo será também disponibilizado em *link* no *website* da Prefeitura Municipal, sendo alocado na página da SME, conforme tratativa já efetivada com a Secretária de Educação da localidade, Roseli Pereira Machado.

Esse *e-book* contém, partindo das proposições desta dissertação, parte significativa do referencial teórico, sendo que, com base nos achados da pesquisa, constituirão tópicos interativos para reflexão, contendo uma série de indicações e acessos a materiais, vídeos, links, podcasts de interesse à formação continuada docente para área de Letras- Inglês.

¹⁷⁴ “A book composed in or converted to digital format for display on a computer screen or handheld device”. É um livro composto ou convertido em formato digital para exibição em uma tela de computador ou dispositivo portátil. Tradução livre da autora. Disponível em: E-book | Definition of E-book by Merriam-Webster. Acesso em: 20/10/2021.

7 PALAVRAS FINAIS

Fazer esta pesquisa proporcionou a mim, construir algo realmente artesanal, como Minayo propõe. Isso, fora conquistado com leituras e pesquisas diárias, produzindo costuras, amarras, inquietações que me transformaram enquanto mulher-professora-pesquisadora-mãe-esposa-amiga. Escrever esta dissertação ao longo da pandemia de Covid-19 foi algo que me salvou e me inspirou. São composições que se propuseram a dar conta da temática sobre os processos identitários de ser professora de inglês, tendo por base os sentidos presentes nos dizeres de professoras que atuam na Educação Básica na rede municipal de Triunfo/RS.

Meus sentimentos ao longo deste processo de cursar o mestrado e construir esta dissertação, trazem lembranças sobre diversos ensinamentos que obtive ao ler, discutir, concatenar e dialogar com os textos, os/as autores(as), docentes da Uergs e a professora orientadora deste estudo, que fizeram com que fosse produzido por mim, descobertas, estranhamentos plurais, porém sem sair da frente do computador.

Ao longo destes dois anos, participei de eventos acadêmicos, *lives* e produzi tanto, que me sinto tão orgulhosa de todas estas páginas e dos novos processos identitários que constitui.

Esta dissertação contém um referencial teórico robusto e conciso, que versa sobre o gênero feminino em múltiplas circunstâncias, discorre sobre aspectos diversos do processo de construção do curso de Letras – Português/Inglês no Brasil, que é a graduação das docentes desta pesquisa. Igualmente, desempenha um recorte sobre as identidades docentes e seu processo de constituir-se enquanto professoras de inglês. A produção também dá importância à língua inglesa na consideração de produzir uma percepção completa do passado e presente para compor às análises que viriam.

De forma expressiva, os conceitos advindos da Análise de Discurso proposta por Pêcheux foram fundamentais para produzir a análise do *corpus* deste estudo, e responder ao problema e objetivos de pesquisa, que versam saber mais sobre os sentidos de ser professora de inglês.

O problema de pesquisa constituído e alcançado, se propunha em responder que processos identitários de ser professora de inglês se manifestavam em sentidos presentes nos dizeres de cinco mulheres docentes que atuam na Educação Básica em Triunfo - RS, considerando as metodologias que utilizam. A respeito do objetivo geral que era identificar como são manifestados estes processos identitários de ser professora de inglês, também foi alcançado, pois identificou-se aspectos relacionados a concepção de ser professora, que é

alguém especialista em algo, com compromisso social, sentidos esses que emergem falas que enfatizam a importância de se estabelecer diálogos com outras culturas, principalmente no mundo globalizado.

Quanto aos objetivos específicos, que ensejavam buscar saber quem são as professoras de inglês desta esfera pública, foi possível conhecer as docentes, e saber de onde são, há quanto tempo lecionam a disciplina, conhecer suas características, anseios, aspirações, formação acadêmica e continuada.

No que tangem a conhecer os sentidos de ser professora de inglês que se fazem presentes nos dizeres das cinco docentes participantes da pesquisa, verificou-se que é preciso ser dinâmica, comunicativa, ter conhecimentos da graduação. De forma semelhante, os saberes constituídos por elas ao longo da docência, se dão pelas relações com seus/suas colegas de profissão, com estudantes, na proposição do aprender com, pelas amizades que se estabelecem, e pelas burocracias que impostas no ambiente escolar.

Através da AD, pode-se identificar que há sinais de mal-estar docente, talvez provenientes, de descontentamentos diante do aparato institucional que as interpela. Há discursos que estão em circulação que manifestam um senso comum que se naturaliza nas instituições.

Foi igualmente possível, identificar que metodologias de ensino são utilizadas pelas docentes, e verificou-se, pelo processo analítico, que elas misturam métodos, produzem materiais de diferentes formas, que algumas demonstram reproduzir metodologias do seu tempo de estudante, e entre as metodologias identificadas, localizam-se as tradicionais, as tecnicistas e as sociointeracionistas. Por meio da AD, sobre as metodologias utilizadas, percebe-se que há discursos que evidenciam a falta de algo (de materiais, de recurso, de estrutura) e aparecem os discursos tradicionais, progressistas, bem como discursos institucionais que evocam as legislações vigentes.

Além disso, as concepções metodológicas utilizadas pelas professoras de inglês, demonstram que as docentes carecem de material pedagógico e formativo para lecionarem a disciplina de língua inglesa e de ocupar o lugar de professora de inglês que fala inglês e que conhece amplamente aquilo que ensina.

Diante das metodologias de ensino utilizadas pelas docentes de inglês, em que as mesmas refletem sobre como os/as estudantes percebem o transcorrer do ensino, constata-se que as professoras separam as faixas etárias do ensino fundamental, e que isso condiciona como um aspecto positivo ou negativo para como os/as estudantes interagem com a professora, de acordo com sua abordagem. Algumas manifestam que há interesse, participação da classe

discente, e outros/as exprimem posicionamentos contrários, mostrando desinteresse, pouca participação, vergonha. Na perspectiva da AD, veiculam falas que representam paráfrases que indicam, como um efeito da história e das ideologias que comportam discursos pedagógicos, de que estudantes do ensino fundamental são barulhentos, imaturos.

Assim como, foi possível saber os desafios profissionais que as professoras destacam e enfrentam, tais como conciliar a criação dos filhos, o sonho de fazer um intercâmbio que possibilita atualização e fluência e também a incentivar e motivar estudantes. Nessa esteira, se denuncia que há falta de políticas públicas que propiciem que as docentes de inglês se atualizem.

Os resultados mostram que os processos identitários de ser professora de inglês são oriundos da formação acadêmica inicial, da prática docente, das experiências iniciais individuais de cada uma das respondentes, das sensações emocionais de medos, de reclamação, de gostar, de aspirações, de saudade de um momento de formação que não retorna e que são manifestados em sentidos que apresentam uma memória social, coletiva, histórica e institucional bastante presentes nos dizeres das docentes que evocam heterogeneidades constitutivas que denunciam um mal-estar docente, incertezas da profissão, falta de formação permanente muito marcadas por discursos em circulação que apresentam um senso comum. Há carência de formação docente para professoras de inglês no município de Triunfo/RS, e a lembrança formativa mais remota é a graduação em Letras que as qualificou para lecionar inglês.

Para resistir, passa-se a entender estes discursos em circulação para assim, promover insurgências que possam, talvez, tornar o ensinar e aprender inglês algo mais significativo para docentes e discentes. Todas as descobertas evidenciadas tornam-se profícuas para melhorar e ressignificar o ensino de inglês na localidade, para as docentes que lecionam na EB e aos/às futuros(as) docentes de LI, e abrem caminhos para continuar este estudo na perspectiva de docentes de inglês e estudantes do município de Triunfo/RS e região. Estes embasamentos e ponderações podem servir como base para docentes de inglês de qualquer região do país, a fim de que refletir sobre esta profissão é um compromisso.

Nesse lugar de professora de inglês negra e pesquisadora, compreendo que é um lugar que carece de representatividade e identidades, há uma memória histórica dominante que interpela todas as mulheres desta pesquisa, inclusive a mim.

Mesmo que Collins (2016, p. 102 diga que “um papel para mulheres negras intelectuais é o de produção de fatos e de teorias sobre a experiência de mulheres negras que vão elucidar o ponto de vista de mulheres negras para mulheres negras”, também apreendo que possuo

processos identitários múltiplos e que transitam em vários lugares, que permeiam a práxis e compreendo que é um dever e um direito planejar, dialogar em um coletivo, de docentes com graduação acadêmica, em que é preciso ouvir as professoras, fornecer possibilidades de elaboração de material, de convívio com a língua inglesa, que auxiliará na compreensão das trajetórias profissionais e pessoais, incentivando talvez, possibilidades de aprendizagens outras sobre ser professora de inglês.

Concluindo esta aventura acadêmica, seria/sou a Professora da Barca (PDB) que transito por diversos caminhos, aspirando fazer a diferença e acredito que esta dissertação tornou-me mais coesa com meus saberes, metodologias e ideologias com as quais me identifico. O estudo e produto educacional produzidos são potentes na possibilidade de contribuir com o ensino de inglês nas/das professoras de inglês, a partir das suas próprias identificações do que é ser professora, neste lugar e nesta posição.

Imagem 37 - Professora da Barca



Fonte: Dorval Dias (2022)

No exercício da pesquisa, aprendi, tive felicidade, encontrei dados, resultados muito bons que agregam, trazem conhecimento à comunidade triunfense e me trazem esperança, também na vontade de expandir para a região carbonífera a continuidade deste estudo sobre professoras e professores de inglês. Carrego todos os estranhamentos, descobertas, e referenciais, bem como a escuta das colegas pelo caminho percorrido e que não se encerra. Ao atravessar por estes lugares, em uma barca ou não, constato que os processos identitários em

seus caminhos formativos, também transitam, não se encerram, e se alteram, continuamente, com a experiência e as provocações possibilitadas pelo tempo.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In:* AGUIAR Márcia Angela da S.; DOURADO Luiz Fernando (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: [CapaCadernosBNCC.cdr \(anpae.org.br\)](#). Acesso em: 01/03/2021.

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1652-1668, 2020. Disponível em: [Vista do A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea \(unesp.br\)](#). Acesso em: 12/03/2022.

ALMEIDA, J. S. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino, Cad. Pesq., São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996. Disponível em: [\(12\) \(PDF\) Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino | Jane Soares de Almeida - Academia.edu](#). Acesso em: 19/01/2021.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes, 1975.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

ARANDA, S. M. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007, 147f. (Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ASSIS, L. L. **O curso de formação de docentes, modalidade normal, em nível médio: questões atuais em perspectiva histórica**, 2015. Disponível em: [16309_11134.pdf \(bruc.com.br\)](#). Acesso em: 19/01/2021.

AUTHIER-REVUZ, J. Dialogismo e divulgação científica. **RUA**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 9–16, 2015. DOI: 10.20396/rua.v5i1.8640645. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640645>. Acesso em: 4 fev. 2022.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade (s) Enunciativa(s)**. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>>. Acesso em: 03/10/2021.

AZEVEDO, J. **Sistema Educativo Mundial**: um ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BAHURY, M. S. **O discurso do futuro professor de inglês na contemporaneidade**: marcas e implicações em sua constituição identitária. 2017. 198f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

BARRA, V. M. L. O serviço de inspeção escolar e a funcionarização pública da profissão docente no séc. XIX. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 41-63, jan./abr. 2017. Disponível em: [Vista do O serviço de inspeção escolar e a funcionarização pública da profissão docente no século XIX \(udesc.br\)](#). Acesso em: 24/02/2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2005. (12) (PDF) [Identidade entrevista a Benedetto Vecchi Zygmunt Bauman | Celso Bonatti - Academia.edu](#)

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BENDER, R. A. **Os professores da Educação Profissional de Ensino Médio**: os discursos pedagógicos em circulação. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Litoral Norte, Osório, 2020.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2008.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRAGA, A. Maternidades digitais: identidade, classe e gênero nas redes sociais. In: OLIVEIRA-CRUZ, M. F.; MENDONÇA, M. C. (org.). **Maternidade nas mídias** [recurso eletrônico] – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021, p. 14-37.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/02/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20/02/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Estatística, Serviço Nacional de Recenseamento. **Censo Demográfico 1956**, Rio de Janeiro, v. 1, 1956.

BRASIL, **Censo da Educação Superior 2017**: Divulgação dos principais resultados. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, **Censo da Educação Superior 2020** Divulgação dos principais resultados. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [Censo Superior 2020 - Tabelas de divulgação.xls \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 10/03/2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: [Constituição34 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: [Constituição67 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados. \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: [Constituição37 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: [Constituição46 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: [Constituição24 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Decreto nº. 21.076 de 24 de fevereiro de 1932**. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 21/01/2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#) Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 11/02/2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Documento não paginado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11/02/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Brasília, Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: [lei de diretrizes e bases 3ed.pdf \(senado.leg.br\)](#). Acesso em: 11/02/2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 2001. Disponível em: [CES0492.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 07/02/2021. [2001a].

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [028.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 07/02/2021. 2001b.

BRASIL. **Regimento de 22 de agosto de 1887.** Regulamento para a instrução pública provincial, 1887. Disponível em: http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalhe.asp?blg_id=205. Acesso em: 18/01/2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [rcp002_02 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 07/02/2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil:** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular 1. ed. São Paulo: British Council, 2014.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira:** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015.

BRITO, P. O. **Indígena-mulher-mãe-universitária:** o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BROLEZZI, A. C. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 17, n. 27, 2014.

CAFÉ, L. J.; SELUCHINESK, R. D. R. Motivação dos alunos de 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudo frente as dificuldades da pandemia Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 16, p. 198-212, 2020. Disponível em: [MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO PARA PROSSEGUIREM SEUS ESTUDO FRENTE AS DIFICULDADES DA PANDEMIA COVID-19 | Humanidades & Inovação \(unitins.br\)](#). Acesso em: 07/04/2022.

CAMPOS, V. Mães de anjos: a constituição da maternidade, na perspectiva da página União Mães de Anjos (UMA). *In:* OLIVEIRA-CRUZ, M. F.; MENDONÇA, M. C. (org.).

Maternidade nas mídias [recurso eletrônico] – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021, p. 164-190.

CANTO, C. G. S. Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 25-49, 2015.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: El sevier Ltda, 2004.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: [Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro \(scielo.br\)](#). Acesso em: 18/01/2021.

CONFUORTO, I. **O efeito-sujeito professor de inglês à deriva: discurso educacional-pedagógico e implicações para uma formação com professores**. 2015, 224f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-19082016-153428/en.php>.

COTRIM, G. **História global: Brasil e geral**. 6th ed. São Paulo: Saraiva.

COX, M. I. A. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15526>. Acesso em: 22/02/2021.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória. ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007, p. 23-32.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Paris, UNESCO, 2010.

DE MESQUITA, D. P. C.; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. **Revista Veredas**, v. 14, n. 2, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico educativo**. São Paulo: Cortez, 2. ed. 1991.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DINO, L. A.; COSTA, D. Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 4, n. 1, p. 25-41, 2021. Disponível em: [Visualização de Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios \(rcaap.pt\)](#). Acesso em: 12/03/2022.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: [dt0303.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 07/02/2021.

ENNES, M. A.; MARCON, F. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n. 35, jan./abr. 2014, p. 274-305. Disponível em: [Identities and identity processes: rethinking connections between culture and power \(scielo.br\)](#). Acesso em: 07/02/2021.

FÉLIX, C. M. C. **‘OS 10 (DES)MANDAMENTOS PARA A GESTÃO DE ENCONTROS EMPÁTICOS NA ESCOLA PÚBLICA’**: confrontando a “Sociedade de Consumo Líquido-Moderna”. 2021. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Mini dicionário Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, A. Jr.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000400005&script=sci_arttext. Acesso em: 23/02/2021.

FERREIRA, J. K. S. A formação do professor de língua inglesa para o uso das tecnologias da Informação e comunicação em sala de aula. Organização Atena Editora. *In*: **Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 241 p., p. 6-18.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas e letras**: Paraná, v. 7, n. 12, 1º sem. 2006, p. 11-25. Disponível em: [A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL E AS PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES DA PESQUISA LINGÜÍSTICA UNIVERSITÁRIA | Fiorin | Línguas & Letras \(unioeste.br\)](#). Acesso em: 07/02/2021.

FISS, D. M. L.; BARROS, R. D. Á. Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores. **Educação**, 37(3), 369-380.

FISS, D. M. L. Histórias da docência entre memórias e autorias. **Reflexão e Ação**, v. 15, n. 1, p. 58-83, 2007.

FISS, D. M. L. Identidades docentes: entre o mal-estar e a autoria. *In*: HOPPE, Martha Marlene Wankler (orgs.). **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 41-68.

FISS, D. M. L. O Dizer da Professora: para além da indignação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 3, p. 727-746, 2011.

FONTEBASSO, M. R.; SILVA, G. F. Formação de professores: os caminhos da linguagem. *In*: HOPPE, Martha Marlene Wankler (orgs.). **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 155-166.

FORTES, O. B. S. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido. **EccoS–Revista Científica**, n. 60, p. 1-17, e15701, 2022. Disponível em: [“Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da base nacional comum curricular e do movimento escola sem partido” | Fortes | EccoS – Revista Científica \(uninove.br\)](#). Acesso em: 08/04/2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’água, 1997b. Disponível em: [*Paulo Freire \(googlegroups.com\)](#). Acesso em: 08/04/2022.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, M. A.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, C. O nascimento da escola na Idade Média. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-88.

GAUTHIER, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou nascimento da pedagogia *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 121-148.

GAUTHIER, C.; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro; revisão técnica: Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓIS, T. Mulheres: sujeitas ao direito?. ROCHA, B.; CERVANTES, D. S.; ROCHA, A. G. M. **Crítica del derecho y del estado frente a la reconfiguración del capital**: pensamiento y praxis. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Curitiba: CEPEDIS; Ciudad de México: ANEICJ, 2021, p. 406-418. Disponível em: biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210721074942/Critica-del-derecho.pdf. Acesso em: 18/01/2021.

GOMES, L. F. E. (2019). Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos De Gênero e Diversidade**, 5(1), 66–78. Disponível em: [Vista do Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade \(ufba.br\)](http://Vista.do.Ser.Pardo:o.limbo.identitário-racial.brasileiro.e.a.reivindicação.da.identidade.ufba.br). Acesso em: 11/07/2022.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores** (org.). Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. **Identidades Culturais na pós modernidade**; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: um Estado de Alerta Permanente Sobre o Significado da Ação Educativa. **Educação e Seleção**, n. 20, p. 57-61, 1989.

HADFIELD, J.; HADFIELD, C. **Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**; tradução Sueli Monteiro; ilustrações Theo Baby Cordeiro. Curitiba: ed. Positivo, 2009.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. Elefante editora, 2019.

HOPPE, M. M. W. (orgs.). **Identidades docentes I**: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

HORNBY, A. S. **Oxford advanced learner's dictionary**. 6th. New York, USA. University PRESS, 2000.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores** (org.). Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias: 2017** / IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: liv100600.pdf (ibge.gov.br).

IHERING, R. V. **Os índios patos e nome da Lagoa dos Patos**. Disponível em: [Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: Os Índios Patos e o nome da Lagoa dos Patos \(Ihering 1907\)](http://Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: Os Índios Patos e o nome da Lagoa dos Patos (Ihering 1907) (etnolinguistica.org)) (etnolinguistica.org). Acesso em: 02/06/2022.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 1, p. 95-107, March, 2009. Disponível em: <http://www.informaworld.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/smpp/title~db=all~conte>. Acesso em: 10/03/2021.

JÚNIOR, C. F. F. C. Saberes escolares do ensino secundário brasileiro no séc. XIX: o caso do Imperial Collegio de Pedro Segundo. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: [Vista do SABERES ESCOLARES DO ENSINO SECUNDÁ• RIO BRASILEIRO NO SÉC. XIX: O CASO DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO](http://Vista do SABERES ESCOLARES DO ENSINO SECUNDÁ• RIO BRASILEIRO NO SÉC. XIX: O CASO DO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO SEGUNDO (ufu.br)) (ufu.br). Acesso em: 15/02/2021.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 210-228, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>. Acesso em: 09/11/2020.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica, 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236. Disponível em: [Metodologia do Ensino de Línguas](http://Metodologia do Ensino de Línguas (leffa.pro.br)) (leffa.pro.br). Acesso em: 13/02/2021.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**: APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: **Educat**, p. 21-48, 2014. Disponível em: 03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 03/04/2021.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, D. R. A inserção e participação das mulheres no processo histórico: a condição do feminino na pré-história. **Revista Historiador**, Ano 8, n. 8., fev. 2016. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador>. Acesso em: 04/07/2021.

LIMA, G. P.; QUEVEDO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel**, 2008. Disponível em: [Microsoft Word - GislainePLima.doc \(uel.br\)](#). Acesso em: 25/02/2021.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, 2004, p. 1159-1180.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. **Estudos Feministas**, v. 22. Florianópolis, set./dez., p. 935-952, 2014.

MAINGUENEAU, D. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](#)].

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2017, p. 39-62.

MARGOLIN, J.-C. **Humanisme**. Encyclopaedia Universalis, n. 11, 1989, p. 727-729.

MARQUES, A. M.; PORFÍRIO, W. E. História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos do sistema positivo de ensino: das lutas ao material didático. **Revista Labirinto**. Rondônia, ano XVI, v. 24, n. 1, jan./jun., p. 175-197, 2016.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 150-172.

MARTINI, A. M. B.; SOARES, I. M. A língua inglesa através do tempo: as influências consequentes das invasões escandinavas nas ilhas britânicas. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 24, n. 70., jan./abr., p. 17-34, 2018.

MATTOS, I.; TOASSI, R.; OLIVEIRA, M. Profissões e ocupações de saúde e o processo de feminização: tendências e implicações. **Athenea Digital**, 13(2), julho, 2013, p. 239-244, ISSN 1578-8946. Disponível em: [Profissões e Ocupações de Saúde e o Processo de Feminização: Tendências e Implicações \(ufrgs.br\)](#). Acesso em: 06/02/2021.

MAUÉS, O.C. & MOTTA J. W. P. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras**. *In*: Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out-dez, 2014. Disponível em: [16. O Banco Mundial.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 20/12/2021.

McGrew, A. A global Society? *In* Stuart Hall: David Held and Tony McGrew (Orgs). **Modernity and its futures**, Cambridge: Polity Press/Open University Press, 1992. p. 61-116.

MELLO, A. H.; SANT'ANNA, S. M. L. Formação continuada de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos: múltiplos sentidos da docência. *In*: SANT'ANNA Sita Mara Lopes; FORELL, Leandro (org.). **Olhares múltiplos e contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre, RS: UERGS, 2014.

MENDES, A. L. R.; ALVES, B. P. Os negros e a educação: uma luta constante. **Revista Pandora Brasil** - Edição especial n. 4, “Cultura e materialidade escolar”, 2011. Disponível em: [*ana_bruna.pdf \(revistapandorabrasil.com\)](http://*ana_bruna.pdf(revistapandorabrasil.com)). Acesso em: 06/02/2021.

MENDONÇA, E. F. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR Márcia Angela da S.; DOURADO Luiz Fernando (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 34-37.

MENEZES, V. #Ensinopandêmico (uma reflexão ou dica por dia). Parábola Editorial, 2020. Disponível em: [Ebookensinopandemico.pdf \(dropbox.com\)](http://Ebookensinopandemico.pdf(dropbox.com)). Acesso em: 03/01/2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores** (org.). Porto: Porto Editora, 1992, p. 115-136.

MONTES, A. L. G. **The Use and Perception of English In Brazilian Magazine Advertisements**. 2014, 217f. Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University, 2014. Disponível em: [Microsoft Word - Montes DISSERTATION \(FINAL\).docx \(core.ac.uk\)](http://Microsoft Word - Montes DISSERTATION (FINAL).docx (core.ac.uk)). Acesso em: 25/02/2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: [Artigo-Moran.pdf \(usp.br\)](http://Artigo-Moran.pdf(usp.br)). Acesso em: 04/04/2022.

MOURA, S. R. **A gente aprende pra caramba” Movência de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes**, 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus; DOS SANTOS, Bettina Steren. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, 2007.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGbZ8FmWXpdNVNxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06/03/2022.

MUTTI, R. M. V. Memória no discurso pedagógico. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, p. 265-276, 2007.

NARVAZ, Martha Giudice. **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica: onde os discursos fazem (se) política**. 2009, 305. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2009.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, p. 49-55, 2006.

NARVAZ, M.; SANT'ANNA, S.; TESSELER, F. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo** n. 23, p. 93-104, 2013. 2013.

NASCIMENTO, M. I.; DE NARDI, F. S. Escrit(ur)a e autoria na língua do outro: língua, discurso e resistência(s). **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 24, n. 3, p. 442-467, jul.-set. 2021.

NETO, O. C. O trabalho de como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do Português**. 2ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NOGUERA, R. **Mulheres e deusas**: Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Harper Collins Brasil, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores** (org.). Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

NÓVOA, A. **Vidas de professores** (org.). Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 05/02/2021.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**, 2007. Disponível: [Debate Nacional sobre Educação \(ul.pt\)](#). Acesso em 21/02/2021.

OLIVEIRA-CRUZ, M. F.; MENDONÇA, M. C. (org.). **Maternidade nas mídias** [recurso eletrônico] – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.

OLIVEIRA, G. F. A sociedade do desempenho e suas urgências. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 52, p. 375-382, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino do inglês no Brasil (1809 -1951). 1999. 193. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, V. F. Magistério: Profissão feminina? *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 161-174.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OYĚWŪMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, p. 1-8, 2004.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**; tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. 2ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória***. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007, p. 49-57.

PEDROSO, M. B. **O Feminino na Grécia antiga a partir das pinturas de Eufrônio e seus companheiros**. 2017. 227f. Dissertação (Mestrado em História da Arte) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, A; E.; MUTTI, R. M. V. O analista do discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 3, p. 817-833, 2011. Disponível em: [Q Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica | Ernst-Pereira | Educação & Realidade \(ufrgs.br\)](#). Acesso em: 21/01/2022.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização?. **Revista debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul./dez. 2010. Disponível em: [AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: EXPANSÃO OU DEMOCRATIZAÇÃO? | Pereira | Revista Debates \(ufrgs.br\)](#). Acesso em:30/03/2021.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: participação reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 5-21, 1999. Disponível em: [RBDE12 \(tempsite.ws\)](#). Acesso em: 14/04/2022.

PIMENTEL, M. L. F. S. **Formação do professor de inglês para educação básica: matriz curricular e perspectivas atuais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.

PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*** CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina, p. 117-142, 2005. Disponível em: [12_ Quijano.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 17/01/2021.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**, p. 39981-39991, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266244820>. Acesso em 19/01/2021.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p.21-41.

RAIMUNDO *et al.* **Triunfo Beleza e História: cenário que te faz viajar no tempo**. Triunfo: Secretaria de Turismo e Cultura, 2018.

REZZUTTI, P. **Mulheres do Brasil: a história não contada**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018. Disponível em: [Mulheres do Brasil: A história não contada - Paulo Rezzutti - Google Livros](#). Acesso em: 05/02/2021. E-Book.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**, Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2018, v. 1.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** - Edição especial n. 4, p. 1-19, "Cultura e materialidade escolar", março de 2011. Disponível em: [TÍTULO \(revistapandorabrasil.com\)](#). Acesso em: 07/02/2021.

ROULET, E. **Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SALVADOR, A. C. O; SANTOS, L. V. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica**, 2011. Disponível em: [*O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 21/01/2022.

SANT'ANNA, S. *et al.* **Docência e Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre as lentes de pesquisadores da UERGS**. RELACult - **Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura e Sociedade**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i5.1914>. Acesso em: 10/09/2021.

SANT'ANNA, S. M. L. Os discursos da burocracia nas perguntas dos Professores da educação de jovens e adultos. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 3. dez. 2013.

SANT'ANNA, S.M.L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009, 200f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SANTIAGO, M. E. V.; SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX: 83-107, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN2237-759x. Disponível em: [Vista do GOOGLE DRIVE COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM AULAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL \(pucsp.br\)](#). Acesso em: 13/09/2021.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: DISAL, 2012.

SANTOS, J. B. V. **(Res)significações do currículo de inglês do ensino médio integrado** [recurso eletrônico] / Jane Beatriz Vilarinho dos Santos. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. Disponível em: [Ressignificacoes.pdf \(dropbox.com\)](#). Acesso em: 03/01/2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. São Paulo: Autores associados, 1999.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SCOPINHO, M. D. **Concepção de estudo presente no Ratio Studiorum**. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

SILVA, K. C. R. G.; SANT'ANNA S.M.L. Dizeres de professoras da EJA no Rio Grande do Sul em trabalho remoto, 2022. *In: Da Silva, Analise. (org.). EJA em países lusófonos: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social*. Rio de Janeiro: Curatoria Editora, 2022. p. 366-370.

SILVA, K. C. R. G.; SANT'ANNA S.M.L. Processos identitários de ser professor(a) de inglês: aspectos teóricos e metodológicos da prática docente, 2021. *In: SIMPÓSIO ON-LINE DE EDUCAÇÃO*, 2, 2021, Ipangaçu, RN. **Anais do II Simpósio on-line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades** [recurso eletrônico], Ipangaçu (RN), 7 a 9 de abril de 2021, p. 349-355. Disponível em: [Anais do II Simpósio Online de Educação - educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades \(ifrn.edu.br\)](#). Acesso em: 20/03/2021.

SILVA, K. C. R. G. Ser docente no ensino híbrido: desafios da atualidade. **Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc**, v. 3, n. 3, 2022. Disponível em: [SER DOCENTE NO ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS DA ATUALIDADE | Silva | Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc](#). Acesso em: 24/03/2022.

SILVA, R. R. **Uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa: um estudo de caso**, 2020. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2020.

SILVEIRA, V. S. “**Eu sou a escola**” **Temporalidades e tensões**: o discurso docente e seus rumores. 2018. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SIMARD, D. O Renascimento e a educação humanista. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 89-120.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 07/02/2021.

SPIES, J; FISS, D. M. L. Identidades docentes, charges e crise do/no magistério: efeitos de sentidos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, p. 100-131, jan./jun., 2015.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt> . Acesso em: 20/01/2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIUNFO, RS. Secretaria Municipal de Educação. **Língua Inglesa, Arte e Educação Física**. Documento Orientador Municipal. Prefeitura municipal de Triunfo, RS, 2019.

TRIUNFO, RS. **Plano de contingência da Educação**. Prefeitura municipal de Triunfo, RS, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 2018. Disponível em: [Declaração Mundial sobre Educação para Todos - UNESCO | Caderno de Educação \(cadernodeeducacao.com.br\)](https://www.unesco.org/pt/education/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos). Acesso em: 02/10/2020.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola**: Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9 -15.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As constituições identitárias docentes**. **Revista de Ciências Humanas – Educação**. FW, v. 18. n. 30, jul., p. 75-98, 2017.

WISSMANN, L. D. M. **Propósitos educacionais no meio on-line**: o caso dos cursos de inglês gratuitos. 2005. 179f. Dissertação ((Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS, 2005.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.

Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/10/2021.

ZAWASKI, T. P. **A autobiografia no processo de constituição docente**: reflexões sobre “ser” professor do ensino médio. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.