

O EU NO ESPELHO: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE CURSOS LIVRES

THE SELF IN THE MIRROR: THE CONSTITUTION OF THE IDENTITY OF FREE COURSES TEACHER

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e16279

Rosemeire Parada Granada Milhomens da Costa¹
Karylleila dos Santos Andrade²
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa³

Resumo: Este estudo de caso realizado com quatro professoras de uma escola de inglês de curso livre da cidade de Gurupi/TO traz considerações sobre como se autoanalisa o professor de Língua Inglesa de escolas de idiomas, com o objetivo de apontar questões sociais e/ou ideológicas que permeiam essas identidades. Os dados foram discutidos por meio de estudos sobre identidades na pós-modernidade, bem como em estudos situados no contexto da Linguística Aplicada. Os resultados mostraram que as questões sociais e/ou ideológicas que permeiam essas identidades representam um tema pouco refletido pelas entrevistadas, e que tem pouco reflexo em suas práxis pedagógica.

Palavras-chave: Professor de Língua Inglesa; Identidade; Autoimagem; Cursos Livres; Linguística Aplicada.

Abstract: This case study carried out with four teachers from a free course English school in the city of Gurupi/TO brings considerations about how the English language teacher of language schools self-analyses in order to point out social and/or ideological issues that permeate those identities. The data were discussed through studies on identities in post-

¹ Doutorado e Mestrado em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Tocantins. Professora e pesquisadora da Universidade de Gurupi (UnirG), atuando no curso de Letras e no Programa de Mestrado em Educação Social da UnirG. Integra o grupo de pesquisa Processos Educativos da Universidade UnirG. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de línguas, língua inglesa e estágios supervisionados de língua inglesa. Nos trabalhos atuais, pesquisa a formação de professores de línguas estrangeiras e temas relacionados. Temas de interesse: Formação de Professores de LE, Identidades, Crenças e Cultura. E-mail: meiregranada@unirg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8761-4862>.

² Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo e graduação em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins UNITINS. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras – PPG Letras da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Antropologia Linguística (Etnotoponímia), atuando principalmente nos seguintes temas: léxico, toponímia, interdisciplinaridade, ensino e educação. E-mail: karylleila@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6920-9206>.

³ Doutorado em estudos Linguísticos pela Unesp-IBILCE. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de professores de línguas. Coordenadora do grupo de pesquisa GEPALA: Grupo de Estudos e Pesquisas Avançadas em Linguística Aplicada. Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) na UFNT e Coordenadora do PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional) da UFNT. E-mail: selma.barbosa@ufnt.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>.

modernity, as well as in studies situated in the context of Applied Linguistics. The results showed that the social and/or ideological issues that permeate these identities represent a theme little reflected by the interviewees, and which has little impact on their pedagogical practices.

Keywords: English Language Teacher; Identity; Self-Image; Free Courses; Applied Linguistics.

Introdução

Os cursos livres,⁴ no Brasil, são espaços destinados ao ensino de Língua Estrangeira (LE) de modo a levar seus alunos à proficiência em determinado idioma. Sobre os idiomas desses cursos, existe a predominância do Inglês, considerado o idioma da sociedade globalizada. De todo modo, as habilidades (em uma outra língua que não a materna) dos professores desses cursos são reconhecidos pela sociedade em geral, incluindo seus empregadores. Entretanto, ao longo de sua carreira, a visão sobre esse profissionais não é homogênea: um profissional de Língua Inglesa (LI), por exemplo, é visto sob diferentes óticas ao longo de sua carreira, sejam elas permeadas por valoração positiva ou negativa (boas ou ruins, duvidosas ou acreditadas), fato esse que pode influenciar negativa ou afirmativamente na formação identitária-profissional desse indivíduo.

O foco norteador desta pesquisa é o olhar do próprio profissional para si mesmo, ou seja, a percepção da construção dessa imagem profissional vista sob diferentes ângulos, a saber: o olhar das participantes da pesquisa, da pesquisadora, e da sociedade - que participa como senso comum-buscando um delineamento dessas identidades e considerando o cenário da globalização pós-moderna. Para contextualizar a discussão sobre o problema proposto, optamos por adotar uma abordagem discursiva sobre identidades dentro do panorama da Linguística Aplicada (LA), tendo como referência o conceito de pós-modernidade, conforme delineado na sociologia por Bauman (2000).

Nesse contexto, obras recentes na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas têm contribuído significativamente para a fundamentação teórica desta pesquisa. Autores contemporâneos, como Leffa (2022), Paiva (2019), Barcelos (2021) e Rajagopalan (2020), oferecem perspectivas atualizadas e aprofundadas sobre a complexidade das identidades no ensino de línguas. Suas contribuições não apenas enriqueceram o embasamento teórico, mas

⁴ Trata-se de um curso que não possui uma regulamentação ou lei específica para ser ministrado, como, por exemplo, aulas de dança, idiomas, informática, música, esportes, fotografia, artes, segurança, etc. Esses cursos podem conter carga horária, forma de avaliação e metodologia de ensino a critério da instituição que o oferece. Pode ser oferecido tanto por uma empresa de treinamento quanto por uma pessoa física.

também proporcionaram novos olhares e experiências valiosas em relação ao tema abordado. A partir do material teórico, este estudo se divide, além da introdução e considerações finais, em três seções, sendo elas: seção 1, na qual apresentaremos os procedimentos metodológicos e os caminhos percorridos; seção 2, em que faremos uma breve discussão a respeito das identidades e particularidades dos professores de LI, entendendo-as como multifacetadas, formadas de maneira processual e relacionale em fluxo de (re)construção contínuo; e, finalmente, na seção 3, apresentaremos as falas das professoras envolvidas no trabalho, e trataremos das questões sociais e/ou ideológicas que as permeiam.

1 Procedimentos metodológicos

No presente estudo optou-se por trabalhar com um viés descritivo dentro de uma abordagem qualitativa de campo, por entender a realidade como complexa e constituída por sujeitos e suas subjetividades; também por compreender que esse tipo de abordagem busca conhecer o comportamento do participante, suas particularidades e experiências individuais. A metodologia da pesquisa foi guiada por uma investigação social (Bauer; Gaskell, 2002) baseada em estudo de caso. Tal recurso permite o estudo aprofundado de assuntos particulares sob a ótica dos entrevistados, não se limitando a perguntas indutivas que permitam apenas respostas fechadas, mas interessando-se pelo tratamento e interpretação os dados. Delimitou-se, assim, quatro fases de investigação: a primeira, aberta e exploratória (com a análise dos currículos das professoras, seus históricos e perfis); a segunda, mais sistemática (com entrevistas exploratórias e roda de conversa); a terceira, com o diário de campo (registros das observações das aulas); e a quarta, com a análise de conteúdo.

Sobre as particularidades o objeto de investigação, um centro de idiomas localizado na cidade de Gurupi, ao sul do estado do Tocantins, a escolha permeia características de tradicionalidade, número de professores e método de ensino. Sendo umas das pioneiras no setor de escolas de cursos livres, conta com uma maior quantidade de professores com relação às outras escolas do município, possibilitando a seleção apropriada de participantes, bem como disposição imediata da gestão da escola em receber a pesquisa. Além disso, os cursos da instituição privilegiam, em seu currículo, a abordagem da língua ensinada pelo viés cultural, evidenciado por atividades e eventos dessa natureza.

Assim que a escola em questão aceitou nosso convite, fizemos outros contatos com a coordenação a fim de buscarmos a autorização formal para a realização da pesquisa, bem como obter um levantamento sobre os professores que lá atuam, seus currículos e experiências

profissionais. O critério de inclusão e exclusão dos professores tomou como base a delimitação de tempo de serviço como professor de LI de idiomas, ou seja, foram priorizados as que apresentaram maior tempo de serviço, não importando se esse período tenha sido cumprido nessa ou outros centros de idiomas. Foram selecionadas 4 (quatro) participantes para a pesquisa, aqui denominadas de P1, P2, P3 e P4.

2 Identidades de professores de língua inglesa

Dentre as várias vertentes associadas às possíveis definições de identidades, podemos inferi-la como algo de traços próprios, diferentes, peculiares ao sujeito, de modo que permitem sua identificação para além de somente diferenciar um indivíduo do outro. Barkhuizen (2017) formula um aspecto mais inerente e complexo pertencente à identidade do professor de LI: ele afirma que o professor que atua no processo de ensino de línguas se descobre em meio a uma diversidade de aspectos, geralmente contraditórios.

Isso acontece pelo fato de ele lidar de maneira dinâmica e interacional com contextos históricos, sendo nesse sentido, “cognitivos, emocionais, sociais, ideológicos, localizados tanto em si mesmo quanto no mundo social, material e tecnológico” (Barkhuizen, 2017, p. 18). Observa o autor que o processo identitário do docente é construído na linguagem e pela linguagem, pois é um procedimento formado pelo uso da língua, ficando claro que, ao se relacionar com o outro, ele está em constante (re)construção de suas identidades.

Quando o ser humano interage com atitudes e falas, ele também está conectado aos discursos anteriores, o que viabiliza a criação e/ou recriação de um universo particular como uso de uma de suas maiores riquezas que é a linguagem. Assim sendo, aquele que assume o papel do enunciador indaga e responde ao mesmo tempo a enunciados anteriores e futuros, possibilitando que uma nova realidade seja formada diante da reafirmação de suas próprias identidades. Com isso, observa-se que o processo de linguagem é também um processo gerador de conflitos, considerando que “para conviver temos então que provocar uma mudança; ou em nós mesmos ou nos outros. Se formos o lado mais forte, que mude o outro; se o outro for mais forte, mudemos nós” (Leffa, 2012, p. 377).

Em outras palavras, se eu falo a língua de maior acesso, os que não falam devem se atualizar, caso contrário, sou eu quem deve mudar – eis o conflito que gera questões relacionadas às identidades de professores de LI, e que se estenderem para além da sala de aula e da atividade do ensino. Essas questões envolvem, também, a valorização da profissão, pois “temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo

poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário” (Celani, 2006, p. 32). Assim, ensinar idiomas em escolas regulares atualmente pode ser considerado um exercício árduo e, por vezes, desvalorizado.

Diante de tantos obstáculos enfrentados pelos docentes, bem como o descaso das políticas públicas para com a educação de línguas, esses educadores não são devidamente valorizados. As aulas de idiomas, ao longo do tempo, foram reduzidas, e os profissionais da área têm procurado outros caminhos para se realizarem tanto no profissional como no financeiro. Com isso, o ensino de LI foi se disseminando de forma gradativa nos cursos livres, de modo que as formações identitárias do profissional de línguas é um tema amplamente discutido. É preciso ratificar, entretanto, que falar sobre essas construções identitárias jamais será redundante, uma vez que, na modernidade líquida de Bauman (2005), os sujeitos contemporâneos estão suscetíveis a mudanças e em constantes transformações históricas.

Nesse limiar, as identidades dos professores também passam por transformações e propiciam o surgimento de um sujeito que virá ‘a ser’. Podem ser idealizadas pelos próprios profissionais ainda na fase de formação ou construído na prática, desmistificando a imagem idealizada. Modelos difíceis de serem alcançados, dispostos por “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001, p. 72), levam, muitas vezes, os profissionais a não se darem a chance de testar e passar pelas diversas possibilidades de (re)conhecimento e (re)construção identitária da sua profissão (Costa, 2014).

Mediante o exposto, observa-se que a realização de investigações sobre identidades dos professores no ensino de LI se faz necessário não somente para compreender o significado do termo identidades dentro dessa esfera, mas também para entender o processo que se inicia na formação pré-serviço e segue durante toda a carreira profissional. Com isso, alunos e professores poderão agir por si só de maneira crítica, dialógica e reflexiva, sendo capazes de realizar seus próprios discursos e não simplesmente reproduzi-los. Por isso, analisamos alguns trabalhos sobre estudiosos de ensino de LE, a fim de seguir a trilha investigativa sobre esse profissional de línguas. Dentre esse aporte teórico, citamos Celani (2006,) que, em sua pesquisa intitulada *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão*, apresenta o professor de LE como um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneira definida, apresentando uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo aberto de desenvolvimento contínuo.

Sobre a questão da formação, a graduação desses professores, é necessário ressaltar que

os ideais de instituição de ensino nos quais se englobam as universidades também foram impactados pela instabilidade em que o mundo pós-moderno⁵ se apresenta. É válido questionarmos se o *locus* universitário é mesmo capaz de desenvolver todos os aspectos necessários a uma boa formação de professores de LI a ponto de distingui-los dos demais professores em formação. Com feito, propomos a seguinte reflexão: o professor de LI que passa pelo curso de Letras é a certeza de um profissional com todas as habilidades para a prática do ensino dessa língua que, diante de uma era moderna líquida, é cercada por tantas incertezas e dualidades?

Na concepção de Leffa (2008), acreditar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não: “Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho” (Leffa, 2008, p. 231). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. “A formação de um verdadeiro profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade” (Leffa, 2008, p. 361). Contudo, é válido explorar perspectivas mais recentes sobre o tema.

As discussões sobre a formação de profissionais de Letras na atualidade têm contribuído para as demandas em constante evolução da sociedade e do campo educacional. As identidades nacionais/mundiais, hoje, são plurais pelo próprio advento da globalização: “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (Bauman, 2005, p. 32). As identidades nacionais, segundo Bauman (2007), são afetadas pelo processo globalizador, tornando-se mais fluidas e complexas.

Assim, as identidades brasileiras, como qualquer identidade nacional, não podem ser entendidas como uma essência imutável ou sempre idêntica. A modernidade líquida proposta por Bauman (2000) sugere que as fronteiras culturais se tornam porosas, desafiando a solidez das identidades. A influência global, especialmente através da mídia, leva à formação de identidades híbridas, onde elementos culturais de diferentes origens coexistem. Em resumo, a globalização transforma as identidades nacionais, tornando-as mais dinâmicas, diversificadas e suscetíveis à influência externa.

⁵ O pós-modernistas rejeitam a ideia de verdade objetiva e universal em favor de múltiplas verdades subjetivas e contextuais. Também criticam a ideia de uma história linear e progressiva, na medida em que compreendem a história como uma construção social e cultural.

Um exemplo disso é o fato que, no passado, a construção do ideal de brasilidade residia na máxima aproximação aos padrões europeus, com o intuito de elevar o país aos níveis de cultura da Europa (Leffa, 2012). “Posteriormente, a necessidade de enaltecer um país recém-liberto, ansioso por desenvolver as suas potencialidades e afirmar-se perante as demais nações teriam sido as causas que originaram a brasilidade” (Leffa, 2012, p. 56). Mas não só: a identidade profissional é um aspecto que está associado às trajetórias individuais, envolvem contextos sociohistóricos. Para o sujeito que atua como educador, a identidade é uma evolução contínua e subjetiva, um processo de construção e reconstrução dentro do âmbito da docência, diante da multiplicidade de imagens e autoimagens que o educador tem da profissão e de si mesmo.

No delinear de concepções sobre as identidades de professores de LI, é relevante ressaltar que os fatores psicológicos e sociológicos que compõem essas identidades, como crenças, emoções e discursos, não devem ser desconsiderados nos documentos curriculares de formação, uma vez que estamos lidando com pessoas e ações que impactam diretamente outras pessoas. Por isso, o processo de construção das identidades tanto de maneira individualizada quanto em grupo é, pois, a partir de uma compreensão abrangente que envolve conhecimento de vida e práticas. É a consonância do reflexo do papel do educador com o que ele próprio deve realizar.

3 Análise e discussão dos dados

A caracterização dos participantes da pesquisa foi importante para a análise dos dados, porque não trabalhamos com sujeitos ‘em geral’. Isso ficou comprovado nas entrevistas nas quais as participantes descrevem seu percurso de interesse pela língua até a chegada na profissão de professor, ou seja, a trajetória, as motivações, as razões e as condições que levaram cada sujeito a ser professor de LE, o modo como cada sujeito vê o curso livre e o modo como cada sujeito vê sua atividade docente.

O trabalho com os dados de observação em sala de aula configurou-se como um instrumento que auxiliou na descoberta de um elemento importante na formação das identidades dessas profissionais e que, extraordinariamente, possibilitou categorizá-los como um grupo homogêneo, especificamente por uma característica: as professoras participantes mostraram estar dentro de um modelo de aula que é peculiar às escolas de LI no Brasil, isto é, o manual do professor dita as ordens e o professor o segue à risca.

Esses manuais indicam ‘religiosamente’ quando iniciar, pausar, falar, calar, apertar o

play da TV, fazer determinada pergunta para o aluno, ou seja, foi difícil extrair um comportamento mais natural dessas professoras por meio das observações em sala-de-aula, porque a metodologia e o material utilizados as leva a interagir de uma forma pré-determinada, dentro de um modelo traçado e estruturado. A escola com a qual trabalhamos cria seu material didático através do Centro de Pesquisas próprio, localizado em Miami. Em todos os cursos, o aluno passa de nível a cada semestre.

Iniciando na faixa etária de 6 até 9 anos de idade, há o curso infantil do nível 1 ao 8, nos quais os estudantes têm aprendizado lúdico, a partir de um livro com diálogos, bem como uma plataforma digital para atividades e exercícios de fixação com aplicativos de jogos interativos. Em seguida, cursam o nível destinado aos adolescentes, com um livro-texto, uma plataforma digital para atividades e exercícios de fixação, e um DVD. Depois seguem os estudos na etapa que compreende adolescentes a adultos. O material é colorido, agradável e inserido no contexto da cultura americana. Os adultos têm aulas separadas dos adolescentes e concluem os nivelamentos em cinco anos e meio. Cada módulo possui 2 livros (texto e compreensão auditiva), além da plataforma digital (para tarefas de fixação).

Entendemos, em um primeiro olhar, que a questão da metodologia poderia ser então tida como uma ‘vilã’ quando falamos em um trabalho mais livre e sem amarras no quesito de expressar-se em sala de aula. Souza (2017) denomina essa situação como uma “metodologia convencional atrelada a um plano didático” (Souza, 2017, p. 13). Porém, faz-se necessário refletir sobre um aspecto importante na tentativa de caracterizar esse profissional, além da avaliação da metodologia da escola, isto é, as representações ou crenças agregadas a esse profissional desde o momento em que ele cogita ou é cogitado para ocupar essa função, especificamente em uma escola de curso livre.

Durante a roda de conversa, ouvimos relatos importantes sobre a questão da metodologia nas escolas de curso livre e de que maneira ela é requisitada para esses professores.

Excerto 1:

P1: Porque eu fui numa reunião em Palmas uma vez que teve há muito tempo aí e eu fiz essa pergunta, então foi um NÃO deste tamanho.

P1: "Que que você tem que fazer é que tá aqui, ó. Tá aqui, estão nessas linhas." P3: ["é tudo o que você tem que seguir, passo a passo".

P1: "Mas nem uma tarefinha extra?". "Não."... "A metodologia foi criada pra você, não tem nada que você precise fazer fora daqui, então tudo o que você precisa tá aqui". Não.

En: E o que que você sentiu?

P1: Eu falei "Uuuuuuuln" (Enfatização)

P2: [Frustração, né?

En: [[Fala a verdade, que que você sentiu? P1: Não, fiquei frustrada, né, enfim, não, não...

En: Você se sentiu podada enquanto professora?

P1: Totalmente. Totalmente, totalmente, totalmente. Porque a gente tem tanta coisa, tanta ideia pra fazer, tanta coisa legal, aí logo de cara falam "Não. O que vale é a nossa ideia. Tá aqui, ó, a nossa ideia você vai ter que seguir ela, a sua não... não conta aqui não".

P2: Isso acaba minando a identidade porque beira ao conformismo, né, a comodidade.

Observando essa mesma situação sob a ótica dos gestores, averiguamos que as questões metodológicas influenciam bastante na visão que eles têm sobre as identidades de seus professores, o que pode vir a influenciar na construção das identidades. Consideremos que esses gestores passaram por esse mesmo processo de formação institucional das franquias para atuarem na atual posição, e isso explicaria algumas falas da gestora da escola pesquisada. Quando perguntada sobre a descrição de suas professoras ela cita que “As quatro são corretas com a metodologia da escola”. Entendemos isso como um aval para que elas fossem caracterizadas como boas funcionárias, uma vez que, em alguns trechos, ela cita características positivas e negativas como proatividade ou a falta dela, entusiasmo ou a falta dele, resistência a mudanças ou não, empatia com os alunos ou não, entretanto, acompanhada dessas características apareceu como fator *sine qua non* a retidão com a metodologia como que um fator que amenizasse todos os outros.

Leffa (1988), discutindo a relação entre metodologia e aulas de LI, salienta que, embora uma metodologia tenha por princípio guiar o trabalho dos professores, “a intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado método, mas informá-lo das opções existentes e com ele construir outras opções” (Leffa, 1988, p. 211). Entretanto, entendemos que, quando se trata de escolas de cursos livres, essa não é uma opção, pois há fatores que encabeçam a obrigatoriedade do uso de determinada metodologia, a começar pelas franquias que são as responsáveis pelo treinamento dos professores, pela distribuição do material didático, diferentemente de outras situações de ensino de LI, como a escola regular, onde o professor tem a chance de negociação e até de escolha de material e metodologia a serem trabalhados.

Santos (2019) ao explorar a dinâmica entre metodologia e aulas de línguas estrangeiras, destaca que, embora a metodologia tenha o propósito fundamental de orientar as práticas dos professores, “a intenção não é impor rigidez ao docente quanto ao uso de um método específico, mas sim capacitá-lo com o conhecimento das opções disponíveis, permitindo a construção colaborativa de novas abordagens” (Santos, 2019 p. 134). No entanto, em contextos de escolas de cursos livres, essa autonomia pode ser restrita, dado que fatores como a obrigatoriedade de

seguir uma metodologia específica, imposta pelas franquias responsáveis pelo treinamento e distribuição de materiais didáticos, limitam a margem de negociação do professor. Isso contrasta com outras situações de ensino de línguas estrangeiras, como as escolas regulares, onde os professores têm a oportunidade de negociar e até escolher os materiais e métodos a serem utilizados.

O quadro ‘engessado’ gera um apagamento da identidade do professor que não consegue se mostrar ou flutuar por identidades a serem, por ele, incorporadas. Dito de outra forma, o professor não consegue apresentar sua própria versão, devido a uma espécie de personagem que ele precisa ser para atender às necessidades da escola e que “ao longo da vida construímos uma coleção de máscaras para usar nas mais diversas ocasiões: ao contrário do que prega o discurso dominante, a transparência não é o que se espera de uma pessoa na sociedade” (Leffa, 2012, p. 13).

Rodrigues e Almeida (2018), ao abordarem a interação entre o ensino e a autonomia do professor, ressaltam que, em determinadas circunstâncias, a oportunidade de incorporar uma abordagem mais leve e autônoma é subjugada pela necessidade de cumprir o conteúdo estabelecido pelo currículo, isto é, aquilo que deve ser entregue até o final do semestre. Bauman (2005), por sua vez, explora a formação das identidades a partir da ‘crise do pertencimento’, conduzindo à reconfiguração da realidade conforme os ideais e padrões sociais estabelecidos ao longo da história. Considerando este cenário, refletimos sobre o papel das professoras que enfrentam o desafio de equilibrar o ‘dever ser’ e o ‘ser’ (Bauman, 2005) em suas turmas, e sobre o modo com que essas identidades se revelam no contexto das metodologias de ensino que lhes são exigidas no ato de educar.

A possibilidade de encaixar um discurso mais leve e mais autônomo é sucumbida pela necessidade de cumprir o conteúdo proposto pelo livro, ou seja, aquilo que ele precisa entregar até o final do semestre. Nessa situação, “os valores apreendidos ao longo de sua existência, que são orientadores das condutas sociais e balizadores de comportamentos ficam em segundo plano” (Pontes; Santos, 2015, p. 14). Bauman (2005) explica que as identidades surgem exatamente pela ‘crise do pertencimento’ e, assim, foi reconstituída a realidade conforme as ideias e padrões sociais estabelecidos na história.

Pensamos nas professoras que estão diante daquelas turmas, vivenciando o conflito entre o ‘deve’ e o ‘é’, como elas se identificam, e ainda como se deixam transparecer em meio a metodologia de ensino que lhes é cobrada no ato de ensinar. Perguntadas sobre esse ‘transparecer’, obtivemos os seguintes posicionamentos:

Excerto 2:

P1: [Eu tento... eu tento bastante. E bastante. Consigo, consigo, exatamente. Nessa hora que a gente fala qe a gente muda um pouquinho, é nessa hora que a gente vai colocar isso aí.

P4: Eu também, eu acho que eu consigo. Acho que é meu objetivo também

P3: Eu acho que sim. Acho que consigo. No entanto, os alunos mesmos conseguem identificar, diferenciar o professor. "Ah, é a professora Sheyla que vai dar aula?"

P3: "Ah, é a professora tal? Eles já conseguem identificar, você já deixou um pouquinho da sua identidade ali. Ele já te conhece.

Na constituição das subjetividades da modernidade líquida, o conceito de identidade coloca o sujeito sendo “composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (Hall, 2004, p. 12-13), de modo que a “identidade surge [...] de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (Hall, 2012, p. 42). Assim, o modo como somos vistos pelos outros pode influenciar nesse processo de formação. Contudo, a maneira como vemos e entendemos nossas identidades diz mais sobre nós do que qualquer outro fator. O processo de ‘ver a si mesmo’ não é fácil, caso alguns dos aspectos identitários tenham sido silenciados ou não tenham sido trabalhados de forma adequada, como é o caso das questões relativas ao pertencimento e ao lugar social do professor de LI.

Enquanto observamos as posturas de P1 e P4, afirmando que conseguem apresentar suas identidades durante as ‘escapadas’ do método, imprimir seu ‘eu identitário’, temos também P3 creditando esse ‘demarcar’ de identidade à diferença que os alunos conseguem fazer entre um e outro professor. O momento de confronto das entrevistas ocorreu com a fala de P2 na seguinte questão:

Excerto 3:

P2: [É. Como eu fiz meu TCC baseado no impacto que causa na identidade do ser humano o fato de você conhecer uma cultura diferente, uma linguagem diferente, com certeza o impacto que causou na minha vida, na minha identidade, aquela paixão que me comoveu por essa língua, nem sempre eu consigo transparecer dentro da sala de aula, principalmente lidando com crianças às vezes. É um pouco mais difícil, né? A gente trazer essa paixão que a gente teve, porque a minha identidade foi impactada, então hoje eu vejo um mundo de uma maneira diferente justamente por causa dessa paixão que foi desenvolvida dentro dos anos dentro de mim. Nem sempre eu consigo passar isso, né?

En: [Por quê?

P2: Talvez porque de certa forma, como a gente se prende muito a questão de normatização da língua. Eu acho que isso acaba... né?

Nesse momento, foi possível observar que a interação “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma

medida e da mesma maneira” (Bauman, 1999, p. 7). O fato é que P2 foi nossa aluna durante a graduação, assim também como P1 e P3, porém em fases diferentes, o que claramente fez a diferença no posicionamento de P2. A interação feita com essas três professoras durante a graduação é fruto de fases diferentes de amadurecimento da formação acadêmica das pesquisadoras,⁶ o que pode ter trazido consequências para a formação identitária dessas professoras e conseqüentemente para sua construção social.

A interação com professoras no período de formação, em diferentes momentos, é, assim, crucial para a construção da sua identidade. No cenário atual, é evidente que a interação é “um destino inevitável do mundo, um processo irreversível; é também um fenômeno que nos impacta de forma igualitária e universal” (Garcia, 2021, p. 15). Assim como observado por Bauman (1999), essa dinâmica interpessoal permeia a vida de todos, influenciando indivíduos de maneira semelhante e abrangente.

Os sujeitos contemporâneos estão suscetíveis a mudanças e a constantes transformações históricas (Bauman, 2005). Dessa forma, o contato entre diferentes sujeitos com culturas e valores distintos é uma das razões pelas quais as identidades estão em fase de transformações. Com isso, as identidades do professor de línguas também são transformadas, propiciando o surgimento de um sujeito produzido através da interação com o outro por meio de sua historicidade social e cultural. Nesse sentido, sentimos que falhamos enquanto professoras formadoras, uma vez que não trouxemos para a formação dessas egressas a fundamentação necessária que as mobilizasse a refletir e posicionar-se sobre elas mesmas enquanto professoras de idioma.

Entendemos, corroborados por Santana (2017), que a construção das identidades do professor de línguas é orientada para a reflexão sobre sua prática inserida na sua historicidade de contextos sociais e culturais e assim se reconstituírem como novos sujeitos. Julgamos, porém, que esse novo sujeito pode ser (re)definido não só pela autopercepção, mas também por meio da percepção do outro. A soma de identidades que constitui o sujeito é, portanto, extremamente variada e extensa em seu desdobramento real, por meio do contato com as pessoas, objetos e acontecimentos (Leffa, 2012). Em tempo, a construção da identidade é um processo dinâmico, onde a soma de identidades que compõe o sujeito é incrivelmente diversa e ampla em suas manifestações concretas, moldada pelo contato com pessoas, objetos e eventos

⁶ A professora formadora (pesquisadora) lecionou para P1 enquanto ainda era especialista, seguindo para a formação de P3 já como Mestre e, finalmente, durante a formação de P2, como Doutoranda e Orientadora de TCC.

ao longo da trajetória individual (Oliveira, 2020, p. 72).

Agregado aos pressupostos acima, entendemos ainda que o professor de LI carrega consigo alguns estigmas enraizados por crenças ainda não diluídas, ou seja, existe uma imagem creditada ao professor que aponta para características ancoradas em adjetivos que expressam beleza, raridade, escassez e outros tantos que nos remetem à ideia de *status* (Costa, 2014). Conversando com as professoras, foi possível perceber a influência desses estigmas na formação identitária de algumas delas:

Excerto 4:

En: Você sente que é reconhecida?

P2: Não... quan- não. Tem é... Só de você falar "Sou professor de inglês" já... já gera um status, né? Esses dias alguém comentou comigo e falou assim "Nossa, mas você é professora de inglês, isso é status!"

P2: [Eu falei assim "Status? Eu quero é dinheiro."((risos))

P1: Em relação aos meus colegas de sala, não sei se você lembra, né, que todo mundo...Falava "Nossa, ela sabe", então eles tinham, assim, umas...

P2: [Uma admiração, né?

P4: Mas eu vejo bastante isso na minha área, assim, que a maioria não tem esse contato, não tem habilidade, muita gente que vê, igual ao que você falou, como se fosse um dom, um talento, e não uma coisa que você tivesse se dedicado para estudar.

“A atenção intensa que hoje se dá ao tema da identidade é em si mesma um fato cultural de grande importância e, ao menos potencialmente, de grande poder esclarecedor” (Bauman, 2012, p. 44) Em contrapartida, Leffa (1988) destaca que a formação, atuação e principalmente o papel de um professor de LI vai além de um gerador de *status* social. O papel do professor de LI envolve aspectos acadêmicos e políticos, ou seja, “linguisticamente, o professor deve ser capaz de criar uma nova língua na mente do aluno e, politicamente, o professor deve ser crítico e incentivador para que o aluno não seja somente um receptor de informações, mas também um produtor de informações” (Leffa, 1988, p. 333).

Notamos essas questões de *status* e reconhecimento na fala das professoras quando elas citam a admiração e até respeito pelo fato de serem professoras de LI e, segundo o julgamento do outro, falantes e conhecedoras de LI. Temos que levar em consideração que essa admiração vem do fato de que elas lecionam em cursos livres de idiomas, o que pode agregar a elas, segundo o senso comum, o *status* que essa posição carrega consigo.

Esse é um olhar que cria uma identidade reconhecida pela sociedade, mas nem sempre reconhecida pelo próprio professor, uma vez que ele não percebe essas questões de tamanha intimidade com a língua. É como se, nesse emaranhado de situações e emoções, ele não se enxergasse. Trata-se de um transitar tão natural entre esses dois espaços – língua materna e LI

– que essas questões passam despercebidas, como se o ‘falar’, o ‘entender’ e o interagir, na outra língua, fossem um processo inerente a sua criação, algo que o pertence e que não mais se distingue de quem ele é e, talvez, nesse cenário, esse profissional não consiga se atentar para um olhar mais apurado sobre sua própria identidade.

Essa falta de olhar para a própria identidade talvez se dê também pela falta de discussões que se apropriem desses temas durante a graduação. Pensamos também naquele professor de cursos livres que não passa pelos bancos da graduação em Letras e em como, onde e porque ele se apropriaria e/ou discutiria as questões de uma identidade que não é seu foco de formação, mas uma ocupação/emprego que ele tem até que sua formação em outra área seja concluída, como é o caso da P4, que prepara-se academicamente para exercer o Direito. É fato que discutir identidades requer reflexão e “torna-se tema de reflexão aprofundada quando sua probabilidade de sobrevivência sem reflexão começa a diminuir” (Bauman, 2012, p. 44). Vejamos.

Excerto 5:

P2: Hum... Acho que o outro reconhece mais.P1: É.
P4: [É verdade, é verdade...P3: Verdade mesmo...
P4: Ai, você despertou algo, então a gente vai pensar agora assim
P3: [É...
P4: Entendeu?En: [Sim!
P2: Despertou algo...((uníssonos)): Sim!
P2: ...talvez até porque está tão entrelaçado assim a nossa identidade que a gente não... não consegue pensar "Poxa, mas isso aqui é uma grande coisa". Uma vez eu escutei uma moça falando "Nossa, você não sabe o tanto que eu admiro o seu- sua vida". Tipo assim, acho que pelo fato de eu ter o conhecimento de uma língua, entendeu? Então isso para mim, para mim, se tornou banal, porque já faz parte da minha identidade, não porque eu menospreze, eu sei como é que é...
P4: Não, mas já faz parte de mim...P2: [Natural!
P1: E do dia a dia P3: É, exatamente...
P1: [Então a gente não tem essa noção, a dimensão, (aí quando alguém) ...
P3: [Verdade... Aí quando fala, você pega... né?

Esse perceber tardio ou repentino sobre questões identitárias reveladas somente na roda de conversa se justificaram marcadamente durante as entrevistas. Ao entrevistarmos as professoras ficou claro, em situações diferentes, que três das entrevistadas desconheciam as discussões sobre identidades e seus enfoques. A estranheza pelo tema levou a vários exemplos para que o assunto ficasse um pouco mais claro. Apenas P2 mostrou-se engajada na discussão pois que se remete à sua formação acadêmica. Vejamos o caso de P1.

Excerto 6:

En: Como professora, você vê diferença entre o professor de inglês que atua em cursos de idiomas e o professor que atua em escola regular?

P1: Totalmente diferente. É que nem o que eu te falei... É que a gente tem a metodologia, nós temos os passos, né... Tudo separadinho, tudo certinho. Nós temos uma sequência aqui... Né? Agora... Na outra escola que eu leciono... É... (...)

En: [Ah, você tem duas experiências... Isso é muito bom.

P1: Você entendeu? Agora, lá nós não temos uma metodologia, nós não temos a sequência. Eu digo assim... A sequência correta, né? E não temos condições de trabalho como as que temos aqui também, nós não temos equipamentos que nós temos aqui também. Então fica difícil... É uma coisa que, assim, fica meio jogada. Então... A diferença... O número de alunos também. Olha o número de alunos num curso de inglês. Aqui tem, o quê, uns quinze? Para um número de alunos na sala de aula onde eu trabalho que são quarenta.

P1 transparece seus conceitos sobre quem é o professor de LI intimamente ligado ao modo como ele trabalha e não necessariamente a quem ele é enquanto indivíduo. P1 nos traz traços de uma formação mais tradicional, na qual o método aparece mais que o próprio sujeito/professor, e os resultados de aprendizagem apoiam-se na execução do método e não na liberdade em ensinar e imprimir suas marcas no ensino e na história do aprendiz.

Entendemos que isso é totalmente compreensível, se considerarmos que P1 é a professora com mais tempo de atuação na escola e, por isso, traz questões metodológicas mais enraizadas, ainda que tenha deixado claro que ela ‘foge’ da metodologia dentro das possibilidades. Porém, chama-nos atenção a inversão de papéis entre identidades de professor e metodologia. P1 associa metodologia, a diferença entre os professores. Nos perguntamos do porquê de tal afirmação e entendemos que ela faz parte de uma série de acontecimentos como: educação cartesiana, formação acadêmica pouco reflexiva e treinamentos intensos que deixam claro que o eu-professor precisa se ajustar e, por vezes, automatizar uma identidade ‘engessada’.

Rajagopalan (2008) reflete que a identidade pessoal confere significado ao *eu*, e analisando os diálogos com P1, seguimos procurando uma identidade pessoal. Por vezes, forçamos perguntas que podem levar o leitor a pensar que estávamos influenciando uma resposta que gostaríamos de ouvir, porém justificamos que as perguntas eram feitas como forma de iniciar um trabalho reflexivo com as professoras, trabalho esse que descobrimos ter surtido efeito no dia da realização da roda de conversa. Por isso, não julgamos essa conduta como indutiva. Seguimos com P1 e, dessa vez, trouxemos à tona uma pergunta que talvez pudesse defini-la como ‘eu-professora’ de LI, ou seja, com faces de sua identidade.

Excerto 7:

En: Por que te trouxeram pra cá? Por que te contrataram?

El: Bom... Eu, desde que... é...tenho um histórico com essa escola, então né... Tive que ir pra entrevista também... É... É... E eu tive que mostrar meu histórico primeiro, na escola... Então, que mostrar meu conhecimento... Claro que sem isso também não tem... Meu inglês também, né? Obviamente, né... Porque, não que seja uma questão de exigência, porque às vezes o professor sabe inglês maravilhosamente, mas, de

repente, não traz para metodologia; ou sabe a metodologia, mas não tem a língua. Então, acho que o meu histórico... acho que o meu histórico fez com que a escola me contratasse.

P1 talvez tenha apresentado pistas sobre nuances de sua identidade, parte de como ela se define enquanto professora de LI, ou seja, algo ainda inconcluso (Bauman, 2012, p. 73). Entretanto, algo que conseguimos inferir depois de várias tentativas é: uma identidade de professora de LI pautada em saber a língua e saber ensiná-la pautada em uma metodologia.

Assim, através de um conjunto de representações, é possível refletir sobre os processos de constituição das identidades do sujeito-professor. Na modernidade líquida (Bauman, 2000), as identidades tratam de um constante processo em construção, uma vez que se dá através de formações inconscientes ou mesmo conscientes. Em nosso mundo fluido, seria arriscado comprometer-se com uma única identidade (Bauman, 2012, p. 96). Muito provavelmente, ao fim do processo que culminou nesse trabalho, as professoras tenham iniciado a difícil tarefa de desamarrear-se e desvencilhar-se de uma identidade única.

Retornando às entrevistas e à visão identitária das professoras sobre elas mesmas, temos a fala de P3, quando indagada sobre quem ela é enquanto professora de LI:

Excerto 8:

P3: A P3 tem um problema grande. Porque a timidez foi algo que sempre esteve com ela e o tímido, de uma certa forma, ele é mais fechado. Ele é mais fechado. A sala de aula me ajudou muito, eu nunca imaginei estar em frente aos alunos, até hoje se é pra apresentar um trabalho, coisa, sempre tive, ali, esse receio. Então essa timidez atrapalha também. Aos poucos vai melhorando? Vai melhorando, mas a P3/ não sei, às vezes eu queria até ter o feedback dos alunos, (inaudível) de vez em quando você pergunta pros alunos: como que é a aula da tia P3? Pra poder saber, né? Então a tia P3, eu acho, ela tenta, ela tenta ao máximo que ela pode, tem uns aluninhos que também são bem tímidos, mas é aquela professora, às vezes, ali calada, na dela, (ruído) perdão, não sabe brincar, descontrair... Às vezes eu acho que eu estou fazendo, mas eu acho que não, ao mesmo tempo.

Perguntamo-nos o porquê de ela ter respondido em terceira pessoa. Talvez fosse um traço de identidade que refletisse a representação de um personagem-professor, uma vez que, “a modernidade líquida nos apresenta múltiplas identidades que podem ser escolhidas e inventadas, estabelecendo-se a construção identitária” (Bauman, 2005, p. 13).

P3 é a única das 4 professoras que já morou fora do país, no entanto, esse não é fator agregado ao seu portfólio de apresentação, pois acredita que a cobrança por parte do ‘outro’ seria grande. Entendemos que talvez P3 fuja dessa questão, uma vez que criar uma identidade que satisfaça o ‘outro’ possa trazer implicações as quais ela não queira se expor.

Vejam as posições de P4 quanto a sua visão identitária, levando em consideração ser ela a única das quatro professoras a não ter graduação em Letras. P4 apresenta, em seu currículo, o fato de ter passado 28 dias nos Estados Unidos quando participou do Programa Jovens Embaixadores.

Excerto 9:

En: P4, quem é você enquanto professora de outra língua? Você acredita que tem algum destaque na sociedade, você se sente diferente por isso?

P4: Tá. Tenho, acredito que é um diferencial. Nas coisas que eu me envolvo, né, (sempre que eu consigo me envolver em outras coisas), sempre que eu menciono que sou professora já ficam um pouco assim "nossa!".

En: Que é professora de LI?

P4: Professora de LI, aham. Porque quase ninguém fala inglês por aqui. E ser professora ainda e ser professora nova, acaba tendo um destaque, sim. As pessoas olham...

En: As pessoas te tratam diferente? P4: Sim.

En: Olham e tratam diferente depois... P4: E admiram, eu acredito.

P4 demonstra a percepção diferente de P1 e P3 e, logo de início, afirma estar em uma posição privilegiada na sociedade – privilégio esse constituído em ser uma pessoa que se comunica em LI, ou seja, concedido. A participante demonstra sua própria admiração em ser professora de LI em reconhecer-se como tal. P4 destaca também sua visão sobre professores de LI e que vê nitidamente a diferença de posição do professor em ambos os espaços, conforme o excerto abaixo.

Excerto 10:

En: Você diria que o professor da escola livre é melhor que o professor da escola regular?

Gr: Hm... Não. Não que é melhor, eu acho que eles... Não é que é melhor, é que eles sentem o aluno de forma diferente. Aqui na escola livre, como eu falei, tem essa questão de você buscar ali qual é a dificuldade do aluno. Enquanto que na escola regular o professor, às vezes não tem isso, não tem essa situação mesmo, não tem essa abertura com os alunos.

Questionamo-nos se essas posições desapegadas do caráter da modéstia, diferentes de P1 e P3, sejam reflexos de uma identidade provisória de P4, uma vez que sua formação acadêmica em andamento seja o Direito, o que lhe permite a liberdade de expressar sua visão sem amarras, uma vez que não se sente presa à profissão. Ao mesmo tempo, nos perguntamos como se desvencilhar de uma identidade que, segundo ela, a própria sociedade a confere quando lhe atribui o papel de professora de LI, imprimindo o *status* de admiração que a posição carrega consigo.

Sob esse olhar, pontua-se que as escolas de curso livre oferecem possibilidades e

realidades tanto para alunos quanto para professores que, na maioria das vezes, não são encontradas na escola, tais como: salas com número reduzidos de alunos, material multimídia e um ambiente que contribui para o desenvolvimento de uma LE. A diversidade encontrada nesses ambientes faz com que esses cursos agradem os alunos (Sobral; Martins, 2014). “Prova disso é a expansão desses cursos pelo país. Por outro lado, o crescimento desses ambientes parece caminhar lado a lado com o processo de declínio do ensino do inglês nas escolas [de Educação Básica], tanto da rede pública quanto da particular” (Sobral; Martins, 2014, p. 3).

Finalizando a fase das entrevistas na quais tentávamos entender o processo de formação identitária das professoras em questão, trazemos à tona P2 e suas posições.

Excerto 11:

En: P2, você vê diferença entre o professor de inglês que atua em cursos livres, como esse aqui, e o que atua em escolas regulares?

P2: Nossa, com certeza... En: Que diferença? Quais?

P2: Primeiro porque a metodologia muda, e o material também, né? E o tempo... É muito diferente. O tempo que o professor tem na escola regular talvez não tenha como dar uma atenção tão específica que nos cursinhos você tem, né? Eu acho que o cursinho tem uma desenvoltura melhor com a língua e uma responsabilidade maior com a língua, um compromisso maior. Dentro das escolas regulares também existe... realidade diferente de aluno, geralmente um aluno de cursinho ele tá aqui, ele sabe que ele veio pra aprender inglês, né, um aluno de escola regular já não tem esse comportamento, né? Porque ele tá lá, ele tá lá com todas as matérias e a maioria deles não têm nem interesse, tá lá mais pra cumprir uma carga. Então é diferente, fica diferente pro professor, até mesmo pelo público que ele tem, né? O professor quando tá dentro de uma escola regular ele tem um público diferente, então ele sabe que ele pode às vezes até exigir mais, né? E dentro de uma... numa escola específica. Dentro do ensino regular não funciona dessa forma, sem contar que não dá pra puxar muito, né?

Assim como P4, P2 demonstra também observar diferença entre professores de cursos livres e professores de escolas regulares, isto é, espaços diferentes, professores diferentes. As duas professoras demonstraram um desprendimento maior em relação a P1 e P3 quando o assunto é a diferença entre professores. As indagações se desdobram no seguinte fato: seria essa questão irrelevante do ponto de vista da formação identitária dessas professoras ou seria um dado fortemente importante? P2 defende que a diferença entre os professores consiste em seu alunado e na metodologia aplicada em ambos os locais. Todavia, observamos, em outras falas, um ponto muito mais forte que nos remete a outra ideia sobre a formação identitária profissional de P2. Vejamos abaixo mais algumas das colocações de P2 quanto à diferença entre profissionais.

Excerto 12:

En: Tá. Agora pensa assim: a Maria, professora de inglês na escola de idiomas X e o João, professor de LI lá na escola tal, eles são diferentes pra você? Você vê esses dois profissionais de forma diferente?

P2: Não...

En: [Eles são iguais?

P2: Não... é. Aí no caso isso pra mim eles seriam iguais. Depende muito do professor, né, professora? Porque a gente sabe que a questão da competência hoje, né, aquisição da LI aqui ou lá... depende muito. Igual, por exemplo, posso dar exemplo?

En: Pode! Pode falar (...)

P2: Entendi. Igual por exemplo, eu tive... eu tive, como eu passei por esse processo de estágio, tudo mais, pude ver a diferença entre professor... entre nivelamento de professores em relação à aquisição da LI, né. Então tem professores em que eu não faria essa diferença, independente de ser aqui ou lá, por exemplo, se eu for pensar na professora Y, né? Que foi a minha supervisora do PIBID, né? Ela era professora do ensino regular em uma dessas escolas. Eu vejo que ela tem uma formação, né, mas que ela não tem o conhecimento, embora ela seja professora de LI ela não tem a competência pra isso, né? Ela tem, ela passou, ela formou, mas naquela questão de metodologia, né, “como dar aulas”. É o que falei pra senhora: é diferente, envolve um primeiro contato. Eu tinha a paixão pela língua e eu introduzi o lecionar, ela tem a questão do lecionar, mas ela não tem a língua. Acaba que nesses casos a gente tem... faz uma diferença, né, então isso depende muito do profissional, da pessoa.

P2 transparece entender a diferença entre professores de LI baseada pelo conhecimento que esse indivíduo tem da língua. Quando diz que “Ela tem, ela passou, ela formou, mas naquela questão de metodologia, né? Como dar aulas e [...] ela tem a questão do lecionar, mas ela não tem a língua”, inferimos que P2 distingue esses profissionais por suas habilidades linguísticas na língua-alvo, o que poderia dar pistas sobre sua formação identitária, uma vez que ela se enquadra nas características do professor falante da língua-alvo.

Entendemos que o ensino do idioma na escola regular parece ter perdido sua relevância e os professores, sentindo a crescente desvalorização da educação como um todo, procuram outros caminhos para se realizarem tanto profissionalmente como financeiramente. Assim, o ensino de LI foi ficando a cargo dos cursos livres, locais onde P2 atua.

Perguntamo-nos qual seria o lugar de pertencimento reservado aos que exercem a atividade de professor de LI em escolas regulares. Percebemos o quanto os indivíduos encontram-se fragmentados quanto aos seus próprios ideais de existência, bem como em seus traços identitários, envolvendo suas profissões. Inferimos que essas posições identitárias podem ser encontradas como parte integrante da identidade de professores, como sendo parte de seus repertórios profissionais, ou seja, o que determina a posição e o pertencimento do professor na sociedade e perante ele mesmo é o seu repertório profissional, que perpassa desde o local onde ele trabalha até seu nível de intimidade com a língua. É possível observar que lecionar LI em escolas de cursos livres parece promover um *status* diferenciado no imaginário das pessoas

(Moita Lopes, 2006). É possível destacarmos as mesmas reflexões feitas acima, quando P2 reforça que:

Excerto 13:

Geralmente a gente vira um ponto referencial. Esse é um... é algo que já muda, uma percepção que as pessoas criam da gente, que é diferente. Igual, brincando assim uma coisa bem empírica mesmo, todo mundo me chama de *teacher*, né? "Ah, *teacher* tal, não sei o quê". Então muda um pouco a questão de visibilidade, toda vez que alguém tem alguma coisa, qualquer dúvida de inglês, ai, nossa, "P2 isso, P2 aquilo".

De todo modo, os “professores de línguas estrangeiras parecem possuir uma posição de valor e destaque entre os demais docentes” (Celani, 2006, p. 33), sendo:

Um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão socio interacional crítica da linguagem e da aprendizagem, ou seja, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido da prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico específicos. (Celani, 2006, p. 23)

A definição destacada pela autora é importante para nossas avaliações na medida em que leva em consideração a busca por um profissional não somente capaz de reproduzir modelos, mas de reconhecer os mecanismos de funcionamento da linguagem que trabalha com seus alunos. Talvez seja esses mecanismos que P2 se referiu quando citou “Ela tem a questão do lecionar, mas ela não tem a língua, ao passo em que ela, P2, [...] tinha a paixão pela língua e introduziu o lecionar”.

As características identitárias do professor de LE se “constituem no/do entre cruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional” (Coracini, 2003, p. 193). Diríamos aqui que esse processo se dá sob o auto-olhar desse profissional. A “atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de LI” (Moita Lopes, 2006, p. 36) permit o *status* diferenciado que a profissão de professor de LI parece exercer.

As discussões aqui empreendidas em torno da identidade das professoras participantes da pesquisa, enquanto professoras de LI de cursos livres, nos remetem de forma geral a alguns componentes em comum, a saber, metodologia, o status da profissão, o estudo continuado, o prazer pelo ensinar e a admiração pela língua, entretanto seria prematuro dizer que esses fatores possam delinear essas identidades uma vez que, envolto em seus discursos, temos uma gama de outros dados que envolvem esse indivíduo ser professor de LI/falante de outra língua.

Não seria fácil traçar um panorama identitário dessas professoras, pois entendemos que

estaríamos falando de quatro participantes diferentes que carregam consigo diferentes histórias de vida que se entrelaçam. Por isso, durante todo o tempo de análise dos dados, a pergunta pertinente era quem seriam essas professoras e quais seriam suas identidades. É preciso começarmos pelo ideal: “O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada” (Paiva, 2007, p. 42). Há, no Brasil, profissionais bem formados dentro desse perfil ideal. “A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira” (Paiva, 2007, p. 42).

Podemos dizer que temos duas categorias de professoras em nossa pesquisa: profissionais com habilidade oral adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior, com e sem formação pedagógica; e profissionais egressos de cursos de Letras, com habilidade oral adquirida através de experiência em escolas de inglês no Brasil e com formação pedagógica precária no que tange assuntos pertinentes à formação identitária profissional.

Acreditamos que ambos os casos têm suas identidades fragmentadas devido à deficiências em alguns quesitos do ideal apresentado por Paiva (2007), quando expôs um ideal que envolve mais do que simplesmente a competência linguística e um que acreditamos não existir uma vez que pode ser inalcançável. Entendemos que a modernidade líquida define os sujeitos na diferença e não na identidade, uma vez que “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito” (Hall, 2012, p. 18). O ato de ensinar LI mescla vários valores culturais e ideológicos, “as interações entre culturas trazem consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos” (Rajagopalan, 2008, p. 26).

Assim, a construção identitária social do professor de LI de forma interacional com seus alunos e com seus pares e o mundo em sua volta contribui para o conhecimento do ser humano como ser social apreendido no tempo e no espaço historicamente situado.

4 Considerações finais

Neste trabalho, longe de encerrar as discussões, preocupamo-nos fundamentalmente com o professor de LI que atua em cursos livres e os meandros pelos quais esses profissionais perpassam, a fim de definirem suas identidades – se é que é possível falar em definição, uma

vez que, na era pós-moderna, as identidades são flutuantes e passíveis de mudança a qualquer momento a depender de nosso convívio social e de nossas experiências.

Com o intuito de conhecer quais questões sociais ou ideológicas permeiam as identidades dessas profissionais observamos que se trata de um tema pouco refletido e relativamente novo para as professoras participantes dadas as respostas e discussões levantadas durante a entrevista e a roda de conversa, e que, por consequência, tem pouco reflexo em suas práxis pedagógicas. Ainda na busca pelas identidades das professoras participantes, outra preocupação foi a de verificar a existência ou não de uma consciência social e cultural ao ensinar seus alunos. Ficou transparecido que essa questão não é amplamente refletida por elas.

Constatamos um dado importante: pouco conhecimento sobre o assunto e a falta de reflexões acerca de questões sociais ligadas ao professor que ensina uma LE. Observamos que esse é um tema pouco debatido e relativamente novo para as professoras participantes, causando confusão em suas falas, uma vez que a relação feita foi, em sua maioria, a questões sociais, LI e pobreza. Notamos que, ao tratarmos dessas questões sociais, vieram à tona conjecturas que remetem às viagens e à inserção cultural por meio delas, não priorizando questões inerentes à formação social dos alunos.

Os fatores sociais relacionados a se ensinar LI, segundo as participantes, são relativos à: i) o trato com a cultura do outro povo ou povos e ainda com a visão de mundo de seus alunos; ii) preocupações sociais, entretanto, diferenciadas entre o público e o privado; iii) um senso de utilidade social sobre seu ensino da LI de uma forma mais ampla, remontando a visão de que o papel social do professor reside em fazer alguma diferença pelo simples fato de ensinar outro idioma. Um dos relatos chamou atenção, pois apresentou uma gama maior de informações relacionados a esse tema, e entendemos que o motivo para tal amadurecimento de ideias seja o tempo que essa participante morou fora do país, agregando-lhe sentimentos nacionalistas, o que possibilitou um olhar diferente para sua própria língua e cultura.

Por todos os aspectos apresentados, julgamos que os resultados dessa pesquisa podem contribuir de forma produtiva com as discussões em torno da formação identitária dos professores de LI, tanto de cursos livres quanto de outros espaços de trabalho, uma vez que as discussões aqui sugeridas voltam seu olhar para questões identitárias importantes relativas a esse professor que representa uma classe que gera indagações em torno de sua formação e atuação, bem como de suas habilidades e influências em uma sociedade globalizada.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/>. Acesso em: 27 out. 2024.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Teacher Education and the Development of Language Teachers: Linguistic, Discourse, and Pragmatic Perspectives*. Nova York: Springer, 2021.
- BARKHUIZEN, Gary. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017.
- BAUER, Margareth; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto: imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006. p. 23-43.
- CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COSTA, Rosemeire Parada Granada Milhomens da. *Crenças sobre o professor de LI: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço*. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- GARCIA, Luiz. *A Dinâmica da Interação Social na Contemporaneidade*. Editora QWERTY, 2021.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.
- LEFFA, Vilson José (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008.
- LEFFA, Vilson José. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, Kleber Aparecido et al. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. São Paulo: Pontes, 2012, p. 51-81.

LEFFA, Vilson José. *Identity in Language Teaching and Learning: Research and Practice*. Nova York: Springer, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 303-330.

OLIVEIRA, Helvio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 552-569, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/287336091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wJQD8JWKvJ5d4Pz3hnCn65n/>. Acesso em: 27 out. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. *Language Teacher Identity in TESOL: Narratives of the Self and the Other*. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

PONTES, Cristiane Ribeiro de Melo; SANTOS, Elaine Hortelan dos. Debate de normas e valores vivenciado pelo sujeito na atividade do trabalho. *Agenda Social*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 26-52, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Language Policy and Identity Construction: The Dynamics of Multilingual Schools in India*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

RODRIGUES, Marcos Paulo; ALMEIDA, Fabiana Santos. *Autonomia do Professor: Entre a Leveza e a Obrigatoriedade no Ensino*. Editora Pontes, 2018.

SANTANA, Carlos Souza de. Ensino de línguas: a construção da identidade do professor de LI nos tempos multiculturais. XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 26 a 29 de setembro de 2017, p. 495-500.

SANTOS, Antunes. *Metodologias de Ensino em Línguas Estrangeiras: Abordagens Contemporâneas*. Editora ABC, 2019.

SOBRAL, Adail Ubirajara; MARTINS, Maria Wilma de Paula. A Construção identitária de professores de inglês em cursos livres. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1 p. 12-23, 2014. DOI: <https://doi.org/10.35572/rle.v14i1.324>. Disponível em: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/324>. Acesso em: 27 abril 2025.

SOUZA, Carlos Fabiano de. *Ecos do ser e do estar: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres*. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

*Recebido em 19 de abril de 2023
Aceito em 24 de fevereiro de 2024*