UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Ana Carolina Erlacher

ENTRE O HERÓI E A VÍTIMA: SOBRE A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR NO/PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

São Paulo
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

ENTRE O HERÓI E A VÍTIMA: SOBRE A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR NO/PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Ana Carolina Erlacher

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos

São Paulo

2009

Ana Carolina Erlacher

Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Aprovado em: ____/_____/2009

Banca Examinadora

Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos (orientadora)

Instituição: FFLCh/USP Assinatura:_____

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

Instituição: IEL/Unicamp Assinatura:_____

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Instituição: DLM/FFLCH Assinatura:_____

Prof. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani (suplente)

Instituição: DLM/FFLCH Assinatura:_____

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini (suplente)

Instituição: IEL/UNICAMP Assinatura:_____

Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór (suplente)

Instituição: DLM/FFLCH Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

À Deusa, por ter sido muito mais que uma orientadora desde nosso encontro na Graduação; agradeço a amizade, o carinho, a paciência, o incentivo, a compreensão e a preocupação – todos muito bem dosados e doados no momento certo. Obrigada por acreditar em mim e fazer parte inigualável na minha formação.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, por doar seu tempo na realização das entrevistas e compartilhar comigo suas experiências e histórias, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

À Maria José Coracini, pela dedicação de seu tempo na leitura de meu trabalho no Exame de Qualificação, resultando em sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento enquanto pesquisadora.

À Marisa Grigoletto, por tudo que me ensinou até hoje, tendo sido presença marcante no meu percurso desde a Graduação, através de suas aulas e da leitura sempre minuciosa de meus trabalhos; agradeço, em especial, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação, sem as quais muitos deslocamentos não teriam sido possíveis.

À minha amiga Ana Paula, pelas “mãos dadas” em nosso percurso desde a Graduação e que nunca me deixaram cair.

Ao meu amigo Elton, pela sabedoria de saber dosar sua imensa paciência, calma, companheirismo, alegria, compreensão e, acima de tudo, amizade quando eu mais precisei.

Aos meus colegas do grupo de estudos, cujas valiosas discussões tanto me ajudaram no desenvolvimento dessa pesquisa e na minha formação.

Ao Fabiano, sobretudo pelo amor, paciência e incentivo.

Aos meus pais, pela dedicação e carinho de uma vida toda; a vocês devo agradecer diariamente pelo que hoje sou.

RESUMO

ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública.** 2009. 117 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este trabalho tem como principal objetivo problematizar um imaginário, até certo ponto cristalizado, de desvalorização do ensino de língua inglesa na escola pública, a partir da discussão sobre a questão da responsabilidade no/ pelo processo de ensino e aprendizagem desse idioma e da análise de dizeres de cinco professores entrevistados. Em um primeiro momento, propomos uma reflexão acerca da noção de responsabilidade, trazendo considerações que abrangem suas origens históricas e seu desenvolvimento nos campos moral e jurídico, além de ampliarmos sua conceituação enquanto resposta dada pelos sujeitos aos discursos que os constituem. Partindo de uma perspectiva teórica discursiva, na qual se baseiam as análises das entrevistas propostas neste trabalho, abordamos o modo como as representações do professor de língua inglesa da escola pública se relacionam com discursos de (des)valorização de sua profissão e quais seriam as respostas desses professores advindas de tal relação. Para tanto, voltamos nosso olhar para as imagens construídas no fio discursivo acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, dos alunos e da escola enquanto instituição, entre outros elementos que igualmente constituem a subjetividade do professor. Por fim, investigamos, de modo mais aprofundado, como a questão da responsabilidade constitui o professor representado tanto como herói quanto como vítima, diante de discursos que, de modo conflituoso, ora o valorizam, ora o desvalorizam. Uma de nossas principais conclusões nos revela que, no contato entre essas duas posições aparentemente opostas, surge a idéia de *culpa,* a qual coloca em movimento alguns dos conflitos e dilemas fundantes da imagem do professor de língua inglesa da escola pública.

Palavras-chave: Responsabilidade, Representações, Professor de Língua Inglesa, Ensino Público, Análise de Discurso.

ABSTRACT

ERLACHER, A. C. **Between the hero and the victim: on the teacher´s responsibility in/for the English teaching in public schools.** 2009. 117 p. Dissertation (Master´s Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This work aims at problematizing an imaginary, to a certain extent established, about the devaluation of English teaching in state schools, from a discussion regarding the question of responsibility in/for the process of teaching and learning the language, and from the analysis of the speech of interviewed. Firstly, we suggest a reflexion upon the concept of responsibility by searching for its historic origins and development in the moral and judicial fields, as well as broadening its conceptualization as the subject's response to the discourses that constitute him/her. From a discursive theoretical perspective, on which the analysis of the interviews in this research are based, we have attempted to delineate how the state school English teachers' representations relate to discourses of (de)valuation of their profession, and the responses that arise from this relation. In order to do so, we focus on the images of the English teaching and learning process, of students and of the school as an institution, among other elements that also constitute the teacher's subjectivity. Finally, we investigate, in a deeper way, how the question of responsibility constitute the teacher represented both as a hero and a victim, due to discourses that, in a contradictory way, value and devalue him/her. One of our main conclusions reveals that, in the contact between these two apparently opposite positions, the idea of *guilt* appears and brings movement to some conflicts and dilemma which are constitutive of the state school English teacher´s image.

Key-words: Responsibility, Representation, English Teacher, State School, Discourse Analysis.

SUMÁRIO

Agradecimentos..... iv

Resumo..... v

Abstract..... vi

Sumário..... vii

Introdução..... 1

A perspectiva discursiva do sentido..... 2

Uma introdução ao tema da responsabilidade..... 5

Hipótese, objetivos e perguntas de pesquisa..... 9

Metodologia e *corpus* de análise..... 10

Descrição do perfil dos sujeitos de pesquisa..... 11

Organização da dissertação..... 13

Capítulo 1 – Pensando a noção de responsabilidade..... 15

1.1. Responsabilidade e história..... 16

1.2. Subjetivação e responsabilidade..... 19

1.3. Responsabilidade jurídica em Foucault e o discurso da moral como "técnica de si"..... 24

1.4. Responsabilidade e o discurso da moral..... 26

1.5. O sujeito da pós-modernidade: individuação e culpabilização..... 31

Capítulo 2 – Ser professor de inglês como língua estrangeira: representações de (des)valorização..... 36

2.1. Ser professor... de inglês... na escola pública: um primeiro olhar sobre as representações desse lugar social..... 37

2.2. Ser professor: o valor de ensinar..... 41

2.3. Ser "fundamental": o valor de ensinar a língua inglesa..... 56

2.4. Ensinar em um lugar de "não aprender"..... 63

Capítulo 3 – O herói e a vítima: o "entre-lugares" na representação do professor de inglês na escola pública..... 79

3.1. Ser professor, ser herói..... 79

3.2. A vitimização do herói: do "tudo posso" às "mãos atadas"..... 95

3.3. O “entre-lugares”: culpa como resposta..... 103

À guisa de conclusões 108

Referências bibliográficas..... 113

Anexos..... 118

INTRODUÇÃO

Pensar sobre o percurso de nossa pesquisa nos revela muito sobre aquilo que nos constitui como sujeito, uma vez que são trazidas à tona lembranças de épocas já muito distantes, mas que parecem ainda ecoar e emergir naquilo que nos motiva na busca científica.

Tive a oportunidade de me formar no ensino médio em uma escola pública, na zona norte da cidade de São Paulo, no mesmo ano em que terminei o curso de língua inglesa em uma escola de idiomas (no final da década de 90). Tenho a lembrança das minhas aulas de inglês do ensino regular com bastante desconforto: as aulas, digamos, “aconteciam”. Mas pareciam não provocar deslocamento algum, tanto para nós, alunos, que realizávamos repetidas vezes exercícios de tradução ou de fixação de regras gramaticais, sem grandes avanços no desenvolvimento das habilidades linguísticas, nem, talvez, para a professora – que, mesmo mostrando-se bastante incomodada com nossa atitude desinteressada, não alterava sua prática pedagógica, na esperança de que seus “sermões”, acerca da importância do aprendizado da língua e das regras disciplinares, um dia nos tocassem.

É importante ressaltar que tais lembranças não correspondem necessariamente aos fatos. Elas perpassam, na verdade, pelo meu olhar (nada objetivo), de quando ainda era bastante jovem. Muito dessa experiência, somada ao fato de ter me tornado professora de inglês em uma escola de idiomas, fizeram com que os “não-ditos” que permearam tais experiências se tornassem constitutivos de minha própria subjetividade – dentre eles a hipótese de que os alunos da escola pública se sentiam desmotivados a aprender o idioma por “culpa” da prática (“ruim”) do professor.

Foi partindo desse pressuposto que, alguns anos depois, ao cursar Letras na Universidade de São Paulo, interessei-me em desenvolver uma pesquisa de iniciação científica intitulada *O domínio do professor de inglês como Língua Estrangeira com relação ao idioma que ensina: influência na motivação do aprendiz?* Apoiando-nos em conceitos da Análise de Discurso e da Semântica Histórica da Enunciação, o principal objetivo foi analisar como as concepções de domínio de língua e motivação do aluno são construídas e se

relacionam no discurso de professores e alunos de inglês como Língua Estrangeira (LE) inseridos nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas da cidade de São Paulo.

Essa pesquisa causou deslocamentos no modo como, para mim, era representada a aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Concordo, inclusive, com a afirmação de Paschoal Lima (2001, p. 146), na conclusão de sua dissertação de mestrado, ao dizer que "o maior beneficiário de qualquer pesquisa é o próprio pesquisador", já que ela propicia a oportunidade de reformular pressupostos, interferindo na "própria relação com suas condições de existência".

Assim, ingressei no mestrado com uma proposta que permitiu maior aprofundamento em uma questão que, apesar de bastante discutida no meio acadêmico, não se esgota: as diferentes representações do professor de inglês na escola pública.

Antes de refletirmos acerca do tema da responsabilidade, o qual irá nortear a presente pesquisa, propomos uma breve discussão, na subseção que se segue, dos principais pressupostos teóricos de análise nos quais nos baseamos.

A perspectiva discursiva do sentido

Apoiar-nos-emos, principalmente, em uma perspectiva discursiva do sentido, a qual se baseia nos estudos de Pêcheux (1983/2002[1]), atualmente muito difundido nas discussões acadêmicas brasileiras por autores como Orlandi (1992, 2001, 2002), Coracini (2003, 2006, 2007), Grigoletto (2003a, 2003b, 2003c), entre tantos outros. Dentre seus principais pressupostos estão as concepções de linguagem, sentido e sujeito.

De acordo com Orlandi (2001, pp. 99-100), "sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia" em um funcionamento que produz tanto o

1 Quando houver duas datas para a obra, a primeira refere-se à edição original e a segunda, à edição consultada.

efeito de transparência da linguagem quanto da unidade do sujeito. Afirmar que a linguagem não é transparente significa que os dizeres não possuem um sentido único. Contudo, os sentidos também não podem ser “qualquer um”. A ideologia teria a função dupla de causar a ilusão de transparência da linguagem, ao mesmo tempo em que determina o efeito de sentido possível e predominante do dizer.

Uma vez que sentido e sujeito se constituem, a ideologia age de modo semelhante com relação ao sujeito. Por um lado, há o efeito de que o sujeito é consciente, uno e a origem de seu dizer. Ele imagina controlar a linguagem e os sentidos daquilo que diz. Porém, o sujeito, interpelado pela ideologia e perpassado pelo inconsciente, torna-se heterogêneo e descentrado, sendo que cada palavra dita é sustentada a partir de um saber discursivo que está na ordem do *dizível,* ou seja, pertence a um “já-dito” que constitui o espaço do interdiscurso (ORLANDI, 2002). Desta forma, as concepções de sujeito e linguagem existem em uma relação de interdependência uma vez que, “ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo transforma-se em sujeito e o seu dizer adquire sentido, ao ressignificar dizeres das formações discursivas que o constituem.” (GRIGOLETTO, 2003c, p. 224)

Uma das bases teóricas para a concepção de sujeito, nesta perspectiva, seria a psicanálise. De acordo com Fink (1998), *o sujeito* lacaniano, cindido e fragmentado na sua estrutura inconsciente, é um efeito de linguagem, ou seja, é constituído linguisticamente. A linguagem é, portanto, condição do inconsciente. Mantém-se, assim, uma relação estreita entre as concepções de sujeito e linguagem. O sujeito, no contato com a linguagem, tem sua entrada no campo do simbólico, passando a constituí-lo, na medida em que o convoca a significar-se (GRIGOLETTO, 2003c; REVUZ, 1998).

Authier-Revuz (2004) afirma que, com essa entrada no simbólico, o sujeito se insere em uma fala polifônica, ou seja, no funcionamento discursivo que é, em sua base, heterogêneo. Deste modo, entram em jogo o imaginário e as representações nele contidas – elementos importantes para os processos identitários e para a construção de sua subjetividade.

Essa concepção de sujeito se sustenta na visão de linguagem como uma estrutura instável e vacilante, aspecto que, de acordo com Silva (2000, p.

78), “decorre de uma característica fundamental do signo.” Ainda em suas palavras:

> O signo não coincide com a coisa ou o conceito. (...) Mas a natureza da linguagem é tal que não podemos deixar de ter a ilusão de ver o signo como uma presença, isto é, de ver no signo a presença do referente (a “coisa”) ou do conceito. É a isso que Derrida chama de ‘metafísica da presença’.

Uma vez que, no presente trabalho, nossa proposta será buscar compreender as representações do professor de língua inglesa no contexto do ensino público, delimitar o que seria o conceito de *representação* torna-se relevante e necessário. Assim, adotamos o pressuposto de uma dimensão de significante em que a representação não seria uma apreensão do “real” ou uma expressão de seu suposto referente, mas a sua construção em um processo de atribuição de sentido. Deste modo, compreendemos *representação* dentro de uma abordagem construcionista, a qual postula que as coisas, por si apenas, não significam, ou seja, os sentidos seriam construídos a partir de sistemas de representação - conceitos e signos (HALL, 1997, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Por fim, faz-se necessário discutir a noção de discurso, a qual se relaciona, principalmente, com os estudos de Foucault (1984/2003; 1970/1996; 1976/2003; entre outros). Este autor substitui a noção de poder centralizado e homogêneo pela idéia de que ele faz parte de todas as relações entre indivíduos, e que opera nos meios sociais de modo capilar. Assim, esse poder é possível através da circulação de discursos que, apoiados institucionalmente, circulam na sociedade. Em Foucault (1970/1996, p. 9), “a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”.

Ao dizer que o sujeito deve, antes de mais nada, se inserir na ordem do discurso, o autor afirma que há uma interdição fundante em que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. A reprodução de determinado discurso não é aleatória e compete apenas àqueles que têm determinados poderes para reproduzirem determinados discursos (como o médico, por exemplo, que detém o poder de decidir quem é são ou louco). Em uma relação de interdependência, é o discurso que coloca em movimento vontades de

verdade que, apoiadas em um suporte institucional, são valorizadas, distribuídas e repartidas de modo a conferir poder àqueles autorizados a reproduzi-las.

A partir da produção e circulação de saberes e verdades sobre si e para si, o indivíduo se auto-subjuga a esse poder, acreditando ser responsável por si mesmo, ao mesmo tempo em que essa sua “liberdade” é mediada por aparelhos jurídico-legais que o individualizam e o submetem a mecanismos de controle normalizadores. (FOUCAULT, 1982)

Deste modo, o que compreendemos no senso comum como “responsabilidade” ética e jurídica (que teria origem nesse mecanismo de individuação e auto-subjugação acima de nossos atos será, aqui, pensado como a resposta que esses sujeitos dão aos discursos que os constituem no mecanismo anteriormente descrito.

Com isso, passaremos a uma primeira reflexão acerca do tema da responsabilidade, argumentando, principalmente, sobre o percurso de pesquisa que nos levou a tomá-lo como questão central e norteadora dessa dissertação.

Uma introdução ao tema da responsabilidade

Em um mundo cada vez mais globalizado, o ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE) ganha novos sentidos, muitas vezes relacionados às exigências do mercado de trabalho e a uma suposta necessidade de conhecimento do idioma para a ascensão social.

Contudo, em um imaginário de senso comum, tornam-se recorrentes dizeres a respeito do insucesso do ensino desse idioma, principalmente quando nos referimos ao da escola pública. Com isso, muitas vezes o professor é alvo de críticas sem que haja uma reflexão mais aprofundada acerca de seu lugar social e de sua atuação nesse processo de ensino e aprendizagem.

Como foi dito na subseção anterior, a idéia de abordarmos a questão da responsabilidade surgiu a partir da pesquisa de iniciação científica por mim desenvolvida na graduação. No decorrer das análises contidas naquela pesquisa, surgiram menções à noção de responsabilidade pelo processo de

ensino e aprendizagem da língua inglesa, aspecto que nos pareceu de grande relevância para a discussão sobre as representações do professor de língua estrangeira da escola pública, mas que não foi aprofundado naquele momento por não ser o foco de essa pesquisa. Partindo da representação de um professor-ideal, percebemos que lhe era atribuída a responsabilidade pelo ensino da língua inglesa, uma vez que o desenvolvimento das habilidades linguísticas nesta língua seria um de seus principais papéis no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao analisarmos, nesses mesmos dizeres, a representação do eu-professor (ou seja, a imagem que os entrevistados faziam de si como professores de língua inglesa), notamos um distanciamento com relação às características atribuídas ao professor-ideal, atribuindo o aspecto da responsabilidade pelo ensino da língua inglesa a outros elementos também presentes no contexto de ensino do idioma (como a direção da escola, os pais, os alunos, entre outros) e, consequentemente, negando o seu lugar como "professor de língua inglesa".

Portanto, embora os professores daquela pesquisa idealizassem a figura do professor como responsável pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa em sala de aula, quando a análise dos dizeres apontava para o lugar do professor no contexto da escola pública, essa responsabilidade parecia trazer consigo conflitos e contradições, fazendo dele um lugar frágil, complexo e, nesse sentido, interessante de ser aprofundado.

Conclusão semelhante foi exposta por Andrade (2008), em sua tese de doutorado, que teve por objetivo discutir as representações de língua, de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras (principalmente o inglês) a partir da análise de dizeres de professores em formação. Em suas conclusões finais, a autora levanta a questão da responsabilidade a partir de um questionamento: tendo em vista que, até o momento de sua formação, o aluno-professor não se coloca no lugar de “vítima”, “quando é que o professor (se é que isso realmente acontece) desiste de perseguir o ideal de ser um bom profissional?” (ANDRADE, 2008, p. 252).

Diante dessa pergunta, a pista que a autora nos deixa é o fato de que as imagens que esses sujeitos de pesquisa trazem do ensino na escola pública e de seus mestres seriam bastante negativas em quase sua totalidade. Para a autora, essa representação poderia trabalhar, de modo bastante

perverso, na manutenção desse imaginário – que traz o modelo de professor como sendo “despreparado, ineficiente, ausente, incompetente, no qual, muitas vezes, passa a se 'enquadrar' para pertencer ao grupo, ter uma 'identidade' profissional” (ANDRADE, 2008, p. 252). Com isso, o professor passa a atribuir a outros (faculdade, escola pública, “sistema”) a culpa pelo fracasso no processo de ensino e aprendizagem e, de modo inconsciente, isentar-se de responsabilidade por sua própria prática.

Na medida em que nos aprofundamos no conceito de responsabilidade, no decorrer da presente pesquisa, compreendendo-o não somente no âmbito do “ensinar inglês”, mas, principalmente, como as respostas dadas por esse professor aos inúmeros dizeres que constituem esse lugar discursivo, essa questão tornou-se ainda mais fecunda. Desponta, então, uma complexidade interessante de ser discutida e que constitui o lugar do professor que, como veremos no decorrer das análises que virão nos capítulos seguintes, é representado tanto como o “herói” quanto como o “vilão” em relação ao ensino da língua inglesa.

Paschoal Lima (2001), ao discutir os modos de identificação do professor a partir da análise de textos narrativos escritos por professores de escolas públicas[2], aborda a coexistência de duas formações discursivas, denominadas pela autora como o “discurso da valorização” e o “discurso da desvalorização”. Esses discursos parecem se relacionar com as representações do professor como “herói” e “vilão”. O “discurso da valorização” constrói uma imagem positiva do sujeito-professor, atribuindo-lhe o poder de transformar o aluno no sujeito que a sociedade deseja e também, o lugar de prestígio. Em contrapartida, o “discurso da desvalorização” nos remete à imagem do professor como “relapso, incompetente, despreparado para cumprir suas obrigações de agente-trasformador social” (p.139). Deste modo, ele começa a ser considerado “culpado” pelo fracasso da escola, sendo desprestigiado e desterritorializado de sua posição de respeito e poder, assumindo, diante disso, a posição de “vítima”.

2 A pesquisadora tem como *corpus* de análise textos narrativos escritos, em 1997, por professores de *escolas públicas paulistas, para o concurso “O professor escreve sua história”, patrocinado pela* Secretaria Estadual de Educação. (PASCHOAL LIMA, 2001)

Muitos são os dizeres que constituem e ecoam tanto o discurso da “valorização” quanto o da “desvalorização” do professor. Dentre outros estaria, por exemplo, o imaginário de a língua inglesa possibilitar a ascensão do aprendiz, aproximando-o do “falante nativo”, o qual, por sua vez, seria modelo de *status* e sucesso desejados. De acordo com Oliveira (2007), essa imagem do idioma determina dizeres que reforçam a importância em aprendê-lo e, com isso, atribui ao professor um lugar de prestígio e a responsabilidade de possibilitar essa mobilidade social aos seus alunos.

Em contrapartida, segundo Baghin-Spinelli (2002, p. 137), em oposição à imagem do inglês como “mercadoria” disponível para ser adquirida nas escolas de idiomas, o inglês da escola pública seria representado como “material descartável, sem importância, que não serve para nada”. Tendo em vista que, pela lei educacional brasileira, o inglês deixou de ter caráter de disciplina e, consequentemente, de ser reprovador, os professores da escola pública são, nesse imaginário, aqueles que não sabem nem a língua e nem como ensiná-la. A disciplina, portanto, passa a existir apenas para “preencher lacunas”, sendo o espaço da escola pública deslegitimado como possibilidade de aprendizagem da língua inglesa.

Essa complexidade também foi introduzida na dissertação de mestrado de Sousa (2006), a qual analisa os dizeres de professores e alunos acerca dos elementos que constituem as identidades do professor de inglês da escola pública. Embora seja uma pesquisa de cunho etnográfico, que se baseia em princípios teóricos diferentes dos nossos, muitas de suas análises já problematizavam questões que serão por nós retomadas, como, por exemplo, as justificativas nas quais se baseiam a escolha da profissão, a sua desvalorização e a imagem do inglês como capital cultural e promessa da globalização.

Embora não seja foco da pesquisa de Sousa (2006), a questão da responsabilidade é mencionada brevemente ao discutir a recorrente menção ao suposto fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas, sendo atribuído ao professor a sua “culpa”. Citando o fenômeno de individualização, apresentado por Bauman (1999), a autora nos lembra que a atribuição da responsabilidade ao indivíduo, por seu sucesso ou fracasso, é um efeito da globalização. Da mesma forma, também é consequência dela o fato de “responsabilizar o

indivíduo por seu fracasso e por sua escassez de recursos livra o Estado e os demais indivíduos de qualquer responsabilidade por esse problema.” (SOUSA, 2006, p. 88).

Tendo em vista as discussões propostas pelas diferentes conclusões de pesquisas aqui referidas, passaremos aos objetivos deste trabalho, assim como as perguntas que instigarão as análises que virão nos capítulos que se seguem.

Hipótese, objetivos e perguntas de pesquisa

Diante das reflexões propostas até o momento, nortearemos nossa pesquisa na hipótese de que o professor de língua inglesa da escola pública expressa responsabilidade em graus, atribuindo a si a responsabilidade pelo sucesso do ensino do idioma, e ao outro (aluno, instituição, sistema educacional), a responsabilidade pelo fracasso do ensino e aprendizagem do inglês.

Com base nessa hipótese, pretendemos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública são construídas, a partir dos dizeres dos professores entrevistados, e como se estabelece essa relação entre essas representações e a noção de responsabilidade?
2. Diante de pressupostos, tanto de “valorização” quanto de “desvalorização” da profissão do professor de língua inglesa na escola pública, como a questão da responsabilidade se produz e se relaciona com a coexistência de tais discursos?
3. Como se constroem e se relacionam as representações sobre si e sobre a profissão, tomando como ponto de partida a discussão sobre o tema da responsabilidade na análise dos dizeres dos professores de inglês da escola pública?

Como objetivo geral, pretendemos contribuir para as reflexões acerca do ensino de Língua Estrangeira, mobilizando conceitos, como o de responsabilidade, nos quais se baseiam, mesmo que de maneira indireta, as práticas pedagógicas atuais. Além disso, considerando que as escolas públicas atingem a maior parcela da população brasileira, e o fato dessa realidade de ensino muitas vezes se distanciar do ensino regular privado, voltaremos nosso olhar para esse contexto devido à sua relevância não somente para os estudos acadêmicos, mas para a sociedade como um todo.

Para tanto, de maneira específica, objetivamos:

(i) Problematizar um imaginário até certo ponto cristalizado sobre dizeres que constituem representações que desvalorizam o ensino de língua inglesa na escola pública, a partir de uma discussão sobre o tema da responsabilidade;

(ii) Investigar, através da análise dos dizeres dos sujeitos de pesquisa, como as respostas dadas aos discursos de (des)valorização do professor de inglês na escola pública se relacionam e constituem as representações feitas sobre si e sobre a profissão.

Metodologia e *corpus* de análise

Para esta dissertação foram entrevistados cinco professores de língua inglesa com experiência profissional no ensino público na cidade de São Paulo. Como critério de seleção desses professores, demos preferência àqueles que estivessem trabalhando atualmente no ensino público ou que tivessem tido experiência recente neste contexto.

As entrevistas seguiram um formato narrativo semi-estruturado, no qual as perguntas propostas objetivaram que os professores discorressem a respeito do tema de maneira livre, apenas guiamo-los nos tópicos de interesse para a pesquisa.

Para a transcrição dessas entrevistas, gravadas em áudio, nos baseamos nas normas sugeridas em Pretti (1999, p. 11), com algumas adaptações. São elas:

SINAIS	OCORRÊNCIAS
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
...	Qualquer pausa
/	Truncamento
Maiúscula	Entonação enfática
?	Interrogação
((minúscula))	Comentário do transcritor

Encontra-se, nos anexos deste trabalho, o roteiro das entrevistas e a transcrição completa delas.

Para a citação de excertos a serem analisados no corpo do texto, fizemos uso das siglas P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), e assim por diante, para indicar o entrevistado. Quanto ao entrevistador, seus dizeres são indicados pela letra “E”. Tais segmentos seguem uma numeração crescente, a qual se apresenta entre chaves (Ex.: [00]).

Descrição do perfil dos sujeitos de pesquisa

Consideramos relevante apontar brevemente algumas características referentes aos sujeitos de pesquisa entrevistados. Lembramos que o perfil foi descrito de acordo com os dados fornecidos na época em que a entrevista foi realizada.

Professor 1 (P1) – entrevistado em Outubro/2006

Sexo: masculino

Idade: 27 anos

Formação Acadêmica: Bacharelado e Licenciatura em Letras

Experiência profissional: Já trabalhou no ensino regular particular, lecionando desde Ensino Fundamental até Ensino Médio. Na data da

entrevista, era professor de língua inglesa em uma escola estadual na zona norte de São Paulo há 3 anos, atuando nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Observações gerais: Fez curso em duas escolas de idioma até nível intermediário e intercâmbio para o Canadá por dois meses.

Professor 2 (P2) – entrevistado em Maio/2007

Sexo: masculino

Idade: 29 anos

Formação Acadêmica: Cursou seminário (Igreja Católica, incompleto). Anos depois, concluiu Bacharelado e Licenciatura em Letras.

Experiência profissional: Antes de ser professor, trabalhava na área de eletrônica e logística em uma empresa de instalação de *home-theatre*. Abandonou o emprego para ser seminarista. Na área da educação, já trabalhou no ensino regular particular, lecionando no Ensino Fundamental I. Na data da entrevista, era professor de língua inglesa em uma escola estadual na zona leste de São Paulo há apenas alguns meses, atuando nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Observações gerais: Havia estudado inglês em um curso livre alguns anos antes. Na época da entrevista, fazia curso de idioma, encontrando-se no nível pré-intermediário.

Professor 3 (P3) – entrevistado em Maio/2007

Sexo: feminino

Idade: 41 anos

Formação Acadêmica: Bacharelado e Licenciatura em Letras

Experiência profissional: Professora de língua inglesa em uma escola estadual na zona norte de São Paulo há 18 anos, atuando nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Observações gerais: Na época da entrevista, fazia curso de inglês em escola de idiomas e encontrava-se no nível pré-intermediário.

Professor 4 (P4) – entrevistada em Setembro/2007

Sexo: feminino

Idade: 26 anos

Formação Acadêmica: Bacharelado e Licenciatura em Letras; cursando Mestrado em Letras, na área de língua inglesa.

Experiência profissional: Já trabalhou como professora em instituto de idioma e, no ensino regular particular, atua desde 1997. Na data da entrevista, era professora de língua inglesa em uma escola da rede Estadual há 3 anos, atuando nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Observações gerais: Concluiu o curso em uma escola de idioma e tem certificado de proficiência reconhecido internacionalmente (CPE[3]).

Professor 5 (P5) – entrevistada em Setembro/2007

Sexo: feminino

Idade: 57 anos

Formação Acadêmica: Bacharelado e Licenciatura em Letras

Experiência profissional: Aposentou-se no ensino regular público no ano anterior (2006), tendo atuado tanto em escola do Estado quanto da prefeitura. Na data da entrevista, ela era coordenadora em uma escola particular na zona norte de São Paulo, onde já trabalhava há 10 anos como professora de língua portuguesa, sempre atuando nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Observações gerais: Fez curso em uma escola de idioma e intercâmbio para os Estados Unidos por seis meses.

Organização da dissertação

Após esta introdução, buscaremos, no capítulo 1, discutir a noção de responsabilidade a partir de uma discussão teórica que abrangerá diferentes áreas do conhecimento.

No capítulo 2, iniciaremos as análises do *corpus,* buscando compreender, a partir de uma reflexão sobre a questão da responsabilidade, de que modo discursos de (des)valorização permeiam os dizeres dos sujeitos de

3 Certificate of Proficiency in English, Cambridge University.

pesquisa, contribuindo para a construção de representações do professor de língua inglesa da escola pública.

No capítulo 3, buscaremos nos aprofundar em nossas discussões acerca do tema da responsabilidade, investigando as representações do professor de língua inglesa na escola pública como herói e como vítima, assim como os conflitos e tensões advindos desse imaginário.

Ao final, apresentaremos algumas conclusões do percurso da análise.

Passemos, então, às discussões propostas para o primeiro capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 1

PENSANDO A NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Durante o percurso de nossa pesquisa, ao abordarmos o ensino da língua inglesa na escola pública, percebemos o quanto a noção de responsabilidade se fazia complexa e, por vezes, contraditória. Em uma primeira análise dos dizeres dos sujeitos entrevistados, notamos, com bastante frequência, que o termo “responsabilidade” coloca em movimento sentidos relacionados com noções de “fracasso” e “culpa” – fato que nos indica uma relação estrita entre essa noção e o discurso da moral que perpassa a subjetividade dos professores.

Porém, ao nos aprofundarmos na questão proposta, observamos que a noção de responsabilidade não poderia ficar restrita à análise da recorrência do termo no fio discursivo, ganhando complexidade na medida em que era compreendida como a resposta dada pelos professores a discursos e práticas que os constituem enquanto sujeitos.

Desta forma, fez-se necessário, antes de partirmos para as análises propostas nos capítulos seguintes, refletirmos acerca dessa noção. Ela irá se revelar relacionada a diferentes aspectos, sendo eles tanto a sua origem histórica enquanto conceito ético, assim como a sua relação com o discurso da moral. Este, por sua vez, passa a constituir tanto a narrativa de si (presente nos dizeres dos professores e que darão base para o estudo de suas representações) quanto suas respostas a diferentes vontades de verdade acerca da representação de elementos que o rodeiam (alunos, outros professores, processo de ensino e aprendizagem da língua, escola pública, entre outros).

Para tanto, traremos, principalmente, reflexões que pertencem ao campo da ética, fazendo referências a alguns estudos de Foucault, tendo como objetivo debater sobre como o discurso da moral (e suas verdades institucionalizadas que regem as práticas dos sujeitos) se constitui como uma

técnica de si, propiciando a autogovernamentalidade e, com isso, reforçando as diferentes relações de poder estabelecidas no campo educacional.

1.1. Responsabilidade e história

De acordo com Domenach (1994, p.4), responsabilidade, na sua origem latina, remete-nos a *respondeo*, que significava não somente "responder", mas também "mostrar-se digno de". O prefixo *re-* desta palavra designa a relação entre dois sujeitos, sendo ela durável ou episódica. Já o verbo latino *spondeo,* sem o prefixo, significava "prometer solenemente", sendo empregado, de modo particular, na promessa de uma filha em casamento[4].

Contudo, o autor afirma que o primeiro emprego do termo *responsável*[5] data do século XVII, ou seja, trata-se de uma noção recente e longe de ser evidente. A explicação dada a esse fato é de caráter histórico. Desde civilizações mais antigas, como a grega, a sociedade seguia uma estrutura que remontava a hierarquia dos deuses. O cotidiano era regido por rituais, códigos e deveres religiosos e cívicos em que apenas os dirigentes, os deuses e os heróis tinham responsabilidade sobre outros e, consequentemente, corriam o risco de transgredi-la.

Contudo, se compreendermos a questão da responsabilidade não somente na relação com o outro (como no caso dos deuses gregos), mas como uma resposta baseada nos princípios sócio-históricos de um determinado contexto, podemos discutir a relação entre essa noção e os princípios de liberdade e cuidado de si para os cidadãos da Grécia antiga.

Foucault (1984/2004), em sua investigação acerca do tema da sexualidade, se volta ao estudo das relações interpessoais na Antiguidade grega para observar os princípios éticos da época. A partir desse estudo, o autor estabelece uma relação entre ética, liberdade e cuidado de si. De acordo com ele, para os gregos, "liberdade" significava estar em uma condição de "não-escravo", a qual deve ser compreendida também como não ser escravo de si mesmo e de seus desejos. Esse conceito de liberdade se fazia presente

4 Daí a etimologia da palavra "esposo", em português.
5 O autor, na verdade, se refere ao termo *responsable*, na língua francesa.

não somente no âmbito político, mas também em uma dimensão mais individual como tendo o domínio, o controle de si (denominada *archê).* A busca pela liberdade determinou o conceito de ética para os gregos.

Em sua etimologia, a palavra "ética*"* vem de *êthos,* que no grego significava "maneira de ser", "a maneira de se conduzir" (FOUCAULT, 1984/2004, p. 270) Assim, o cuidado de si (a fim de se manter livre) seria sempre ético em si mesmo.

Ainda de acordo com Foucault (1984/2004), o cuidado de si estava longe de ser um ato "egoísta", mas implicaria relações complexas com os outros. Para o grego, o cuidado de si vem em primeiro lugar, pois o torna capaz de se conduzir adequadamente também em relação aos outros. Ele visa à boa administração do espaço de poder presente em tais relações, evitando a dominação de uma parte sobre outra. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre o outro, pois se compreendia que o abuso do poder se dá quando perdemos o domínio sobre nossos impulsos, nossos desejos, fantasias e apetites.

Na visão aristotélica, em *Ética a Nicômaco,*

> (...) o bem absoluto é considerado auto-suficiente. Por auto-suficiente não entendemos aquilo que é suficiente para um homem isolado, para alguém que leva uma vida solitária, mas também para os pais, os filhos, a esposa, e em geral para os seus amigos e concidadãos, já que o homem é um animal político.. (ARISTÓTELES, 2006[6], p. 26, Livro I, 7).

É nessa relação com o outro que o homem deveria estabelecer o cuidado de si, visando o bem não somente a ele mesmo, como para aqueles que o rodeiam, uma vez que era entendido como "animal político", ou seja, constituído pela relação com o outro.

Voltando ao estudo de Domenach (1994), observamos que essa situação perdurou pela Idade Média em um contexto cristão e feudal. Do mesmo modo, apenas os governantes (reis) e a Igreja tinham alguma "responsabilidade" com relação ao outro (no caso, o povo).

6 Data da edição consultada.

A esse respeito, Foucault (1984/2004) aponta uma diferença entre o cuidado de si baseado na filosofia estóica e a ética cristã. Segundo o autor, com o advento do cristianismo, a conduta passa a ser regulada pela renúncia de ligações terrestres, mas em um paradoxo em que permanece um “cuidado de si” (ao se almejar a salvação após a morte), embora esse dependa de um sacrifício pessoal.

Essa noção de responsabilidade, apesar de advir de um princípio tão antigo, parece deixar marcas nas relações atuais, inclusive na do professor/aluno, foco desta dissertação. Como será abordado nos capítulos de análise, muitas vezes os professores trazem um imaginário de sacrifício pessoal, em virtude de um “bem maior”, como justificativa para o ingresso na profissão e como forma de conviver com dizeres que abordam ora a desvalorização do professor (daí a idéia do sacrifício, já que se pressupõe uma certa “dificuldade” na prática pedagógica), ora a nobreza da profissão (ao “fazer o bem” aos alunos e à sociedade).

Porém, faz-se necessário abordarmos, de modo mais aprofundado, outras questões nas quais se baseiam os princípios éticos atuais. Domenach (1994) nos lembra que a idéia de cada um ser responsável (juridicamente) e punido por seus atos apenas ocorre após a Reforma, no século XVI. A partir daí, cabe à Igreja julgar e punir as pessoas em consequência de seus atos e, ao lado da noção de *responsabilidade*, nasce também a de *culpa* pela consciência dos pecados cometidos contra Deus.

Mais tarde, em uma sociedade laica, na qual a Igreja não mais concede o perdão e a penitência, o poder que antes era conferido a Deus (e àqueles que o representavam na Terra), passa para as mãos de outros homens – o que se formalizou com a escrita dos Códigos Penais. Porém, a culpa não se separa da responsabilidade de cada indivíduo por seus atos. Ela torna-se ainda mais intensa, já que é mais possível contar com os sacramentos para atenuá-la.

Apesar de nos dias de hoje a nossa sociedade não se basear, de modo tão explícito, em princípios da ética cristã, observamos uma relação estreita entre o termo “responsabilidade”, no fio discursivo dos dizeres dos professores entrevistados, e a idéia de “culpa”. Uma hipótese por nós levantada acerca dessa relação seria a de que, mesmo que suas “faltas” não

se insiram nos Códigos Penais (ou seja, não seja passível de um julgamento institucionalizado), permeia um “julgamento” do professor, baseado em seu próprio imaginário, acerca do que seriam a “prática ideal” e os seus respectivos “resultados ideais”. Isso faz com que o professor se sinta “culpado”, em um julgamento inconsciente que o constitui a partir de suas próprias representações de si e de sua prática pedagógica.

Tendo isso em vista, passemos, agora, a discutir como essas questões se refletem, portanto, em uma ética contemporânea, partindo das reflexões feitas por Foucault (1976/2001) acerca da (auto)governamentalidade como modo de assujeitamento.

1.2. Subjetivação e responsabilidade

Adotamos, para a presente pesquisa, o pressuposto de que a questão da responsabilidade deve ser entendida como uma resposta a discursos e verdades que circulam e nos constituem enquanto sujeitos. Tais respostas, contudo, não são aleatórias, mas determinadas a partir de uma ética de autogovernamentalidade que faz o sujeito ser, ao mesmo tempo, responsável por suas ações e limitado pelas possibilidades sócio-historicas, sendo constituído por uma liberdade “controlada”, como proporemos discutir nesta subseção.

Para Foucault (1976/2003), a idéia de governo se sustenta em uma dinâmica de poder que, nas sociedades modernas, pressupõe o controle da população. Esse controle, segundo o autor, é dado essencialmente a partir de práticas de subjetivação, que envolvem procedimentos e táticas institucionais, o desenvolvimento de um conjunto de saberes e a formação de um Estado administrativo, que faz com que o governo dos indivíduos ocorra a partir de um sistema de técnicas.

Antes de tudo, é necessário lembrar que a escola é uma das instituições mais importantes para a divulgação de tais técnicas, sendo que o professor não somente deve ser compreendido como um indivíduo que passou por esse processo de subjetivação, como também como aquele que, dentro da instituição, colabora para o processo de subjetivação dos aprendizes. Deacon

& Parker (1995) discute a educação como modo de sujeição a partir dos conhecimentos e verdades divulgados nessa instituição, fazendo das intervenções educacionais um dos principais veículos de poder. Assim, torna-se ainda mais relevante observar como os estudos foucaultianos teoriza esse processo de subjetivação dos indivíduos.

No texto “The Subject and Power”, Foucault (1982) afirma que o objetivo de seus estudos foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos são transformados em sujeitos em nossa cultura. Para tanto, o próprio autor diz ter demonstrado, ao longo de sua pesquisa, três modos de objetificação que transformam homens em sujeitos. Em um primeiro momento, Foucault volta seu olhar para as ciências que tomam o ser humano como objeto de pesquisa. Na segunda parte de seu trabalho, procurou abordar as práticas que classificam os sujeitos e os separam uns dos outros (os loucos dos sãos, por exemplo). Por fim, a partir do seu olhar sobre a história da sexualidade, focou o modo como o ser humano contribui para sua própria subjetivação.

Antes de discutirmos a questão da subjetivação, faz-se necessário abordar alguns conceitos importantes como os de poder, saber e verdade.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault (1976/ 2003) defende a idéia de um poder que se faz presente em toda e qualquer relação, não sendo apenas atribuído a uma minoria dominante. Para ele, o poder deve ser compreendido como algo que circula e funciona em cadeia, em rede. Ele se estabelece em todas as relações cotidianas, desde aquelas mais evidentes (juiz/réu, empregador/empregado), mas também em todas as demais, inclusive nas relações pedagógicas, do professor/aluno. (FOUCAULT, 1978/2004).

Para caracterizar e constituir o corpo social, esse poder depende da produção, acumulação, circulação e funcionamento daquilo que Foucault denomina “discurso”, ou seja, enunciados que se repetem e que sustentam aquilo que é ou não possível de ser dito em determinado contexto histórico. Assim, a produção do discurso seria controlada, selecionada, organizada e redistribuída.

Além disso, para Foucault (1978/2004), é exercido sobre tais discursos uma certa “pressão” a fim de determinar quais deles serão eleitos como verdadeiros, ou seja, passíveis de circularem. Essa *vontade de verdade*

se relaciona intimamente com a idéia de poder. Portanto, tais conceitos se interconectam, uma vez que “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo” através da circulação dos discursos.

Para o mesmo autor, essa *vontade de verdade* se apoiaria em um suporte institucional, o qual reforça e reconduz determinados discursos, em detrimento de outros, a partir de um conjunto de práticas, dentre elas a pedagogia (FOUCAULT, 1970/1996, p. 17). Sendo a escola um modo de divulgação dos saberes científicos, torna-se responsável, também, tanto pela objetificação quanto pela subjetivação dos indivíduos que a constituem.

Assim como as *verdades*, o *saber* acerca de tais discursos eleitos como verdadeiros confere ao sujeito poder na sua relação com o outro. Foucault (1984/2004, p. 274) afirma que seu estudo relacionando poder e saber permitiu analisar o problema das relações entre sujeitos e jogos de verdade.

Se relacionarmos esses conceitos com a idéia de governo, podemos dizer que os dispositivos que controlam a população acabam gerando um saber sobre ela e, consequentemente, um poder sobre seus mecanismos de funcionamento e sobre a conduta dos indivíduos. Com isso, a governamentalidade se relaciona com a construção das subjetividades, uma vez que um conjunto de técnicas e dispositivos faz com que o sujeito se instrumentalize, se molde e se auto-conduza, normatizando seu comportamento. Dá-se, então, o que é denominado *autogovernamentalidade*. O controle da população e a sujeição dos corpos torna-se possível a partir dessas tecnologias, dentro as quais se inclui a *técnica de si* (ANDRADE, 2008).

O conceito de *técnica de si* (também denominadas *práticas* ou *tecnologias de si*) refere-se a um modo particular de governar os indivíduos, tendo sua origem “no cuidado de si” proposto pela filosofia estóica, discutido na subseção anterior. O sujeito passa a se constituir dentro de um conjunto de práticas que governam a sua vida. Tais práticas, segundo Foucault (1984/2004, p. 244) assumem “a forma de uma arte de si, relativamente independente de uma legislação moral”, estando “associadas a estruturas de códigos numerosas, sistemáticas e coercitivas”.

Voltando-nos à noção de responsabilidade como resposta: podemos dizer que tais respostas dadas pelos sujeitos perpassam as técnicas de si, uma

vez que, de acordo com esse modo de governamentalidade, a resposta não pode ser qualquer uma, devendo, inclusive, estar associadas a tais estruturas de códigos por Foucault mencionadas.

Assim, as subjetividades passam a ser moldadas a partir de agenciamentos, fazendo com que os sujeitos estejam em sintonia com os objetivos do governo, sujeitando-se a ele por "livre[7] e espontânea vontade". As técnicas de si (autogovernamentalidade), ao lado da governamentalidade, reforçam as relações de poder que, a partir do recurso da auto-regulação, produzem o efeito de que cada sujeito tem domínio de si e goza de uma (pseudo) liberdade (ANDRADE, 2008, p.26).

A esse respeito, Foucault (1982, p. 212) enuncia uma forma de poder que, pelo seu funcionamento, transforma indivíduos em sujeitos. Em suas palavras:

> This form of power applies itself to immediate everyday life which categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth which he must recognize and which others have to recognize in him. It is a form of power which makes individuals subjects. There are two meanings of the word *subject:* subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to.[8]

Ao sujeito, marcado em sua individualidade, ou seja, compreendido como aquele que teria autonomia sobre sua conduta, recai "a responsabilidade pessoal de suas ações e, consequentemente, também a social" (ANDRADE, 2008, p. 27). Além disso, uma vez que essa conduta é determinada por uma "lei de verdade", que lhe é imposta e que deve ser reconhecida por ele e nele, não podemos deixar de lado a importância de refletirmos acerca dos discursos

---

7 Sobre o conceito de liberdade para este autor, ver Foucault, (1984/2004).

8 "Essa forma de poder se aplica à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o a partir de sua própria individualidade, prende-o a sua própria identidade, impõe uma lei de verdade que ele deve reconhecer e que os outros devem reconhecer nele. Essa é uma forma de poder que transforma indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra *sujeito:* sujeito a alguém por controle ou dependência, e ligado a sua própria identidade por consciência ou auto-conhecimento. Ambos os sentidos sugerem uma forma de poder que subjuga e subjetiva." (tradução nossa)

sobre os quais essa verdade se apóia, transformando professores em sujeitos responsáveis individualmente por suas ações.

Esta discussão será remetida na análise dos dizeres dos professores entrevistados, uma vez que essa ilusão de individualidade e autonomia perpassa o imaginário do professor fazendo com que ele seja, muitas vezes, responsabilizado tanto pelo sucesso (a partir, por exemplo, do discurso do mérito e esforço pessoal) quanto pelo fracasso (sendo desvalorizado e representado como incapaz de ensinar a língua inglesa no ambiente da escola pública).

A respeito desse processo de individuação, Orlandi (2001) afirma que o sujeito da modernidade capitalista vive a contradição de ser, ao mesmo tempo, livre e submisso, sendo determinado pela exterioridade e determinador do que diz. Esta sua característica lhe dará a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição), fatores que lhe causam a ilusão de unidade e controle.

Retomando a concepção de sujeito para a Análise de Discurso, a autora argumenta que a ideologia afeta o sujeito na sua estrutura, e não no conteúdo, determinando a forma como o sujeito e o sentido funcionam. A ideologia virá interpelar o indivíduo em sujeito, fazendo-o ter a ilusão de ser mestre do que diz ao mesmo tempo em que os sentidos são determinados pela ideologia.

Em um segundo momento, ao remeter ao conceito de subjetivação defendido por Foucault, e nesta seção abordado, Orlandi (2001) discute o fato de que o sujeito passa por um processo de individualização em relação ao Estado a partir das práticas de si. Assim, na forma social capitalista, ele se apresenta como “um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens.” (ORLANDI, 2001, p. 107)

A questão da responsabilidade, então, se liga de modo peculiar aos estudos de Foucault acerca das práticas de subjetivação. Se passarmos a refletir a respeito do contexto escolar, podemos afirmar que seriam os discursos que perpassam pela subjetividade do professor e constituem tais jogos de verdade que ditam a sua conduta, delimitando sua prática de si e, assim, suas respostas aos discursos que o constituem. Assim, podemos

pensar a responsabilidade não apenas como imputabilidade sobre suas ações, mas o modo como o professor responde aos discursos que regem a sua prática.

Apesar de não ser o objetivo de esta pesquisa analisar a questão da responsabilidade pelo viés da moral, não podemos negar que os discursos acerca das regras e valores que constituem nossa sociedade regem as práticas dos professores em resposta aos demais discursos que o cercam, fazendo parte relevante de suas práticas e de sua subjetividade.

Assim, na seção que se segue, apresentaremos como a questão da responsabilidade aparece em dois trabalhos de Foucault (1978/2004; 1984/2003), um deles remetendo à questão jurídica e o outro relacionando a moral com as técnicas de si.

1.3. Responsabilidade jurídica em Foucault e o discurso moral como "técnica de si".

A partir de *A Evolução da Noção de "Indivíduo Perigoso" na Psiquiatria Legal do século XIX de* Foucault (1978/2004), podemos tecer uma discussão interessante acerca de como a questão da responsabilidade se relaciona com o Código Penal. Para dar início a sua discussão, o autor dá um exemplo[9] em que, frente ao júri, o réu permanece em silêncio diante das perguntas feitas, sem se defender. Assim, faz-se a seguinte constatação: "além do reconhecimento, é preciso uma confissão, um exame de consciência, uma explicação de si, um esclarecimento daquilo que se é". Ou seja, é necessário, para que o julgamento ocorra, não "apenas uma lei, uma infração e um autor responsável pelos fatos", mas ser colocado em jogo um tipo de discurso que o acusado deve sustentar acerca de si mesmo (FOUCAULT, 1978/2004, p. 2)

A partir dessa reflexão, dá-se, nesse estudo, um levantamento histórico de como se desenvolveu a idéia de "indivíduo perigoso", ou seja,

9 "(...) tribunal do júri em Paris. Julgava-se um homem, acusado de cinco estupros e de seis tentativas de estupro, distribuídas entre fevereiro e junho de 1975. O réu se mantinha praticamente mudo" (FOUCAULT, 1978/2004, p.1).

aquele que cometia crimes devido a alguma doença mental, que, de algum modo, faz com que a sua resposta frente a sua conduta (socialmente inadequada) passe pela moral (demonstrando arrependimento ou qualquer sentimento de culpa).

Com a entrada da medicina mental na penalidade, torna-se necessário fundamentar juridicamente uma “responsabilidade sem culpa”, dada, principalmente, pelo pressuposto de que ela estaria mais do lado da *causa* do que, efetivamente, do *erro*. Nas palavras de Foucault (1978/2004, p. 21), “ao eliminar o elemento da culpa no sistema da responsabilidade, os civilistas introduziram no direito a noção de probabilidade causal e de risco”. Os “indivíduos perigosos”, por sua vez, seriam, por si e a partir de suas personalidades, isentos de culpa, mas dotados de responsabilidade.

Mas como relacionar o desenvolvimento desse conceito no campo jurídico com o nosso tema da representação do professor de inglês como Língua Estrangeira na escola pública? Esse discurso jurídico não fica somente no âmbito institucional. Ele nos perpassa, nos constitui enquanto sujeito e “molda” nossa conduta social diante de tais “verdades” – como as relações “responsabilidade/culpa” e “causa/erro”. Socialmente, devemos resposta por nossos atos não apenas no âmbito jurídico, mas no sentido de precisar sempre construir esse discurso daquilo que somos.

Deste modo, é relevante o fato de que o discurso sobre si, necessário para o julgamento do réu, não pode ser “qualquer um”. Ele deve se enquadrar em um jogo em que se pressupõe o arrependimento, a culpa, a defesa, a justificativa. Quando a resposta dada à cena enunciativa não se enquadra naquilo que era previsto (como o silêncio, por exemplo), a justiça recorre à medicina para atestar o doente, o inadequado, a exceção à regra.

Responder de acordo com os valores pré-estabelecidos de uma sociedade é algo não somente esperado, mas uma das práticas de si mais eficazes, como nos mostra Foucault (1984/2003). O autor propõe uma discussão acerca do conceito de moral e a ambiguidade de sentidos que a constitui. Assim, há o código moral, ou seja, um conjunto de regras e valores propostos aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos (família, instituições educativas, Igrejas, entre outros). Contudo, moral

também pode significar o comportamento real dos indivíduos em relação a tais regras, ou seja, a “moralidade dos comportamentos”.

Porém, o autor vai além:

> Mas não é só isso. Com efeito, uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário “conduzir-se”- isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código (FOUCAULT, 1984/2003, p. 27).

Para o autor, uma ação “moral” não deve ser entendida somente como aquela que condiz às regras e valores de conduta daquela sociedade. Ela também comporta uma relação do indivíduo consigo mesmo, constituindo-o enquanto sujeito moral a partir dos “*modos de subjetivação*” ou “*práticas de si*” (FOUCAULT, 1984/2003, p. 28-29).

Tendo em vista a relação estabelecida entre a “moral” e os modos de subjetivação, propomos uma breve discussão acerca de alguns estudos que, antes mesmo de estabelecer as regras e os valores de nossa sociedade de modo prescritivo (como os mandamentos da Igreja o fazem, por exemplo), propõem o debate acerca do conceito de responsabilidade no âmbito da moral a partir de um caráter científico. Lembramos que, de acordo com Foucault (1970/1996), as “vontades de verdade”, que nos constituem enquanto sujeitos, têm suporte institucional, sendo que a produção científica passa a ser um dos meios mais eficazes na seleção dos discursos tidos como verdadeiros.

Deste modo, lembramos que o nosso objetivo na próxima subseção não será abordar as questões da moral como pressuposto teórico, mas sim, como base para futuras discussões. Assim, pudemos perceber, ao realizar as análises dos dizeres dos professores entrevistados, um imaginário acerca de tais concepções morais, de forma que, constituem a representação do professor de inglês da escola pública.

1.4. Responsabilidade e o discurso da moral

Buscamos no campo da filosofia a noção de "responsabilidade". Encontramos uma interessante discussão sobre a natureza das ações

humanas que, como poderemos observar nos capítulos seguintes, estão presentes no imaginário dos entrevistados.

No campo da metafísica, Geirsson (1998) diferencia ações voluntárias (ou seja, as que realizamos com consciência e por nós mesmos) das involuntárias (aquelas que não queremos realizar). A fim de ilustrar essa diferença, podemos imaginar uma pessoa em uma sala fechada. Se essa mesma pessoa se levanta e sai dessa sala, ela realiza uma ação voluntária – diferente de ser levada para fora desse ambiente à força ou inconsciente (exemplos de ações involuntárias).

A partir disso, o autor nos apresenta o conceito de causalidade. Embora podendo ser denominadas voluntárias, algumas de nossas ações não seriam frutos de uma real escolha, mas determinadas por alguma causa externa. Assim, surge também a concepção de ação livre, termo que significaria uma ação não somente voluntária, mas que depende da liberdade de nossa escolha, ou do fato de "escolhermos escolher" certa atitude. No caso da ação livre, o agente teria a escolha de agir de outra maneira naquelas mesmas circunstâncias, sem que sua ação fosse determinada por uma causa externa e anterior.

O autor afirma que apenas seria possível atribuir responsabilidade moral aos autores de ações denominadas livres, já que somente essas dependeriam exclusivamente da vontade ou da escolha do agente.

Observamos que esta teoria pressupõe a concepção de um sujeito uno e consciente de suas ações, sejam elas classificadas como voluntárias ou não. Contudo, não podemos deixar de lembrar que nosso imaginário se sustenta na ilusão de unidade e consciência. Afirmações como essas, a respeito das naturezas das ações, dão base ao nosso sistema judiciário e também à nossa capacidade de julgar se uma pessoa pode ser “responsabilizada” ou não por determinada ação tomada.

No caso do ensino da língua inglesa no contexto da escola pública, por exemplo, as práticas pedagógicas geralmente pressupõem sujeitos conscientes e que têm o controle do processo de ensino e aprendizagem. Esse imaginário, de que o processo de ensino e aprendizagem da língua depende de ações voluntárias e livres desses sujeitos, torna possível atribuir a professores e alunos a responsabilidade tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso.

No campo da filosofia, Jonas (2006) desenvolve o conceito de responsabilidade a partir de uma discussão sobre ética e moral. Para ele, estaria na base desses conceitos a idéia de que toda ação parte de uma finalidade, a qual é considerada como um "bem em si".

Essa dicotomia entre “bem” e “mal” faz parte de um imaginário que parece reger nossa sociedade e que, no caso da exposição teórica de Jonas, fica entendido que todos os homens e, consequentemente, sua ações almejassem o “bem” incondicionalmente. Sobre o conceito de moral, uma de suas afirmações seria que, independente do êxito da ação, "fazer o bem por ele mesmo beneficia de certo modo o agente." (Jonas, 2006, p. 156). Contudo, a moral carrega em si o mistério e o paradoxo de o agente não poder estar no centro da causa, ou seja, ele deve esquecer-se de si em benefício próprio e do "bem" que está fazendo.

Voltando-nos para as reflexões que Foucault (1984/2004) propõe acerca da ética com base na filosofia estóica e nos preceitos cristãos, podemos notar que essa apresentação da idéia do “bem em si” estaria relacionada com a idéia de cuidado de si (em que as ações ditas “éticas” pressupõem uma preocupação consigo mesmo, inclusive na relação com o outro). Mas parece estar permeada também pela ética cristã, em que o “cuidado de si”, orientado pelo desejo de salvação eterna, demanda um sacrifício pessoal (daí a necessidade de “esquecer de si”). Podemos, inclusive, levantar a hipótese de que o discurso da “modéstia” como algo socialmente valorizado na nossa cultura advém dessa contradição, uma vez que somos “modestos” com o intuito de sermos, com isso, “valorizados”.

Essa discussão, como veremos nos capítulos seguintes, se fará importante para a discussão acerca de como surgem, nos dizeres dos professores, discursos como o da necessidade de se “fazer o bem” e de se “sacrificar” frente àqueles que apontam para a “desvalorização” da sua profissão, por exemplo.

Dando continuidade à exposição das idéias apresentadas por Jonas (2006), afirmamos que a motivação para realizar uma ação moral não dependeria nem do sentimento de "dever" nem de uma "lei moral", mas de um apelo do "bem em si" no mundo. Esse apelo externo teria, no nosso lado emocional, uma resposta, denominada *sentimento de responsabilidade*.

Dessa forma, a moral depende de uma "autorização externa", ou seja, não poderíamos afirmar deveres sem que outras pessoas nos ouvissem e compartilhassem da nossa voz. Ainda de acordo com Jonas (2006), os homens são seres morais por possuírem essa capacidade de serem afetados emocionalmente pela autorização externa dos deveres.

Propomos, mais uma vez, uma pausa para discutirmos duas questões importantes. A primeira delas é a idéia de responsabilidade como “sentimento”, isto é, uma idéia que, na etimologia do termo, estaria relacionada a uma “resposta” (um “agir”) passa a ser vinculada ao “emocional”. Daí, torna-se possível o sujeito de pesquisa dizer “sentir-se responsável” por algo sem necessariamente ter alguma ação em resposta àquela questão. No caso do professor, por exemplo, parece permear seus dizeres a afirmação de que “me sinto responsável”, mas, diante do fracasso, “não posso fazer nada”, afinal, “não depende (apenas) de mim”. Contraditório, mas constitutivo, como poderemos observar nos capítulos de análise que se seguem.

Algo muito marcante, e que também observaremos nas análises que estão por vir, seria a relação que se estabelece entre os conceitos de “responsabilidade” – como é concebida por Jonas (2006), e que parece habitar o imaginário dos sujeitos de pesquisa – e “culpa”. Assim, voltaremos à exposição do trabalho de Jonas no que diz respeito a essa relação.

Uma primeira possibilidade dada pelo autor para a questão seria compreender o conceito de responsabilidade como imputação causal de atos realizados, ou seja, aquela atribuída posteriormente a uma ação. Para tanto, ele diferencia um ponto de vista legal e moral. Para a questão legal, o agente deve responder por seus atos, tornando-se responsável por suas consequências, mesmo que elas não tenham sido previstas ou desejadas. Neste caso, para que ele tenha que reparar possíveis danos causados por ela, basta que ele tenha sido a causa ativa da ação.

De outro modo, haveria ainda a possibilidade, do ponto de vista moral, de o sujeito agir na contramão das vozes sociais que ditam o dever de "fazer o bem". Neste caso, o ato causal pode ser qualificado como moralmente culpado, podendo resultar no castigo por conta desse crime.

Uma questão importante apontada pelo autor seria de que a compensação legal (quando a consequência de um ato moral não é a prevista

ou a desejada) confundiu-se rapidamente com a punição e a culpa – as quais têm origem moral. Assim, segundo ele, muitas vezes nos sentimos moralmente culpados (podendo até mesmo sermos julgados e penalizados socialmente) por atos legais, ou seja, sem termos previsto as más consequências.

Lembramos aqui que, ao nos basearmos no pressuposto de um sujeito inconsciente, não podemos afirmar que alguém tenha o controle sobre os fatos sugerido por Jonas (2006). Contudo, a interpelação ideológica do sujeito causa um efeito ilusório de que somos conscientes e capazes de controlar nossas ações – fato que justifica a presença desse “sentimento de culpa” frente aos atos classificados pelo filósofo como “legais”. Essa idéia de “culpa” faz parte do imaginário dos professores entrevistados, como nos mostrará as análises propostas nos capítulos seguintes.

Retomando a linha de pensamento de Jonas (2006), o sentimento de responsabilidade (seja ele legal ou moral) nos faz antecipar as possíveis consequências de um ato, ativando um processo que seleciona nossas ações e torna-se motivo para permiti-las ou suspende-las. Pode ser uma recomendação de prudência evitar a ação, o que implica em dizer que quanto menos o sujeito age, menor é a sua responsabilidade.

Os professores entrevistados, por exemplo, enunciam que, no momento da escolha da profissão, refletiram a fim de julgar se queriam realmente ser professores, tendo em vista o imaginário de que essa é uma profissão “difícil” e de “grande responsabilidade”, pois envolve a formação de seus futuros alunos. Esse movimento perpassa a idéia de que as escolhas seriam objetivas e conscientes e que a tomada de responsabilidade pode ser algo não somente previsto como também evitado, isto é, não realizando a ação. Apagam-se, nesse efeito de evidência de sujeito, o fato de que tais escolhas atravessam processos inconscientes os quais somos incapazes de enumerar.

Jonas (2006) também desenvolve a noção de responsabilidade que ultrapassa os limites do sujeito, como uma virtude da qual nos sentimos responsáveis por um objeto que reivindica nosso agir, e não mais pela nossa conduta em si. Em outras palavras, não somos responsáveis pelo que fazemos, mas por algo ou alguém que precisa de nossas ações.

O autor ainda nos mostra que, para essa noção de responsabilidade, há uma relação hierárquica de poder entre o sujeito e o objeto. No momento em que nos tornamos responsáveis por algo, adquirimos, também, poder sobre ele, mesmo que seja momentaneamente. Esse poder implica um dever, ou seja, tomamos para nós o "dever ser" do objeto e, com isso, o dever de agir a fim de cuidar do mesmo.

No caso do contexto educacional, podemos afirmar que a responsabilidade que se atribui ao professor pela formação do aluno faz com que se estabeleça uma relação hierárquica de poder entre esses dois sujeitos.

Essa descrição feita por Jonas (2006) dos “mecanismos” do conceito de responsabilidade parece estar próxima daquela presente no imaginário dos sujeitos que se concebem como sendo unos, conscientes e capazes de controlar todas as situações aqui descritas, tais como fazer escolhas, renúncias, antecipar consequências, entre outras. A partir dessa ilusão de controle é que se torna possível o conceito de responsabilidade estar, por muitas vezes, relacionado ao sentimento de culpa, mesmo em situações em que o sujeito faz escolhas não conscientes e imprevisíveis.

Assim, a seção a seguir resumirá algumas considerações a respeito da culpa e da frustração a partir de olhares da psicanálise e da sociologia, as quais também nos darão suporte para as análises das entrevistas realizadas.

1.5. O sujeito da pós-modernidade: individualização e culpabilização

As discussões trazidas nas primeiras subseções deste capítulo abordaram como, em Foucault, dá-se o processo de individualização do sujeito a partir das “técnicas de si” (autogovernamentalidade): como meio de subjetivação e de governo. Com isso, abordamos também a relação que se estabelece entre a referida teoria e as considerações de Orlandi (2001) acerca dessa concepção de sujeito visando, também, aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso.

Tendo em vista o fato de que, como afirmado por Sousa (2006), frente ao suposto fracasso do ensino de inglês na escola pública, atribui-se ao

professor (individualmente) a responsabilidade e, consequentemente, a “culpa” por esse fato. Assim, nesta subseção, temos por objetivo refletir acerca do processo de individualização, agora voltado para a relação com a questão da culpa e do fracasso atribuído aos sujeitos pós-modernos.

A fim de discutirmos tais questões, torna-se necessário retomarmos a concepção de sujeito para a presente pesquisa, explicitando a argumentação de Coracini (2007, p. 151) quando afirma que, na atualidade, é possível “rastrear três tipos de sujeito que se relacionam sem se confundirem e se distinguem sem se oporem”. Um deles seria o sujeito consciente, ou seja, aquele que pode controlar os dizeres e seus efeitos de sentido[10].

Porém, além desse, há ainda o sujeito do inconsciente, definido por Lacan como barrado pelo simbólico e constituído pela falta, ou seja, aquele que está sempre em busca de seu desejo que jamais se realizará, dada a impossibilidade da completude.

Contudo, a autora nos aponta para um terceiro tipo de sujeito, sendo ele o sujeito da pulsão ou, para alguns psicanalistas, também denominado sujeito do gozo.

Partindo da discussão proposta por Safatle (2005), compreendemos ser importante, para a problematização em torno da noção de “culpa” e “fracasso”, voltar um olhar mais atento a esse último tipo de sujeito. Para o autor, na modernidade, a situação psicanalítica descrita por Freud apontava para um supereu que, pela internalização de proibições sociais e da autoridade paterna, era marcado pela repressão e pela culpa.

Com as mudanças na estrutura social e o advento de uma sociedade não mais calcada nos meios de produção, mas no consumo, houve também uma alteração significativa na estrutura psíquica do sujeito. Esta nova relação do sujeito com o objeto é teorizada por Lacan na concepção de um sujeito marcado pela incompletude, barrado pelo simbólico e em busca da satisfação de seus desejos, ou seja, em busca do gozo. Lembramos que, para a psicanálise, o gozo não significaria apenas prazer, podendo ser alcançado, inclusive, através da dor e do sofrimento. De acordo com Barrichello (2007), o

10 A autora ainda postula a divisão desse sujeito consciente entre o sujeito cartesiano (racional, centrado) e o psicológico (centrado em suas sensações).

gozo está intimamente relacionado com o inconsciente e com a linguagem, embora não exista um significante que dê conta dele.

Safatle (2005) defende que, ao invés da culpa como consequência da atuação do “supereu” em reprimir impulsos e desejos, o gozo torna-se um imperativo nos dias de hoje, ou seja, há a necessidade de se realizar esses mesmos impulsos não mais recalcados como fora outrora. Essa falta de repressão, no entanto, causou ansiedade e depressão ao sujeito devido à característica de que, neste gozo sem limites, o objeto não se fixa, tornando nossos vínculos frágeis e, muitas vezes, frustrantes.

Vivemos, portanto, em uma sociedade caracterizada pela “insatisfação administrada”. Alvos do marketing que tem o papel de transformar nossos desejos e pulsões em mercadorias, os sujeitos passam a se reconhecer a partir da socialização de seus fantasmas.

Para Lipovetsky (2007, p. 6), na sequência do que o autor postula como uma cultura da culpabilidade, “temos agora o tempo das culturas da ansiedade, da frustração e da decepção”. Ao vivermos em uma sociedade "pós-moralista", o cotidiano deixa de se calcar no dever e na moral para trazer ao centro o bem-estar, o individualismo e os direitos subjetivos – naquilo que o autor denomina como hipermodernidade. Esta lógica faz com que cada vez menos assumamos a responsabilidade pelo outro, a não ser que nossas atitudes altruístas nos tragam benefícios. Nossas relações passam a ser imediatistas, frágeis e permeadas por sentimentos de decepção e depressão que trazem à tona o contínuo incitamento ao consumo e ao gozo, característicos da sociedade hipermoderna, em um ciclo interminável (LIPOVETSKY, 2005; 2007)

Bauman (2008) propõe uma reflexão acerca do que ele chama de “individualização” na sociedade moderna. Com base no trabalho de Norbert Elias[11], ele diz haver uma relação recíproca entre “sociedade” e “indivíduos”, uma vez que “a sociedade moderna existe em sua atividade de 'individualizar', assim como as atividades dos indivíduos consistem na remodelação e

11 Norbert Elias, *The Society of Individuals,* Michael Schröter (org), trad. Edmund Jephcott, Oxford: Blackwell, 1991.

renegociação, dia a dia, da rede de seus emaranhados mútuos chamada 'sociedade'" (BAUMAN, 2008, p. 62).

A partir disso, o mesmo autor comenta que participar desse "jogo individualizante" não é opção, sendo que a culpa e a frustração fazem parte desse cenário social. Em suas palavras:

> Se ficam doentes, é porque não foram resolutos e engenhosos o bastante ao seguirem o regime de saúde. Se ficam desempregados, é porque falharam ao aprender as habilidades para se saírem bem numa entrevista, porque não tentaram com afinco ou porque estão, pura e simplesmente, envergonhados de trabalhar. Se não estão seguros a respeito de suas carreiras futuras e se angustiam quanto ao futuro, é porque não são bons o suficiente em fazer amigos e influenciar pessoas, e porque falharam em aprender como deveriam as artes da auto-expressão e de impressionar os outros. É isso que lhes é dito, e o que eles chegaram a acreditar, de modo que se comportam 'como se' essa fosse de fato a verdade sobre a questão (BAUMAN, 2008, p. 65).

Assim, com uma tendência individualizadora na nossa sociedade atual, cada um se torna responsável por seus fracassos e sucessos. Isso acabaria gerando nesses homens e mulheres, aos quais o autor se refere, culpa e frustração até mesmo por responsabilidades a eles atribuída pelo simples discurso neoliberal que pressupõe o esforço pessoal como determinante no futuro dos indivíduos.

Voltando-nos à discussão proposta por Coracini (2007, p. 151) sobre os três tipos de sujeito, lembramos que, no momento histórico-social atual, eles todos nos constituem se relacionando sem se oporem; eles "se imbricam, coexistem num mesmo indivíduo e em nós mesmos (sem que nos apercebamos), transformando as relações sociais, as relações humanas, complexificando a subjetividade e tornando casa vez mais difícil compreende-la e apreendê-la".

Assim, como será possível observarmos nas análises do *corpus,* cada um desses tipos de sujeito será importante para a discussão acerca da responsabilidade do professor de inglês da escola pública. Em alguns momentos, despontará nos dizeres dos entrevistados o imaginário de que, como sujeito consciente, centrado e uno, o professor pode (e deve!) se responsabilizar por determinados elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua. Em outros momentos, despontará uma noção de

responsabilidade permeada pelo sujeito do desejo que, motivado pela falta constitutiva de sua subjetividade na relação com o idioma e com o espaço escolar público, responderá de modo a tentar “preenchê-la”, em um movimento pela busca da completude.

Por fim, também será possível observarmos dizeres em que o sujeito do gozo se faz presente, na medida em que os processos de individuação (e, com eles, as idéias de “responsabilidade individual”, “culpa”, “frustração”, “decepção”, entre outras) serão alvo de análise.

Tendo em vista, então, essa primeira discussão sobre o tema da responsabilidade, englobando diferentes aspectos sobre a subjetividade dos indivíduos (como a questão da moral como técnica de si, a responsabilidade como uma resposta a essa demanda do discurso da ética, e os diferentes tipos de sujeito que nos constituem na atualidade), passemos para a análise propriamente dita nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

SER PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REPRESENTAÇÕES DE (DES)VALORIZAÇÃO

Ao levantarmos a questão da responsabilidade em face às diferentes posições de sujeitos que os professores podem ocupar, podemos formular a seguinte pergunta: qual a resposta que esses professores parecem dar para as "vontades de verdade" que circundam seu imaginário acerca do fazer pedagógico?

O tema das representações da profissão "professor de língua estrangeira na escola pública" tem sido amplamente discutido no meio acadêmico (ANDRADE, 2008; CORACINI, 2006; GRIGOLETTO, 2003a, 2003c; PASCHOAL LIMA, 2001, 2003; entre outros). Contudo, a partir da análise de algumas das representações do professor de inglês do ensino público, pretendemos refletir não apenas acerca dos discursos que dão base a esse imaginário, mas também sobre como o professor se responsabiliza ou é responsabilizado por tais discursos, seja por uma suposta imputação moral que pode habitar seu imaginário e/ou pela resposta por ele dada a essa "vontade de verdade".

Partindo do pressuposto de que as identidades são fluidas e heterogêneas (BAUMAN, 2005; CORACINI, 2003, 2007; HALL 1997, 2000; entre outros), este capítulo tem por objetivo estabelecer uma discussão acerca do tema da responsabilidade frente às diferentes representações que parecem constituir a subjetividade dos sujeitos de pesquisas: a de professor (educador), do professor de inglês e do professor de inglês da escola pública.

É necessário, primeiramente, mencionar que a distinção entre essas três representações já é fruto da análise das entrevistas que compõe nosso *corpus,* como nos mostra a primeira subseção que se segue.

2.1. Ser professor... de inglês... na escola pública: um primeiro olhar sobre representações desse lugar social

Na presente subseção, visamos dar início às análises propostas nesta dissertação. Para tanto, optamos pela discussão do excerto que se segue, devido à sua característica desencadeadora de questões a serem mais bem abordadas em análises posteriores.

Deste modo, observemos os dizeres seguintes:

> [01] - ... assim que eu comecei a dar aula na escola regular... a minha **ansiedade** era muito grande... de que esses alunos aprendessem pra que **eles falassem** que eles/ porque **a escola de idiomas** é assim... nosso ritmo é rápido né... e então eu tinha muita ansiedade que eles falassem... que eles aprendessem... e me descabelava e gritava aquela coisa... e com o tempo eu fui aprendendo que **de repente... principalmente na escola pública... você está lá e nem sempre vai ensinar inglês....** então é... eu estou aprendendo um pouco isso... é um pouco difícil... **mas eu acho que na escola pública a gente acaba tendo que se conformar como fato de que às vezes você entra numa sala ali você não ensinou nada de inglês... ali você passou a aula comentando porque que as meninas não devem usar decote na sala de aula... e ali foi a sua aula... e acho que você acaba sendo mais educador do que somente um professor de inglês...** mas como professora de inglês eu acho que eu sou bem responsável... **não digo pra que eles aprendam** porque é complicado o contexto do número de alunos e tudo mais... mas pelo menos pra que eles tenham um bom contato com a língua inglesa... eu acredito que o professor é responsável sim... (P4)

Consideramos importante lembrar que essa formulação vem em resposta à pergunta realizada pelo entrevistador: *em que medida você se sente responsável pela aprendizagem do aluno?* Assim, percebemos que a palavra *responsabilidade* foi inserida no fio discursivo pelo entrevistador. Diante disso, torna-se relevante analisarmos quais discursos foram colocados em movimento a partir da resposta do professor a essa demanda.

Uma das questões que pode ser levantada a partir da análise dessa formulação é sobre a dicotomia estabelecida entre “ser *educador*” e “ser professor de inglês” (*acho que você acaba sendo mais educador do que somente um professor de inglês).* A comparação entre “ser educador” e “ser

professor de inglês" (a partir da estrutura "*mais... do que...*") parece apontar para duas instâncias que constituem o sujeito, apesar de apresentar alguns conflitos fundantes se refletirmos de modo mais aprofundado sobre tais representações. De início, essas duas instâncias estariam intimamente ligadas, relação esta que pretendemos discutir de modo mais aprofundado.

Por um lado, parece haver ali uma imagem ideal do que seja "ser professor de inglês", baseada em sua experiência profissional prévia em uma escola de idiomas[12]. Por outro lado, a partir do momento em que ocupa a posição de sujeito "*professora na escola pública*", P4 não nega a responsabilidade a ela atribuída como educadora, a qual não existia no contexto do instituto de idiomas anteriormente *(com o tempo eu fui aprendendo que de repente... principalmente na escola pública... você está lá e nem sempre vai ensinar inglês....).*

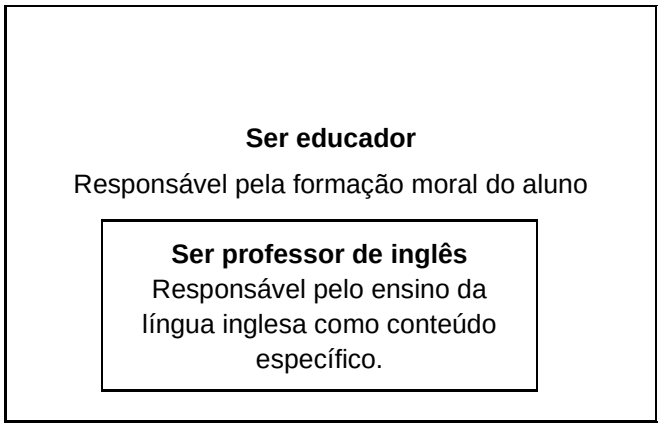
Assim, diante da comparação anteriormente mencionada e do excerto *a gente acaba tendo que se conformar com o fato de que às vezes você entra numa sala ali você não ensinou nada de inglês... ali você passou a aula comentando porque que as meninas não devem usar decote na sala de aula... e ali foi a sua aula...*, percebemos que a prática de "ser educadora" (representada pela aula em que se ensinam regras sociais a respeito da vestimenta das alunas) seria tão distinta da prática pedagógica de ensinar a língua inglesa que a última se anula *(não se ensinou nada de inglês).* Assim, "ser educador" e "ser professor de inglês" seriam instâncias que, ao mesmo tempo em que se complementam no espaço da escola regular, também concorrem, pois a prática atribuída ao "ser educador" anula a possibilidade do ensino da língua inglesa.

Ademais, esse movimento de anulação do ensino do inglês parece ocorrer por fatores "externos" ao professor, já que ela *acaba sendo mais educadora do que professora de inglês*. Tal escolha indica certa passividade do sujeito com relação às escolhas de suas práticas.

O sentido de gradação sugerido pelo uso do advérbio *somente* (*ser somente um professor de inglês*) nos remete ao imaginário de que "ser

12 P4 comenta, no decorrer da sua entrevista, que sua experiência profissional anterior à do ensino regular na escola pública teria sido como professora em uma escola de idiomas.

educador” seria uma instância mais abrangente do que “ser professor de inglês”, contendo-a, inclusive. Ao ilustrarmos tais representações a partir de conjuntos, notamos que algumas responsabilidades desse educador não estariam “contidas” nos limites daquilo que seria o “professor de inglês”:



Além disso, o advérbio “somente” nos indica que, para P4, as responsabilidades atribuídas ao “professor” de educar moralmente seus alunos não é algo desejado para seu “ideal de prática pedagógica”. Elas não pertencem às atribuições contidas na representação do “professor de inglês”. Ao perceber a necessidade de incluir esse ensino em sua prática, o sujeito expressa “conformidade” (*você acaba tendo que se conformar*), e se coloca em uma posição bastante passiva frente à decisão de “deixar de lado” o ensino da língua para ocupar o espaço da aula com a formação moral de seus alunos. Em outras palavras, o contexto de sala de aula e o contato com alunos que estariam longe do modelo ideal presente em seu imaginário fazem com que sua resposta caminhe na “contramão” de seu desejo, o qual não seria ensinar sobre o “decote das meninas”, mas sim, ensinar o conteúdo programado para o dia (a língua inglesa).

Essa resposta causa conflito para P4, sentido esse depreendido a partir de dizeres que trazem para o fio discursivo palavras como *ansiedade* e *dificuldade.* Na tentativa de compreender as bases desse conflito, uma de

nossas hipóteses, seria a de que, diante da imagem de uma “situação ideal” (ditada por sua experiência profissional anterior na escola de línguas em que não fazia parte de suas atribuições a educação “moral” de seus alunos) e ao se deparar com uma “realidade diferente” (a qual demanda novas responsabilidades e, com elas, outras práticas em sala de aula) a professora tem que *aprender, se conformar,* controlar a *ansiedade.*

Diante deste conflito, contudo, surge uma nova dicotomia: “ser professor de língua inglesa” e “ser professor de língua inglesa na escola pública”. A primeira representação seria calcada no imaginário acerca de um contexto ideal que tem como base o ensino nos cursos livres de idioma e o ensino exclusivo do inglês como conteúdo a ser aprendido pelos alunos.

No caso da imagem construída do “ser professor de inglês da escola pública”, apesar de manter um “modelo ideal” nos “padrões” de ensino das escolas de idiomas, vê-se a necessidade do sujeito se posicionar para além de ser “somente um professor de inglês” e ocupar, também, a posição de “educador”. Essa demanda exercida no espaço do ensino regular público sobre o sujeito parece “somar” responsabilidades que, por não fazer parte desse “modelo ideal” de ensino da língua, nem sempre são “bem-vindas”, causando conflito, desconforto, ansiedade e, por fim, conformidade.

Muitas outras questões podem ser levantadas a partir de uma análise mais aprofundada destes dizeres. As principais delas seriam:

1. Quais discursos se entrelaçam na trama do já-dito e ajudam a construir essa diferenciação no imaginário deste(s) sujeito(s), dando base para as representações do que seria “ser educador”, “ser professor de inglês” e “ser professor de inglês na escola pública”?
2. De que modo cada uma dessas representações se entrelaçam em uma narrativa de si, nos indicando possíveis pontos de identificações do(s) sujeito(s) de pesquisa?

No segmento [01], diante da pergunta do entrevistador que coloca em movimento discursos que parecem permear a questão da responsabilidade, a resposta da professora nos aponta para elementos importantes de serem

aprofundados, como o pressuposto da educação moral no ensino regular (enunciado a respeito da aula sobre o decote da menina), o modelo de ensino de língua inglesa ditado pela escola de línguas, a impossibilidade da aprendizagem do novo idioma no espaço da escola pública (*não digo pra que eles aprendam porque é complicado o contexto do número de alunos e tudo mais)*, entre outras.

Lembramos também que esse segmento foi analisado a fim darmos início à discussão de questões que serão abordadas ao longo deste capítulo. Porém, veremos que, com a análise de dizeres de outros entrevistados, outros sentidos concorrerão a estes acerca de questões similares.

Assim, passemos, na subseção que se segue, a refletir acerca da representação do professor como "educador" e as suas supostas responsabilidades, tendo em vista os dizeres dos entrevistados e discursos acerca das bases educacionais que constituem seu imaginário e, consequentemente, sua subjetividade.

2.2. Ser professor: o valor de ensinar

A discussão, até este ponto do presente capitulo, abordou a representação do educador como aquele responsável, especificamente, pela formação moral dos alunos. Contudo, percebemos que, em outros excertos que serão analisados nesta subseção, essa instância "mais abrangente" (sem a predicação "de língua inglesa") coloca em movimentos outros sentidos que se filiam a uma formação discursiva que engloba pressupostos de filosofias educacionais diversas.

Propomos, assim, nos aprofundarmos em algumas questões que se fizeram relevantes no decorrer das análises, sendo elas: (i) como ecoam, nos dizeres dos professores, algumas tendências educacionais e suas respectivas visões de homem, professor, aluno e processo de ensino e aprendizagem; (ii) como elas contribuem para a construção da representação do que é "ser professor"; (iii) qual seria, com isso, a responsabilidade desse professor, pensando esta como a *resposta* que esses professores parecem dar à

demanda de seu próprio imaginário acerca de sua profissão e, consequentemente, de si.

Durante a análise dos segmentos, focando no imaginário acerca da responsabilidade do professor frente às suas concepções de saber, de ensino e da relação professor/aluno, observamos certa recorrência de discursos que partem de pressupostos da *tendência humanista tradicional*. Assim, por questões metodológicas, optamos por iniciar nossa discussão a partir de uma breve exposição acerca dessa tendência educacional que, apesar de constituída na Idade Média, ainda constitui as bases de muitas das práticas pedagógicas atuais.

De acordo com Saviani (1983), a *concepção humanista tradicional* parte da visão de homem cuja essência seria imutável. Dentro dela, havia duas vertentes: a *religiosa* e a *leiga*.

A vertente humanista tradicional religiosa tem raízes na Idade Média, com a propagação dos preceitos católicos. De acordo com Gadotti (2004), o sistema de ensino no século IX, com inspiração em Carlos Magno, compreendia a educação elementar, secundária e superior. A primeira, ministradas por sacerdotes em escolas paroquiais, não tinha como finalidade instruir, mas doutrinar as massas camponesas, mantendo-as dóceis e conformadas. A educação secundária era ministrada em escolas monásticas (conventos) e a última se voltava aos funcionários do império nas escolas imperiais. Observamos que, nesta educação religiosa, o saber era detido por uma minoria (funcionários do império e integrantes da Igreja), enquanto a educação das massas ficava restrita ao ensinamento do “saber ser” a partir da divulgação da ética cristã.

A organização social da época e sua hierarquia eram justificadas a partir da religião, ou seja, os reis haviam nascido reis pela “vontade de Deus”, assim como todos os demais membros daquela sociedade. Com isso, a Igreja e seus “professores” eram responsáveis por divulgar os ensinamentos cristãos às massas, com a finalidade não somente de ensinar a ética católica, mas também de sustentar essa hierarquia social. Em outras palavras, apesar da educação dos “saberes” (o estudo da filosofia, por exemplo) fazer parte da educação monárquica e da formação dos membros do clero, a principal

responsabilidade dos educadores da época foi o ensino de regras morais a serviço da manutenção da ordem[13] social estabelecida.

Levantamos a hipótese, então, de que a responsabilidade atribuída aos professores pela formação moral dos alunos, que parece perpetuar nas práticas atuais, tem origem, principalmente, nessa educação medieval católica. No Brasil, até o século XX, foi predominante a tendência humanista tradicional religiosa. Tivemos, na época do Brasil Colonial, com a instauração da Companhia de Jesus, os jesuítas que atuavam em duas frentes: catequizar os índios e educar filhos de colonos e futuros padres (SAVIANI, 1983).

Em contrapartida, a vertente leiga da concepção humanista tradicional traz consigo a idéia da natureza humana e se instaura principalmente com a ascensão da burguesia. Com o advento do Iluminismo, Deus deixa de ocupar o centro, dando lugar à exaltação do homem e de seu saber científico. Essa mudança atinge, portanto, os princípios educacionais da época: se a Igreja não mais detém o mesmo poder de antes, sendo que as descobertas e os saberes científicos passam a ter maior credibilidade que as explicações religiosas acerca da representação do mundo, como fazer para manter as massas resignadas e controladas sem a catequese?

De acordo com Saviani (1983, p. 28), “a escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais”, que, a partir da segunda metade do século XIX, acarretará na idéia da “escola redentora da humanidade”.

No Brasil, em 1759, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e instaura a educação leiga e o ensino público, reflexo dos ideais do século XVIII, o Século das Luzes. Essa escola deveria ser leiga (não-religiosa), livre (sem privação de classe) e universal (para todos).

Porém, essa tendência ganha força a partir, principalmente, de 1920. A escola (e também o professor) passa a ser a instituição responsável por redimir o homem de sua miséria moral (a ignorância) e de sua miséria política (a opressão). Esse imaginário acerca da responsabilidade da escola e, deste

13 Tomamos “ordem” com referência tanto às regras de convívio social (a partir do “não matarás”, por exemplo), quanto à hierarquia social (primeiro o rei, depois a Igreja, os senhores feudais e, por último, as massas.

modo, também do professor, parece perpetuar-se ainda hoje em discursos que colocam o professor em lugar de prestígio, sustentando um discurso da "valorização" do lugar social do professor.

Paschoal Lima (2001) afirma a existência, no imaginário dos sujeitos, da memória de uma cenografia fundadora que remonta à educação das primeiras décadas do século XX. Nela o professor ocupava um lugar social de respeito e prestígio, por carregar consigo a imagem de depositário e transmissor de um saber escasso e de grande estigma social.

Esta imagem do professor se dá pela relação que, para essa tendência pedagógica, se estabelece entre as concepções de adulto (professor) e conhecimento. O adulto é tido como completo e acabado e é ele quem "contém" o conhecimento – o que justifica a centralidade pedagógica no educador e no seu conhecimento. A transmissão dos saberes (entendida como consciente e unilateral) tem origem, então, nesse professor. O aluno, por sua vez, é compreendido como uma "tábula rasa e inacabada", ou seja, deverá acumular conhecimento a partir da transmissão do saber contido no e pelo adulto.

É interessante observar que, até hoje, muito dos discursos nos quais se baseia a tendência humanista perpassa o nosso imaginário acerca da escola e das responsabilidades do professor. Como herança, podemos indicar, por exemplo, a idéia do saber como cumulativo e possível de ser transmitido de modo consciente a partir da prática do educador. Ademais, a relação educação moral e ensino de conteúdos, a qual é dada de modo bastante complexo no imaginário dos nossos sujeitos de pesquisa (ora se opondo, ora se sobrepondo, como veremos posteriormente na análise dos excertos), ocorre pela suposta necessidade que a escola tem de transmitir não somente o "saber", mas também o "saber ser" – com o objetivo de "salvar", "redimir" e, de certa forma, "manter", "preservar" a sociedade em que se insere.

Em contrapartida, o discurso da escola como "laica" repercute a idéia de que a educação seria, de certo modo, isento de um caráter ideológico, atribuindo ao professor a mesma responsabilidade de ser tão "neutro" quanto o saber que nele reside. Como um último exemplo, fica a necessidade do professor em construir sua autoridade na sua relação com o aluno, a partir do "saber" que possui, pressupondo, de certo modo, uma relação de poder em

que o aluno (tido como “tábula rasa”) deve obedecê-lo (ao professor) sem questionamentos.

Essa última questão, apesar de muito recorrente, parece gerar conflito para o professor atual. Como esse, outros discursos passaram a concorrer e habitar o imaginário não somente dos alunos e dos professores – a partir de outras tendências educacionais, as quais trouxeram novas conceituações de professor, conhecimento e ensino, que atribuiu ao professor novas responsabilidades.

Tendo tais considerações em vista, vejamos, então, o seguinte segmento:

> [02] - E: e você como **professora de inglês**... em que medida você se sente responsável pelo aprendizado do aluno?
>
> P5: ai... eu acho que **todo professor.**.. né? é responsável por aquilo que... que está fazendo ali... **ajudando o aluno a crescer... porque o professor é um mediador só**... **que está ali pra ajudar... mas tudo que ele fala é importante e vai ficar lá no inconsciente...** então eu acho que você tem que seguir um caminho assim.... com bastante... **coerência**... né? e... **você tem que ser muito**... como é que eu vou falar? **comprometido** com aquilo que você faz né?... ser **um bom professor...** estar sempre ali **disponível... estar sempre estudando pra que você passe uma coisa que o aluno acredite... né?... eu acho que o professor é essencial....** (P5)

A entrevistadora faz uma pergunta sobre a responsabilidade de P5 *como professora de inglês*. Porém, ao iniciar sua resposta, P5 parece expandir essa responsabilidade, não restringido-a ao professor de inglês somente, mas referindo-se a *todo professor,* categoria mais abrangente e à qual ela se inclui. Assim, a imagem construída desse professor vai “além” do ensino da língua inglesa como conteúdo específico, podendo ser atribuída para o contexto de ensino de qualquer disciplina pela generalização sugerida pela escolha lexical *todo.*

Em seu dizer, percebemos, por exemplo, a presença do discurso da tendência humanista moderna no momento em que P5 enuncia *o professor é um mediador só... que está ali pra ajudar...*. Ao afirmar que o professor é um *mediador só,* essa representação parece remeter aos princípios escolanovistas

de que o aluno já nasceria com suas capacidades inatas e que o professor teria por responsabilidade ajudá-lo a organizar e expandir seu conhecimento, fazendo dele (aluno) o centro no processo educacional.

De acordo com Saviani (1983), a tendência filosófica que coloca o aluno no centro do processo pedagógico teria início com o que o autor denomina a *tendência humanista moderna*. Diferente da concepção humanista tradicional, a moderna se baseia na visão de homem como tendo uma natureza mutável, sendo “completo desde o seu nascimento e inacabado até sua morte” (Saviani, 1983, p. 25). Em outras palavras, ele já nasce com suas potencialidades, as quais serão desenvolvidas ao longo de sua vida a partir do seu contato com o meio. Com isso, o adulto não é considerado um modelo acabado (como ocorria na tendência humanista tradicional), mas aquele que, mesmo inacabado, deve ajudar o aluno a desenvolver suas potencialidades inatas.

Para a tendência humanista moderna, o aluno deixa de ser visto como “tábula rasa”, o saber passa a ter relação com o meio, e o professor, agora tido como “mediador”, não é mais a única fonte de conhecimento. O impacto de tais discursos na constituição da representação e da prática dos professores, assim como sua relação com o aluno, é grande. O professor passa a ter outras responsabilidades como, por exemplo, despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, já que agora, o aluno não é mais compreendido como elemento passivo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, enquanto que para a tendência tradicional o professor deveria apenas transmitir o saber nele contido, com a tendência humanista moderna, ele tem que “relacionar” esse saber com o meio em que vive e com o saber prévio do aluno, em um processo muito mais complexo do que aquele antes concebido como cumulativo e unilateral.

Contudo, ecos da tendência humanista tradicional fazem emergir outros discursos, como, por exemplo, no momento em que P5 afirma que o professor deve estudar para *passar* um conhecimento mais confiável a esse aluno (*estar sempre estudando pra que você passe uma coisa que o aluno acredite).* A própria escolha lexical do verbo *passar* tem uma carga semântica de “transmissão unilateral” do saber – como se o professor precisasse deter o conhecimento a ser “recebido” pelo aluno nesse processo, pressuposto da

tendência humanista tradicional, em que o professor seria o centro no processo educacional.

Observamos, também, uma concepção bastante positivista do conhecimento quando o professor afirma a necessidade de *estar sempre estudando.* Ao mesmo tempo em que ele não é visto como um adulto acabado (uma vez que precisa estudar para transmitir esse conhecimento), ainda assim o saber que ele detém passa a ser determinante para o processo educacional, já que é necessário que o aluno "acredite" naquilo que ele "passa" para que o processo educacional ocorra.

Assim, encontramos a representação de um professor que é, ao mesmo tempo, "um mediador só" e "essencial", fruto de discursos que têm origens em tendências educacionais diferentes (humanista moderna e tradicional, respectivamente). Apesar de serem características opostas, ser "essencial" e ser "um mediador só" não são excludentes. Elas coabitam tanto o imaginário acerca do professor como também suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se ainda mais relevante refletir sobre qual discurso liga essas duas visões de professor, aparentemente opostas (descentralizando-o e, ao mesmo tempo, centralizando-o no processo educacional). A conjunção adversativa "mas" introduz o seguinte dizer: *mas tudo que ele fala é importante e vai ficar lá no inconsciente.* Observamos, então, a presença de um discurso difundido pela psicologia da educação, com a idéia de que haveria uma influência do professor na formação psíquica do aluno.

Patto (2004) afirma que, nas primeiras décadas do século XX, houve um movimento na Europa de "cientificizar" a educação, o qual chegou ao Brasil e gerou bastante entusiasmo nos educadores da época. Essa cientifização, no caso, significava psicologizá-la, ou seja, "transformar os conhecimentos psicológicos em regras pedagógicas" (p. 208).

Contudo, apesar de trazer à tona a noção de "*inconsciente"* da psicanálise, a qual remete a uma visão de sujeito descentrado, sua "aplicação" na área da educação parece se dar de modo bastante diverso das teorias freudianas à qual se filia. No imaginário de P5, parece haver a representação de um aluno que tem um "*inconsciente*" passível de ser atingido, influenciado, pela "*fala*" do professor. Observemos, ainda, que esse processo não seria

seletivo, uma vez que "*tudo*" que o professor *fala* seria *importante*, ou seja, *fica lá no inconsciente*. Dá-se, então, grande importância não apenas à linguagem por ele utilizada, mas à própria profissão do professor, uma vez que lida com alunos "frágeis", por conter um "inconsciente" tão exposto aos estímulos externos.

Além disso, essa influência sobre o inconsciente do aluno se dá em um processo de uma só via, pois não parece haver influência, por exemplo, da fala do aluno sobre o inconsciente do professor. Assim, algo que vem com uma "roupagem" psicanalítica passa apenas a reiterar uma visão de aluno "frágil", inacabado, com um inconsciente em "formação", suscetível às importantes influências de tudo aquilo que lhe é dito pelo adulto "acabado", "não-influenciável".

Outra questão seria a de que essa influência no inconsciente do aluno sobre o qual, de acordo com a psicanálise, não se teria controle (uma vez que não podemos prever ou controlar os processos inconscientes), parece ser, no imaginário do professor, algo possível de ser controlado. Mas esse controle apenas ocorreria com a condição de que seja admitido dentre as responsabilidades desse professor, que deve manter certa cautela quanto àquilo que diz ao aluno, sendo importante, por exemplo, agir de acordo com o que P5 denomina *coerência e comprometimento.*

Assim, em [02], ao admitir a presença do inconsciente do aluno como elemento presente no processo educacional, o professor deixa de ser "*um mediador só",* e passa a ser "essencial", não apenas por deter o conhecimento (que tem sempre que adquirir a partir do estudo contínuo), mas também porque seria parte importante em um processo que exige dele "coerência", por não ser completamente controlável, apesar de seus esforços para controlá-lo.

Passemos, agora, para a análise de outra sequência:

> [03] - eu acho que o professor da escola pública ele é muito a **referência do aluno** né... a gente tem muitos casos de alunos que **não têm pai**... **não têm mãe**... e quando tem o pai está preso a mãe/... então ele não **tem valores**... ele não tem... ele não sabe o que **é certo... o que é errado**... e... eu sinto isso que o professor na sala de aula ele é uma referência que o aluno tem... muitos não sei se seguem o exemplo ouvem o que a gente fala... mas **eu sinto essa necessidade** de de

> repente... dentro da sala de aula que ele não vai escutar... vai de dizer olha... isso não tá certo... olha... isso não se faz... olha... se você continuar assim a consequência... né não vai ser boa... e **de exemplo por exemplo**... eu quando eu dava aula nos terceiro anos... eu gostava muito de dizer pra eles... olha **eu estudei na escola pública... eu entrei em uma boa faculdade eu também não tinha dinheiro pra pagar uma faculdade... então pra eles terem algum tipo de exemplo né... de esperança**... de que ele possa fazer alguma coisa legal... eu acho que falta muito isso... **o aluno da escola precisa de valor**... (P4)

Nestes dizeres, observamos que a relação professor-aluno é dada não mais pelo conhecimento, mas pela transmissão das regras morais a esse aluno. Esse professor, então, é representado como aquele que tem a *necessidade* de ser a *referência* e o *exemplo* para o aluno, a fim de suprir uma suposta *falta de valor* dada por outras ausências, no caso, a da mãe e do pai.

Essa identificação do professor na formação moral do aluno teria suas origens na educação religiosa da Idade Média, como discutido no início desta subseção. Até muito recentemente, o conhecimento filosófico era detido somente por uma pequena minoria, sendo ela a monarquia e os membros da Igreja católica. Às massas restavam os ensinamentos da ética cristã, ou seja, um saber voltado para as regras morais daquela sociedade. Deste então, observamos que, apesar do advento do ensino laico, centrado nos saberes científicos e baseado nos ideais iluministas e positivistas, ainda recai sobre o professor a responsabilidade de formação moral do aluno, ou seja, da necessidade de adequá-lo à conduta socialmente esperada.

Esse *valor* citado no excerto anteriormente mencionado não apenas se relaciona com uma ética do que é *certo* ou errado, mas também com um valor social neoliberal da meritocracia, na medida em que P4 se enuncia como um *exemplo* de *esperança* por ter sido aluna de uma escola pública e ter conseguido uma vaga em *uma boa faculdade.* Esse exemplo passa a não se referir mais às regras sociais, mas a um imaginário de que o sucesso individual do aluno depende somente do seu “esforço pessoal”. Voltaremos a abordar a questão da meritocracia um pouco mais adiante.

Além disso, observamos que, diante do discurso de que “tudo depende do esforço do aluno”, o professor responde a partir de uma necessidade de “convencer” esse aluno de que há esperança. A necessidade

do empenho do aluno não isenta o professor da sua parcela de responsabilidade nesse objetivo de obter, com a escola, o “sucesso pessoal”. O professor precisa, antes de tudo, contribuir, mesmo que de modo inconsciente, para que o aluno se insira nessa formação discursiva dos tais pressupostos neoliberais.

Nos dizeres de outro professor, encontramos uma referência direta à relação que se estabelece entre ensino e religião:

> [04] pela minha formação religiosa... eu tenho **muitas diferenças bibliográficas** né... de muitos santos da igreja.... mas um especial que eu gosto muito é Dom Bosco... o que fundou os Salesianos... e ele trabalhou muitos e muitos anos com jovens... ele se dedicou à juventude... e uma frase dele que eu guardo até hoje que eu levo isso como filosofia de vida... **não existem jovens ruins... existem jovens que não sabem que podem ser bons...** e eu **uso isso** né... então muitas vezes eu penso **será que não sou eu que estou agindo de uma forma errada?**... em cada **insucesso** de aula **eu paro e reflito** poxa vida... o que é que eu fiz de **errado**?... o que eu tenho que fazer para **atingi-los**? se você tentou de muitos meios bom perfeito... você tentou e não conseguiu... mas **você tentou**... isso que é o que **conforma**... mas pode ter certeza que **alguém você atingiu... com 40, 36, 35 alunos todos é impossível... mas alguns você pode ter certeza que acabam absorvendo aquilo para sua vida...** (P2)

A afirmação de que *não existem jovens ruins... existem jovens que não sabem que podem ser bons...* nos remete à visão humanista de que há no homem uma essência inata, uma “bondade” que deve ser “despertada” pelo adulto, no caso, o professor. A resposta dada pelo professor a esse discurso parece ser otimista no sentido de que a “bondade” estaria presente em todos os jovens, deixando esse de ser um elemento que impediria o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, passa a ser responsabilidade do professor o *despertar* dessa “bondade”. Ele assume, inclusive, a responsabilidade pelo fracasso neste processo, ou seja, se o aluno não é “bom”, isso se deve por uma falha do professor nessa tentativa de “despertar-lhe” a bondade.

Essa concepção de homem tem sua origem, principalmente, nas idéias de Rousseau, com o mito do “homem natural” que nasce bom, mas é corrompido pela sociedade. Para esse filósofo, cabe à educação conservar a criança e ajudá-la a manter-se enquanto homem, preparando-a para o futuro –

ideias desenvolvidas, principalmente, em seu livro *Emílio ou da Educação*. De acordo com Gadotti (2004), a pedagogia de Rousseau permanece até nossos dias, pregando a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo da criança, colocando-a no centro como objeto e fonte da educação.

Diante disso, o professor se questiona, após um *insucesso,* o que fez de *errado,* pensando em um modo de *atingir* a esses alunos. Essa reflexão parece ser uma ruptura com a idéia do adulto acabado da tendência humanista tradicional que, neste caso, mesmo servindo de modelo para o aluno, o professor toma para si o fracasso, tentando sempre procurar seu "erro", baseando-se no imaginário de que é possível, de modo consciente, a "autocorreção". Notamos, portanto, a presença de uma base filosófica positivista, na qual a prática do professor tem que seguir a linha do progresso, sempre aprendendo com os erros e, desta forma, tornando-se um professor "melhor".

Além disso, a idéia de que o professor deve ser "autocrítico", e que a reflexão acerca de sua própria prática seria um meio de obter a desejada "formação continuada", é algo muito recorrente no meio educacional. Baghin-Spinelli (2002, p. 29-31) comenta a respeito da prática da formação reflexiva como modo de promover o envolvimento do professor com relação ao conhecimento de teorias de ensino e ao entendimento da natureza de suas tomadas de decisões. Busca-se desenvolver estratégias de conscientização e "auto-avaliação crítica sobre sua prática, seus posicionamentos e os pressupostos teóricos subjacentes a esses últimos". Como base para esse processo de avaliação e de tomadas de decisões como fontes de mudança, são realizados exames de registros coletados em sala de aula, com ou sem a ajuda de um supervisor. Ainda de acordo com a autora, essa prática formativa dos professores pressupõe a concepção de sujeito "senhor de si", consciente de suas práticas com relação ao conhecimento, tendo a ilusão de que essa relação se faria isenta de conflitos e contradições.

Diante dessa concepção de sujeito, os alunos são, em sua essência, "bons". Com isso, o professor pode (e deve!) sempre "melhorar" sua prática, evitando os mesmos erros a partir da formação reflexiva, marcando-o pelo fracasso, caso não consiga *atingir* os alunos.

A resposta que o professor enuncia diante desse discurso parece ser bastante contraditória, pois, ao constatar a impossibilidade de se atingir (com a prática da formação reflexiva) a completude *(todos é impossível),* sua responsabilidade passa a ser não mais *conseguir atingir* todos esses alunos, mas o *tentar de muitos meios.*

Passemos, agora, à análise do seguinte segmento:

> [05] - agora a empresa... a empresa faliu eles dispensaram os funcionários e pra dizer a verdade a única coisa que eu pensei foi... **eu vou dar aula**... mas ainda começou muito.... muito **devagar**... com **bastante**.... com muitas **dúvidas**, com alguns **medos**... daí eu fiquei... pensando **se aquilo ainda era pra mim né?... dar aula...** porque eu vejo que é um **emprego de muita responsabilidade... você vai formar alguém** e assim... por mais que **você estude** por mais que você **se dedique**... **às vezes você ainda pensa se está ou não preparado pra isso** (P2)

Notamos que, neste segmento, o termo *responsabilidade* é utilizado de modo espontâneo, sendo muito relevante a análise dos elementos que vêm a ele relacionados. Uma primeira questão seria a relação entre *responsabilidade* e *formação* (*você vai formar alguém).* O uso da palavra *formar* tem como um de seus significados “dar forma” a algo. Neste caso, encontramos a representação de um aluno que é *formado* a partir da ação do professor *(vai dar aula)* e sem fazer parte ativa do processo. Com isso, P2 afirma ser este um *emprego de muita responsabilidade,* questionando-se se *aquilo ainda era para* ele.

Além disso, observamos que, no imaginário deste professor, um dos fatores que faria com que ele estivesse mais *preparado* para assumir essa responsabilidade seria o acúmulo de um saber a partir do estudo e da dedicação *(por mais que você estude por mais que você se dedique... às vezes você ainda pensa se está ou não preparado pra isso).*

Outro ponto importante na análise do excerto [05] seria o relato de certa “insegurança” do professor no ingresso da profissão (enunciado a partir do questionamento *se aquilo ainda era para mim né?... dar aula* ou o uso de palavras como *devagar, dúvida* e *medo*). A justificativa dada para essa insegurança (observada pelo uso da conjunção explicativa *porque)* seria o reconhecimento da *muita responsabilidade* atribuída a esse emprego.

Essa *muita responsabilidade* não somente causa insegurança àquele que escolhe ser professor, mas também atribui valor a esse emprego (uma vez que nem todos seriam capazes ou teriam a coragem de assumi-la). Essa valorização da educação formal é recorrente nos dizeres dos professores entrevistados e será mais bem discutida no capítulo 3 desta dissertação. Neste momento cabe ressaltar que a concepção valorativa de escola tem suas raízes no século XIX, com o surgimento dos ideais humanistas tradicionais que a colocavam, de acordo com Saviani (1983), como a instituição responsável por redimir o homem de sua miséria moral (a ignorância) e sua miséria política (a opressão).

Observemos como essa valorização da escola ocorre no excerto que se segue:

> [06] - e aí você vai pra uma comunidade que assim... eles... não têm assim... ah **não vê na escola.... um degrau** assim... como eu posso dizer um **degrau** assim... alguma coisa pra eles **melhorarem de vida eles não têm assim objetivo...** é muito assim a coisa do **imediatismo**... eu vou viver o hoje porque amanhã eu não sei se eu vou estar viva... né?... (P3)

Apesar da valorização da escola também estar presente neste segmento a partir da metáfora do *degrau,* uma primeira diferença que encontramos seria o fato de que a representação de aluno não é mais a da tábula rasa, mas daquele que, tendo influência sobre o processo de ensino e aprendizagem, passa a impedir que a escola atinja os seus objetivos.

Diferentemente do que foi observado em [05], temos neste último excerto que a opinião dos alunos tem grande importância, já que, no imaginário do professor, os alunos não veem a escola da mesma forma que ele. Eles se tornam, portanto, os responsáveis por este fracasso, uma vez que o seu suposto *imediatismo* e sua falta de *objetivo* faria com que o processo de se "subir" um *degrau* seja dificultado ou mesmo interrompido.

A metáfora que compara a escola a um *degrau* é bastante significativa e evoca a imagem da vida como sendo uma escada. Assim, todos os alunos que passam pela escola têm a possibilidade de subir um "degrau na vida". Essa metáfora nos remete, também, a dizeres do senso comum como

“subir na vida”, ou, para P3, *melhorar de vida*. Notamos também que, se pensarmos no seu emprego usual, essa *melhora* e *subida* na vida parecem se referir a um crescimento profissional e econômico do aluno.

Assim, o *objetivo* de se chegar ao topo desses *degraus* seria, dentre outros possíveis sentidos, o de ter melhores condições financeiras do que quando se ingressou na escola, a partir da possibilidade de se conseguir um bom emprego com o diploma. Desta maneira, parece tornar-se responsabilidade da educação formal, no imaginário dessa professora, promover essa “subida”, oferecendo ao estudante a possibilidade de, ao concluir a escola, obter um crescimento social, profissional e financeiro.

O imaginário de que a escola seria um meio possível de escalada social não é novidade. Ele tem origem nos princípios neoliberais, explicitados de modo ainda mais intenso com a predominância da tendência pedagógica tecnicista, a qual passa a ser predominante no contexto escolar brasileiro a partir de 1968, principalmente com a política da ditadura militar e a instauração do segundo grau profissionalizante.

De acordo com Saviani (1983), os princípios dessa tendência inspiraram a maior parte dos estudos e iniciativas na área da educação em meados dos anos 1970. A partir daí, emergiriam correntes e propostas pedagógicas como “operacionalização de objetivos”, “tecnologias de ensino”, “máquinas de ensinar”, “tele-ensino”, entre outros.

Notamos, nessa época, que a lógica industrial invade não somente o objetivo “final” do processo educacional (com a inserção do aluno no mercado de trabalho), mas também a própria prática do professor, que passa a ser instrumentalizada, dependente das tecnologias, orientada para a “produtividade” e incorporada no discurso da “qualidade total” (GENTILI, 2001). Estreita-se, portanto, a relação escola/mercado de trabalho, já que o ensino passa a moldar-se cada vez mais às tendências mercadológicas não apenas no ideal de formação do aluno como futura mão-de-obra, mas também trazendo elementos neoliberais nas bases filosóficas que sustentarão as práticas pedagógicas.

Para essa tendência, predomina-se o “saber-fazer”, ou seja, fica como responsabilidade do professor ensinar as técnicas necessárias para a boa adequação ao mercado de trabalho.

Muitos são os estudos que discutem e questionam o modo como princípios neoliberais embasam características mercantilistas da educação nos dias de hoje. Bianchetti (2001), por exemplo, afirma que, com os princípios neoliberais norteando dizeres acerca da educação, a escola passa a ter a responsabilidade de promover o indivíduo contra a desigualdade social. Essa afirmação se sustenta na crença de que o indivíduo consegue se inserir no mercado de trabalho através da meritocracia, ou seja, do seu esforço individual na escola. Assim, a responsabilidade da escola se reduz a preparar o indivíduo para o mercado, sendo um fator decisivo no seu sucesso profissional futuro.

Dubet (2004, p. 541), a esse respeito, discute o que seria uma escola "justa", a partir de questionamentos em torno do pressuposto neoliberal e capitalista do mérito, o qual define nas seguintes palavras: "a escola é justa pois cada um pode obter sucesso nela em função do seu trabalho e de suas qualidades." Ela teria, portanto, não necessariamente a responsabilidade de criar igualdade de oportunidade, mas a de permitir mobilidade social aos que por ela passam. Para este autor, o modelo neoliberal de escola pressuporia, por exemplo, a garantia de acesso a todos, em uma oferta escolar igual e objetiva, na qual as desigualdades sociais dos alunos seriam ignoradas.

Tendo isso em vista, uma das dificuldades apontadas por Dubet (2004), que nos é relevante, seria o que ele designa como uma "certa crueldade do modelo meritocrático", em que se apaga a injustiça social a favor da responsabilização dos sujeitos pelo seu fracasso. Em suas palavras:

> Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os "vencidos", os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a *priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros (DUBET, 2004, p. 541).

Contudo, parece ficar no imaginário dos entrevistados que a responsabilidade de dar a esses alunos tais chances é do professor. A questão é que essa tarefa, muitas vezes, vem permeada de muitos outros discursos que a tornam complexa e conflituosa. Como dar as chances de sucesso a alunos que, mesmo estando no centro do aprendizado, advém da imagem de que não têm interesse pelo conteúdo e que precisam ser convencidos de que a escola é um meio de ascensão social? Como dar tais chances aos alunos se,

por um lado, o processo de ensino e aprendizagem é representado como transmissão unilateral de um saber contido no professor e, ao mesmo tempo, depende do envolvimento ativo do aluno a partir do seu esforço pessoal e interesse? Como ficam todas essas questões, tendo em vista o ensino da língua inglesa que ainda englobará outros discursos que tornarão esse processo ainda mais complexo?

Não pretendemos com as nossas análises responder tais questões, mas levantá-las para, a partir delas, nos aprofundarmos nas reflexões aqui propostas. O que podemos concluir, mesmo que de modo parcial, com relação às análises propostas nesta subseção, seria o fato de que se faz presente o discurso da "valorização"[14] nos dizeres acerca de como o professor (educador) é representado. Isso se dá tanto na presença de uma "memória" da educação do início do século XX (em que o professor tinha lugar social de prestígio por ser o depositário de conhecimento e cultura e como possibilidade de "salvação" de seus alunos da miséria social, cultural e de princípios não éticos) quanto na forma de resistência, ou seja, como resposta a discursos de "desvalorização" que ecoam, por exemplo, nas pedagogias modernas que deslocam o professor do centro do processo educacional, ao mesmo tempo que o responsabilizam pelos insucessos e pelo "reparos" de sua própria prática (como na formação reflexiva).

Continuemos as análises dos dizeres dos entrevistados, agora enfocando a questão do ensino da língua inglesa propriamente dita.

2.3. Ser "fundamental": o valor de ensinar a língua inglesa

A imagem que os professores constroem da língua inglesa não apenas predica a denominação dos sujeitos entrevistados ("professores de língua inglesa"), como também os constitui de um modo bastante peculiar. Essa predicação aponta para a afirmação de que é de responsabilidade dele o ensino do inglês, assim como seria de responsabilidade do "professor de

14 Sobre discursos da "valorização" e "desvalorização" do professor, vide Paschoal Lima, 2001.

matemática" o ensino dessa disciplina. Contudo, diferentemente de outras matérias (como a matemática ou a história), o ensino da língua inglesa é constituído por outros discursos que concorrem com a simples constatação de que "o professor de inglês é responsável pelo ensino da língua inglesa". Por um lado, ela é vista como possibilidade de divulgação de um saber indispensável para o crescimento social e financeiro do aluno, ao mesmo tempo em que se apresenta como "disciplina problema" (UECHI, 2006), ou seja, fadada ao fracasso.

Interessa-nos, portanto, discutir, a partir da análise dos dizeres dos sujeitos de pesquisa, como o professor de língua inglesa é representado e, a partir disso, nos aprofundarmos na reflexão proposta acerca de sua responsabilidade.

De início, observemos o segmento seguinte:

> [07] - o inglês hoje em dia é **fundamental** né... a gente é um **país** que tem **a tradição de assimilar tudo que vem de fora** né... então assim... a gente.... **no geral** assim... nós somos **condicionados** a muita coisa que vem da **cultura norte americana e inglesa** né... filmes... músicas... e a gente tem uma **realidade cruel** também que um **bom emprego** de repente com um **salário legal** você vai ter que trabalhar em uma **multinacional...** que para multinacional você vai **ter que ter** o **inglês** né... então **a realidade pede** né... (P1)

Assim, um primeiro aspecto que nos chama a atenção nos dizeres de P1 é o uso da palavra "*tradição*", a qual remete a algo cristalizado, repetido em um ritual que, ao mesmo tempo em que marca a identidade de um grupo, está enraizado historicamente, ou seja, dificilmente deixará de ser praticado. Contudo, essa *tradição,* de modo contraditório, estaria relacionada à *assimilação da cultura do outro*, como se aquilo que constituísse a nossa identidade enquanto "brasileiros" fosse algo externo a nós mesmos.

Nas palavras de Grigoletto (2003a, p. 40):

> O fato de sermos uma nação que se fundou a partir de um processo de colonização nos faz constituídos por vários discursos – provenientes de diferentes formações discursivas – que têm relação com o discurso colonial. É uma mescla das diferentes perspectivas do discurso colonial que nos constitui na questão da nossa identidade e da nossa relação com o estrangeiro.

Com o uso da palavra "*tradição"* para introduzir a idéia de "*assimilação"* e "*condicionamento"* da cultura estrangeira, o professor remete à crença de que esta posição de colonizado seria algo fundante no caso do Brasil. Observamos que o movimento da penetração da cultura estrangeira não acontece somente "de fora para dentro", mas seriam os próprios brasileiros que *assimilam* e *seriam condicionados* (de modo pacífico e resignado) a essa cultura estrangeira, sem haver resistência, ou melhor, sendo essa posição algo constituinte de sua identidade a partir da "*tradição"* enunciada.

Fica estabelecido, portanto, com essa "tradição brasileira" de assimilar a cultura estrangeira, a justificativa não apenas para o ensino da língua inglesa, mas para a possibilidade de se considerar este saber como algo *fundamental,* tanto na aquisição de capital cultural quanto para a possibilidade de se conseguir um *bom emprego* em uma *multinacional*.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 66), "o ensino de língua estrangeira sempre teve uma dimensão fortemente colonialista." Com as políticas governamentais de países como os Estados Unidos e Inglaterra, o uso da língua inglesa foi e continua sendo promovido com propósitos econômicos e políticos. O Brasil, de modo específico, tem relação comercial estreita com os Estados Unidos, fato que contribuiu para que o idioma tenha penetrado em diferentes setores da vida do brasileiro, principalmente nas áreas urbanas (RAJAGOPALAN, 2003; MARQUES, 2007; entre outros).

Da mesma forma que, no dia-a-dia, atribui-se maior valor aos produtos que envolvem o uso da língua inglesa em sua publicidade, o valor atribuído a esse capital cultural estrangeiro parece ser maior que o brasileiro, tendo sido o último silenciado nos dizeres de P1, uma vez que a "tradição" brasileira tende a assimilar elementos culturais estrangeiros.

Diante dessa concepção de língua, parece haver, no imaginário do professor, a idéia de que seria sua responsabilidade "mediar" a assimilação da cultura alheia. Isso atribui valor ao ensino da língua estrangeira, justificando seu ensino e a prática dos professores.

Ao lado disso, a vaga em uma "multinacional" é tida como o ideal de um "bom emprego" (com um "salário legal"), apesar de sabermos que a oferta de tais vagas seja, no Brasil, menos expressivas se compararmos com as vagas oferecidas por empresas nacionais. Assim, a imagem do "bom" emprego

em uma multinacional vem atrelada ao que P1 denomina “realidade cruel” – adjetivo que pode indicar a “crueldade” da exclusão de uma maioria que, ao não saber a língua inglesa, são impossibilitados de consegui-lo. Apesar disso, a imagem do idioma continua fixada na idéia de “possibilidade de acesso” a esse emprego, e não como mais um dispositivo de seleção (e, consequentemente, de exclusão), uma vez que, para P1, o simples fato de “ter o inglês” já autorizaria o sujeito a trabalhar na multinacional.

Percebemos, então, um conflito entre a idéia de uma “realidade cruel” (em que poucos conseguem o emprego ideal) e a imagem da língua inglesa como possibilidade de superação dessas dificuldades. Neste movimento, o inglês é predicado como fundamental e necessário (“*tem que ter*, *a realidade pede”*) tanto para o enriquecimento cultural quanto financeiro do aprendiz. O professor de língua inglesa, então, torna-se responsável por promover o desenvolvimento desse saber e, com isso, ajudá-lo a livrar-se de uma miséria cultural e financeira. Essa responsabilidade não somente apontaria a língua ensinada como “fundamental”, mas também tende a valorizar sua profissão, reforçando a relevância de sua prática pedagógica para o futuro de seus alunos.

Em outra entrevista, ao ser questionada sobre a importância do aprendizado do inglês na vida dos alunos, P5 faz uso de uma metáfora semelhante, como podemos observar em seguida:

> [08] bom... eu acho que é... **não precisa nem falar** né?... **é uma língua**... né?... **um meio de comunicação universal** né? e hoje em dia com a **globalização**... você **tem que** saber uma língua estrangeira... **principalmente inglês**... pra você **poder galgar mais**/ ãh... como é que eu vou dizer... degrais/ degrais não... degraus desculpa... vou misturar inglês com português aí... **degraus mais altos na sua carreira profissional ou mesmo no seu dia-a-dia que você tem internet você fala com o mundo todo**... como é que você vai se comunicar... né... se você **não sabe o alemão o chinês o japonês** e assim por diante?... eu acho que eu penso que é por aí... (P5)

No enunciado [08], P5 afirma que o conhecimento do inglês traria a possibilidade do aprendiz *galgar degraus mais altos na carreira profissional.* Essa metáfora do *degrau* contribui para a construção de uma imagem da língua

inglesa na qual seu conhecimento se vincula diretamente com o mercado de trabalho e a ascensão social e financeira do aprendiz.

Rajagopalan (2003, p. 65) nos aponta o fato de que a justificativa para que o aluno queira aprender uma língua estrangeira é, muitas vezes, tratado pelos professores e pesquisadores com certo “descaso e desinteresse”, já que “com raríssimas exceções, sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor.” Para esse autor, seria natural pensar que as pessoas querem aprender uma língua estrangeira para “subir na vida”, já que ela representa prestígio.

No caso da língua inglesa, essa naturalização é ainda mais evidente a partir da imagem do inglês como a língua da *globalização* e da *comunicação universal.* Essa naturalização é enunciada por P5 ao iniciar sua resposta dizendo que esse é um assunto que *não precisa nem falar.*

Um discurso que contribui para essa naturalização seria o publicitário que, apesar de atrelados à venda de cursos livres de idiomas[15], reforça a idéia da língua inglesa como um produto fundamental a ser adquirido para a sobrevivência dos consumidores no mundo globalizado. De acordo com Carmagnani (2003), na maior parte dos textos publicitários, omiti-se a relação estabelecida entre a instituição e as formações ideológicas de um momento histórico específico, o que faz com que não seja relevante quem fala, mas somente aquilo de que se fala (seja a idéia ou o produto a ser vendido). No caso da publicidade de cursos de idiomas, a língua é o objeto central desses tipos de textos, os quais acabam ecoando discursos e reforçam a imagem da língua inglesa como necessária a todos os seus interlocutores.

Ainda citando Carmagnani (2003, p. 130), dentre outras estratégias de venda, “a temática da globalização aparece em grande parte dos anúncios”, incorporando essa “palavra de ordem, associada a tudo que se pretende moderno, atual, parte do mercado mundial, com a finalidade de afirmar que o

---

15 Retomaremos a relação entre o ensino regular público e os cursos livres de idioma na seção que se segue.

direito ao ingresso nesse mundo é acessível a todos, bastando apenas aprender inglês".

O discurso da globalização ainda legitima dizeres como o de P5, em que a língua inglesa passa a ser considerada um instrumento de *comunicação universal,* sendo aquele que supre a falta de conhecimento de todas as demais línguas, dentre elas as citadas: *alemão, chinês e japonês.* Segundo Grigoletto (2003a, p. 41-42.), esse discurso concebe a idéia de globalização como um "fenômeno positivo e desprovido de conflitos, desigualdades e ambiguidades." Dentro dessa concepção, a língua inglesa vem ocupar o lugar da língua comum e neutra que, assim como o nosso mundo globalizado, rompe fronteiras. Sendo predicada pelo adjetivo *universal,* essa língua torna-se neutra e a-histórica. Assim, segundo a mesma autora, "silencia-se o sentido da língua como categoria política e cultural, o que, aliás, é próprio de qualquer idioma vivo." (p. 42).

Tendo isso em vista, a língua inglesa é reduzida a um instrumento de comunicação, que, em conjunto com as novas tecnologias (a internet, dentre elas), contribuiria para a eliminação das barreiras que antes separavam países tão distantes como o Brasil, a Alemanha, a China e o Japão (como enunciados em [08]).

Ademais, o fato de P5 pontuar certa "onipresença" da língua inglesa na vida de todos os brasileiros, dada a partir da escolha lexical de *dia-a-dia,* da generalização com o pronome *você e* o tempo presente nos verbos *tem, fala* e *sabe.* Com isso, reforça-se a necessidade da língua inglesa, já que ela faria parte da vida, não somente dos alunos, mas de qualquer outra pessoa.

Assim, compreender essa representação da língua inglesa nesses dizeres torna-se importante para a nossa discussão acerca da responsabilidade do professor, uma vez que ao formular sobre a importância de se aprender a língua, P5 nos diz muito sobre a relevância que este professor encontra em ensiná-la. Com isso, a partir de sua responsabilidade em ensinar o idioma, sua profissão tornar-se-ia algo com tanto prestígio e relevância quanto o seu objeto de ensino.

Porém, os dizeres de outra professora entrevistada nos mostram uma ruptura nessa suposta naturalização da presença do inglês no dia-a-dia dos estudantes brasileiros, como veremos a seguir:

> [09] eu me assustei muito quando eu fui na escola pública e fui ter uma conversa com eles ah **porque vocês vêem bastante inglês vocês assistem filme em inglês**... NÃO e eu falei como não? ah professora a gente **não assiste filme em inglês**... e eu fiquei ué mas vocês não vão no cinema? não... não vão no cinema?... não... a gente assiste filme na televisão... e alugar você aluga filme?... ah de vez em quando... e não vêem em inglês?... não pego dublado... porque ah não vou ficar lendo?... né?...e música vocês não ouvem música em inglês?... ah professora gosto de pagode... não é... **pra mim isso não existia pra mim o contato do inglês era uma realidade brasileira e não é**... não é... a gente tem muita gente que não tem... então eu acho que ensinar a língua por exemplo **é contar um pouco da cultura do outro país** como que é né... **um outro pra se analisar como sou eu**... que eu acho importante isso... **abrir um pouco a cabecinha deles** né e tudo mais... (P4)

Assim, os dizeres dessa professora nos apontam que a naturalização da presença da língua inglesa no dia-a-dia de todos, através do processo de globalização, é questionável. Bauman (1999) assinala o fato de que os supostos benefícios da globalização não são ilimitados, uma vez que nem todos na sociedade de consumo têm dinheiro suficiente para fazer parte das promessas da globalização, entre elas, a língua inglesa.

P4 afirma que se *assustou* ao encontrar uma realidade diferente, dizendo, com isso, que se inseria na mesma formação discursiva anteriormente discutida que naturalizava a importância e a presença do inglês na vida de todas as pessoas no mundo globalizado. A partir da “resposta” dos alunos, P4 parece enunciar a descoberta de que algo que parecia natural não corresponde, de fato, a realidade de todas as pessoas, como o discurso da globalização parece advogar.

Percebemos, então, uma fala diferente com relação à responsabilidade dessa professora frente a um quadro “inesperado”. Para ela, o aprendizado da língua inglesa estaria relacionado ao contato (agora mediado pela escola) com outra cultura, para, com isso, ser possível o seu próprio (re)conhecimento. Distancia-se, portanto, do caráter puramente instrumentalista da língua inglesa (que antes apenas servia de um meio de comunicação neutro) para se reconhecer a relação que se estabelece entre o

aprendizado da língua estrangeira e a subjetividade desses alunos em contato com o outro.

De acordo com Coracini (2007, p. 152):

> A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – nem tão novos para serem originais, nem tão velhos que não possam ser criativos.

Com relação à discussão proposta nessa subseção, podemos afirmar que a qualificação do inglês como língua de prestígio, instrumento de comunicação universal em um mundo globalizado e possibilidade de ascensão social (com a obtenção de um emprego ideal) fazem da profissão professor de língua inglesa algo importante. A responsabilidade do professor pelo ensino do idioma se estende, em seu imaginário, a proporcionar a seus alunos a possibilidade de se inserir nesse “universo” de vantagens pelo conhecimento do inglês.

Porém, é sabido que, no contexto da escola pública, muitos outros discursos concorrem e também constituem a subjetividade de seus professores. Assim, passemos à análise de como o professor de língua inglesa da escola pública é representado, tendo em vista a continuação das análises propostas para nossa discussão no presente capítulo.

2.4. Ensinar em um lugar de “não aprender”

Como foi abordado por nós na subseção anterior, o professor de língua inglesa acaba tomando para si um valor equivalente àquele atribuído ao seu objeto de ensino, sendo que sua responsabilidade frente ao aluno passa a ter relevância de igual proporção.

Contudo, como afirmado por Baghin-Spinelli (2002, p. 137), quando atrelado ao contexto da escola pública, o processo de ensino e aprendizagem

passa a ser representado como “material descartável, sem importância, que não serve para nada”. Ainda de acordo com a autora, os professores da escola pública são, nesse imaginário, aqueles que não sabem a língua, nem sabem ensiná-la.

Nesta subseção, propomos uma discussão de como o professor e o processo de ensino e aprendizagem do inglês na escola pública são representados, tendo em vista tais discursos de “desvalorização” desse espaço e a reflexão acerca das respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa frente a eles.

Passemos, então, a analisar os dizeres que se seguem.

> [10] - o **único problema** é que o aluno da escola pública... ele vem com muitas **defasagens**... né?... na **língua portuguesa e na inglesa**... então eles acham que é uma coisa do outro mundo... **não sei falar português como é que eu vou falar inglês?**... né? a gente explica que uma coisa **não tem nada a ver com a outra** né?... **que é a mesma coisa que você aprende a andar depois você aprende a falar... uma coisa de cada vez**... **lógico** que o **conhecimento prévio** da sua língua materna influencia na hora que você vai aprender uma língua estrangeira... mas a gente procura... pelo menos eu procurava trabalhar **pensando só no inglês... então eles não podiam falar português...** (P5)

O segmento [10] inicia-se com a enunciação de um *único problema:* as *muitas defasagens* que o aluno teria tanto na língua portuguesa quanto na inglesa. Essa constatação feita pela professora aponta para a necessidade de que, idealmente, o aluno possua um conhecimento “completo”, tanto em português quanto em inglês (ou seja, isento das citadas *defasagens*), para que o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa ocorresse. Parece haver, portanto, a crença em um processo de aprendizagem linear, em que a falta de elementos supostamente aprendidos anteriormente influenciasse na sua continuidade. Essa *defasagem,* por sua vez, acaba sendo um impedimento para que o professor alcance o seu objetivo de ensinar o inglês, atribuindo a esse elemento a responsabilidade pelo fracasso nesse processo.

Notamos que a relação entre a língua materna e a língua estrangeira parece vir permeada de discursos, de certo modo, contraditórios. Assim, a

defasagem constatada no conhecimento da língua portuguesa influenciaria no aprendizado do aluno de modo a ser considerado um *problema* para a sua prática pedagógica. Uma vez que a língua materna não é seu objeto de ensino, o professor se isenta da responsabilidade de fazer algo para mudar esse quadro de fracasso, colocando-se em um lugar de imobilidade frente ao *problema* constatado.

Voltando à relação entre as línguas materna e estrangeira, percebemos que, logo após enunciar *o problema da defasagem* anteriormente discutido, P5 enuncia um "diálogo", envolvendo a voz de seus alunos e sua resposta enquanto professora. Nesse diálogo imaginário há, portanto, a afirmação de que a falta de conhecimento na língua materna (*não sei falar português*) impediria o processo de aprendizagem na língua estrangeira (*como é que eu vou falar inglês*), ideia atribuída à voz do aluno. Dizemos "a princípio", pois a imagem do aluno como tendo *defasagens* em tais línguas nos indica que essa afirmação também faz parte do imaginário da professora, apesar de dizer que contra-argumenta a fala do aluno, afirmando que *uma coisa não tem nada a ver com a outra.*

Assim, faz-se relevante analisarmos, de modo mais aprofundado, como se dá a relação entre as representações dessas duas línguas no imaginário da professora. Quanto à imagem da língua portuguesa, observamos que é representada como distante do aluno, algo "fora" dele, sendo a língua da escola e, apesar de ser a língua de sua comunicação diária, torna possível o aluno afirmar *não a saber.* É uma língua que, dita materna, é estrangeira pelo estranhamento, pela distância dada entre ela e o aluno na sua ficção de língua pura, perfeita, sem "erros", culta e de prestígio – a língua materno-estrangeira da escola (GHIRALDELO, 2003).

Seria esse discurso da língua materna como aquela que se aprende na escola que torna possível a afirmação de que o aluno *não sabe falar* e tem *defasagens* com relação ao seu conhecimento, mesmo sendo, ela mesma, a língua que o constitui enquanto sujeito e por meio da qual esses sujeitos dizem e se dizem.

A língua inglesa, por sua vez, vem como aquela que só pode ser adquirida a partir do conhecimento da primeira língua em sua completude, ou seja, a partir do momento em que este aluno não tem *defasagens* no

conhecimento do português e nem naquilo que se espera que já tenha aprendido em inglês.

Diante das concepções de língua materna e estrangeira, a resposta dessa professora à fala do aluno seria a de que *uma coisa não tem nada a ver com a outra,* em uma tentativa de romper com essa relação entre o aprendizado dos idiomas. A dissociação entre a língua materna e a estrangeira se estabelece, na resposta da professora, pela metáfora da criança ao *aprender a andar e depois aprender a falar,* em dois aprendizados que aparentemente não dependeriam um do outro.

Notamos, por outro lado, que irrompe a contradição nos dizeres da professora ao afirmar que tais aprendizados ocorreriam *um depois do outro,* evocando um efeito de sentido de continuidade, como aconteceria com o aprendizado das línguas, no imaginário de P5.

Essa relação conflituosa entre língua materna e língua estrangeira continua, na medida em que, em seguida, a professora aponta como sendo *lógica (*ou seja, previsível e pressuposta) a influência do *conhecimento prévio* da língua materna no aprendizado da língua estrangeira. Contudo, ao dizer que se tenta *trabalhar pensando só no inglês,* e ao estabelecer que os alunos *não podiam falar português,* a professora evoca dizeres que se filiam à formação discursiva que postula a “má” influência da língua materna no aprendizado da língua estrangeira.

Segundo Coracini (2007), no contexto escolar, são comuns dizeres que estabelecem relação entre a língua materna e a língua estrangeira, na qual a influência da primeira sobre a segunda não apenas existe como deve ser apagada no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a língua materna surge nesse imaginário a fim de evidenciar os "erros" cometidos pelos alunos na língua estrangeira, identificando aqueles que ainda se encontrariam em um nível denominado "intermediário", ou seja, em um estágio do aprendizado em que a influência da língua materna ainda não foi "superada".

O imaginário acerca da influência da língua materna no aprendizado da língua estrangeira foi herdado, principalmente, dos estudos da Análise

Contrastiva, desenvolvidos em meados do século XX[16]. De acordo com Fortes (2008, p.48), estes trabalhos sugeriam que “a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira constituía um fator decisivo no sucesso (ou insucesso) na aprendizagem”. As semelhanças eram tidas como elementos que geravam a aprendizagem (denominadas “transferência positiva”), enquanto as diferenças entre as línguas geravam os “erros” e, consequentemente, a não-aprendizagem (denominadas “transferência negativa”).

Podemos afirmar que tais pressupostos da Análise Contrastiva fazem parte, ainda hoje, do imaginário de professores e alunos, como pudemos observar a partir da análise do excerto [10].

Para os objetivos de nossa pesquisa, seria relevante, antes de mais nada, pensarmos na resposta dada por essa professora diante de discursos tão contraditórios e, ao mesmo tempo, fundantes a respeito da relação entre a língua materna e a estrangeira para sua prática pedagógica. Observamos, aí, um movimento dessa professora no sentido de tentar superar o problema da defasagem do aluno, a partir, principalmente, do incentivo ao aprendizado da língua estrangeira, apesar da falta na língua materna, ora negando-a (uma coisa não tem nada a ver com a outra), ora silenciando-a em sua prática pedagógica (eles não podiam falar português).

Apesar de contraditória, essa relação dada entre as línguas reforça a idéia do professor no centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como aquele que está ali para dar a solução e determinar os momentos em que a influência do conhecimento da língua materna deve ser (des)considerada. Desse modo, a professora parece, ao mesmo tempo, se isentar da responsabilidade pelo *problema,* tomando uma posição de imobilidade, ao mesmo tempo em que nega o *problema (uma coisa não tem nada a ver com a outra)*, na tentativa de obter sucesso ao dar a “sua solução”, tomando para si, novamente, a responsabilidade pelo processo de ensino da língua estrangeira.

16 Segundo Fortes (2008), um de seus representantes seria Robert Lado, que publicou em 1956 o livro *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers.*

Partindo para a análise de outro excerto, discutiremos como a relação da língua inglesa com outra língua estrangeira (o espanhol) constitui a subjetividade do sujeito professor.

> [11] - eu não sei se... tem muitos que falam assim... ah **eu prefiro espanhol...** ah legal... mas **como... ter uma aula de espanhol no Estado**?... será que pelo fato das **palavras serem mais parecidas com o português será que isso facilitaria**? acho que não... né... porque o inglês tem muita coisa... (P1)

Neste segmento, é estabelecida uma relação entre a língua inglesa e o espanhol como outra possibilidade de LE a ser ensinada no ensino regular. Andrade (2008, p. 57) nos lembra que a língua espanhola ganha destaque a partir de 1991, com o Tratado do Mercosul de cooperação econômica. O espanhol passa a ser considerada a língua dos negócios, adquirindo, inclusive, um “certo valor de troca, com se fosse uma mercadoria”. Nas escolas, ela passará a ser legalmente obrigatória a partir de 2010, segundo lei sancionada pelo governo em 2005.

Com isso, lembramos que, na época em que a entrevista foi realizada, muitas eram as discussões acerca dessa lei em favor do ensino da língua espanhola obrigatória no ensino regular. Com isso, P1 nos traz questionamentos que envolvem não apenas essa nova realidade escolar, como também a reação de muitos alunos calcada no imaginário de que o espanhol, por ser uma língua latina e ter palavras mais parecidas com as do português, seria mais fácil de ser aprendido.

A resposta dada pelo professor a essas afirmações acerca da língua espanhola parte de questionamentos sobre como será o ensino dessa língua no contexto da escola pública. A palavra “facilitaria”, no dizer do professor, parece não apenas se referir ao aprendizado da língua em si, mas também, à pratica do professor que, no caso do inglês, é dada como “difícil”.

Passemos para a análise dos seguintes dizeres:

> [12] - então **tinha** muita gente **comprometida**... **mas** tinha gente que juro mesmo **não sabia nem falar *I am* e tava ali dando aula** né... então... não sei se é isso que você tá querendo enfocar na sua pergunta mas eu acho que **depois de noventa e dois** deu uma **boa melhorada**... porque eles

> **fizeram concurso pra inglês**... então aí quem entrou era gente que **sabia mesmo** porque **a prova foi difícil... eu entrei em terceiro lugar mais nem sei como...** mas não foi fácil... foi bem difícil... (P5)

Desponta, nesse excerto, a presença de um discurso constitutivo do professor da escola pública: o de que os professores desse espaço não têm o conhecimento da língua inglesa. Essa falta de conhecimento seria um pressuposto[17] que justificaria o fracasso do ensino da língua neste contexto, fato que passa a constituir a subjetividade mesmo dos professores que sabem a língua.

De início, notamos que, imaginariamente, o conhecimento da língua é medido por aquilo que o professor sabe *falar,* sendo o "I am" uma exemplificação de uma estrutura "muito simples". Castro (2004) comenta sobre a relação do sujeito com a oralidade da língua estrangeira[18], afirmando que essa valorização do "saber falar" traz o apagamento da importância de outras habilidades no processo de ensino e aprendizagem, assim como também das tensões e conflitos inerentes aos processos interacionais, tanto na língua estrangeira quanto na materna. Imagina-se, com isso, a possibilidade de equiparar-se ao nativo e, deste modo, obter sucesso e poder a partir desse "saber falar".

Lembramos que, no caso do segmento em análise, P5 não se refere diretamente ao processo de ensino e aprendizagem da língua diante dos alunos, mas faz uso desse imaginário do "saber falar" com o intuito de embasar o discurso de que os professores da escola pública não sabem o idioma.

Além disso, o uso da adversativa *mas* nos sugere a equiparação entre o professor ser *comprometido* e ter conhecimento da língua inglesa (*saber falar*). Deste modo, a idéia de comprometimento (que movimenta sentidos em torno da resposta dada por esses sujeitos frente a sua relação com a instituição, o aluno, a sociedade, por exemplo) é reduzida a sua característica de saber (ou não) *falar* o idioma. Em outras palavras, no

---

17 Baghin-Spinelli (2002) também discute acerca do imaginário de que o professor da escola pública "não sabe" o idioma

18 Em seu texto, a autora utiliza o termo "segunda língua" e não "língua estrangeira".

imaginário desse professor, apenas pode ser considerado *comprometido* o professor que sabe *falar* a língua e vice versa.

É importante ressaltarmos que, ao mesmo tempo em que traz para o fio discursivo o dizer de que o professor da escola pública *não sabe falar* a língua, P5 se distancia dessa suposta "realidade" ao deslocá-la para um tempo passado, ou seja, antes de *noventa e dois,* data em que, segundo ela, *deu uma boa melhorada.*

Não deixam de estar presentes em [12] dizeres que apontam para o pressuposto de que "o professor da escola pública não sabe a língua inglesa", o que nos permite afirmar que tal discurso acerca do "não saber a língua" seria constitutivo de sua subjetividade desse professor. Porém, esses dizeres parecem vir acompanhados de uma resposta do professor, ao afirmar a *melhora* desse "problema" com a implantação de uma *prova*, do *concurso.* A fim de se distinguir desse grupo de *descomprometidos* (pela falta do saber da língua inglesa), o professor não apenas caracteriza esse *concurso* promovido pelo Estado como tendo sido *difícil*, como também diz ter passado em *terceiro lugar*.

Constatar a dificuldade da prova não apenas traz o efeito de sentido de que, a partir dessa data, os professores concursados saberiam inglês, mas que ela, em especial, estaria "habilitada" a exercer sua função a partir do reconhecimento institucionalizado do concurso, no qual teve boa classificação apesar de seu "alto grau de dificuldade".

No imaginário de P5, o Estado como instituição não apenas valida o conhecimento do professor, mas também dos alunos, como veremos no excerto que se segue:

> [13] - mas depois você sabe que eu **consegui bons resultados**?... inclusive na última **prova**... eu me aposentei o ano passado... **na última prova** que a gente fez na **prefeitura**... inglês foi uma das matérias que eles foram melhor... **aquela prova que vem da/ do Estado lá pra saber o nível dos alunos... eles foram muito bem porque eu conseguia trabalhar desta forma...** (P5)

Uma forma que a professora encontra de legitimar os *bons resultados* obtidos com sua prática em sala de aula seria a partir da *prova* aplicada pela *prefeitura* (representante do Estado como instituição). O fato de

seus alunos terem “ido *muito bem”*, na verdade, não necessariamente atesta o *nível dos alunos*, como mencionado, mas serve como um meio de se medir a “qualidade” desse professor.

Esse enunciado vem em resposta tanto a um discurso recorrente do fracasso do ensino (como forma de defesa) como também ao discurso neoliberal da qualidade total, em que o professor deve mostrar “resultados” que seriam medidos a partir de avaliações institucionalizadas.

Ao comentar sobre a prova realizada no último ano, a professora reforça a aprovação tanto dos alunos quanto da prática da professora, que também “foi aprovada” como eficiente pela boa nota dos aprendizes.

Notamos, portanto, essa responsabilidade que a professor parece imaginar possuir de “mostrar resultados” a partir de tais mecanismos que reforçam a idéia de que o saber não apenas pode ser mensurado em uma avaliação formal, como também dependeria somente da prática eficiente do professor.

Um aspecto que nos chama a atenção seria a representação do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Assim, pudemos observar a recorrência de formulações que indicam a deslegitimação do ensino da língua inglesa na escola pública, como, por exemplo:

> [14] - eu trabalhei nessa **escola particular** dois anos dois anos e meio daí eu... passei no concurso do Estado daí eu falei ah vou trabalhar no Estado... quero contribuir pra... pra educação pública... aí eu cheguei aqui... e vi que o negócio era totalmente outro assim... **eu acabei desaprendendo um pouco** porque aqui **você fica limitado**... incrivelmente da quinta à oitava série você fica limitado a uma coisa só né... por mais que você traga vocabulário pra eles é... coisas novas assim **pra tentar acrescentar alguma coisa mas eles não estão nem aí... e eu acabo desaprendendo também...** tanto é que agora eu estou pensando seriamente em **retomar um curso de inglês** fazer... tentar **tirar um certificado de proficiência**... ou fazer outro **intercâmbio** pra ver se **eu retomo o meu inglês...** porque você acaba.... assim... ficando limitado... (P1)

Aqui, o professor compara sua experiência na escola particular com aquela vivida na escola pública do Estado. Nessa comparação, ele não apenas sugere um insucesso no processo de ensino e aprendizagem por parte dos

alunos da escola pública, como também afirma “desaprender” a língua inglesa devido à influência desse espaço sobre seu conhecimento.

Assim, podemos afirmar que, ao fazer essa comparação e atribuir fracasso à segunda experiência, o locutor estabelece uma dicotomia entre o ensino público e o privado, dizendo que o processo de ensino e aprendizagem não se dá da mesma maneira e com os mesmos resultados.

Uma justificativa dada para o insucesso do ensino na escola pública seria enunciada através das palavras “*limitado” e* “*limitar”* escolha lexical que se refere à uma “limitação” na prática pedagógica desse professor. Em outras palavras, “limitação” ao fato do professor não conseguir realizar aquilo que ele imagina ser o ideal e que ele conseguiria realizar, se não fossem as adversidades encontradas naquele contexto.

Este contexto, por sua vez, é representado em oposição àquilo que o professor imagina ser o ideal, onde haveria o interesse dos alunos pelo aprendizado, elemento supostamente necessário para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Ao afirmar que *eles não estão nem aí*, o professor aponta para a ausência dessa característica nos alunos desse ambiente, encontrando aí um obstáculo que o impede de chegar ao seu objetivo como professor.

Outro elemento, que ficaria “limitado” na prática profissional no ambiente da escola púbica, seria o próprio conhecimento da língua inglesa desse professor. Ele não apenas afirma ficar limitado na sua prática pedagógica como diz *desaprender* a língua inglesa. Com base nesse excerto, podemos afirmar uma relação frágil entre esse sujeito e seu objeto de estudo e ensino, a língua inglesa. O ambiente da escola pública, portanto, acaba, ao mesmo tempo, impedindo que o processo se dê frente aos alunos e se torna capaz de diminuir o conhecimento do próprio professor.

Em oposição ao ambiente da escola pública, P1 aponta alternativas para *retomar* o conhecimento perdido como *fazer um curso de inglês, tirar um certificado de proficiência* ou até mesmo *fazer um intercâmbio*. Assim, constrói-se uma oposição entre o ambiente da escola pública, como aquele em que se “*desaprende”,* e o dos cursos livres de idiomas, os certificados e a visita a um país estrangeiro, como possibilidades de resgate desse conhecimento perdido.

Diferente dos dizeres de P1, o segmento seguinte nos mostra o mesmo discurso da deslegitimação do ensino de inglês da escola pública, mas agora como um pressuposto que parte da representação daquilo que seria a opinião dos alunos.

> [15] – mas... é... eu diria 100% dos meus alunos até hoje **principalmente da rede pública...** não acredita que **eles aprendem inglês na escola**.... então eles falam inglês é muito importante... um dia eu vou **fazer um curso..**. então **eles não acreditam que a escola regular é capaz de ensinar inglês**... eles acham que é algo diferente... pra eles aprenderem... eles tem que ir pra escola públic/ pra **escola de idiomas**... (P4)

De acordo com P4, o insucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública vem atrelado à representação daquilo que seria a opinião do aluno e não necessariamente do professor. Essa imagem do aluno que não acredita poder aprender inglês neste contexto seria, de acordo com o professor, o próprio impedimento para que este processo ocorra.

Baghin-Spinelli (2002) aborda a questão da legitimação das escolas de idiomas como o espaço em que o aprendizado da língua ocorre. Porém, torna-se interessante observar que esse discurso acaba, em contrapartida, afirmando a deslegitimação da escola pública, entre outros espaços (como o ensino da língua nas universidades, por exemplo).

Observamos que muitos dos dizeres que ecoam no discurso publicitário das escolas de idiomas acabam não apenas constituindo a representação desse espaço e do ensino ideal da língua inglesa, como também passam a construir sentido acerca do ensino na escola pública, como veremos no excerto que se segue:

> [16] - que **o ideal** seria que o ensino de inglês assim como qualquer outra língua fosse **fora do horário de aula...** assim você teria na medida do possível... uma **seleção** com umas **turmas homogêneas**... assim... aqueles que não sabem nada... aqueles que já sabem um pouco... e colocar **turmas menos numerosas** pra você trabalhar melhor com eles... então você... **cinquenta alunos** na sala de aula pra **tentar ensinar alguma coisa**... quando eles falam que **não sabem nem o verbo to be** eu acredito... hoje em dia **o fato é real** porque o ensino hoje no Estado é... **questionável**... (P1)

Observamos, por exemplo, que ao legitimar a escola de idiomas como sendo o lugar em que o aprendizado da língua estrangeira ocorre com sucesso, o *ideal,* como enunciado por P1, passa a ser algo muito semelhante aos moldes de um curso livre. Uechi (2006), ao estudar algumas escolas que buscaram alternativas fora da grade curricular para o ensino da língua inglesa (terceirizando o ensino ou contratando professores "especialistas" para ministrar aulas fora do horário escolar), aponta esta como sendo uma *disciplina-problema,* denominação decorrente da constatação das dificuldades apontadas na adequação do trabalho realizado nos moldes tradicionais e os objetivos educacionais dos colégios. De acordo com a autora, o ensino da língua inglesa seria considerado, para essas escolas, um "corpo estranho desinstitucionalizado" (p. 28) que demandaria um cuidado diferente das demais disciplinas.

Retomando a análise do enunciado [16], percebemos que a mesma idéia de "disciplina-problema" pode ser observada, uma vez que a representação do que seria o ideal no ensino da língua inglesa ocorre a partir de um modelo muito próximo dos moldes das escolas de idiomas, em que não apenas teríamos aulas *fora do horário de aula,* como essas classes seriam *homogêneas,* e com um número reduzido de alunos.

Uma das formas para que a legitimação do ensino da língua inglesa no espaço das escolas livres de idiomas seja, cada vez mais, cristalizada seria os seus discursos publicitários, os quais colocam em movimento dizeres que colaboram para o imaginário de que apenas é possível aprender a língua nesse contexto (CASTRO, 2004; CARMAGNANI, 2003). Esse imaginário acerca de um processo ideal de ensino e aprendizagem da língua acaba por reforçar a idéia de fracasso no espaço da escola pública e, com isso, ditam um modelo de aula que pressupõe turmas homogêneas, pequenos grupos, fora do horário escolar, a necessidade de aparelhos tecnológicos de última geração, entre outros elementos. A ausência de tais características torna, no imaginário de P1, o ensino no Estado *questionável.*

Uechi (2006) estabelece um paralelo entre a concepção de relações de poder para Foucault e o contexto do ensino da língua inglesa nas escolas pública, afirmando que, ao ser representada como uma disciplina que "transgride as regras" (já que não cumpre o seu objetivo de ensinar a língua),

deve ocupar um espaço diferenciado (fora do horário ou do próprio espaço escolar, como os loucos indo para a psiquiatria). Porém, o estudo desenvolvido por essa autora argumenta que, mesmo quando implantados os “moldes” do instituto de idiomas no espaço das escolas regulares (a partir de parcerias ou a contratação de “especialistas”), esse espaço também não fica livre de conflitos.

Contudo, ainda assim permanece, no imaginário dos professores, que a falta desses elementos acarretaria a impossibilidade de ensinar o idioma, atribuindo-lhes, portanto, a responsabilidade por esse fracasso. Assim, a resposta dada pelo professor nos parece ser de imobilidade, uma vez que ele não se inclui como um elemento que, ao lado dos demais (ou na sua falta), também poderia proporcionar o aprendizado dos alunos.

Nos seguintes dizeres, o professor nos remete, ainda, a outros elementos que também passam a ser os “responsáveis” pelo fracasso do ensino da língua:

> [17] - a gente **não** tem uma **estrutura...** o aluno **não está** motivado... às vezes eu não sei **se**... você tem **um livro didático** pra eles de inglês... **se fosse** estimulado... então você acaba sendo... **preso a uma estrutura que não funciona** né? [...] **o método pedagógico que é imposto pelo Estado** que **não funciona**... e você acaba também... muitas vezes... assim... você **tem professores que às vezes não sabem... sabem menos que os alunos...** depende também da... **formação universitária... questionáveis** assim que... e você acaba vendo isso então... é... **o Estado acabou**... é... eu diria... **se acomodando** né?... quanto ao ensino de língua inglesa né? (P1)

Notamos que, pela marca da denegação[19], P1 sugere a necessidade de alguns elementos para que se obtenha sucesso, sendo eles: *uma estrutura,* um *aluno motivado, um livro didático, um método pedagógico, professores que sabem (*ou que saibam mais que os alunos*).* Tais elementos (marcados no fio discursivo pelo advérbio “não”, o qual indica sua falta) passam a ser

---

19 De acordo com Eckert-Hoff (2003, p. 290), o conceito de denegação tem sua origem na psicanálise, e é compreendido como uma “presença feita de ausência, não apenas como negatividade constitutiva, mas também como presença denegada do que está recalcado. Ela pode ser, pois, um lapso de linguagem, um esquecimento, em que o *não* significa o *sim* desejado, mas recalcado.”

constitutivos da representação desse espaço como o lugar da impossibilidade de ensinar e de aprender a língua.

A resposta dada pelo professor é, mais uma vez, a da imobilidade, marcada, principalmente, pelos dizeres que o caracterizam como *preso a uma estrutura que não funciona.* A recorrência do advérbio “não” e da condição marcada pelo “se” (*se fosse estimulado*, por exemplo) apontam um espaço constituído por elementos que se tornam, ali, indispensáveis.

O professor, mais uma vez, não faz parte desses elementos imaginariamente necessários para que o aprendizado da língua ocorra e é representado como imóvel, *preso,* transferindo a responsabilidade pelo fracasso a essa falta, que parece decorrer do fato do Estado ter se *acomodado* com relação ao ensino da língua inglesa.

Porém, passando à análise do excerto que se segue, pudemos notar que esse discurso da escola pública como sendo o lugar do não-aprender pode provocar respostas diferentes, tornando-se uma motivação para que P4 ingresse na profissão, com o intuito de colocar essa afirmação à prova:

> [18] - **todo mundo fala muito mal da escola pública** né... de de de tudo... então eu tive vontade de voltar lá e falar assim... **vamos ver se realmente o problema está na escola** ou **se o problema está no professor está na aula** está... onde que está?... né... então eu queria primeiro **vencer isso**... saber... vamos lá.... e se **a gente propor uma aula boa?**... será que o inglês vai **ser visto de uma forma diferente**?... então eu queria ver... **fazer uma coisa diferente do que eu tive** para ver como seria **a reação dos alunos...** (P4)

Ao enunciar que *todo mundo fala muito mal da escola pública,* P4 também afirma o fracasso do ensino e aprendizado da língua inglesa nesse espaço, porém o enuncia a partir de uma resposta que poderíamos caracterizar como “de resistência”, uma vez que quer colocar esse discurso à prova, a partir de uma proposta diferenciada.

Assim, esse sujeito tem a intenção inicial de detectar onde estaria o “problema” desse insucesso, levantando a possibilidade dele estar atrelado ao espaço escolar, ao “professor” ou a uma “aula” que não seria “boa”. Com isso, seu objetivo seria transformar não só a forma do *inglês,* como disciplina, ser percebido na escola pública, assim como a reação dos alunos.

Podemos dizer que a professora também afirma o fracasso do processo de ensino e aprendizagem do inglês na escola regular para que, a partir disso, tome para si a responsabilidade de recusar esse pressuposto e transformar o seu resultado negativo com uma prática pedagógica diferenciada.

De acordo com Andrade (2008), há um discurso pedagógico hegemônico de aprendizagem de línguas que, concebendo o ensino tradicional como arcaico e improdutivo, faz com que os sujeitos-professores se posicionem criticamente frente aos procedimentos que representariam esse ensino. Com isso, a idéia da “prática diferenciada” passa a ser recorrente nos dizeres dos professores como alternativa ao insucesso.

Percebemos que, no caso dos professores da escola pública, o “fazer diferente” passa a ser ainda mais marcado, pois não apenas ser refere ao insucesso do ensino tradicional, mas também à representação deste espaço como o lugar não-legitimado para o aprendizado do idioma. Assim, ao enunciar quer irá *propor uma aula boa,* emerge o sentido de que as aulas ministradas anteriormente teriam sido todas “ruins”, “ineficazes”, não apenas por serem tradicionais, mas por pertencerem a esse espaço já marcado pelo insucesso.

Assim, ao mesmo tempo em que os professores atribuem ao ambiente escolar a responsabilidade pelo fracasso do ensino e aprendizagem, por outro lado, alguns deles também tomam para si a responsabilidade de propor uma *aula boa* e *diferenciada*, a fim de minimizar esse caráter de insucesso.

Andrade (2008), porém, nos lembra que o professor está imerso em um conjunto de agenciamentos em forma de discurso que afetam sua constituição subjetiva e, consequentemente, seu modo de ser e ensinar. Com isso, revela-se certa “impotência” em alterar a forma de ensinar, uma vez que há um descompasso entre o “fazer diferente” e o que a professora propõe fazer. Isso marca a subjetividade desse professor que se vê, por um lado, responsabilizado pela mudança a partir de sua prática pedagógica diferenciada e, por outro, a impossibilidade de assim fazê-lo.

Diante das questões argumentadas nessa subseção, podemos afirmar que, diante do discurso marcado de que a escola pública não é o lugar legitimado para o aprendizado da língua (o qual engloba muitos dizeres que o justificam, como a falta de elementos encontrados na escola de idiomas, o

pressuposto de que os professores não sabem a língua, e as defasagens dos alunos), pudemos notar pelo menos três respostas diferentes dadas pelos sujeitos de pesquisa. A primeira delas se baseia na crença de que tais defasagens podem ser “revertidas” a partir do esforço pessoal, mostrando “resultados” a serem comprovados pelo Estado (pelos concursos e provas).

A segunda resposta seria a da imobilidade, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso a outros elementos considerados “indispensáveis” para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, tendo em vista a representação do espaço escolar como o lugar da “falta”.

A última delas, porém, ao mesmo tempo em que enuncia a escola pública como o lugar do “não aprender” a língua inglesa, toma esse discurso como disparador de uma resposta que se caracteriza por “colocá-lo à prova”, em um movimento de resistência.

Deste modo, passaremos ao capítulo 3, o qual irá retomar muitas das discussões aqui desenvolvidas – a fim de nos aprofundarmos no tema da responsabilidade, visto a partir das tensões e conflitos que dele parecem desencadear.

CAPÍTULO 3

ENTRE O HERÓI E A VÍTIMA: O “ENTRE LUGARES” NA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

No capítulo anterior, voltamos nosso foco para a análise da representação do professor de língua inglesa na escola pública a fim de refletirmos sobre as possibilidades de resposta dada pelos professores diante de tantos discursos que constituem sua subjetividade. Ao nos depararmos com representações diferentes para “professor”, “professor de inglês” e “professor de inglês da escola pública”, pudemos observar a presença de discursos que tendem ora para a valorização, ora para a desvalorização desse lugar social.

Diante disso, temos como objetivo, no presente capítulo, nos aprofundarmos nas contradições, conflitos e tensões que advém dessas representações. Para tanto, abordaremos a imagem do herói que se constrói a partir do discurso da valorização do professor, assim como as tensões criadas pelos momentos em que os professores, diante de discursos que sustentam a desvalorização de sua profissão, se colocam no lugar de vítimas incapacitadas de agir diante de uma situação paralisante, afastando-se da imagem do professor-herói.

3.1. Ser professor, ser herói

Como observamos no capítulo anterior, o professor de inglês carrega consigo discursos que valorizam seu lugar social, seja pela memória de um educador “culto” e respeitado do início do século XX, seja pelo grande valor dado ao seu objeto de ensino (a própria língua inglesa como língua da globalização e possibilidade de ascensão social), ou, ainda, como modo de resistência a discursos que o desvalorizam.

Pretendemos abordar, nesta subseção, como o discurso da valorização colabora para a construção da imagem do professor-herói. Para tanto, iniciaremos nossa reflexão tecendo alguns comentários acerca de como a imagem do herói constitui nossa subjetividade nos dias de hoje.

Feijó (1984) propõe uma discussão da figura do herói a partir da premissa de que esta questão atravessa os tempos, estando presente “no Mito, na História, na Literatura, na Antropologia, na Psicologia, nas histórias em quadrinhos e até no *rock.”* (p. 10). Segundo o autor, seu nascimento ocorreu juntamente com o *mito* que, para as sociedades primitivas, tinham o valor de *verdade*, não apenas como “explicação da realidade”, mas refletindo o “medo da mudança”. Em suas palavras:

> As sociedades primitivas (denominadas de 'arcaicas') procuraram num tempo longínquo (na chamada 'idade mítica') aquilo que julgaram ter perdido: a verdade eterna. Esta se encontraria num passado tão distante que não dá nem para se medir. A procura dela envolve ritos, cultos e lendas, como se isso permitisse o seu retorno. É o mito do eterno retorno. Isto tudo refletindo um 'horror da história' de uma sociedade em transformação que se assusta com as mudanças. O mito seria, então, um consolo contra a história. E o herói, um consolo contra a fraqueza humana (FEIJÓ, 1984, p. 13).

Ao longo do tempo e perpassando diferentes culturas, a figura do herói permanece com algumas características recorrentes, as quais foram sendo repetidas através da literatura, contos populares e, a partir do século XVII, com a ascensão da burguesia e do liberalismo, consolidando-se pela valorização dos grandes indivíduos (FEIJÓ, 1984). Sua coragem para vencer adversidades e medos, enfrentar o desconhecido, adentrar uma jornada marcada pela superação e pela virtude são apenas algumas dessas características comuns à maior parte dos heróis (FEIJÓ, 1984; MÜLLER, 1992)

Brandão (2005) afirma que a representação do professor como herói se justifica pelas muitas solicitações que a sociedade lhe faz através da escola. Assim, sua imagem passa a se relacionar com a do herói da modernidade que precisa lutar, resolver tudo sozinho e ser um vencedor, apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia.

De modo geral, Müller (1992, p. 8) argumenta que “o herói nos fascina pura e simplesmente porque ele personifica o desejo da figura ideal do ser humano”. Deste modo, a figura do herói constitui nossa subjetividade de

modo muito peculiar, estando presente desde cedo em nossa formação através, por exemplo, das narrativas infantis e dos contos de fadas. Ao longo da vida, a imagem do “ser humano ideal”, que enfrenta as adversidades em nome de um “bem maior”, é veiculada socialmente de muitas maneiras, como no discurso religioso católico (com figura de Cristo e dos muitos santos), no discurso neoliberal da individuação (que passa a heroicizar líderes políticos[20], celebridades do esporte, entre tantos outros) e nas narrativas que se repetem em produções de cinema e televisão.

Ao longo das análises, notamos a presença dessa imagem do herói que vem se repetindo através dos tempos e das culturas, mas que, no caso do professor, muito nos revela sobre a relação desses sujeitos com a profissão, a língua inglesa, os alunos, entre outros elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Müller (1992, p.8), ao descrever algumas de suas características, argumenta que o herói “mostra-nos virtudes e valores humanos mais maduros, como, por exemplo, a coragem cívil e o desinteressado engajamento social, cumprindo uma tarefa social importante”.

A partir do excerto seguinte, observamos essa identificação do professor com a imagem do herói engajado socialmente e descrita por Müller.

> [19] - eu **trabalhei nessa escola particular** dois anos... dois anos e meio... daí eu... passei no concurso do Estado daí eu falei ah vou trabalhar no **Estado**... **quero contribuir pra... pra educação pública** (P1)

Percebemos, a partir dos dizeres de P1, uma dicotomia entre *trabalhar na escola particular* e *trabalhar no Estado.* O fator que, aparentemente, marca a diferença ao exercer a profissão de professor de inglês, nesses dois espaços diferentes, seria o caráter de “*contribuição*” tido como necessária no âmbito da *educação pública*.

No fio discursivo, é possível percebermos a presença do discurso da desvalorização da educação pública e da valorização do professor nesse espaço. O uso do verbo *contribuir* coloca em movimento tanto o sentido da

20 Sobre a figura do herói como base para o discurso do marketing político, ver Dugaich (2001).

“falta”, atrelado a esse espaço público (uma vez que, se “completo”, não demandaria a contribuição do sujeito), mas também a possibilidade imaginária do sujeito “fazer o bem” e ganhar, com isso, reconhecimento social.

Contribuir para a educação pública sugere um efeito de sentido de “contribuição social”, “contribuir com o desenvolvimento classes mais baixas”, ou seja, daqueles que não têm dinheiro para pagar uma escola particular. Tais sentidos são bastante diversos daqueles que seriam colocados em movimento se fosse enunciado “contribuir para a educação privada”, vinculada à idéia de “lucro”, deixando de ter um caráter “filantrópico”.

Ao imaginar a possibilidade de ser, ele mesmo, o elemento que virá suprir essa “falta” no espaço público, o professor se coloca no lugar do “herói” que, na expectativa de “fazer o bem”, contribui para a educação *pública,* ou seja, com a emancipação dos pobres (que não têm acesso à educação privada) e, assim, com o progresso da sociedade.

O imaginário de que “fazer o bem” traz vantagens tanto ao objeto (no caso a *educação pública)* quanto ao sujeito (que se torna, com isso, alguém “melhor”) parece ter origem no discurso da moral que, como sugere Foucault (1984/2003), constitui nossa subjetividade ao ser considerado uma técnica de si importante para a autogovernamentalidade do sujeito.

Deste modo, questões morais parecem irromper dos dizeres em análise – fato de importante relevância para a discussão proposta acerca da responsabilidade pelo ensino da língua inglesa na escola pública.

Ao abordar questões éticas e morais a partir de um ponto de vista científico, as afirmações de Jonas (2006) nos ajudam a compreender o funcionamento desse discurso no imaginário dos professores. Para o autor, toda ação parte de uma finalidade única, considerada como um "bem em si". Sobre o conceito de moral, uma de suas afirmações seria que, independentemente do êxito da ação, "fazer o bem por ele mesmo beneficia de certo modo o agente." (JONAS, 2006, p. 156).

Abnegar de seu emprego em uma escola privada e ingressar na escola pública parece ser uma resposta dada pelo sujeito a essa demanda de se “fazer o bem”. De forma que, ingressando em um espaço marcado pela “falta”, que, em seu imaginário, pode ser preenchida com sua *contribuição*.

Com essa resposta, o sujeito parece buscar reconhecimento social pelo ingresso em um lugar institucional legítimo (ao *trabalhar para o Estado*).

A busca pelo reconhecimento social a partir da identificação com a imagem do herói tem sua origem nas olimpíadas da Grécia Antiga. Naquela época, os atletas disputavam os jogos para reverenciar os deuses e os heróis do passado. O vencedor ganhava o direito de acender o fogo do altar de Zeus, recebia uma coroa de louros, tinha um poema lido em sua homenagem e obtinha o título de herói. Ganhava, assim, a possibilidade de ter seu nome inscrito na memória de seu povo (DUGAICH, 2001).

No caso do professor, essa busca de reconhecimento ocorre não somente pelo desejo de se destacar em sua profissão, mas também pela necessidade de resposta frente a um discurso que desvaloriza sua prática.

No excerto seguinte, notamos que, mesmo tomando para si objetivos “sobre-humanos”, o professor se depara com uma realidade “difícil demais” até mesmo para o herói com o qual se identifica:

> [20] - eu **saí da faculdade** você sai assim com uma.... sei lá você tem assim... **ideais que você acha que vai sair consertando o mundo né... e aí você se depara com uma realidade que assim pelo menos eu/eu comecei nessa escola que eu estou hoje e a minha realidade assim era muito difícil** [...] então a minha **frustração** é que... assim... saí da faculdade eu falei **não... eu vou salvar a humanidade** certo? e você chega assim... primeiro que é uma **realidade** assim totalmente **diferente** né? (P3)

Observamos que a imagem do professor como passível de *consertar o mundo e salvar a humanidade* se remete ao conceito grego de *hubris*, o qual define o sentimento de acentuada autoconfiança que leva o sujeito a enfrentar desafios que vão muito além da capacidade humana. Com ele, os heróis na Grécia Antiga tinham coragem para enfrentar obstáculos intransponíveis a um mero mortal (DUGAICH, 2001).

O professor que acaba de *sair da faculdade* é representado como aquele que, em resposta a discursos que valorizam esse lugar social como possível de salvar a humanidade de sua miséria social, intelectual e moral (como sugere, por exemplo, discursos herdados da pedagogia de tendência

humanista, discutida no capítulo 2 desta dissertação), ingressam na profissão cheios de um “otimismo” sobre-humano, digno de um “super-herói”.

Apesar de o professor marcar temporalmente essa imagem ideal do professor-herói (já pontua o “consertar o mundo” como um ideal de quando *saiu da faculdade,* ou seja, antes de se deparar com *a realidade difícil e diferente),* parece ainda permear a imagem que ele constrói da *realidade* com a qual se depara ao exercer a profissão. Aparentemente, habita o imaginário do professor uma “realidade-ideal”, calcada na possibilidade de *salvar a humanidade*, e que possibilita ao professor enunciar uma “realidade-real”, a partir da imagem de algo “mais *difícil” e “diferente”* da primeira.

Lembramos que aquilo compreendido como (e, neste caso, designado por) *realidade* pelos sujeitos entrevistados também é, na verdade, uma imagem daquilo vivido por eles em sala de aula, ou seja, é uma construção e, não necessariamente, algo natural e percebido da mesma forma por todos os sujeitos, conforme já abordado por Andrade (2008).

Deste modo, em oposição ao professor representado como herói, podemos dizer que, com a dificuldade encontrada ao se deparar com essa “*realidade-real”* tão diferente da ideal, P1 passa a enunciar a representação do professor como “vítima” de problemas exteriores a ele.

Lembramos, contudo, que essa “realidade-ideal” também não é representada como perfeita, ou seja, isenta de dificuldades. Os objetivos de *consertar o mundo e salvar a humanidade* a partir do ingresso na profissão já implicam nas imagens de “mundo” e “humanidade” com “problemas” a serem resolvidos pela intervenção desse professor-herói.

Assim, apesar de opostas, as representações que colocam o professor tanto no lugar do herói quanto no de vítima se constituem, na verdade, em uma relação de interdependência, pois a “vitimização” do professor se dá pela impossibilidade que ele encontra em ser o “herói” (pela constatação de uma “realidade difícil demais”), na medida em que o “herói” apenas pode ser assim considerado diante de uma “realidade” ideal, porém com “problemas” (como a *humanidade* a ser *salva* ou um *mundo* a ser *consertado).*

A *frustração* enunciada pelo professor seria, em si, uma resposta a essa contradição herói/vítima. Ela evoca sentidos ambíguos, podendo

movimentar tanto a idéia de frustrar-se em não atingir seu objetivo heróico inicial quanto de encontrar uma "*realidade difícil* demais" até mesmo para esse professor-herói, muito distante da "realidade-ideal" esperada ao sair da faculdade. Voltaremos a discutir a questão da frustração como resposta mais adiante.

Voltando-nos à discussão da imagem do professor-herói, observemos os seguintes dizeres:

> [21] - olha... eu acho que nós somos professores... a gente tem uma **grande responsabilidade no sentido assim... se a gente deixar do jeito que tá vai piorar cada vez mais**... então assim... já que **nós escolhemos** essa/ porque eu falo que **ser professor é uma missão**... né... é... **falo que não é uma profissão... nem todo mundo está na educação e gosta daquilo que faz...** mas eu tenho muito dentro de mim isso assim... é... que até hoje eu estava falando com essa professora... eu... sinceramente... estou sentindo vontade esse ano de voltar a estudar... **fazer pedagogia pra tentar ajudar**... porque eu acho que **é obrigação da gente como profissional e como ser humano é tentar melhorar a condição de vida dessas pessoas...** e eu acho que assim... a gente **só vai conseguir fazer** alguma coisa na medida que a gente **se empenhar** pra fazer isso... né... que **tudo depende** do que? de **todo mundo pensar da mesma forma... o coletivo trabalhar da mesma forma**... né? então eu acho que a gente tem muita responsabilidade sim como pessoa... como profissional... e até **para que ele possa se tornar uma pessoa melhor um dia porque se a gente não se envolver e não tentar mudar...** (P3)

Deste modo, enuncia-se a imagem de uma "realidade" com problemas que, além de existirem, ainda parecem se agravar progressivamente (*se a gente deixar do jeito que tá vai piorar cada vez mais).* Contudo, diante dessa situação difícil, o professor é representado como o herói do qual se espera a resposta de impedir, a partir de seu esforço pessoal, que ela *piore* ainda mais. A própria imagem da realidade como o lugar, não somente da falta, mas de "decadência" colabora para a construção do professor representado como herói, uma vez que ela justifica a necessidade de sua presença "salvadora".

Observamos, ainda, que o sujeito designa "ser professor" como *missão* e não somente como "profissão". A carga semântica desses dois substantivos nos revela muito do imaginário que o professor parece verbalizar

a partir dos seus dizeres, já que a palavra “profissão” traria consigo somente a idéia da troca da força de trabalho pelo dinheiro. Já a palavra *missão* vem acompanhada de regiões de sentido que podem remeter tanto à religiosidade quanto ao heroísmo. A responsabilidade de salvar algo que já se apresentaria em estado de decadência (*se a gente deixar do jeito que tá vai piorar cada vez mais*) estaria, para P3, acima da sua relação com o trabalho como forma de se sustentar financeiramente.

Torna-se *obrigação* desse professor a tentativa de *melhorar a condição de vida dessas pessoas*, ou seja, desses alunos que passam pela escola pública. Atrelada à representação “professor-herói”, esta finalidade que se constrói no imaginário de P3, como algo nobre e digno de reconhecimento, depende do *empenho* e *envolvimento* pessoal de cada professor nesta “*missão*”.

Apesar do excerto em análise remeter a uma resposta individual do professor, a partir do seu *empenho e envolvimento,* P3 enuncia de uma posição de sujeito coletiva, ou seja, remetendo-se sempre ao *nós* e *a gente*. Isso gera, de certa forma, uma contradição fundante para a representação desse “herói” que, por vezes, perde seus “poderes” individuais.

Diante de um “não dito” de fracasso, na tentativa de impedir que a *situação piore cada vez mais,* o professor afirma a necessidade do “*coletivo trabalhar da mesma forma*” a fim de que este objetivo seja alcançado. Assim, aquele professor que outrora foi representado como capaz e, por isso, responsável por reverter um processo de decadência, passa a não ser mais *suficiente* no âmbito individual. Em oposição à idéia do professor-herói (que consegue resolver qualquer problema individualmente) fica a imagem do *coletivo.*

Uma possibilidade de análise para esta questão seria a necessidade que o professor encontra de se justificar, a partir do outro, o fato de que nem sempre o *empenho* e *envolvimento* pessoal são suficientes para atingir o seu objetivo. Ao comentar que *nem todo mundo está na educação e gosta daquilo que faz*, o professor encontra uma justificativa no outro professor para o fracasso de sua *missão*. Por outro lado, ao afirmar a “falta” desse outro, o sujeito reafirma sua condição de “herói perfeito”, que *está na educação e gosta daquilo que faz.* Assim, sua imagem de professor passa a ser caracterizada

como a de alguém especial, diferenciada e que, por isso, pode se isentar da responsabilidade pelo “fracasso” em alcançar seu objetivo.

De modo contrário, esse “outro” passa a ser representado como aquele que escolheu ser professor apenas pela *profissão* e não como uma *missão*, que não tomou para si a responsabilidade de um “herói” e, com isso, não respondeu a favor dos que “precisam *melhorar de vida*” por *não gostar daquilo que faz*. Assim, impediu, inclusive, que os “verdadeiros heróis” colhessem os frutos de sua “resposta ideal” (de *empenho, envolvimento,* prática diferenciada dos demais).

Encontramos, portanto, uma contradição nos dizeres desse professor que apontam tanto para a possibilidade de superar as dificuldades, a partir do “esforço pessoal”, quanto para a dependência da ação coletiva (*tudo depende [...] de todo mundo trabalhar da mesma forma... do coletivo trabalhar da mesma forma*). Em outras palavras, a responsabilidade pelo sucesso dependeria do esforço individual do professor-herói. Já a justificativa pelo fracasso seria atribuída a algo externo ao sujeito, como o “coletivo” – marcado pela presença de um outro (os “outros” professores) que não gosta do que faz e não teria o mesmo “empenho”.

Outra questão levantada em [21] seria a da escolha profissional. Ao dizer *já que nós escolhemos essa/*, se referindo à “missão” de ser professor, a professora atribui a responsabilidade de ser professor (e assumir esta missão) ao momento da escolha da profissão. Se pensarmos nas bases teóricas da análise do discurso e da psicanálise, não podemos afirmar que nossas escolhas sejam sempre conscientes e que suas consequências sejam, de fato, previsíveis. Contudo, o oposto parece fazer parte do imaginário destes professores, os quais acreditam que a sua responsabilidade se deve, entre outros elementos, à escolha consciente.

Do mesmo modo, a associação entre responsabilidade e escolha consciente também é teorizado por Jonas (2006), traçando mais uma vez um ponto de convergência entre os princípios éticos por ele descritos e o imaginário dos professores acerca do ingresso na profissão. Para o autor, somos moralmente responsáveis pelas ações, pois, nas tomadas de decisões, o “sentimento de responsabilidade” nos faria antecipar as suas consequências. Notamos que essa mesma concepção de um sujeito consciente na tomada de

decisões também faz parte do imaginário de P3 *(já que nós escolhemos essa [...] missão).*

Com isso, o sujeito seria responsabilizado por suas escolhas, validando o “tom de julgamento” dado pelos dizeres no segmento [21], que apontam os professores que escolheram ingressar na profissão sem agir de acordo com a responsabilidade a eles imputada por esse ato, dado como consciente.

Vemos que esse imaginário acerca da imputabilidade nas tomadas de decisões constitui o professor representado como herói: o reconhecimento social a ele atribuído por suas atitudes “nobres” é validado por acreditar que o ingresso em sua profissão tenha sido realmente “voluntário”, ou seja, fruto de uma decisão consciente. Do mesmo modo, torna-se possível julgar a ausência da resposta ideal com relação às ações dos outros professores, devido à ilusão de consciência a eles também atribuída.

Vejamos como essa questão se faz presente na próxima sequência:

> [22] - então a gente tá perdendo cada vez mais alunos e eu acho que a gente tem responsabilidade sim **à medida em que você se propôs a ser educador... a ser um professor... você tem que lutar por aquilo que você acredita... que eu costumo dizer assim... ninguém foi na sua casa por uma arma na sua cabeça para você prestar um concurso público... certo?... você fez porque você achava não... eu tenho que passar... é o meu emprego...** mas eu costumo dizer assim **por que que o professor que trabalha no Estado ele tem uma postura e chega no particular ele tem outra?**... porque no particular **se ele não trabalhar ele é mandado embora** e no Estado nem sempre é assim... (P3)

Estes dizeres muito nos revelam a respeito da imagem do professor-ideal e da sua escolha pela profissão. No imaginário de P3, a escolha de ser professor e prestar concurso público é feita de maneira consciente *(já que você se propôs a ser educador),* sem que os sujeitos tenham sido “obrigados” *(arma na sua cabeça)* a tomar essa decisão. Assim, cabe ao professor ideal a necessidade de se colocar na posição de “herói”, uma vez ele tem o dever de *lutar por aquilo que [...] acredita,* ou seja, de reverter um quadro de fracasso dado pela perda de alunos na escola pública.

Assim, a responsabilidade formulada no excerto anterior também parece advir do imaginário de que as escolhas ao ingressar na profissão são feitas de modo consciente. Contudo, se nos remetermos à concepção de sujeito que adotamos nesta pesquisa, lembramos que essas escolhas seriam determinadas por elementos impossíveis de serem aqui identificados.

Ao lado da imagem de heroísmo, constrói-se, nesse segmento, a representação do professor como um “anti-herói”, ou seja, aquele que adota *postura* diferente com relação ao seu emprego na escola privada e na escola pública. Algo que nos chama a atenção em [22] é a presença de um discurso bastante marcado a respeito do funcionalismo público em face ao trabalhador de instituições particulares (*por que o professor que trabalha no Estado tem uma postura e chega no particular ele tem outra?).*

Apesar de não constar nos dizeres dessa professora os detalhes do que seria essa postura, fica implícita uma região do interdiscurso que caracteriza o funcionário público como sendo “acomodado” e aquele que “*não trabalha*” por ter sua estabilidade de emprego garantida por lei. Neste caso, P3, apesar de se colocar como parte do *coletivo* na sequência [21], atribui essa crítica ao outro, uma vez que passa a fazer referência não mais com o uso do “*a gente”*, mas do substantivo *professor (*no singular*)* e pelo pronome da terceira pessoa do singular *ele*. Assim, ao mesmo tempo em que P3 pode estar se referindo a qualquer professor, ela não se refere a si mesma, já que o uso do pronome na terceira pessoa do singular indicaria algo externo ao sujeito.

Podemos afirmar, então, que tanto a imagem do herói passível de reconhecimento social quanto os discursos aos quais P3 parece se afastar (do funcionalismo público) constituem a subjetividade do professor. Ao enunciar o discurso do funcionário público que *não trabalha*, a professora estaria elaborando uma resposta para dizeres cristalizados a respeito de sua própria profissão, ao mesmo tempo em que os nega e rejeita. Parece haver, portanto, um conflito entre identificar-se e não se identificar com aquilo que caracterizaria o grupo dos professores de escola pública, ora visto como heróis, ora como “anti-heróis”.

Voltamos à questão da escolha profissional, a fim de discutirmos sua relação com a construção da imagem do professor representado como herói:

> [23] – olha... eu terminei o colegial, né?... daí eu **tinha ido pro Canadá tudo**... aí eu falei ah... vou ficar um ano parado para ver o que eu quero fazer né?... daí eu **gostava de ler eu gostava de inglês** de **literatura** enfim... aí eu falei **ah vou ser professor...** (P1)
>
> [24] - foi na escola de idiomas quando eu **comecei a admirar muito a língua... a gostar da língua** né?... a **ficar encantada com o falar inglês entender...** (P4)
>
> [25] - eu tenho muita **facilidade** para **interpretação de texto criação de texto**... enfim... pelo curso da faculdade onde eu fiz era uns três anos... então eu tinha aulas aos sábados e eu percebi que **eu queria/ que eu deveria fazer aquilo que eu tenho facilidade...** (P2)

Notamos que as justificativas dadas se baseiam, principalmente, no "*gosto*", na "*admiração*" e na "*facilidade*" com relação à língua inglesa ou elementos a ela relacionados (leitura, entender, falar, literatura, interpretação e criação de texto). Estas parecem ser, portanto, características que estabelecem um ponto de encontro entre as imagens que esses professores fazem de si e do professor ideal.

Em outros segmentos, a justificativa se dá pelo relato de experiências passadas, na posição de aluno e lembrando-se de professores modelos ou bem sucedidos:

> [26] - foi na escola de idiomas... e eu **olhava pros professores de inglês** e falava que **legal...** vou ser professora de inglês e eu acho que foi ali que eu resolvi ser professora de inglês... e aí foi a partir daí... (P4)
>
> [27] - mas até aí eu não tinha uma noção assim do que que era ser professor... tinha uma vaga impressão... me **lembrava de alguns professores bem sucedidos que eu tive** daí eu fui pra profissão falei **vou abraçar** vou ver o que que é... (P1)

O "olhar" ("*olhava*") e a "lembrança" ("*lembrava*") voltados para o professor de língua inglesa determinariam uma imagem de um *outro-professor,* qualificado com os adjetivos "*legal*" e *"bem sucedido*". O primeiro adjetivo ("*legal*") pode trazer um efeito de sentido de prazer ao exercer a profissão, enquanto a expressão "*bem sucedido*" possibilita o efeito de sentido de um sucesso tanto profissional quanto financeiro. Esses seriam atributos que, em seu imaginário, motivaram tais professores a escolher sua profissão a partir do

olhar voltado para o *outro:* tanto busca pela satisfação pessoal quanto pelo sucesso financeiro individual.

Neste ponto, se retomarmos a imagem do professor herói que, de acordo com análises anteriores, tem uma atitude de sacrifício pessoal em benefício da “missão” e da “luta” em que se implica a escolha profissional, percebemos que as justificativas para o ingresso na profissão se voltam agora, principalmente, para o “fazer o que gosta”. Ao invés de evocar o heroísmo de outrora*,* os dizeres (*“fazer o que gosta”* ou mesmo seguir o modelo de um professor “bem sucedido”) apontam para uma região do interdiscurso que, nos dias de hoje, reforçam a idéia de que temos que ser felizes e encontrar prazer em todos os âmbitos da vida, inclusive no trabalho*.*

Assim, além de responder a uma demanda de engajamento social a partir da sua identificação com a figura do herói, o sujeito demonstra precisar responder a uma demanda que partiria de seu próprio desejo, da falta que o constitui enquanto sujeito barrado pelo simbólico.

Encontramos, portanto, uma contradição fundante que permeia a imagem que se constrói de si. Por um lado, há a ilusão da possibilidade de uma escolha profissional consciente e baseada naquilo que irá oferecer prazer ao sujeito (pelo gostar, pela facilidade, pelo modelo de sucesso); por outro, há a imagem de que essa consciência no ingresso profissional implicaria em tomar para si a responsabilidade de se inserir nessa “missão heróica”, que nem sempre é caracterizada como algo prazeroso.

Lembramos que, de acordo com nossas bases teóricas, o sujeito se constitui de modo heterogêneo. Perceber esta ruptura é importante para ampliar nossa discussão a respeito da questão da responsabilidade, uma vez que ela nos revela contradições fundantes na representação do que seria o professor ideal e a imagem que esses professores fazem de si.

Apesar do excerto que se segue já ter sido foco de análise no capítulo 2 desta pesquisa, propomos voltarmos a ele para discutirmos o modo como a imagem do professor herói aparece como motivação para o seu ingresso no ensino de inglês da escola pública:

> [18][21] - e além disso eu tinha uma expectativa no sentido assim de que eu fiz a escola pública e eu lembro das minhas aulas de inglês da escola pública né... e o quanto **eu não gostava delas** tudo mais e eu tive vontade de/ todo mundo fala muito mal da escola pública né de de de tudo... então eu tive vontade de voltar lá e falar assim vamos **ver se realmente o problema está na escola ou se o problema está no professor está na aula está.. onde que está?... então eu queria primeiro vencer isso...** saber... vamos lá e se a gente **propor uma aula boa**?... será que o inglês vai ser visto de uma forma diferente?... então eu queria ver **fazer uma coisa diferente** do que eu tive para ver com seria a reação dos alunos e além disso trabalhar isso que eu tinha aprendido na educação de forma diferente... essa foi a minha expectativa quando eu fui pra escola regular... (P4)

Neste excerto há a imagem da escola pública como aquela da qual o professor, ao se colocar na posição de aluno, lembra-se do quanto "*não gostava*" das aulas de inglês. Parece haver um movimento contrário àqueles comentados anteriormente ([26] e [27]), já que o ingresso na profissão se dá pelo "não gostar" da experiência anterior e pela crença na possibilidade de mudança deste quadro de fracasso a partir de uma prática pedagógica "diferenciada".

Observamos que, diante do *problema* enunciado, os próprios questionamentos feitos por P4 já são, em si, afirmações acerca da escola pública, representada como o lugar do "não-aprender" inglês. No caso, suas perguntas apontam para o pressuposto de um discurso que atribui o fracasso do ensino, nesse espaço, tanto ao professor quanto ao próprio espaço da escola e à aula caracterizada como "ruim" (uma vez que a professora quer propor uma aula *boa)*.

A relação que se estabelece com a imagem do professor-herói é construída, principalmente, pelo uso do verbo *vencer,* o qual se refere a uma "batalha metafórica" e nos aponta para a representação do professor ideal que, com seu esforço pessoal e ação individual, seria capaz de mudar uma situação dada como "problemática".

Outro segmento em que a idéia do "fazer diferente" aparece é o seguinte:

---

21 Excerto ligeiramente expandido.

> [28] - era **falar** era treinar **pronúncia** assim... **e eu sempre procurei assim me esforçar de alguma forma pra tentar assim fazer... ser uma coisa diferente do que a gente tá acostumado a ver**... aí depois assim a gente foi tendo as orientações tudo... mas **sempre foi muito assim mais texto**... **tradução** né? e agora que a gente assim que nem **o curso** já fiz dois módulos[22]....eu percebo assim que tá me **ajudando** muito assim a ter uma **dinâmica diferente trabalhar de uma forma diferenciada**.... até tem coisas... determinadas coisas eu aproveitei no/ no/ na minha série e tudo ah...e achei assim que assim que foi **bastante produtivo eles gostaram muito...** (P3)

Uma vez mais o *tentar fazer diferente* aparece nos dizeres como algo positivo, ou seja, como se as aulas normalmente ministradas nas escolas públicas *(a gente tá acostumado a ver*) não fossem ideais. Deste modo, notamos que o "fazer diferente" se baseia na construção da imagem daquilo que seria a prática pedagógica recorrente *(a gente tá acostumado a ver),* baseada em métodos considerados "tradicionais", como o trabalho com *texto* e *tradução.*

Esse "*fazer diferente"* é designado como trabalho com o desenvolvimento das habilidades orais *(era falar era treinar pronúncia assim...)* e como uma mudança de uma *dinâmica* a partir do contato com as aulas do instituto de idiomas, que, sendo o lugar legitimado para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, é considerado o ideal. Conforme argumentado no capítulo 2 desta pesquisa, habita o imaginário dos sujeitos de pesquisa dois principais discursos que são tomados como "verdadeiros" e que, no caso desse excerto, valida os dizeres ali inseridos. O primeiro deles seria o de que "saber a língua" significa "falar a língua". O segundo, por sua vez, postula que a escola regular (em especial a pública) não é o espaço em que o aprendizado da língua inglesa ocorre com sucesso, sendo a escola de idiomas o modelo a ser seguido.

---

22 Na época em que a entrevista foi realizada, P3 estava fazendo um curso de inglês em um instituto de idiomas devido a programa de parceria com o governo de capacitação profissional.

Interessa-nos, aqui, argumentar como tais discursos se articulam com a imagem do professor-herói. Deste modo, notamos nesses dizeres que o “fazer diferente”, que toma os discursos mencionados como pressuposto, requer por parte do professor um *esforço* pessoal que, ao mesmo tempo em que caracteriza sua ação com certo grau de dificuldade (demandando o esforço feito por ela), faz dele um professor “especial”, “diferenciado”, ou seja, um herói.

Esse esforço, na tentativa de “fazer diferente”, remete à argumentação de Andrade (2008), ao afirmar que, apesar de os professores demonstrarem um olhar crítico às práticas correntes, ele vem marcado por uma certa impotência em alterar de modo significativo sua prática pedagógica. Tal impotência, nos dizeres de P3, parece vir marcada pelo esforço enunciado ao tentar fazer diferente, demonstrando que esta não seria uma tarefa fácil, apesar de desejada e valorizada. Nas palavras da autora:

> [o professor] não se dá conta de que a identidade de professor está imersa em um conjunto de agenciamentos em forma de discursos que circulam e de outras formações inconscientes, que afetam a sua constituição subjetiva e, consequentemente, seu modo de ser e de ensinar. Não basta “querer” ensinar de um “modo” diferente, o que parece circunscrito ao campo metodológico e que é ditado pelos discursos hegemônicos de ensino-aprendizagem de línguas no contexto educacional atual. O sujeito tem de estar com seu desejo empenhado nessa mudança, que remete tanto a um olhar diferente sobre as línguas quanto para a aprendizagem (ANDRADE, 2008, p. 172).

Ainda assim, fica no imaginário dos sujeitos entrevistados a imagem do professor representado como o herói que, de modo individual, toma para si responsabilidades de engajamento social (ao querer “salvar o mundo”, “melhorar a condições de vida dos alunos” e “contribuir para a educação pública”), enfrenta desafios de uma “realidade difícil” em atitude de sacrifício pessoal em benefício do coletivo, escolhe de modo “consciente” fazer parte dessa “missão”, propõe práticas diferenciadas, se esforça, se empenha.

Enunciar a partir dessa posição de sujeito “heróica” já é, de certo modo, uma resposta que o sujeito dá aos discursos que o constituem, que ora valorizam, ora desvalorizam o professor e a instituição a que ele pertence. A busca pelo reconhecimento passa a ser uma resposta à demanda social (que, de certo modo, espera dele uma atitude heróica), mas também a uma demanda

de valores de um discurso moral que irá determinar suas ações diante das adversidades a ele impostas.

Contudo, algumas contradições que constituem esse professor-herói já foram abordadas ao longo das análises aqui propostas. Uma delas é a relação com a imagem de uma “realidade” às vezes “difícil demais” até mesmo para esse herói, demandando uma resposta caracterizada por um “sentimento de fracasso”, tendo em vista sua imagem de um “herói” que, muitas vezes, passa para o lugar da vítima. A subseção que se segue irá voltar-se, então, para a discussão sobre como esse dilema se faz presente nos dizeres dos sujeitos de pesquisa.

3.2. A vitimização do herói: do “tudo posso” às “mãos atadas”

Ser herói significa, antes de mais nada, ser protagonista de sua história. Assim, ter a representação de si como “herói” é se colocar no centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o sucesso de seus objetivos dependa somente de sua prática.

Remetendo-nos à discussão proposta no capítulo 2 desta dissertação, sabemos que o professor é constituído por discursos provenientes de diferentes correntes filosóficas da educação. A pedagogia humanista tradicional, por exemplo, tende a uma concepção iluminista em que o professor é o centro do processo educacional, compreendido como depositário e fonte do conhecimento. No contexto de ensino de línguas, Mascia (2003) aproxima tal pedagogia ao Método Tradicional que, além de compartilhar a mesma concepção de professor, compreende a língua como um conjunto de regras e exceções observáveis. De acordo com a autora, ainda nos dias de hoje é possível encontrarmos fortes vestígios desse método no ensino de línguas.

É possível afirmar que o professor representado como herói condiz com essas concepções de ensino, professor, aluno e conhecimento, pois, ao reconhecer-se no centro do processo educacional, torna-se possível, em seu imaginário, ser capaz de enfrentar e solucionar as diferentes adversidades que a própria profissão lhe impõe no dia-a-dia.

Com o advento de filosofias educacionais modernas e, no caso do ensino de línguas estrangeiras, do Movimento Comunicativo, o professor deixa de ser o centro do processo educacional. Segundo Mascia (2003), ele passa a ser considerado mediador e facilitador do ensino e aprendizagem, assumindo, assim, uma postura mais complexa: de aprendiz e pesquisador. Por outro lado, espera-se do aluno que ele desempenhe papel de sujeito e agente do próprio aprendizado de uma língua agora compreendida como instrumento de comunicação e interação social.

Ainda de acordo com a autora, tal mudança nas concepções de professor, aluno e conhecimento afetam a relação professor-aluno, agora permeada por um "filtro afetivo que, de acordo com os pressupostos comunicativos, implica vários fatores, dentre os quais ansiedade, motivação [e] capacidade de risco." (MASCIA, 2003, p. 218).

Assim, como se estrutura o professor representado como herói diante de um discurso pedagógico que o desloca do centro do processo de ensino e aprendizagem? Como "ser herói" quando se deixa de ser *essencial* para ser um *mediador só*?[23]

Diante da existência, no imaginário dos professores, de discursos de origem tanto na pedagogia tradicional como na pedagogia moderna, podemos afirmar que o modo como outros elementos presentes no processo educacional (o aluno, seu interesse pelo conhecimento, as novas tecnologias, entre outros) são representados passa a ser constitutivo da imagem que o professor faz de si.

Deste modo, iniciaremos refletindo como o aluno é representado nos dizeres dos professores entrevistados e de que modo essa representação se relaciona com a imagem do professor-herói anteriormente discutida.

A centralidade do aluno no processo educacional pode ser vista no excerto que se segue.

> [29] - eu acho que o **principal** para que o aluno aprenda é a **vontade** que ele tem de aprender... (P2)

23 Os itálicos nessa última pergunta se referem à sequência [02], analisada no capítulo 2 dessa dissertação.

Nesse segmento, a *vontade* é colocada como fator *principal* para que o processo de aprendizagem ocorra. Com isso, há o apagamento do professor e de sua prática pedagógica como determinantes para que o aprendizado seja bem sucedido.

A partir da análise de outras sequências, pudemos observar que essa concepção de aluno ideal como aquele que tem *vontade* de *aprender* é bastante recorrente. Vejamos, por exemplo, os dizeres seguintes também enunciados por P2, em outro momento de sua entrevista.

> [30] - mas esse **interesse** hoje **tem que ser resgatado** pelo professor... ele **não vem mais pronto** e uma das formas de conseguir isso é **se aproximando do aluno pelo lado afetivo**... (P2)

Nesse excerto, observamos a presença do discurso educacional que coloca o aluno no centro do processo educacional, uma vez que é permeado pelo não-dito de que o aprendizado dependeria desse fator denominado *interesse.* Porém, esse fator parece ser caracterizado de dois modos diferentes. De modo ideal, ele *vem pronto,* ou seja, não demanda qualquer intervenção do professor, sendo uma característica intrínseca ao aluno. Por outro lado, percebemos a imagem do aluno com marcada pela “falta” dessa característica que passa a não ser mais considerada algo intrínseco, mas passível de ser *resgatada* pelo professor.

Além disso, as palavras *hoje* e *mais* trazem o efeito de sentido de que o limite que separa e distingue essas duas imagens distintas de aluno em relação ao seu interesse teria relação com o tempo, ou seja, apenas os alunos de uma época passada são representados como “completos”, tendo esse interesse ideal, necessário e intrínseco. Assim, o verbo *resgatar* sugere, em um primeiro momento, a aproximação do “aluno de hoje” a um “modelo de aluno” que está distante no tempo, fazendo emergir um discurso saudosista de um ambiente escolar de sucesso no passado.

Apesar dessa valorização do interesse do aluno no processo de ensino e aprendizagem, colocando-o no centro como elemento indispensável para seu sucesso, essa concepção de aluno se relaciona com o professor representado como herói, na medida em que tal *interesse* não somente pode,

como deve ser resgatado pelo professor (*tem que ser resgatado).* Fica mantida, portanto, a idéia de que o professor-herói pode superar tal adversidade, sendo capaz de completar, a partir da *aproximação pelo lado afetivo,* a "falta" que caracteriza o "aluno de *hoje"* (doravante referido como "aluno-real", a fim de distingui-lo da imagem do "aluno-ideal")*.*

A concepção de "interesse", então, parece variar entre ser uma característica extrínseca (passível de ser influenciada pela prática do professor) e intrínseca (dependendo somente de processos inerentes ao aluno). A sua discussão torna-se, portanto, relevante para compreendermos como se configura a imagem que o professor faz de si. Vejamos como essa questão se faz presente no próximo segmento.

> [31] - mas pra dar aula você precisa ter uns **cinquenta por cento do professor...** você dar uma **boa aula... e você precisa ter o interesse dos alunos**... eu já **tentei plantar bananeira na sala de aula e não deu certo**... então é estranho né... você fica meio **limitado** assim... (P1)

Nessa sequência constrói-se a imagem da aula de sucesso, a qual é descrita por P1 como dependente *(precisa)* de dois elementos de "pesos iguais" *(cinquenta por cento).* Através dessa "equação", que soma a sua prática pedagógica (*boa aula)* e o *interesse dos alunos*, P1 parece solucionar, ao dividir matematicamente o espaço da aula, a coexistência dos diferentes discursos educacionais comentados no início dessa subseção.

Contudo, o fato de o professor afirmar já ter tentado *plantar bananeira* aponta para a presença de um discurso contraditório, em que ele teria não apenas a capacidade, mas a necessidade de influenciar esse interesse com sua prática pedagógica. Deste modo, os elementos, que antes ocupavam um espaço "dividido" matematicamente, passam a se interpenetrar. Diante do não-dito da falta do interesse dos alunos, o professor responde a partir de sua tentativa de "preenchimento" desses cinquenta por cento ausentes com sua prática em sala *(plantar bananeira),* buscando promover o interesse antes apenas centrado no aluno.

O insucesso do resultado dessa resposta *(não deu certo)* acaba fazendo com que a falta de interesse anule, também, os outros "cinquenta por cento" da *boa aula* do professor. Assim, ele afirma ficar *limitado*, ou seja, passa

a se distanciar da imagem do herói que “tudo pode”. Esse distanciamento, por sua vez, gera conflito para o professor, dado pela enunciação de um estranhamento (*estranho).*

Observemos como essa questão se coloca a partir da análise da próxima sequência.

> [32] - então eu falo assim... é difícil... e **você fala** pra ele assim olha... **você tem que estudar** porque você estudando você vai conseguir **melhorar sua situação financeira** e a gente percebe que eles não têm essa **visão**... assim... mesmo a mulecadinha que está começando e mesmo os que estão saindo do Ensino Médio. [...] por quê?... porque **não têm essa coisa olha... eu vou buscar aquele meu sonho**... quero ser médico... eu quero ser engenheiro... eu quero ser dentista... NÃO... eles acham que eles terminando o Ensino Médio... pra eles tá bom... né? então assim... em relação à molecadinha... né? eu percebo assim... que eles ainda têm essa coisa da inge/ muitos tem ainda isso da **ingenuidade**... ah... não eu **gosto** disso... né? eu sempre gostei de português e inglês... então assim... a minha **frustração** com relação à escola desde quando eu entrei é que **eu achava que eu ia poder ser mais útil pra eles... né? e fazer com que eles gostassem das aulas e eles gostassem da escola...** mas a gente percebe assim... eh... **que há um retorno muito pequeno deles...** (P3)

Percebemos que a relação aluno/conhecimento é concebida a partir do discurso do saber como possibilidade de ascensão social. Assim, o aluno representado como ideal se preocupa com seu futuro financeiro *(melhorar sua situação financeira),* almejando conquistar seu *sonho* a partir do reconhecimento da escola e dos estudos como meios para assim fazê-lo. O interesse pelo aprendizado (não dito de modo explícito, mas sugerido pelo ideal de que eles deveriam *gostar das aulas* e da *escola)* acaba sendo enunciado por P3 como um elemento imaginariamente central para que as promessas de sucesso futuro ocorram.

Essa representação do “aluno-ideal” se contrapõe, contudo, à do “aluno-real”. O último seria daquele que não tem esses atributos, ou seja, que não tem *essa visão* necessária de que a escola e os estudos lhe proporcionarão ascensão social futura.

Observamos que, diante do dilema que se coloca entre “ser professor-herói” e ter o “aluno” (e sua *vontade de aprender)* como central e determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, uma das

respostas dadas pelo professor é a tentativa de “convencer” o aluno da necessidade de se aprender a língua através do diálogo *(e você fala pra ele assim...).* O professor passa a ser mais que um transmissor de conhecimento, mas aquele que, de diferentes modos, tenta motivar o aluno ao tentar convencê-lo da necessidade dos estudos e, assim, interferir na sua relação com o conhecimento. Ao mesmo tempo em que a relação aluno/conhecimento ainda ocupa um lugar central, cabe ao professor-herói influenciá-la, voltando, com isso, a participar do processo como elemento importante e influente.

Porém, os dizeres do professor apontam para aquilo designado como um *retorno muito pequeno* dos estudantes frente a essa tentativa de convencê-los. Uma vez mais a imagem do “aluno-real” se distancia daquele representado como ideal, fazendo com que o fracasso no processo de ensino e aprendizagem ocorra apesar da resposta do professor em tentar convencê-lo das vantagens de se estudar. O professor, antes central e herói, deixa novamente de ser o centro.

O conflito entre o desejo da identificação com a imagem do herói e a sua impossibilidade de ação pode ser compreendido no momento em que o professor afirma “*eu achava que ia poder ser mais útil pra eles”.* Há a idéia de ser *útil,* ou seja, proporcionar para eles a ascensão social desejada a partir do conhecimento. Porém, de modo contraditório, os verbos no passado (*achava que ia)* negam a possibilidade *(poder)* de ser *útil* para seus alunos, na medida em que afirma seu caráter de imobilidade em não poder *fazer com que gostem das aulas e da escola.*

Essa imobilidade, contudo, é enunciada como consequência de um fator externo a esse professor. No lugar de herói, ele enuncia ter “feito o que podia”. Porém, diante de uma resposta inesperada do aluno (*retorno muito pequeno),* o professor, antes herói, passa a ser representado como vítima dessa circunstância tão distante da idealizada.

A resposta desse professor parece passar a ser, então, aquilo que ele designa por *frustração* que, na verdade, vem verbalizar sua “não-resposta” ou, em outras palavras, a imobilidade no “não poder fazer nada”. O aluno, então, passa a ser responsabilizado pelo insucesso do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que é dele que se espera (na impossibilidade de ação) uma resposta. Enquanto isso, o professor toma a sua descentralidade

como isenção de uma resposta, afastando-se então, da imagem do herói que "tudo pode" e colocando-se como vítima desse aluno representado como *ingênuo* e *desinteressado.*

Além da presença de um aluno ideal que tenha interesse pela aula e pelo aprendizado da língua inglesa, foram apontados nos dizeres dos professores entrevistados outros elementos, também considerados necessários e centrais no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos a seguinte formulação:

> [33] - **hoje em dia** você tem que ter recursos né?... não adianta você estar só limitado à **lousa** e ao **giz** que isso **não é atrativo** para o aluno... então é bom fazer uma comparação entre vai... a escola particular onde eu trabalhava e hoje no Estado... bom... **lá** você tinha o **Datashow** pra dar aula... você tinha um **rádio** um **aparelho de som legal** pra você colocar **músicas... diálogos...** você tinha uma **sala de informática** com um computador por aluno em que você podia desenvolver programas você tinha a **pesquisa na internet direcionada**... e isso é **interessante...** (P1)

Ao iniciar sua fala dizendo "*hoje em dia"*, o professor retoma o saudosismo comentado anteriormente, ou seja, no passado, esse interesse já era pressuposto nos alunos. Porém, diferentemente dos dizeres até agora analisados, P1 sugere a necessidade da presença de elementos tecnológicos (*datashow*, *radio*, *aparelho de som legal, sala de informática, um computador por aluno, pesquisa na internet direcionada)* qualificados por ele como *interessantes,* ou seja, passíveis de modificar o interesse dos alunos.

De acordo com Coracini (2006), o discurso pós-moderno, comprometido com o da globalização, faz das novas tecnologias uma alternativa capitalista para a construção de uma sociedade mais "eficiente", crença que é transferida para a sala de aula através da afirmativa dos recursos multimídia como solução para o ensino de línguas. Dessa maneira, a autora nos aponta para uma relação imaginária entre a figura do professor e esse tipo de material, uma vez que o segundo ocuparia o patamar de imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem, garantindo a motivação do aluno.

Voltamos, portanto, à idéia de escola pública representada como o lugar da falta, já discutido no capítulo 2, sendo comparada à escola privada,

tida como ideal por possuir todos os requisitos tecnológicos necessários para *atrair* o aluno.

Diante da imagem da escola como lugar da “falta” e a de professor representado como herói, a resposta do professor vem marcada por conflitos que serão analisados a partir dos dizeres que se seguem.

> [34] - e... e no Estado eu senti assim uma completa **falta de apoio** porque assim... na escola particular eu tenho esse problema também... **do aluno que não está muito interessado**... mas eu tenho um **respaldo** muito grande da **família** da **coordenação** das disciplinas do colégio e tudo mais... no **Estado** eu me vi **sozinha**... **completamente sozinha e de mãos atadas**... é... eu tinha/ eu ia com a **proposta de fazer alguma coisa** e... tinha por exemplo... eu tinha um problema com **um aluno...** eu chamav/ tenta/ conversar com o aluno **não adiantava...** eu tentava conversar/ pedi ajuda à coor/ à **direção** eu não tinha... pedi pros **pais** irem ir lá e os pais **nunca apareciam...** (P3)

Notamos que a “falta” que caracteriza a imagem da escola pública vai, nesses dizeres, além da ausência dos aparelhos tecnológicos. Na comparação com o ensino privado (*escola particular), o aluno que não está muito interessado* passa a ser um comum a esses dois espaços. A diferença apontada por P3 reside na falta não somente de um aluno-ideal, mas na falta daquilo designado *como respaldo da família e da coordenação.*

Lembramos que, por um lado, a imagem do professor-herói é construída como aquele que, na sua individualidade, consegue enfrentar as adversidades que a profissão eventualmente lhe apresenta, sacrificando-se em benefício de um “bem maior”. Contudo, o professor representado nos dizeres anteriores se afasta da imagem do professor-herói, pois, apesar de enunciar uma resposta de *tentar conversar com alunos, pedir aos pais e coordenação,* ou seja, de tentar “reverter a situação”, fica a idéia, novamente, da vítima que “nada pode fazer”.

Enunciando estar *sozinha e de mãos atadas,* o professor, antes herói, se vê impossibilitado de cumprir sua “missão” diante de fatores externos a ele. Sua resposta passa a ser, novamente, a “não ação”, ou seja, “a impossibilidade de resposta” (*mãos atadas).*

Deste modo, passemos à subseção seguinte, na qual tentaremos nos aprofundar nesse dilema estabelecido entre as imagens do “professor-herói” e “professor-vítima”.

3.3. O “entre-lugares”: *culpa* como resposta

Com base nas discussões até aqui apresentadas, podemos concluir que há no imaginário do professor representações de si que fluem entre o herói capaz de “salvar a humanidade”, a partir do seu esforço individual, e a do professor vítima de uma realidade que o coloca em condição de impossibilidade de ação. Contudo, o modo como os professores respondem a tais representações nos parece ir além de somente “tentar de tudo” (na posição do herói) ou “não fazer nada” (na posição da vítima).

Assim, nesta subseção temos por objetivo nos aprofundarmos na resposta dada pelos professores diante do tema da responsabilidade, indicando como esse dilema é expresso nos dizeres a serem aqui analisados.

Uma das perguntas feitas na entrevista com os professores foi “Em que medida você se sente responsável pela aprendizagem do inglês de seus alunos?” Apesar de ter sido uma pergunta direta, que de certa forma induziu o entrevistado a formular acerca do termo “responsabilidade”, uma das respostas dadas nos proporciona uma discussão importante acerca do tema:

> [35] - seria... seria **cem por cento...** assim.... eu me sinto... é... **responsável... integralmente assim... mas você tem uma situação que vai além do professor** né?... você **não tem uma estrutura** pra dar uma aula descente... você tem uma **sala hiper-numerosa...** você acaba não podendo dar atenção... então por mais que você dê uma aula legal traga um material xerocado... às vezes quando você vai fazer uma avaliação ou exigir algum trabalho deles... você acaba vendo que muitos dos objetivos não foram atingidos **por um processo anterior** né?... a **bomba** acaba estourando na sua mão.... aí você fala e aí? será que é minha **culpa?...** aí você tem uma situação até **melancólica...** digo assim pô! eu **não estou ensinando direito** ou esse aluno não está **interessado** em aprender... porque às vezes eu acho estranho falar que o aluno não esteja interessado em aprender.... mas acho que **a estrutura** assim... **o sistema** acaba gerando isso né? e a gente acaba... muitas vezes... **se achando responsável por**

> **isso** né?... então vai... vou colocar **cinquenta por cento de responsável pelo aprendizado**... (P1)

Um primeiro aspecto que nos chama a atenção nessa sequência seria o fato de o professor fazer uso de porcentagem ao se referir à sua *responsabilidade*. Ao afirmar que seria *cem por cento* e *integralmente* responsável, o sujeito nos sugere uma imagem desse conceito como algo completo e passível de ser medido numericamente. Ao longo de sua fala, ele aponta a presença de outros elementos que influenciariam o processo de ensino e aprendizagem e termina dizendo ser "*cinquenta por cento responsável pelo aprendizado*", escolha lexical que nos indica não somente uma imagem da responsabilidade como sendo mensurável, mas também possível de ser "dividida" com outros fatores além do professor.

Sua primeira formulação – a de que se sente *integralmente responsável* – remete-nos a diferentes aspectos até agora abordados no decorrer das análises. Por um lado, P1 se relaciona com a imagem do "professor-herói" que, de modo individual, teria a necessidade de responder às demandas que surgem no contexto escolar, ou seja, proporcionar, a partir de sua prática pedagógica, um processo de ensino e aprendizado de sucesso, apesar das dificuldades que possa ter que enfrentar nesse espaço. Em contrapartida, admitimos que dizer que se sente *integralmente responsável* tem relação com a pergunta realizada pelo entrevistador, uma vez que o professor irá, nessa relação professor-entrevistador, tentar atender àquilo que ele imagina ser a expectativa de seu interlocutor (afinal, raro seria o professor que respondesse não se sentir *integralmente responsável).*

Contudo, permeando os dizeres, o termo "responsável" vai ganhando novos sentidos quando relacionado ao fracasso do processo de ensino e aprendizado, que é trazido ao fio discursivo pelo professor. Torna-se importante, portanto, analisarmos a escolha lexical dos verbos que acompanham o termo *responsável*. De início, o sujeito faz uso do verbo *ser* (*seria*), mas logo emprega o verbo *sentir-se* (*me sinto*) e, ao final, o *achar-se* (*me achando*). Na última frase, ocorre a elipse do verbo. Com isso, podemos destacar a complexidade desse conceito, uma vez que *sentir-se* e *achar-se responsável* sugere uma qualidade mais efêmera ao sujeito que o uso do verbo "ser".

A princípio, P1 afirma *ser cem por cento responsável*, mas logo problematiza essa qualidade aparentemente “colada” a ele e termina “dividindo” a responsabilidade com outros elementos, passando a dizer que *se acha responsável*. Essa segunda escolha lexical (*achar-se*) não pressupõe uma característica intrínseca ao sujeito, mas coloca a questão como dependente da opinião acerca de si mesmo.

Diante da contradição de se caracterizar como *responsável* pelo aprendizado do aluno e, ao mesmo tempo, afirmar que esse aprendizado não se realiza, o professor parece modalizar a afirmação de que é *integralmente responsável* (como característica esperada de um bom professor), elencando novos elementos que vêm justificar e dividir com ele a responsabilidade, agora não pelo aprendizado dos alunos, mas relacionado justamente com o seu fracasso.

Ademais, em “*E a gente acaba... muitas vezes... se achando responsável por isso*, né? ([32], P1), “*isso”* não tem o mesmo referente que no início da formulação. O pronome “*isso”,* neste caso, não substitui o processo de ensino e aprendizado em si, mas o seu fracasso. P1 justifica esse fracasso (designado por ele como um *não atingir de objetivos*) a partir de uma falta que vem do outro (sendo esse outro a *estrutura, o processo anterior* ou o *sistema*).

Como pudemos observar na subseção anterior, a “falta” que constitui o espaço escolar público (seja ele em relação ao aluno que não tem interesse, na ausência de aparelhos tecnológicos ou mesmo na falta de apoio da direção da escola e dos pais) faz com que ocorra um processo de “vitimização do herói”, em que a resposta do professor frente a essa “falta” passa a ser uma “não-resposta” ou uma “impossibilidade de ação”.

No excerto em análise, o professor se coloca no lugar da vítima a partir da formulação *por mais que você dê uma aula legal [...] você acaba vendo que muitos dos objetivos não foram atingidos por um processo anterior.* Esse *processo anterior* exclui o professor das justificativas dadas pelo fracasso, uma vez que sua prática pedagógica corresponderia àquela tida como ideal (*uma aula legal).*

Porém, ao invés de simplesmente assumir “não poder fazer nada” (como foi observado em outros dizeres analisados na subseção anterior), no caso desse segmento, a questão se torna ainda mais complexa. O professor

afirma que *a bomba acaba estourando na sua mão* e se questiona se o fracasso enunciado seria sua *culpa.*

Retomando a discussão proposta no capítulo 1 desta dissertação, lembramos que a noção de culpa tem relação íntima com a de responsabilidade. Diante do imaginário de ter de fazer sempre o que é "certo", ou seja, atender às expectativas no plano daquilo que é tido como ideal, o fracasso suscita um julgamento das ações dos professores. Esse julgamento é materializado a partir, por exemplo, de dizeres recorrentes acerca da desvalorização do professor na mídia[24] e em narrativas de si.

A *culpa,* se for compreendida não somente como um "sentimento", mas como uma categoria discursiva, passa a marcar uma resposta que não foi dada diante dessa demanda de "ser responsável por algo".

Retomamos de um dos postulados de Bauman (1999, 2008), segundo o qual a sociedade pós-moderna se baseia na individuação, sendo os indivíduos responsabilizados tanto por suas vitórias quanto por seus fracassos. A imagem do herói, como afirmamos anteriormente, se relaciona à característica do neoliberalismo que imprime a necessidade de respondermos individualmente por questões colocadas, muitas vezes, no campo do coletivo.

Contudo, não faz parte da imagem do professor-herói, que seria, como vimos, a imagem do professor-ideal, completo, sem faltas nem falhas, o fracasso de sua missão. Assim, parece não fazer parte dessa representação a enunciação da *culpa,* uma vez que ela pressupõe esse "fracasso" pela falta da "resposta" necessária e que não é dada pelo sujeito.

Por outro lado, se pensarmos na representação do professor como vítima, ou seja, como aquele que seria "refém" de uma realidade difícil demais e que acaba ficando "de mãos atadas" diante das dificuldades, a idéia de *culpa* também não parece fazer parte desse imaginário, uma vez que o professor se coloca no lugar daquele que é impossibilitado de dar essa resposta, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso a outros elementos (a *estrutura, o Estado, os alunos).*

---

24 Sobre o discurso da desvalorização do professor, ver Oliveira (2007).

Assim, a *culpa* enunciada por P1 nos indica um “entre lugares” quando nos remetemos ao dilema “professor-herói” e “professor-vítima”. Dizemos “entre lugares”, pois, se o professor ocupasse a posição *discursiva* somente de vítima (justificando o fracasso a partir outro), ou de herói (que faz esforços “sobre-humanos” para superar dificuldades), não haveria espaço para o sentimento de *culpa.* Porém, ao ser representado tanto como herói quanto como vítima, a *culpa* passa a ser um elo que liga essas duas instâncias: ela aproxima a idéia de fracasso à imagem do herói (que, em princípio, não fracassa) no momento em que o professor também toma para si a limitação da vítima (apesar de justificada no outro).

Diante disso, a *culpa* nos revela, mais uma vez, o quanto o sujeito é constituído de maneira heterogênea, marcado pela contradição e enunciando, a partir das representações que faz de si, dilemas fundantes que unem discursos opostos, mas que não se anulam, se sobrepõem.

Buscamos, no presente capítulo, abordar como a reflexão sobre a questão da responsabilidade nos ajudou a melhor compreender como as diferentes representações do professor de inglês da escola pública constituem a subjetividade dos sujeitos entrevistados, trazendo à tona dilemas e contradições relevantes para nossos objetivos.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Diante do objetivo de problematizar discursos cristalizados de (des)valorização do professor de língua inglesa da escola pública, acreditamos ter colocado em movimento, antes de mais nada, nosso próprio imaginário acerca do tema da responsabilidade enquanto questão central e norteadora da presente dissertação.

Quando ainda em fase inicial da pesquisa, tínhamos uma idéia bastante limitada daquilo que o foco no tema da responsabilidade poderia nos propor. Nossa hipótese primeira baseava-se na concepção binária de que o professor ora se considerava responsável pelo ensino da língua inglesa, ora se abstinha dessa sua responsabilidade, transferindo-a a outros elementos (como o aluno, a instituição, outros professores, etc.). A própria idéia de "transferência" de responsabilidade já nos revela o quanto habitava em nós os mesmos discursos de (des)valorização desse professor que o colocam como a origem da "responsabilidade" (e dessa concepção podemos ler, também, "culpa") pelo sucesso ou fracasso de sua prática pedagógica.

Essas considerações se explicitam, por exemplo, ao refletirmos acerca das perguntas elaboradas que nos serviram de roteiro para as entrevistas posteriormente analisadas[25]. Muitas delas relevam nossa ansiedade (um tanto ingênua) em encontrar respostas "prontas" a nossos questionamentos, evocando regiões do interdiscurso que não apenas nortearam, mas muitas vezes induziram os professores nas suas respostas. Fomos "traídos" pelo nosso próprio imaginário.

Apesar disso, as análises desenvolvidas nesta pesquisa nos proporcionaram discussões que revelaram muito sobre como o professor de língua inglesa da escola pública era representado não apenas pelos sujeitos entrevistados, mas também pelo entrevistadora/pesquisadora que se inseriu de modo tão determinante no fio discursivo.

25 Lembramos que o roteiro de perguntas encontra-se em anexo.

Deste modo, podemos dizer o que percurso de nossa pesquisa provocou em nós um deslocamento fundamental para nosso crescimento. Aos poucos, fomos deixando de lado a concepção de responsabilidade no campo da moral para, com o aprofundamento teórico, passarmos a compreendê-la como a resposta dada por esses professores diante dos diversos discursos que os constituem (incluindo o discurso da moral), fazendo com que a presente pesquisa abrisse portas que nos levaram a caminhos inesperados, proporcionando discussões bastante relevantes acerca do ensino de língua inglesa na escola pública.

Propomos, então, um passeio pelas principais aspectos abordados no decorrer desta dissertação. No capítulo 1, apresentamos uma discussão teórica que teve como principal objetivo o debate da noção de responsabilidade, refletindo acerca de como o sujeito é constituído por discursos morais, jurídicos e éticos, os quais passam a ser determinantes em suas respostas frente à demanda que se instaura discursivamente acerca de seu lugar social enquanto professor de inglês na escola pública.

Para tanto, trouxemos considerações sobre o surgimento da noção de responsabilidade na história a partir de Domenach (1994) e, com Foucault (1984/2003; 1978/2004; 1982; entre outros), buscamos abordar os conceitos de técnica de si e autogovernamentalidade como mecanismos de assujeitamento. Além disso, abordamos alguns aspectos sobre como a questão da responsabilidade é teorizada por autores como Jonas (2006) para, com isso, melhor compreendermos como ela se faz presente no imaginário dos professores entrevistados a partir do discurso da ética moral. Por fim, levantamos algumas considerações acerca da concepção de sujeito na pós-modernidade e a sua relação com a questão da responsabilidade, tomando por base autores como Coracini (2007), Safatle (2005), Bauman (1999, 2008), Lipovetsky (2005, 2007), entre outros.

No capítulo 2, refletimos acerca das diferentes representações do professor de inglês da escola pública, partindo de uma investigação sobre suas respostas diante de discursos que ora o valorizam, ora o desvalorizam, dependendo da posição discursiva que ocupa. Dentre as conclusões parciais, pudemos notar que, quando enunciando da posição de sujeito de “professor-educador”, são evocados dizeres que se filiam a uma região do interdiscurso

em que ele é valorizado a partir de uma memória sobre o lugar social de prestígio que ocupava no início do século XX ou, ainda, em resposta a discursos de desvalorização, como forma de resistência a eles.

Quando passa a ocupar a posição de “professor de inglês”, a grande valorização atribuída à língua inglesa parece ser transferida ao professor que a ensina, dados os discursos sobre a globalização e a suposta “necessidade” do aprendizado do idioma para o ingresso futuro dos alunos no mercado de trabalho. A resposta do professor, diante de tais discursos, passa a ser a de tomar para si essa “missão” de ascender socialmente seus alunos a partir do ensino do idioma.

Por fim, ao enunciar da posição de “professor de inglês da escola pública”, emergem dizeres que evocam a representação desse espaço escolar como o lugar da impossibilidade de sucesso no processo de ensino e aprendizado. Diante do modelo instaurado nas escolas livres de idiomas, o professor passa a ser, novamente, alvo de discursos que o desvalorizam e, diante disso, responde a partir da enumeração das diversas “faltas” contidas nesse espaço escolar: o aluno que não está interessado, as turmas com um número não-ideal de alunos, uma estrutura que não funciona, entre outras.

No capítulo 3, demos continuidade à discussão acerca de como o professor de língua inglesa na escola pública é representado, agora voltando nosso olhar para a questão da responsabilidade e sua relação com as imagens do professor-herói (que “tudo pode”) e do professor-vítima (de “mãos atadas” diante da “realidade” difícil).

Por um lado, surge a imagem do herói que, efeito de processos de individualizações e responsabilizações característicos da pós-modernidade, absorve discursos de valorização dessa profissão e se coloca no lugar daquele que pode e tem o dever de “salvar” seus alunos da miséria intelectual e financeira. Ele vem para preencher a “falta” característica do espaço escolar anteriormente descrito, como possibilidade de superação das adversidades possivelmente encontradas.

Por outro lado, quando a imagem feita de si se distancia da “ideal”, o professor é representado como aquele que, de modo passivo nesse processo, nada pode fazer diante de uma “realidade difícil”, tornando-se “vítima” das circunstâncias. Muitos são os elementos apontados como “responsáveis” pelo

fracasso em atingir seu objetivo, antes “heróico”, e a resposta dada pelo professor é de imobilidade, de impossibilidade, de uma “não-resposta”.

Viver esse dilema de estar na posição ora de herói, ora de vítima parece-nos ser, de certo modo, a maior das possíveis respostas do professor. Diante de discursos frequentes de desvalorização de sua profissão (pela afirmação do quanto sua “missão” não acontece, do quanto os alunos “não aprendem”, entre tantas outras), o professor parece responder de modo bastante defensivo: colocando-se no lugar ideal da ação “impossível” (herói) ou no lugar da imobilidade (vítima).

Na realidade, dessas representações de professor de língua inglesa na escola pública, surge o conflito de ser tanto herói quanto vítima. Esse dilema que une instâncias aparentemente opostas faz emergir dos dizeres dos professores uma resposta que pende para a noção de culpa, a qual o coloca em um “entre-lugares”, ou seja, entre aquele que deveria obter o sucesso a partir de sua própria prática (afinal, é herói), mas vive o fracasso (colocando-se como “vítima das circunstâncias”).

Lembramos que a idéia de “entre-lugares” nos ocorreu pelo fato de que o sentimento de *culpa* enunciado não faz parte nem do imaginário do professor-herói (afinal, não haveria, para ele, espaço para o fracasso) e nem na imagem da vítima (afinal, a responsabilidade pelo fracasso seria do outro). Contudo, o sentimento de “culpa” estabelece um contato entre essas duas representações, uma vez que coloca em jogo a demanda do sucesso prometido pelo herói e o fracasso contido na imagem da vítima, colocando o professor nesse “entre-lugares”.

Revisitando o perfil dos professores entrevistados (presente na introdução desta dissertação), lembramos que cada um deles apresenta singularidades quanto ao seu próprio conhecimento da língua inglesa, tempo de experiência na profissão e formação acadêmica. Contudo, interessa-nos observar que, de modo geral, as suas “respostas” não são tão diferentes (“respostas”, aqui, compreendidas tanto como as respostas às perguntas do entrevistador no *corpus* analisado, mas, também, as respostas do ponto de vista da ética que se revelaram pela análise desses dizeres).

Isso nos faz pensar que, apenas a partir de tentativas de problematizar o “já-dito” que nos constitui, será possível movimentar outros

sentidos, outras possibilidades de respostas, outras alternativas para o ensino da língua inglesa na escola pública.

Não cabe a essa pesquisa ditar o que é “certo” ou “errado”, ou seja, não é nossa pretensão definir qual seria a melhor resposta a ser dada por esses professores. Tanto porque, se pensarmos que essas respostas são também um “efeito” de jogos de poder e mecanismos de assujeitamento que nos constituem, torna-se impossível encontrar respostas que não perpassem nosso imaginário, nem sempre acessível.

Lembramos, ainda, que as análises por nós propostas nesta dissertação são atravessadas pelo olhar, também subjetivo, do analista que, embora amparado teoricamente pela Análise de Discurso e seus pressupostos, também é constituído por formações discursivas que movimentam efeitos de sentido marcados ideologicamente, movidos por um funcionamento inconsciente e que, por isso, não são fixos e nem se esgotam.

Chegando ao final dessa dissertação, sabemos que a completude é algo tão almejado quanto impossível e, diante disso, esperamos que as “lacunas” deixadas a partir das discussões aqui propostas possam suscitar outros olhares, pontos de vista e discussões. Afinal, apesar de recorrente nos meios acadêmicos, questões que envolvem o ensino de línguas estrangeiras (em especial na escola pública) provam-nos ser, mais uma vez, um campo que jamais se fecha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas*:* a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa.** Campinas, 2008. 266 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino.** Campinas, 2002. 189 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BARICHELLO, L. **Incidências do Discurso Capitalista sobre a língua inglesa e seu ensino.** Campinas, 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neo-liberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, A. **Do mito do herói ao herói do mito: a jornada simbólica do professor.** São Paulo: Ícone, 2005.

CARMAGNANI, A. M. G. “A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula”. In.: CORACINI, M. J. (org). **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 305-318.

CASTRO, M. F. F. G. “O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas.” In.: FERNANDES, C. & SANTOS, J. B. C. **Análise do discurso: unidade e dispersão***.* Uberlândia: Entremeios, 2004, pp. 197 – 209.

CORACINI, M.J. “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade”. In.: **Identidade e Discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 139-160.

_____. “Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua”. In.: **Alfa.** São Paulo, 50 (1), 2006, pp. 7 – 21.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DEACON, R. & PARKER, P., “Educação como Sujeição e como Recusa”. In: SILVA, T. T. da (org.) **O Sujeito da Educação*:* estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 97 – 110.

DOMENACH, J. **La responsabilité: Essai sur le fondement du civisme.** Paris; Hatier, 1994.

DUBET, F. “O que é uma escola justa?” In: **Cadernos de Pesquisa,** v. 34. no. 123 set./dez., 2004, pp. 539-555.

DUGAICH, C. M. **O marketing político americano da guerra fria: discurso, mistificação e mídia.** Campinas, 2001. 254 f. Dissertação (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ECKERT-HOFF, B. “A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer”. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 285-302.

FEIJÓ, M. C. **O que é herói.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

FINK, B. *O* **Sujeito Lacaniano: entre a Linguagem e o Gozo***.* Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed. 1998.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. São Paulo, 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, M. “The subject and power”. In.: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics.** New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1982. pp. 208-226.

_____. (1970) **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. (1976) **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. (1984) **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2003, pp. 26-31.

_____. (1976*)* "Soberania e disciplina" In: MACHADO, R. (org.) **Microfísica do poder.** 18 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 179-191.

_____. (1978) "A evolução da noção de 'indivíduo perigoso' na psiquiatria legal do século XIX". In: **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004, p. 1-25.

_____. (1984) "A ética do cuidado de si como prática de liberdade". In: **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004, p. 264-287.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2004.

GENTILLI, P. A. A. E SILVA, T. T. da. "O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional". In.: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da S. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação***.* Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 111 – 177.

GEIRSSON, H. (et al.) "Freedom and Responsibility". In.: **Beginning Metaphysics**: an introductory text with readings. USA: Backwell Publishers, 1998.

GRIGOLETTO, M. "Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa." In: **Trabalhos em Linguística Aplicada** – IEL-Unicamp-41- Campinas, SP, Jan./Jun. 2003A, pp. 39 – 50.

----------. "Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. **Anais do Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas***,* 2003b. p. 453 - 459.

----------. "Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira". In.: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso***.* Campinas: Editora da Unicamp, 2003c, pp. 223 – 235.

GUIRALDELO, C. M. "As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação". In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso***.* Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 57-82.

HALL, Stuart **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Brás. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____."Quem precisa da identidade?" In: SILVA, Tomaz T. da (org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais***.* Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 103 – 133.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIPOVETSKY, G. (1992) **A sociedade pós-moralista**: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempo democráticos. Barueri, SP: Manole, 2005.

_____. ***A sociedade da decepção.*** Barueri, SP: Manole, 2007.

MARQUES, L. O. *C.* **Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escola de idiomas**. São Paulo, 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MASCIA, M. A. A. "Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira". In: CORACINI, M. J; BERTOLDO, E. S. (org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). São Paulo: Mercado de letras, 2003, pp. 211-222.

MÜLLER, L. **O herói: todos nascemos para ser heróis.** São Paulo: Cultrix, 1992.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos.** São Paulo, 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ORLANDI, E.P. **As Formas do Silêncio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 4º Edição, 1996.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 4º Edição, 2002.

PASCHOAL-LIMA, R.C.C. "**O professor escreve sua história": uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor.** Campinas, 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. "Ser ninguém-ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor." In.: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 257-268.

PATTO, M. H. S. "Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar." In: **Mnemosine** Vol. 1, no. 0, 2004, pp. 203-225.

PÊCHEUX, M. (1983) **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PRETTI, D. (org.) **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. "A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio". In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e Identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 213 – 230.

SAFATLE, V. "Depois da culpabilidade: figuras do supereu na sociedade de consumo" In: ŽIŽEK, S. et al. (org.) **Žižek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo.** São Paulo: Hacker, 2005. pp. 119 – 140.

SAVIANI, D. "Tendências e correntes da educação brasileira." In: **Filosofia da educação brasileira.** Col. Educação e transformação. Vol.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. pp. 19 - 47.

SILVA, T. T. da "A Produção Social da Identidade e da Diferença". In: SILVA, Tomaz T. da (org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 73 – 102.

SOUSA, R. M. R. Q. **Professor de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** São Paulo, 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

UECHI, S. A. **Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio? Dissertação de mestrado.** São Paulo, 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

WOODWARD, K. "Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual". In: SILVA, T T. da (org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 7 – 72.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS

1. Como você descreveria o seu percurso e as suas experiências como aprendiz da língua inglesa?

2. Como se deu a escolha de sua profissão como professor de língua inglesa? Quais eram as suas expectativas na época?

3. Essas expectativas foram atendidas?

4. Como você descreveria o seu percurso e as suas experiências como professor de língua inglesa?

5. Na sua opinião, qual o papel da língua inglesa hoje na educação de seus alunos?

6. Quais elementos você acredita que sejam significativos para que o aluno aprenda a língua inglesa?

7. Em que medida você se sente responsável pelo aprendizado da língua inglesa pelos alunos?

8. De maneira geral, como você avalia o ensino de inglês hoje nas escolas públicas? Por quê?

ANEXO 2
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM PROFESSOR 1 (P1)

E: como você descreveria o seu percurso e as suas experiências como aprendiz de língua inglesa?

P1: bem... eu comecei a estudar inglês com... treze pra catorze anos... né? comecei a fazer aulas no... no ((nome)) ... aí eu fui até o... nível intermediário... daí eu cheguei a mudar de escola e eu ganhei uma bolsa pra eu estudar na ((nome))... cheguei lá e não gostei do método... fiz um semestre... que é o que eu tinha ganho... aí eu parei... daí eu estudava em casa... assim... lia bastante... traduzia música... né? coisa de adolescente... e.... daí eu trabalhava como... empacotador de supermercado... daí eu fui juntando dinheiro e fiz um intercâmbio... fui pro Canadá... daí lá eu fiquei dois meses... daí eu voltei... daí eu... eu... fui pra faculdade. só que aí como na época eu não tinha uma noção direito de faculdade... eu fui... fazer na ((nome))... é uma das coisas que eu me arrependo até hoje. porque assim... é... o curso de inglês que tinha lá era medonho... então... assim... você tinha uma noção de didática... mas eles não aprofundavam particularidades... assim... linguísticas... coisas que todo professor deve saber. então chegou no terceiro ano de faculdade... né?... foram três anos... eu fiquei desesperado né? Falei... e agora? daí... eu comecei a dar aula como estágio... fui pra escola do Estado fazer o estágio obrigatório... cheguei lá e me jogaram de eventual numa sala de terceiro ano pra dar aula de química. aí eu já falei olha... deve ter alguma coisa de errado... né? daí eu aguentei trabalhar como eventual por dois... três meses. daí eu saí... fui procurar estágio... daí eu entrei numa escola particular... quando eu dava aula de inglês do pré até a oitava série. daí... assim... eu fui aprendendo a/... mais com os alunos mesmo... buscando responder às dúvidas deles... e tirando minhas dúvidas também... e eu fui amadurecendo também como professor... mas só que... aí... eu passei no concurso... né? eu trabalhei nessa escola particular dois anos... dois anos e meio... daí eu... passei no concurso do Estado... daí eu falei ah... vou trabalhar no Estado... quero contribuir pra... pra educação pública... aí eu cheguei aqui... e vi que o negócio era totalmente outro... assim... eu acabei desaprendendo um pouco... porque aqui você fica limitado... incrivelmente da quinta à oitava série você fica limitado a uma coisa só... né? por mais que você traga vocabulário pra eles... é... coisas novas... assim... pra tentar acrescentar alguma coisa mas eles não estão nem aí... e eu acabo desaprendendo também... tanto é que agora eu estou pensando seriamente em retomar um curso de inglês... fazer... tentar tirar um certificado de proficiência... ou fazer outro intercâmbio pra ver se eu retomo o meu inglês. porque você acaba... assim... ficando limitado...

E: você lembra de sua experiência como aluno na escola? onde você estudou na escola regular?

P1: eu estudei na escola pública... do pré até o terceiro ano do colegial. só que os professores que eu tive de inglês a partir da quinta série... tinha uma professora que... olha... da quinta à sétima série... eu tinha uma professora que ela era vesga e gaga... parece piada ((risos)) então assim... mas ela era uma boa professora... hoje eu entendo esse papel do professor... ela era uma boa professora... até a gente tinha mais respeito... assim... então ela fazia a gente falar... você tinha que fazer uns diálogos e era

interessante... assim... daí na oitava série eu tinha uma professora que... não aparecia... daí no colegial... no primeiro ano do colegial... eu tinha uma professora que até foi colega minha há pouco tempo aqui... que um belo dia ela mandou a sala fazer trinta vezes o verbo to be... eu não entendia direito pedagogicamente o que era... mas tudo bem... eu fiz. e isso daí quem não fez tomou uma.... foi humilhado em público... ela falou que não tinha futuro nenhum porque não fez trinta vezes o verbo to be... daí no segundo e no terceiro eu não tive aula de inglês assim. o professor assumia as aulas e não aparecia. mas aí eu já estava fazendo curso daí eu achava que sabia o suficiente pra me garantir...

E: e como se deu a escolha da sua profissão de professor de língua inglesa?

P1: olha... eu terminei o colegial... né? daí eu tinha ido pro Canadá... tudo... aí eu falei ah... vou ficar um ano parado para ver o que eu quero fazer... né?... daí eu gostava de ler... eu gostava de inglês... de literatura... enfim... aí eu falei ah... vou ser professor... pelo menos é o que eu gosto de... assim... de ter contato... eu gosto de trabalhar com gente... assim... então eu vou... vou ser professor... mas até aí eu não tinha uma noção... assim... do que que era ser professor... tinha uma vaga impressão... me lembrava de alguns professores bem sucedidos que eu tive. daí eu fui pra profissão... falei vou abraçar... vou ver o que que é... tanto é que quando me jogaram de eventual na sala da escola estadual... assim... eu pensei seriamente em fazer administração de empresas... assim... trabalhar num banco... ou qualquer coisa pra sair daquilo... né? aí eu pensei melhor e peguei e falei não... acho que eu sou iniciante... assim... mas... vai dar certo... acredito nisso... acredito no meu potencial e vou dar aula... e depois foi melhorando...
E: então as suas expectativas... como você diria? elas foram atendidas ou não?
P1: em partes... porque assim... é... todo mundo... todo professor espera uma sala ideal... né?... acha que você vai entrar na sala dar aquela super-aula e os alunos super-empolgados e interagindo... né?... todos tirando dúvidas no final da aula e aquela coisa. mas não... né? a realidade é outra e... assim... no Estado ainda... eu vejo hoje em dia que o negócio é outro porque você tem... a maioria dos alunos não estão nem aí... tem aqueles que sabem alguma coisa porque ta... é... eles... são aqueles adolescentes assim que tem uma cultura diferente com relação ao idioma... que quer aprender... traduz uma música... quer tirar uma dúvida... mas pra dar aula você precisa ter uns cinquenta por cento do professor... você dar uma boa aula... e você precisa ter o interesse dos alunos... eu já tentei plantar bananeira na sala de aula e não deu certo então é estranho... né... você fica meio limitado... assim... não vou dizer que as minhas expectativas foram totalmente logradas... assim... né? mas em partes... sim... eu acho que eu não consegui atingi-las ainda...

E: na sua opinião... qual o papel da língua inglesa hoje na formação dos alunos?

P1: o inglês hoje em dia é fundamental... né? a gente é um país que tem a tradição de assimilar tudo que vem de fora... né? então assim... a gente.... no geral... assim... nós somos condicionados a muita coisa que vem da cultura norte americana e inglesa... né? filmes... músicas... e a gente tem uma realidade cruel também que um bom emprego... de repente com um salário legal... você vai ter que trabalhar em uma multinacional... que para multinacional você vai ter que ter um inglês... né? então a realidade pede... né? só que você tem a questão de que... mesmo sendo fundamental... os alunos não estão nem aí... né? eles acham assim ah eu vou.. eu não aprendi nada desde a quinta série... chego no colegial com aquela consciência de que não sabe nada... né? já bloqueados... e alguns

acham que ah... quando eu sair daqui eu vou arrumar um emprego e vou fazer um curso de inglês.... acho que não é por aí.... seria... aliás... É fundamental... né? mas...

E: e quais elementos você consideraria como significativo para que o aluno aprenda a língua inglesa?

P1: bom... hoje em dia você tem que ter recursos... né? não adianta você estar só limitado à lousa e ao giz que isso não é atrativo para o aluno. então é bom fazer uma comparação entre... vai... a escola particular onde eu trabalhava e hoje no Estado... bom... lá você tinha o datashow pra dar aula... você tinha um rádio... um aparelho de som legal... pra você colocar músicas de diálogos... você tinha uma sala de informática com um computador por aluno em que você podia desenvolver programas você tinha a pesquisa na internet direcionada... e isso é interessante... né? para o aluno... a aula fica menos maçante... né... porque hoje em dia você... é... eles estão tão imediatistas... né? então você tem que dar uma aula dinâmica. só que daí você chega no Estado... e você tem uma sala de ensino médio... que eles são mais imediatistas ainda... né? eu trabalhava no ensino fundamental no particular. no médio... aqui... você não tem recursos. ás vezes você tem a sala e não tem nem luz... você não enxerga a lousa direito. o giz que você tem aqui é de péssima qualidade... você não consegue escrever direito... você tem uma sala numerosa... com quarenta e cinco alunos... por exemplo... então você não pode trabalhar uma pronúncia... no livro... você não tem material impresso... depende de você xerocar alguma coisa pra trazer pra eles... olha... pra você não ficar restrito à lousa... escrevendo e gastar uma aula pra passar um texto na lousa e uma aula pra explicar a atividade... então você acaba perdendo tempo... e isso torna a aula extremamente chata... pra gente que teve uma aula de inglês diferente... num curso de línguas... a gente sabe que uma aula dinâmica é diferente... que precisa ter uma atenção maior com o aluno... você tem que ter um material legal... aqui você tem um rádio péssimo que não pega direito... então o CD que você vai trazer aqui o aluno número um que está sentado na carteira da frente ouve... já o quadragésimo oitavo que está no fundo não vai ouvir... isso acaba até tirando... até desmotivando os alunos... né? a gente sabe disso mas fica limitado. você não tem material... então... é complicado...

E: e comparando... você acha que os alunos da escola particular acabavam aprendendo mais com esses recursos?

P1: porque acabava tornando... aliás... além de chamar mais a atenção do aluno...vai... numa aula ele está... é.... vendo um vídeo... por exemplo.... você tem um material impresso do vídeo... ele fazendo qualquer atividade... nem que for circular palavras... e na outra você está no laboratório de informática. isso acaba diversificando. então o aluno acaba... mesmo que seja aquele aluno preguiçoso... que não está nem aí pra nada... que acha que já sabe tudo... ele acaba interagindo... né? porque você tem uma outra realidade... é diferente. você tem uma aula diversificada. daí você acaba estimulando. só que você pega o Estado e você tem a mesma situação sempre... e alunos que não é uma turma... homogênea... também tem isso né? enquanto meia dúzia sabe uma coisa... aprenderam o bendito verbo to be que é passado desde a quinta série... aqui você... você tem aquele aluno que não sabe absolutamente nada. então... acaba tirando o interesse...

E: em que medida você se sente responsável pelo aprendizado da língua inglesa pelos alunos?

P1: seria... seria cem por cento... assim. eu me sinto... é... responsável... integralmente... assim... mas você tem uma situação que vai além do professor... né? você não tem uma estrutura pra dar uma aula descente... você tem uma sala hiper-numerosa... você acaba não podendo dar atenção... então por mais que você dê uma aula legal... traga um material xerocado... às vezes quando você vai fazer uma avaliação ou exigir algum trabalho deles... você acaba vendo que muitos dos objetivos não foram atingidos por um processo anterior... né? a bomba acaba estourando na sua mão. aí você fala e aí? será que é minha culpa? aí você tem uma situação até melancólica... digo assim... 'pô... eu não estou ensinando direito... ou esse aluno não está interessado em aprender'... porque às vezes eu acho estranho falar que o aluno não esteja interessado em aprender.... mas acho que a estrutura... assim... o sistema acaba gerando isso... né? e a gente acaba... muitas vezes... se achando responsável por isso... né? então... vai... vou colocar cinquenta por cento de responsável pelo aprendizado...

E: e de maneira geral... como você avalia o ensino de inglês hoje nas escolas públicas?

P1: tendo os alunos que eu tenho hoje... assim... a experiência que eu tive... até com séries fundamentais eu classificaria como péssimo. péssimo porque... bom... são fatores que a gente já comentou... a gente não tem uma estrutura... o aluno não está motivado... às vezes eu não sei se... você tem um livro didático pra eles de inglês... se fosse estimulado... então você acaba sendo... preso a uma estrutura que não funciona... né? o método pedagógico que é imposto pelo Estado que não funciona.... e você acaba também... muitas vezes... assim... você tem professores que... às vezes... não sabem... sabem menos que os alunos. depende também da... formação universitária... questionáveis... assim que... e você acaba vendo isso então.... é... o Estado acabou... é... eu diria... se acomodando né? quanto ao ensino de língua inglesa... né? que o ideal seria que o ensino de inglês... assim como qualquer outra língua... fosse fora do horário de aula. assim você teria... na medida do possível... uma seleção... com umas turmas homogêneas... assim... aqueles que não sabem nada... aqueles que já sabem um pouco... e colocar turmas menos numerosas pra você trabalhar melhor com eles... então você... pô.... cinquenta alunos na sala de aula pra tentar ensinar alguma coisa... quando eles falam que não sabem nem o verbo to be eu acredito... hoje em dia o fato é real porque o ensino hoje no Estado é... questionável.. eu não sei se... tem muitos que falam assim ah... eu prefiro espanhol... ah... legal... mas como... ter uma aula de espanhol no Estado? será que pelo fato das palavras serem mais parecidas com o português será que isso facilitaria? acho que não... né... porque o inglês tem muita coisa.... então você tem uma... muitas vezes pela estrutura e pela má formação profissional... mesmo...

ENTREVISTA COM PROFESSOR 2 (P2)

E: como você descreveria o seu percurso e experiências como aprendiz de língua inglesa?

P2: eu comecei com o básico numa escola que a empresa pagava para mim o curso... até então não estava em mim... na pessoa ((nome))... essa vontade de aprender inglês... então por necessidade da empresa em que eu trabalhava eu tive que fazer um curso... fiz o curso mas não terminei... como a escola era uma escola que priorizava bastante a fala e não a gramática... foi o que eu precisava para garantir a minha vaga na empresa e eu comecei a tomar gosto a partir daí... no entanto... depois que eu saí da empresa... que eu deixei... né... de fazer o curso... eu só fui ter contato mesmo com o inglês... na faculdade... então houve uma... um grande espaço de tempo... pra retomar novamente o estudo ou até

mesmo pra ter contato... porque... então... depois que eu saí da empresa eu não tive mais contato e voltei a ter por causa da faculdade... realmente por uma necessidade...

E: e essa empresa era de quê?

P2: era uma empresa que... existe até hoje... é uma empresa que faz instalação de home theatre... ela é especializada justamente em home theatre... em vídeo conferencia... áudio-conferência... e eu precisava disso...

E: e você trabalhou nela durante quanto tempo?

P2: nessa empresa eu trabalhei dois anos e meio... eu comecei como... como estagiário... né? na área de eletrônica... por indicação do senai... comecei lá como aprendiz... depois eu passei... né?... foi crescendo dentro da empresa e aí quando eu cheguei a gerente de estoque eu precisava do inglês pra poder me relacionar com pessoas de fora justamente para fazer pedidos... essas coisas...

E: e depois você teve contato com o inglês na faculdade...

P2: daí eu sai da empresa... saí da empresa por um motivo... bem pessoal... mas não com outras pessoas... né? meu mesmo... porque eu estava fazendo um discernimento vocacional... estava ainda dentro de mim uma vontade muito grande de ser um sacerdote... né? então eu pedi... foi um tempo que eu quis para mim mesmo... pra eu parar e ficar um pouco tranquilo... justamente pra definir isso daí... essa minha vocação... fiquei no seminário seis meses... continuei tendo contato com os estudos... aprendi algumas coisas sobre direito canônico e latim e depois eu voltei... saí de lá... não fiquei... foi quando eu precisei parar pra pensar novamente... o que eu iria fazer dali pra frente... já que eu... com a idade começando a chegar... e aí eu decidi entrar pra fazer letras... né? foi quando voltou o meu contato com o inglês e daí dá uns dois anos e meio a três anos...

E: e na faculdade... como foi seu percurso como aluno?

P2: na faculdade o inglês pra mim foi tranquilo... não tive muitos problemas porque o que eu aprendi lá na faculdade eu já... já tinha visto... né... na escola... e... foi até bom eu ter esse contato... esse reencontro com a língua... porque os professores pediam para aqueles que... tinha mais facilidade com o inglês pra ajudar os outros colegas a fazer os exercícios... a ajudar... a explicar... como se fosse uma ajuda... e os que ajudavam tinham dispensa da aula... eles só passavam uns textos... alguns trabalhos pra gente fazer extra-classe...

E: e depois da faculdade você continuou estudando?

P2: depois da faculdade eu continuei trabalhando no mesmo segmento de eletrônica... né? quando eu saí da faculdade eu não fui diretamente dar aula... daí eu fiquei um ano em uma outra empresa... onde eu fazia assistência técnica de um equipamento que era fabricado no sul... daí eu fiquei um ano... só que nesse um ano eu não tive oportunidade nenhuma de pegar no caderno... tanto pra estudar português como o inglês... não era voltado pra minha área... mesmo... então eu peguei só por uma necessidade de momento... mesmo... agora a empresa... a empresa faliu... eles dispensaram os funcionários... e pra dizer a verdade a única coisa que eu pensei foi... eu vou dar aula...

mas ainda começou muito..... muito devagar... com bastante..... com muitas dúvidas... com alguns medos... daí eu fiquei... pensando se aquilo ainda era pra mim... né? dar aula... porque eu vejo que é um emprego de muita responsabilidade... você vai formar alguém e... assim... por mais que você estude... por mais que você se dedique... às vezes você ainda pensa se está ou não preparado pra isso... e foi quando eu tive a oportunidade de chegar no colégio próximo a minha casa... conversei com a diretora... e ela falou que me admitiria... sem nenhum problema... porque ela precisava muito de um professor eventual... que... até então... na escola dela não havia nenhum... e eu comecei com aula de língua portuguesa... de eventual... então eu preparava a aula... eu tive que voltar... né? a pegar nos cadernos pra preparar algumas coisas... e o inglês mesmo só veio a... a ficar mais notório na minha vida quando eu comecei a dar aula no colégio particular com aulas de inglês na quarta série até o terceiro colegial...

E: tendo em vista todo esse percurso de mudança de profissão... primeiro de técnico em eletrônica para professor e... depois... de professor de português a professor de inglês... você poderia contar um pouco o que te motivou na escolha desta profissão e as suas expectativas?

P2: quando eu escolhi fazer o curso da faculdade de letras eu me baseei em muitos pensamentos que eu trazia comigo... primeiro eu detesto... eu odeio matemática... não suporto matemática... não gosto... não tenho paciência... não tenho pré-disposição... apesar de ser necessário... eu tenho muita facilidade para interpretação de texto... criação de texto... enfim... pelo curso da faculdade onde eu fiz era uns três anos... então eu tinha aulas aos sábados... e eu percebi que eu queria... que eu deveria fazer aquilo que eu tenho facilidade... no entanto a eletrônica começou porque desde criança eu abria os meus carrinhos eu ganhava... e eu mesmo consertava... aí eu falei bom... eu gosto disso... vou tentar nessa área... e letras foi a mesma coisa... como eu tomei gosto pelo inglês... eu falei ‘eu vou conciliar o português... que eu tenho facilidade... e o inglês... e foi assim... agora... pra ser professor de inglês dessa escola eu aceitei o convite... por dois motivos... primeiro porque é uma descoberta pra mim... é um aprendizado trabalhar com a quarta série... entendeu? porque de oito a dez anos... o que mais ou menos tinham os alunos de lá... e todo o tempo eles me chamam de tio... não é aquela coisa de professor... de regra de escola... é tio... então eu aceitei esse desafio de trabalhar com a quarta série e também por ter uma boa bagagem de conteúdo na faculdade do inglês... eu me sinto preparado... eu me sinto seguro de chegar na sala de aula e poder ensinar da melhor forma pra eles a língua... com interpretação... com leitura... com uns pequenos diálogos que eu trazia para a sala... e essa experiência foi boa... tanto é que me encorajou a começar a trabalhar neste ano com o ensino fundamental e médio na mesma escola em que dava aula como eventual em língua portuguesa...

E: quais elementos você acredita que sejam significativos para que o aluno aprenda a língua inglesa?

P2: eu acho que o principal para que o aluno aprenda é a vontade que ele tem de aprender... o problema é que o aluno chega na escola com muita vontade... mas vai perdendo ao longo do tempo... eu tenho aluno que na primeira aula já me disse não quero saber de aprender verbo to be... já vi isso três vezes... no início foi difícil trazer os alunos para perto de mim pois eles não acreditavam que seria possível aprender ali na escola... até hoje eu vejo resistência por parte de alguns que não querem fazer nada... mas com paciência e um pouco de afetividade eu fui conquistando a turma e hoje eles já vão à

frente da sala para mostrar diálogos que eu trago ou fazem a leitura de um texto... um dos grandes problemas que eu vejo é... que muitos alunos vem com problemas em casa... os pais não estão interessados neles... e eles acabam procurando afeto dentro da escola... o aluno não gosta do professor bonzinho que não dá aula e passa todo mundo no final do ano... como muitos colegas meus fazem... eles não gostam daquele que fecham os olhos e passam a mão na cabeça do aluno... né? eu imponho uma certa disciplina e rigidez em minha aula mas gosto também de conversar com o aluno... saber como ele está... dar uma atenção... e o aluno gosta disso... né? eu ganhei o respeito de muitos deles e hoje consigo dar uma aula agradável... então eu acho que o que faz com que o aluno aprenda é o interesse que ele tem em aprender... mas esse interesse hoje tem que ser resgatado pelo professor... ele não vem mais pronto e uma das formas de conseguir isso é se aproximando do aluno pelo lado afetivo...

E: em que medida você se sente responsável pelo aprendizado da língua inglesa de seus alunos?

P2: eu me sinto muito responsável... né?... eu acho que... como professor... se eu não dominar a matéria que estou ensinando e não tiver didática para transmitir isso... não há aprendizado... mas o problema é que não sou eu sozinho... como eu disse... muitos alunos vem com problemas em casa... e isso reflete na escola de algum jeito... às vezes eu acho que falta muito um apoio de... de alguns pais né? mas... e eu acredito que isso é fato... é real... mas se existisse uma abolição... uma regra... se existisse disciplina... se os alunos se sentissem por alguma forma... cobrados... eu não sei qual que seria a palavra mas... se eles tivessem o... é..... eles seriam... eles se identificariam um pouco mais... porque eu tenho aula de reforço na escola pública à tarde e eles não levam a sério... primeiro eu fui professor eventual... depois dei reforço... e é complicado... ta vendo que eles não têm nenhum respaldo... que eles não vão usar isso pra nada... então é muito difícil de você trabalhar pelo desinteresse... enfim... são muitas coisas... são muitas coisas que eu vejo hoje que se passa na vida desses professores... por outro lado... na escola particular... eu vejo que há uma continuação para eles estudarem inglês porque talvez eles já tenham um espelho no pai... da mãe... né?... que usam a língua e são bem sucedidos... fazendo uma pesquisa no começo das aulas de inglês... de quais eram as profissões dos pais deles e eles disseram que o pai é policial federal... que a mãe é engenheira e tem uma construtora e daí por diante... então... fica mais fácil de ensinar o inglês para quem está querendo... pra quem deseja... pra quem acha que ele vai usar o inglês pelo resto da vida... como uma forma de ascensão profissional e pessoal... já na escola pública isso não acontece... eu não consegui ainda identificar o que acontece... mais já me deixou muito curioso em saber porque uns se empenham tanto e outros nem valor dá...

E: e quando você resolveu fazer o curso aqui na ((nome))?

P2: comecei agora nesse ano...

E: e desde quando você começou a fazer o curso aqui alguma coisa mudou na sua aula ou sua posição com relação ao ensino da língua?

P2: primeiro que assim... pra quem ta de fora... a ((nome)) é uma escola que te promove... se você é um aluno da ((nome)) eles já te vêem com outros olhos... então na verdade a ((nome)) é um grande outdoor... então o que me incentivou... o que me trouxe até aqui na verdade foi isso daí... saber que a escola tem um bom ensino da língua... que a escola é

conhecida e também porque agora na atualidade eu estou aproveitando este... esta parceria com o Estado e a escola pra eu poder pegar mais conteúdo... aprender um pouco mais e desenvolver o meu inglês enquanto eu ainda tiver tempo e disponibilidade pra isso... talvez você tenha entrevistado outros professores com mais experiência... com mais tempo em sala de aula... pois eu estou desde maio... trabalho desde maio como professor... então... passando por esses estágios como eventual e titular e de curso de reforço à tarde em escola pública... e eu também já dei aula para aluno particular na minha casa... então são meios de você se desenvolver... mas eu deixo... eu friso novamente... né? o bom professor ele tem que dominar o assunto... o bom professor... ele estraga o aluno e o professor tem que saber lidar com a disciplina e com as regras e também trabalhar o lado afetivo... eu acho que isso é muito bom... eu me lembro de uma professora que eu tinha na escola... no colégio... ela era professora de português... né? e ela foi um exemplo pra mim porque mesmo sendo disciplinadora... aquela professora que eu tinha medo de entrar na aula dela porque ela sempre me chamava para ir à lousa e ela sabia que eu não sabia... né? ela chegava em mim e dizia “quero conversar com você... olha... você é um aluno inteligente... você consegue... bom dia... ((nome))... tudo bem? vem aqui... dá um abraço na professora...” mas ela sabia dar uma chicotada e fazer um carinho ao mesmo tempo... então isso foi uma forma de incentivo pra eu também poder fazer o curso de letras...

E: mas você foi aluno de escola pública ou particular?

P2: eu estudei em uma escola chamada ((nome))... é uma escola que é muito bem vista na cidade pela qualidade do ensino... alem dos alunos que moram próximos à escola... que fica no centro de Osasco... muitos alunos também dos bairros não se importam de bancar a passagem pra ir até o colégio pois sabem que é um colégio difícil...

E: mas você acha que as suas expectativas foram atendidas... pensando nas suas aulas desde o início do ano? era o que você esperava?

P2: sim... sim... nenhum professor hesitar em dizer que nós seriamos muito felizes... que seria um verdadeiro mar de rosas... mas é aquela coisa... todo professor tem que encarar a função como um desafio... todos são capacitados... todos são aptos a aprender... cabe a nós... professores... despertar isso...

E: espontaneamente... não apareceu até agora no seu relato a questão da falta de tecnologia como algo que impede o sucesso das aulas de língua estrangeira... o que se torna frequente no relato de outros professores entrevistados... como seria... então... a sua posição com relação a isso?

P2: como eu estudei nessa escola... eu ainda não tinha idéia de como era na época em que eu estudei... o ensino... como o professor leva uma vida difícil... eu não sabia... mas essa minha professora... ela em nenhum momento levou a gente para uma sala de computação... ela em nenhum momento levou a gente pra fazer um passeio... então ela tornava a aula dela tão agradável... tão gostosa de assistir... que pra eu passar no vestibulinho pro SENAI... tudo o que eu aprendi na escola... foi o que eu usei na prova... então assim... se o professor tem o domínio daquilo que ele ensina e se ele leva como um meio de transmissão de conhecimento e de vocação... ele consegue trazer o aluno pra perto dele e direcionar bem direcionado uma pesquisa... uma entrevista... então eu vejo dessa forma... e é a mesma coisa que eu faço... a escola me dispõe disso... perfeito... o

que ela não puder me oferecer... eu vou trabalhar de uma outra forma... mas qual é o centro... o que eu procuro objetivar? é exatamente trazê-los pra perto de mim... despertar neles... quando você leva uma matéria hoje vamos trabalhar isso... eles dizem ah... professor... de novo... não... vamos fazer de uma forma diferente... e eles participam... ajudam você a dar uma boa aula... eu acho que... na minha opinião... isso é muito relativo... eu vejo alguns professores lá que usam a sala de vídeo... informática e tal... mas vivem se queixando ah essas pestes... eles não obedecem... mas o aluno sabe que de um jeito ou de outro eles estão dando... arrumando um jeitinho de passar o tempo... de gastar a aula... e eles não são bobos... né? pela minha formação religiosa... eu tenho muitas diferenças bibliográficas... né... de muitos santos da igreja... mas um especial que eu gosto muito é dom bosco... o que fundou os salesianos e ele trabalhou muitos e muitos anos com jovens... ele se dedicou à juventude... e uma frase dele que eu guardo até hoje que eu levo isso como filosofia de vida... não existem jovens ruins... existem jovens que não sabem que podem ser bons... e eu uso isso... né? então muitas vezes eu penso... será que não sou eu que estou agindo de uma forma errada? em cada insucesso de aula eu paro e reflito poxa vida... o que é que eu fiz de errado? o que eu tenho que fazer para atingi-los? se você tentou de muitos meios... bom... perfeito... você tentou e não conseguiu... mas você tentou... isso que é o que conforma... mas pode ter certeza que alguém você atingiu... com 40... 36... 35 alunos todos é impossível... mas alguns você pode ter certeza que acabam absorvendo aquilo para sua vida...

ENTREVISTA COM PROFESSOR 3 (P3)

E: qual foi o seu percurso como aprendiz de língua inglesa?

P3: então assim... eu me formei em 93... e quando eu me formei... eu estudei na faculdade ((nome)) ... agora é ((nome))... né? eh... não tinha um vocab/ um laboratório de línguas... então o inglês que eu tive na faculdade foi um inglês assim da professora ler textos... passar pra gente assim... ensinar pronúncia... mas não foi nada assim... que viabilizasse um contato maior com a língua e que nós pudéssemos estar exercitando o inglês da gente... e eu tinha uma base assim em relação ao inglês... na época do colegial que a professora cobrava que a gente estudasse os verbos... então eu tinha que decorar listas e listas de verbos né...mas isso assim em relação ao vocabulário me ajudou muito... e eu sempre fui muito curiosa assim de pôr as coisas pra ouvir... treinar... pegar dicionário antigo que tinha a/a pronúncia das palavras... mesmo assim no escrito ta repetindo tá pronunciando... então eu sempre buscava assim estudar alguma forma de trabalhar isso... então quando eu ingressei... eu fazia muito diálogo com os alunos assim... eu tinha uma turma... eram eh... foi minha primeira turma de inglês assim... eram vinte e poucos alunos na sala... só tinha um rapazinho... o resto eram todas meninas... então eu fazia assim diálogos simplezinhos pra eles conversarem... eles ficavam decorando assim o diálogo... e no começo...eu comecei a trabalhar assim né? e eu sempre gostei de desenhar então eu achava que o visual chamava a atenção porque a gente em 91..... vai eu ingressei no Estado em 91... imagina..... computador... vídeo essas coisas assim era muito muito raro... e mesmo quando eles mandavam pra gente assim...era uma coisa assim... olha... veio o vídeo... pra utilizar você tem que fazer o projeto... a gente marcava o dia que ia precisar do vídeo né?... É... mas assim a parte de...de...é.....pra poder fazer isso era muito difícil porque eu não podia descer com todo mundo ou então tinha que levar pra sala nem sempre eu tinha uma sala disponível pra tá colocando esse material... então sempre foi muito difícil... chegou ao ponto mesmo que a gente só tinha a lousa mesmo... era fala era

treinar pronúncia assim... e eu sempre procurei assim me esforçar de alguma forma pra tentar assim fazer ser uma coisa diferente do que a gente tá acostumado a ver... aí depois assim a gente foi tendo as orientações tudo... mas sempre foi muito assim mais texto... tradução né? e agora que a gente assim que nem o curso é já fiz dois módulos.....eu percebo assim que tá me ajudando muito assim a ter uma dinâmica diferente trabalhar de uma forma diferenciada..... até tem coisas... determinadas coisas eu aproveitei no/no na minha série e tudo ah...e achei assim que assim que foi bastante produtivo eles gostaram muito... que eu chegava na sala eu achava muito engraçado... quando eles me viam no corredor era aquele alvoroço... a teacher chegou... a teacher chegou!... e eu entrava na sala good morning class! good morning teacher how are you? fine... thanks... and you? fine... então assim toda aula eu começava a aula assim e eles já estavam habituados tudo eles e eu... então eu falo assim... eu despertei neles o gosto e eles faziam desenho no caderno até assim tem um caderno que eu/que eu pedi emprestado levei pra ((nome)) pra professora ver... então assim eles se dedicavam eles mostravam que eles estavam assim gostando daquilo... apesar até da dificuldade de escrita que eles tinham por ser quinta série e por a gente ter muito... assim... numa sala de quarenta assim... pelo menos uns oito com dificuldade de alfabetização... desses oito uns quatro assim que não liam absolutamente nada né? então assim é era mais o visual desenho colorir ou pintar né e em cima disso eu trabalhando o o vocabulário que até assim numa das aulas eu levei... porque eu percebo assim na ((nome)) é mais dinâmica ali você percebe assim que não é só vocabulário você aprende vocabulário... você aprende a se comunicar você faz diálogo né? tem aquela parte do multimídia que você... então assim nós não temos esses recursos né então fica uma coisa assim mais no uso mesmo... então eu procurava fazer os desenhos tentar chamar a atenção deles dessa forma... com isso eu fui assim aumentando o vocabulário... a gente trabalhou com objetos com animais ahh... com comprimentos saudações despedidas... tudo isso eu fui fazendo longo das aulas... e... pro finalzinho nós até no módulo dois a gente tava trabalhando a parte assim de aparência de vestimenta e... alguma coisa eu consegui passar pra eles mesmo sendo quinta série... então eu fiz um bonequinho... trocava a cor do olhinho ahh... a cor da pele eu ia trocando deixava careca fazia os desenhos assim e ai eu usava o vocabulário que eu fui passando pra eles... então eles tinham que fazer... cheguei a fazer redação no finalzinho eu dei algumas frases eu sou alto... eu sou baixo eles tinham que colocar em inglês montando um texto sobre eles mesmo falando da idade falando da estatura... a cor dos olhos... a cor dos cabelos... então assim... alguma coisa eu falo assim... na série que eles estavam que era na quinta... eu não podia cobrar muita coisa pela faixa etária deles mas me ajudou muito nesse sentido assim de eu ter mais confiança né?...ter mais certeza assim daquilo que eu tava falando... ai quando eu tinha dúvida eu ia lá na sala do multimídia colocava e ficava ouvindo em casa mesmo que a minha irmã fez inglês também é... na empresa que ela trabalha e fez no ((nome)) né... então assim as fitas ela passou pra mim.....que nem agora eu to de férias e eu não tenho internet pra tá acessando mas eu ponha a fita... eu fico escutando né??...tem musiquinha eu levava pra eles também... então assim as musiquinhas com as letrinhas do alfabeto... então tudo isso assim... eu aprendi e passei... então como/como aprendiz isso me enriqueceu muito e como professora na sala de aula também que eu acredito assim que me ajudou a a a diversificar a maneira de eu trabalhar e parece que não apesar de eles ficarem muito agitados... mas eles gravaram muita coisa assim... assimilaram bastante coisa... o problema é que agora esse ano não é a mesma turma e eu não vou continuar... não vou dar sequência... foi muito legal foi um ano bem produtivo...

E: na sua escolha pela profissão... quais eram as suas expectativas... o que você achava que era na época ser professora de inglês... e estas expectativas foram atendidas ou não?

P3: olha...eu sempre gostei de português e inglês... assim quando eu me formei e a gente pelo menos assim quando eu sai da faculdade você sai assim com uma..... sei lá você tem... assim ideais que você acha que vai sair consertando o mundo né... e aí você se depara com uma realidade que assim pelo menos eu/eu comecei nessa escola que eu estou hoje e a minha realidade assim era muito difícil... eram crianças subnutridas... eles vinham pra escola sujos... não tinham assim respeito de bater na porta... coisas simples assim que a gente fala pedir licença pra entrar... e agrediam muito assim em relação as regras isso ainda existe um pouco mas assim eram muito mais agressivos... então a gente percebe assim... quando eu entrei é um choque muito grande porque na faculdade quando eu fazia os estágios eu fazia estágios junto com os alunos do ((nome)) que era ali na Altinópolis... na época era uma escola que tinha de quinta a oitava também... e eram alunos assim de classe média... vai classe média classe média alta porque é ali próximo a água fria né? então é uma escola muito boa bem conceituada... hoje ela é de primeira a quarta se eu não me engano... mas eram alunos que vinham ali pra tá assistindo os nossos estágios... né? e eles ficavam quietos... eles se comportavam... eles prestavam atenção... né? e ai você vai pra uma comunidade que assim... eles... não têm assim ah não vê na escola..... um degrau assim... como eu posso dizer um degrau assim.....alguma coisa pra eles melhorarem de vida eles não têm assim objetivo... é muito assim a coisa do imediatismo eu vou viver o hoje porque amanhã eu não sei se eu vou estar viva...né? e a comunidade lá é uma comunidade extremamente problemática... famílias assim que viviam do tráfico... então a gente percebe assim não têm mesmo um sonho porque hoje eu falo assim que nem hoje até de manhã nós estávamos comentando isso lá na escola... nós saímos saímos do do ensino médio... não... eu vou fazer uma universidade...vou fazer uma faculdade... vou comprar um carro... eu vou estudar... vou comprar um apartamento... a gente tinha assim sonhos né e a gente percebe assim que a molecadinha hoje eles não têm esse... assim o planejar o futuro... ai... eu vou fazer tal coisa né... até bem pela condição de vida deles... assim... o pai está preso... a mãe abandonou... vive com a vó... a vó que cuida... não vou generalizar... dizer que todos são assim... mas assim... a grande maioria é de família problemática... então são crianças assim que fica difícil você cobrar deles e falar pra ele olha... você tem que estudar... o inglês pra você é importante... ele vive de catar latinhas... ele fica no farol pedindo dinheiro... muitos são aviãozinho que eles falam... vende droga dentro da escola... né? lá na escola... a gente com/ assim... consegue controlar... mas na porta... na rua... a gente sabe que não... né? então eu falo assim... é difícil... e você fala pra ele assim olha... você tem que estudar porque você estudando você vai conseguir melhorar sua situação financeira e a gente percebe que eles não têm essa visão... assim... mesmo a mulecadinha que está começando e mesmo os que estão saindo do ensino médio... você fala... olha... hoje tem o Enem... eles podem fazer a avaliação e conseguir a bolsa... dependendo da universidade e da nota dele ele consegue bolsa integral... dependendo da renda da família... mas você fala assim... se você perguntar... pouquíssimos se inscreveram... nem todos fizeram o Enem assim... não... eu vou fazer apesar dos problemas... apesar das dificuldades... não! eu vou tentar fazer... eu vou me esforçar... também não tinham essa preocupação... muitos foram fazer por fazer... outros fizeram a inscrição mas não foram fazer a prova... por quê? porque não têm essa coisa olha... eu vou buscar aquele meu sonho... quero ser médico... eu quero ser engenheiro... eu quero ser dentista... não! eles acham que eles terminando o ensino médio... pra eles tá bom... né? então assim... em relação à mulecadinha... né? eu percebo assim... que eles ainda têm essa coisa da inge/ muitos têm ainda isso da ingenuidade... ah... não eu gosto disso... né? eu sempre gostei de português e inglês... então assim... a minha frustração com relação à escola desde quando eu entrei é que eu achava que eu ia poder ser mais

útil pra eles... né? e fazer com que eles gostassem das aulas e eles gostassem da escola... mas a gente percebe assim... eh... que há um retorno muito pequeno deles... a gente... assim... numa sala de quarenta... que nem quinta e sexta série a gente ainda consegue desenvolver alguma coisa... mas quando chega lá na oitava... no ensino médio... muitos param de estudar porque estão trabalhando... não aguenta... outros também se envolvem com droga ou... né... se envolve com outras coisas e acabam não terminando e aí vão fazer o supletivo... então... assim... a frustração é nesse sentido... que eu acho que a escola podia... assim oferecer um... sei lá... um ensino... que eu falo... melhor... mesmo... mas assim... se nós tivéssemos o empenho de todo mundo e a gente não tem... então... a minha frustração é que... assim... saí da faculdade eu falei não... eu vou salvar a humanidade... certo? e você chega assim... primeiro que é uma realidade... assim... totalmente diferente né? e... eu não sei no colégio particular... que eu trabalhei mais no Estado... mas é uma realidade totalmente diferente daquilo que é mostrado pra gente... aluno que te maltrata... aluno que te agride... muitas vezes... vêm alcoolizado... vem drogado... então... assim... a nossa realidade é bem diferente... com os pequenos a gente ainda consegue... né... porque eles ainda não têm aquela tá formando a cabeça... tal... agora com os grandes... já é mais difícil... eles têm vergonha... ah vou pagar mico... né? então você percebe que é mais difícil você trabalhar nas séries mais adiantadas... né... do que nas nas/ por exemplo... na quinta e sexta série... porque tudo que você faz é... novo... é diferente... então... assim... a minha frustração em relação ao ao ensino da língua no Estado foi esse... né... e até por a gente não ter material... porque a gente acha que vai ter assim... não digo que eu ia ter uma sala só pra mim... né... por exemplo um computador que eu pudesse/... é uma realidade que... assim... pode ser que só daqui um dez anos que a gente tenha isso... mas eu falo... é muito frustrante porque você... assim... às vezes você não tem um dicionário pra trabalhar você não tem um rádio porque não tá funcionando... tem dois... três rádios que você pode estar levando pra sala... aqueles portáteis... mas um tá com o cabo ruim... o outro não tá funcionando... então... eu levava o meu... eles achavam muito engraçado... lá vem a professora com o radinho... e... e assim aquela expectativa de/ em relação ao curso da ((nome))... nossa... assim... superou aquilo que eu imaginava... eu acho... a única coisa que eu falo... a gente eu ainda me sinto insegura... não tenho aquela... mesmo assim na nossa última avaliação... em relação a exercícios essas coisas não que... assim... graças a deus eu tenho um pouco de dificuldade mas não é uma coisa assim que não possa superar mas em relação a língua... assim... ao falar se eu to falando direito... se eu não to... eu ainda tenho essa coisa... assim... de ter tanta segurança assim... né? tanto é que fala/ a prô agora do... do segundo módulo foi a cris e eu falava assim ai... a gente assim... fez a prova mas assim você fica com aquela/ ai... será que eu fui bem... será que eu fui mal? aí vem a nota... assim... ai... achei que eu ia poder/ achei que tinha ido melhor mas eu sei que é... é normal... a gente caminha em passos de tartaruga... é isso ai...

E: na sua opinião... qual o papel do inglês na educação do aluno?

P3: olha... eu considero o inglês... assim... uma língua universal... então... assim... a linguagem da internet... né... pra ele acessar determinadas coisas... dependendo da empresa... que nem eu falo... a minha irmã trabalha em multinacional e... e ela já fazia o inglês antes... né... que ela ela fez a/ fez a... o curso da ((nome))... na época... e foi trabalhar como estagiária numa empresa depois ela terminou a administração... tudo... mas ela já tava trabalhando nessas empresas multinacionais... então... assim... tudo hoje tem inglês... né... eu falo pra eles... vocês não vão no MacDonald´s? todos os lanches que vocês comem ali está tudo em inglês... né... macfish... macisso... mac... eu falei vocês vêm

inglês todos os dias... falei as músicas que vocês ouvem... vocês sabem o que que diz as músicas que vocês ouvem? ah... não... professora... a gente só canta! eu falei tá vendo podem até tá falando palavrão e não sabe... né... então eu falo... tá muito presente na vida da gente... né... eu acho difícil até assim separar... então eu acho que... assim... eles têm que ter isso como uma coisa importante pra vida deles... né... porque... eu falo... se a gente tivesse o inglês ensinado bem na escola... muitos estariam encaminhados... quando terminasse o colégio podia arrumar um emprego em uma empresa melhor... ne... teria assim... mais abertura... eu acho super importante... apesar de no Estado a gente... assim... você percebe que os alunos não levam a sério... né... aliás muitos não levam a sério nada nem português... nem matemática... nem história... nem geografia... e etc... então... o inglês vai eu não sei nem falar português... pra que que eu quero aprender inglês... só que o inglês... tudo que a gente/ tudo que você pega hoje tem inglês... você vai em um fast food... tem inglês lá ah... mas eu sei o que é/ então... mas tá lá o inglês... eu falo você vai no metrô ou no aeroporto... não tem lá as indicações porque se vier um estrangeiro ele tem que saber onde que ele tá indo... então... assim tá muito presente na vida da gente... embora vocês não dêem importância nisso... e a minha irmã... eu vejo por ela... assim... ela trabalha em..... como analista financeira... ela fala direto... ela tem que fazer pagamento... a linguagem lá do sistema dela é toda em inglês... então... assim... eu falo pra eles... “hoje o mercado está exigindo muito mais qualificação... porque antigamente assim... você precisava saber apertar uma porca... você tinha que saber fazer isso muito bem... porque o seu setor era apertar porcas... né... agora eu falo... hoje não é assim... hoje você tem que saber falar... corretamente... você tem que saber redigir um texto... você tem que saber inglês... você tem que saber informática... se você sa/ souber outras línguas pra você melhor... né... então eu falo... hoje o mercado de trabalho ele tá selecionando cada vez mais as pessoas... então... assim eu sempre falei isso... mas é difícil você falar assim pra muitos e eles encararem isso como... porque eles não conseguem ver além da... que nem hoje mesmo de manhã... a gente tava conversando... eu to conversando com uma professora de história... e ela dá aula de primeira a quarta série na... no colégio em guarulhos... da prefeitura de guarulhos... e ela dá aula de história no Estado... mas é uma professora assim... muito inteligente... que estuda pra caramba... pesquisadora... e tal... aí ela falou assim... o que ta acontecendo hoje? esses alunos estão sendo assim jogados empurrados... empurrados... empurrados... empurrados... chega lá no ensino médio... pode ser absurdo... mas tem muitos que não sabem redigir um texto... não sabe fazer uma redação simples... uma narração... ele tem dificuldade na escrita... ele tem dificuldade na pontuação... e não é como ele às vezes... assim... ah... nunca foi ensinado isso pra ele? foi! só que nunca houve uma preocupação... assim... de de verificar se isso tava sendo ensinado e e que tivesse ficado claro pra ele... né?... então a gente percebe assim... de primeira a quarta muitas vezes ele passa de um lado pro outro com dificuldade porque assim... ele chega lá na quarta série... ah! mas ele já tem quinze anos... não pode ficar segurando na quarta mais só que ele vai pra quinta sem estar alfabetizado ((silêncio)) sem reconhecer letras... sem reconhecer as vogais... ele não sabe que se juntar o *b* com o *a* e que dá *bá*... ele não tem noção do letramento... então eu falo... é... que nem esse material que eles mandaram pra estar trabalhando tem até um capítulo que fala... eu falei... ah... é... nós temos que alfabetizar esses alunos só que eu falo... nem todos os professores de quinta à oitava série fizeram o magistério ou pedagogia pra pra ter alguma técnica de alfabetização... e os professores que são pagos pro reforço escolar... né... pra estar orientando... até o ano... acho que o ano retrasado... não era professores alfabetizadores... eram professores formados em letras... em matemática... que nunca tinham passado por um curso de magistério... então eu falo assim é você ficar insistindo em uma coisa que ele não tem como... ele não vai sair daquilo... porque ele não tem... não

tem como seguir... ele não sabe ler as coisas que ele tá vendo... então que nem... o ano passado foi feito assim... uma... veio uma orientação de fazer uma prova com as quintas séries e os alunos não alfabetizados foram encaminhados pra um reforço com professor de primeira à quarta... então... provavelmente esses alunos hoje... porque ficaram um ano... tendo esse reforço de alfabetização... provavelmente esses alunos hoje estão na sexta... eles não têm essa dificuldade... né... - eu espero em deus que não... de estar acompanhando... assim... um texto... você trabalhar... até porque assim... acredito o inglês... como é uma língua diferente... né... não é a língua que a gente utiliza... então... assim... memorizar a escrita... assim todo esse processo já que ele não tem toda essa bagagem é difícil... né... mas assim... é..... a gente tenta de alguma forma tá falando pra ele não! é importante... você vai precisar disso lá na frente... mas nem todos desenvolvem essa consciência assim... de que... de que vá ser útil pra ele... né... porque ele não consegue ver lá na frente... ele vê o hoje...

E: e você como professora... como você se sente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da língua?

P3: olha... eu acho que nós somos professores... a gente tem uma grande responsabilidade no sentido assim... se a gente deixar do jeito que tá... vai piorar cada vez mais... então assim... já que nós escolhemos essa/ porque eu falo que ser professor é uma missão... né... é... falo que não é uma profissão... nem todo mundo tá na educação e gosta daquilo que faz... mas eu tenho muito dentro de mim isso assim... é... que até hoje eu estava falando com essa professora... eu... sinceramente... estou sentindo vontade esse ano de voltar a estudar... fazer pedagogia pra tentar ajudar... porque eu acho que é obrigação da gente como profissional e como ser humano é tentar melhorar a condição de vida dessas pessoas... e eu acho que assim... a gente só vai consegui fazer alguma coisa na medida que a gente se empenhar pra fazer isso... né... que tudo depende o que? de todo mundo pensar da mesma forma... o coletivo trabalhar da mesma forma... né? então eu acho que a gente tem muita responsabilidade sim... como pessoa... como profissional... e até para que ele possa se tornar uma pessoa melhor um dia porque se a gente não se envolver e não tentar mudar... hoje eu escutei uma coisa da diretora que fez a reunião com a gente que a gente assim... oh... a gente está perdendo aluno... está fechando sala de aula... por que? porque o Estado não tem assim... como é que eu posso dizer? ele tem a estrutura predial... ele tem o prédio... mas ele não tem profissionais que que possam estar assim sanando determinadas coisas que são básicas... por exemplo tinha que ter um psicólogo lá na escola... um professor de informática para estar na sala de informática para viabilizar um trabalho diferenciado... né... a biblioteca estar funcionando e a gente ter essa biblioteca... né... pra emprestar livros... pra ele levar para fazer pesquisa... para fazer leitura... não tem um professor e nem um bibliotecário que fica no Estado o dia inteiro... ali à disposição... para estar recebendo esses alunos... pra estar fazendo esses empréstimos... então eu percebo assim... que... para que a gente posso mudar esse quadro da educação principalmente no Estado... né... de abandono... de repetência... essas coisas todas... é tentar fazer a escola se tornar agradável para esse aluno... e isso precisaria... eu falo não só de de..... de recurso também... eu acho que um pouco é empenho da gente... como pessoa ou como profissional... eu sei que a gente não vai conseguir resolver todos os problemas mas eu acho que se cada um fizer um pouquinho... né... um pouquinho de cada um vai juntar um montão... né... e eu acho que a gente consegue melhorar... porque se não... assim... não é ser pessimista mas é... achar que vai cada vez a situação vai ficar mais difícil... porque assim de uns anos para cá... a gente começa com sala de quarenta... quarenta e dois alunos... e quando chega no final do ano

não tem nem cinco... eles vão se desestimulando... se desestimulando... então por que? porque eu falo a escola... ela tem obrigação de ensinar... ela tem obrigação de formar o cidadão mas ela tem que ser... assim... como diz o outro... um lugar agradável... uma coisa que desperte a vontade desse aluno não... olha... não posso faltar... eu vou pra escola... né... não!... desenvolver neles essa posição aquilo é importante pra mim... é o que vai me abrir portas... e a gente percebe que eles hoje não vêem a escola dessa forma... então a gente tá perdendo cada vez mais alunos e eu acho que a gente tem responsabilidade sim à medida em que você se propôs a ser educador... a ser um professor... você tem que lutar por aquilo que você acredita... que eu costumo dizer assim... ninguém foi na sua casa por uma arma na sua cabeça para você prestar um concurso público... certo? você fez porque você achava não... eu tenho que passar... é o meu emprego... mas eu costumo dizer assim: por que que o professor que trabalha no Estado ele tem uma postura e chega no particular ele tem outra? porque no particular se ele não trabalhar ele é mandado embora e no Estado nem sempre é assim... ou melhor... na maioria das vezes é... então ele acha ah... não... já passei... por que que eu/ não quero esquentar minha cabeça... meu salário cai lá no dia do pagamento e acabou... e a gente percebe assim que cada vez mais eles vão ficar desmotivados... porque eu vou fazer o que na escola se o professor não dá nada! ah... aquela aula não tem nada... o professor só enche a lousa de coisa... então... assim... eles hoje vivem uma situação assim... eles têm internet... eles têm computador... tudo pra eles é muito rápido... é muito assim... né... chama muita atenção a televisão... os programas... então eu falo... têm que ser uma coisa que desperte nele a vontade de aprender... e e você não tem isso... ele já não tem sonhos... ele já não tem objetivos... então eu acho que eu falo assim... então eu brigo com eles estão parecendo aqueles mortos-vivos daqueles filmes de múmias... você tem que acordar... olha... isso eu não entendi... pergunta... né? eu não vou morder vocês eu falo pra eles... ah... mas aí vão rir da gente falei não porque vocês estão aqui pra aprender... vocês não dão risada quando eu falo alguma coisa errada? né? ou tiram sarro da cara da gente quando a gente diz alguma coisa errada porque tem dia que eu estou dando a décima aula... já to chamando urubu de meu louro... eu falo assim... então você tem que aprender a a a/ olha... não estou entendo... dá pra pra explicar? sabe e cobrar que vocês tenham uma aula legal... uma aula/ porque vocês não têm outro recurso... né... já é totalmente limitado tudo... os pais não têm condições de pagar... então eu falo... é complicado porque vocês assim... nessa... também não têm vontade... ((interrupção da gravação)) porque eu sei do hoje... amanhã não sei... até porque eles vivem nessa coisa de passar drogas e... não que eu vou generalizar... numa sala de quarenta nem todo mundo tem... mas assim a gente percebe que muitos também trabalham o dia inteiro... não tem motivação chega cansado... dorme na aula... então tem que ser uma coisa assim que faça com que eles/ então que... e ter uma escola diferente... que chame chame a atenção deles e que faça com que eles tenham a vontade de ir pra aula... sem isso... cada vez vai enxugar menos... vai fechar sala... porque tá difícil...

E: quais elementos você considera mais significativos para que o aprendizado ocorresse?

P3: eu acho que assim... você dá um texto pra ele traduzir... e ele vê aquelas palavrinhas sem ter noção da pronuncia aonde ele vai usar aquilo... eu acho que não tem sentido só dar texto... texto... texto... texto... texto... texto... então que nem... isso que nem... isso... isso na ((nome)) eu... eu consegui ver de uma outra forma/ assim ah... hoje a gente vai trabalhar tal coisa... mas onde que eu posso usar... por exemplo... um... ah... pra falar numero de telefone... pra falar da idade... então assim... coisas que sejam significativas pra eles... né... no caso do uso da língua inglesa eu acho que é nesse sentido assim... o

falar... o ouvir... né... o produzir textos... então isso também no curso me ajudou muito... assim... porque eu nunca nunca pensei em dar redação em inglês pra aluno... nesse ano na quinta série eles fizeram redação... então... eu acho que... nesse sentido... assim... o ler... o ouvir... o escrever... né... a coisa do visual... se bem que isso a gente trabalha com o recurso mesmo que a gente leva... um recorte... acho que é isso...

ENTREVISTA COM PROFESSOR 4 (P4)

E: eu queria que você começasse a me contar a sua experiência como aprendiz de língua inglesa...

P4: a primeira lembrança que eu tenho de aprendiz é da escola pública... então eu comecei a estudar inglês... né... na quinta série... na escola pública... e... logo... não sei se na quinta ou na sexta série... mas bem no início... a minha mãe me sugeriu para que eu fosse fazer um curso de línguas e eu tinha muita resistência a isso... eu dizia que não gostava... que não queria... que... né... que eu morava em um país que não falava inglês... não queria... e minha mãe me fez ir... pelo menos você... vai lá seis meses e se você não quiser... você sai... e eu fui... pra escola de idiomas e... e comecei a gostar... e daí fiquei e... nessa época eu ia pro ccaa e... e aí eu comecei a estudar inglês... e... é engraçado que uma vez que/ eu comecei a gostar porque foi muito diferente do que eu via na escola... né? então eu aprendi a falar... entender... e aquilo me encantou... foi quando eu comecei a estudar e não parei mais... daí eu fiz escola de idiomas... daí depois eu fui pra faculdade e nunca mais parei... o inglês...
E: e na faculdade... como é que foi?

P4: na faculdade? é... só o inglês ou a faculdade como um todo?

E: tanto faz...

P4: primeiro foi muito traumático a experiência na faculdade... né... porque eu sempre fui aluna da escola pública e fui pra ((nome))... entrei no vestibular... estudei sozinha e entrei e fui pra ((nome))... e chegou lá... foi um choque muito grande... primeiro que nós tínhamos o ciclo básico... né... então você tinha que ter boas notas pra conseguir a língua que você queria... né... e eu entrei... eu senti assim que o meu nível estava muito distante do que estavam pedindo... eu nunca tinha tido aula de literatura... nunca... na escola pública eu nunca tinha tido aula de literatura... e eu fui pros estudos literários da ((nome))... né... e a professora falava aquele monte de coisa que eu não entendia nada... ai que sofrimento... foi muito difícil no começo... muito difícil... até eu falei pra ((nome)) esses dias que várias vezes eu vinha da ((nome)) até aqui chorando... chegava em casa e estudava... né... então foi assim... foi um choque muito grande... mas depois... daí eu entrei no inglês e aí veio o segundo choque... porque eu pensei assim... quando eu entrei... eu falei assim ah... é... primeiro eu queria espanhol... porque inglês eu já sabia... então pra que que eu ia fazer inglês... já sabia inglês... daí me disseram que lá... pra você entrar no curso de inglês você tinha que ser fluente... já tinha que/ ..... eu falei ah... então acho que é alguma coisa diferente... né? mas ah... então vou pro inglês... daí resolvi ir pro inglês... e quando chegou lá eu achei que eu já sabia inglês que ia ser tranquilo... e de repente não foi nada disso... ((risos)) eu sei inglês mas quando eu pegava aqueles trabalhos cheio de correção... né... e... né? foi um pouco difícil... mas eu acho que ali é... acho que o pessoal... os professores de inglês... eles dão um apoio maior... quando você está meio perdida eles te ensinam por

onde ir... faz isso... faz aquilo... né? e isso me dava um pouco mais de segurança... né... pelo fato deles me mostrarem o que eu tinha que fazer... e depois... e depois foi tranquilo... depois da faculdade... depois eu só fiz... é... acho que um ano na cultura... o preparatório do... cpe... daí prestei o cpe e até hoje a gente dá umas estudadas sempre... né?

E: e com relação à escolha da profissão? como foi... assim... em que ponto da sua vida você falou vou ser professora de inglês?

P4: foi na escola de idiomas... quando eu comecei a admirar muito a língua... a gosta da língua... né... a ficar encantada com o falar inglês... entender... e eu olhava pros professores de inglês e falava que legal... vou ser professora de inglês e eu acho que foi ali que eu resolvi ser professora de inglês... e aí foi a partir daí... daí eu comecei dando aula pros pequenininhos de inglês... na época do infantil... daí depois eu fui pra escola de idiomas... daí fiquei um tempo na escola de idiomas... daí eu fiz a licenciatura na educação... e gostei muito do curso... muito muito... eu fiz com a lívia lá... e... e no curso eu comecei a mexer muito com a língua inglesa e os PCN que era o/ que eu não conhecia... daí... daí eu me interessei por trabalhar inglês na escola regular... que eu nunca tinha trabalhado... só na escola de idiomas... daí eu fui pra... daí foi quando eu prestei o concurso do Estado... sem nunca ter ido pra/... passei e daí eu falei e agora? e agora? tenho que fazer alguma/ daí eu resolvi sair da escola de idiomas... de uma porque acho que na época eu trabalhava em duas... eu saí de uma escola de idiomas... fui trabalhar na na rede pública e alguns meses depois eu comecei a trabalhar como ingles em uma escola particular... de inglês em escola regular... daí eu fiquei um tempo na escola regular daí deixei a escola de idiomas... daí fiquei só na escola regular... hoje estou só na regular...

E: e quais eram as suas expectativas com relação à escola regular?

P4: olha... as expectativas eram muito grandes... porque na escola de idiomas... é aquele negócio... né... a gente ensina a língua... e na educação... né... eu tive um trabalho muito bom de fazer da língua um instrumento para se atingir algum conhecimento de educação... né... então eu/ eu tinha curiosidade de saber como que ia ser isso... usar a língua não como fim... mas como meio... né... como é que ia ser? como é que.../ né? como que ia ser! então eu fiquei bastante ansiosa pra ver os resultados... pra trabalhar... e além disso... eu tinha uma expectativa no sentido assim... de que eu fiz a escola pública e eu lembro das minhas aulas de inglês da escola pública... né... e o quanto eu não gostava delas... tudo mais... e eu tive vontade de/ todo mundo fala muito mal da escola pública né... de de de tudo... então eu tive vontade de voltar lá e falar assim... vamos ver se realmente o problema está na escola ou se o problema tá no professor... tá na aula... tá..... onde que tá? né? então eu queria primeiro vencer isso... saber... vamos lá... e se a gente propor uma aula boa? será que o inglês vai ser visto de uma forma diferente? então eu queria ver... fazer uma coisa diferente do que eu tive para ver com seria a reação dos alunos e... além disso... trabalhar isso que eu tinha aprendido na educação de forma diferente... essa foi a minha expectativa quando eu fui pra escola regular...

E: e essas expectativas foram atendidas? e quando você foi pra escola regular... o que aconteceu?

P4: muita coisa... ((risos)) muita coisa... muita coisa... primeiro a gente se desilude bastante... se decepciona bastante... mas por outro lado... não... logo que eu fui pra escola

pública... eu fui pra um curso noturno... então eu trabalhei o ensino médio noturno... foi muito bom... muito gratificante... foi muito bom... apesar das dificuldades... por que? porque eu tive alunos que começaram a amar inglês... então isso pra mim foi ótimo... então... né... o retorno dos alunos era nossa... nunca tive isso... olha nunca aprendi assim... no/... né? e isso pra mim era muito bom... mas daí passou... no ano seguinte... eu só consegui turmas à tarde... que daí era adolescente de quinta a oitava série... alguma coisa assim... e daí a decepção foi geral... geral porque você vai com uma proposta... com uma aula preparada... bem montada e não dá certo... porque o aluno dessa faixa etária ele quer correr... ele quer brigar... ele quer bater... ele quer tudo menos aula... e... e no Estado eu senti assim... uma completa falta de apoio porque assim... na escola particular eu tenho esse problema também... do aluno que não está muito interessado... mas eu tenho um respaldo muito grande da família... da coordenação... das disciplinas do colégio... e tudo mais... no Estado eu me vi sozinha... completamente sozinha e de mãos atadas... é... eu tinha... eu ia com a proposta de fazer alguma coisa e... tinha... por exemplo... eu tinha um problema com um aluno... eu chamav/ tenta/ conversar com o aluno... não adiantava... eu tentava conversar/ pedi ajuda à coor/ à direção...eu não tinha... pedi pros pais irem ir lá e os pais nunca apareciam... eu tive até um caso de uma aluna uma vez que eu dando aula e ela estava e cima da mesa... sentada em cima da mesa... acho que era oitava série... sétima série... ela já era bem grandinha... e..... eu fui pedir pra aluna sentar na cadeira que ela estava em sala de aula... e ela muito... né... me tratando de uma forma muito ruim... né... com palavrões e tudo mais... e disse que não ia sair... daí você conta até dez... você pensa não foi pra isso que eu estudei... eu não estou aqui pra isso... daí... né... eu falei pra coord/ levei pra direção... quero a mãe dessa menina aqui e tudo mais... daí a direção não fez nada... passou uma semana... nada... daí eu fui na direção e falei... olha... ela não vai mais assistir a minha aula enquanto a mãe dela não vier aqui... como assim? daí a direção... né... me chamaram e falou olha... ((nome))... senta aqui... oh! vamos conversar! você tem todos os seus direitos... você pode acionar o conselho tutelar porque a mãe não veio... é um direito seu... e a gente pode te ajudar nisso... mas se eu fosse você eu não fazia isso porque ela é irmã do bandido..... que... né? melhor você não mexer... e daí você fala ah! é verdade! senta na carteira! então... e isso gera cada vez mais porque um vê o outro fazendo e não tem punição... e não tem família e não tem valores... e alí foi... e daí essa foi toda a... os problemas que eu tive no Estado... e daí quando eu já estava quase desistindo da idéia... daí eu me afastei... agora eu estou na diretoria de ensino... trabalhando na oficina pedagógica... né... um afastamento que o Estado dá pra quem faz mestrado... você tem a opção de cumprir o seu horário de uma forma mais flexível do que em sala de aula na diretoria de ensino... daí foi quando eu me afastei... que daí eu pensei... é um bom momento pra refletir melhor... porque é muito difícil... é ruim você ir com a vontade... com preparo pra fazer uma coisa legal e de repente você é tudo menos professora... os alunos querem tudo menos aprender... e daí você fala não é pra isso... né?

E: qual o papel da língua inglesa na educação dos alunos?

P4: eles trazem a visão de mundo... né... da sociedade em que eles estão inseridos... então eles simplesmente reproduzem o que eles vêem na televisão... por que que é importante inglês? ah... porque o inglês vai ser bom pro meu emprego... porque inglês é tudo... porque sem inglês eu não consigo nada... ne... e é essa a fala deles... todos eles dizem que o inglês é importante... sem exceção... mas... é... eu diria 100% dos meus alunos até hoje principalmente da rede pública... não acredita que eles aprendem inglês na escola... então eles falam “inglês é muito importante... um dia eu vou fazer um curso”...

então... eles não acreditam que a escola regular é capaz de ensinar inglês... eles acham que é algo diferente... pra eles aprenderem... eles tem que ir pra escola públic/ pra escola de idiomas...

E: mas e você? porque você acha que é importante eles aprenderem inglês?

P4: ah... eu acho que o inglês é tão importante quanto qualquer outra disciplina... né... é... pelo conhecimento deles... pra... é... a gente precisa... né... acho que aprender uma língua é abrir novos mundos... né... então primeiro pra isso... pra eles abrirem novos mundos... eu achei engraçado quando eu fui pra escola pública... porque eu trabalho em uma escola particular de classe b e a... né... aqui em Guarulhos e na escola pública... então é bem diferente a clientela... e eu me assustei muito quando eu fui na escola pública e fui ter uma conversa com eles... ah... porque vocês vêem bastante inglês... vocês assistem filme em inglês... não! e eu falei como não? ah! professora... a gente não assiste filme em inglês... e eu fiquei ué... mas vocês não vão no cinema? não! não vão no cinema?... não... a gente assiste filme na televisão... e alugar... você aluga filme? ah... de vez em quando e não vêem em inglês? não... pego dublado... porque ah... não... vou ficar lendo? né? e música... vocês não ouvem música em inglês? ah... professora... gosto de pagode... não é! pra mim isso não existia... pra mim o contato do inglês era uma realidade brasileira e não é... não é... a gente tem muita gente que não tem... então eu acho que ensinar a língua... por exemplo... é contar um pouco da cultura do outro país... como que é... né... um outro pra se analisar como sou eu... que eu acho importante isso... abrir um pouco a cabecinha deles... né... e tudo mais... sem contar que... principalmente nessa escola onde eu trabalhava... ela fica bem ao lado do aeroporto internacional... né... de Guarulhos... então o inglês pra eles... além disso... né... não dá pra dizer que não pode ser uma forma deles ganharem... né... de eles terem um emprego ali... por conta do aeroporto... eu tinha muitos alunos que engraxavam sapato... e eles vinham me perguntar oh professora... como que eu falo isso? como que eu peço o troco em inglês... né? então assim... o inglês pra eles até era significativo... aí era gostoso trabalhar com eles... apesar de tudo...

E: e quais elementos você considera necessário para eu o aluno aprenda o inglês?

P4: o que ele precisa? primeiro ele querer! ele... ele querer aprender acho que/ a primeira coisa tem que partir do aluno... a motivação aí tem que partir dele... e depois disso ele precisa de um bom professor... de uma boa aula... né... eu acredito/ embora em saiba que tem aqueles que aprendem sozinhos... mas acho que... a princípio... do aluno... e depois de uma série de fatores aí que contribuem...

E: e em que medida você se sente responsável pelo aprendizado do aluno?

P4: eu não sei... é difícil de falar... eu já vi/ me cobrei demais... já vi isso... e agora... eu não sei... porque quando eu... assim que eu comecei a dar aula na escola regular... a minha ansiedade era muito grande... de que esses alunos aprendessem... pra que eles falassem... que eles/ porque a escola de idiomas é assim... nosso ritmo é rápido... né? e então eu tinha muita ansiedade que eles falassem... que eles aprendessem... e me descabelava e gritava... aquela coisa... e com o tempo eu fui aprendendo que de repente... principalmente na escola pública... você está lá e nem sempre vai ensinar inglês... então... é... eu estou aprendendo um pouco isso... é um pouco difícil... mas eu acho que na escola pública a gente acaba tendo que se confortar como fato de que às vezes você entra numa sala... ali você não ensinou nada de inglês... ali você passou a aula comentando porque

que as meninas não devem usar decote na sala de aula... e ali foi a sua aula... e acho que você acaba sendo mais educador do que somente um professor de inglês... mas como professora de inglês eu acho que eu sou bem responsável... não digo pra que eles aprendam... porque é complicado o contexto do número de alunos e tudo mais... mas pelo menos pra que eles tenham um bom contato com a língua inglesa... eu acredito que o professor é responsável sim...

E: e como educadora? qual o seu papel no aprendizado do aluno?

P4: eu acho que o professor da escola pública ele é muito a referencia do aluno... né... a gente tem muitos casos de alunos que não tem pai... não tem mãe... e quando tem... o pai está preso... a mãe/... então ele não tem valores... ele não tem... ele não sabe o que é certo... o que é errado... e... eu sinto isso... que o professor... na sala de aula... ele é uma referência que o aluno tem... muitos... não sei se seguem o exemplo... ouvem o que a gente fala... mas eu sinto essa necessidade de... de repente... dentro da sala de aula que ele não vai escutar... vai de dizer... olha... isso não ta certo... olha... isso não se faz... olha... se você continuar assim a consequência..... né... não vai ser boa... e de exemplo... por exemplo... eu quando eu dava aula nos terceiro anos... eu gostava muito de dizer pra eles... olha... eu estudei na escola pública... eu entrei em uma boa faculdade... eu também não tinha dinheiro pra pagar uma faculdade" então pra eles terem algum tipo de exemplo... né... de esperança... de que ele possa fazer alguma coisa legal... eu acho que falta muito isso... no aluno da escola precisa de valor...

E: no geral... como você avalia o inglês na escola pública hoje?

P4: a escola pública em geral... ela tá muito carente de muita coisa... ela ta carente... sim... de bons profissionais... o que você mais vê lá... principalmente em inglês... o inglês é uma matéria que normalmente é o professor de português que sobrou um espaço e ele vai dar inglês... então... a princípio nós temos professores que não falam o idioma... o que é o mais comum... que não sabem o idioma... então eles se limitam à gramática... porque é algo mais previsível que eles podem trabalhar... e ainda não avançam muito porque complica até pelo conhecimento deles e eles afirmam isso... não escondem... não! eles dizem... ah... só fico aqui porque isso é a única coisa que eu sei... e se sentem confortáveis... sabe? sem problema... ah... eu não falo inglês... não tem problema... fico no verbo to be... não tem problema... a gente carece de bons professores... de professores comprometidos... né... de professores que levam a sério... porque tem professores... sim... que tiram licença o tempo todo... que faltam o tempo todo... tem... mas por outro lado... o Estado carece de uma boa condição de trabalho... né... também... porque de vez em quando você vê bons professores... bons profissionais que vão embora porque as condições são precárias... o número de aluno é precário... valores são precários... a educação... as leis educacionais hoje têm prejudicado bastante... essa aprovação... né... automática dos alunos... olha... é complicado muita coisa... muita coisa... problemas sociais... né... que cada vez pior... a gente vê muito a/ é... pais que põe filhos muitos pra ter um bolsa família e não trabalha... e leva isso pro filho... ah! não leva o valor de se trabalhar... então é... é isso que eu vejo... o Estado carente de muita coisa... é triste... e eu até já parei de ler a nossa secretária da educação... vira e mexe ela escreve artigos na veja... aparece na televisão isso... colocando toda a culpa do Estado nos professores e isso eu não acho certo... porque você tem muitos professores bons e comprometidos e tudo mais e que não estão vendo condições pra trabalhar... concordo que há uma parcela de culpa nisso... o problema está muito mais em baixo... material... eu não tenho sulfite...

eu não tenho xérox... só tenho giz e lousa... eu não tenho rádio... então eu lev/ o que aconteceu é que eu comprei um rádio pra levar... eu não tenho tomada... não tem nada... então... você trabalha com giz... lousa... indisciplina... falta de valor... falta de/... então... carente de muita coisa...

ENTREVISTA COM PROFESSOR 5 (P5)

E: como foi seu percurso como aprendiz de língua inglêsa? quando você aprendeu inglês?

P5: além do inglês só começar na quinta série na minha época... né? então... eu tenho inglês e eu sempre fui/fiz curso paralelos à escola... né? então... eu fiz primeiro aqui perto no ((nome))... depois eu fui fazer... depois que a gente tava no ensino médio... fui fazer lá na ((nome))... então eu fiz intercambio né... fui pros Estados Unidos fiquei seis meses lá... eu era/tinha 17 anos por aí 18... é tinha 18... e eu sempre gostei muito de inglês... né? por conta das músicas... cantar... poder falar direitinho... e resolvi fazer letras... também não era pra dar aula a princípio... né? a princípio eu estava fazendo pra trabalhar como secretária... o meu pai conhecia um diretor da ((nome))... e ele já tinha me prometido uma vaga... então eu fazia/depois eu fui fazer letras no ((nome))... eu fazia inglês... português e alemão... fiz alemão no ((nome)) também... fiz três anos de alemão no ((nome)) e... só que eu casei muito cedo e meu marido/ e meu marido me atormentou que eu não fui trabalhar na ((nome))... eu tinha vaga garantida... aí eu comecei a dar aula e eu gostava... sempre gostei de dar aula... quando eu era pequena/ eu era pequena/ eu sempre brincava de escolinha e eu sempre era a professora... então eu parti pro campo da educação né? comecei a dar aula... então acho que por aí é que definiu o caminho de tudo...

E: e quais eram as suas expectativas quanto à profissão?

P5: bom... a gente sempre sonha com verdades... né? ensinar o aluno a falar... o aluno vai sair dali falando inglês... cinquenta alunos dentro da sala de aula mais ele vai falar... ai depois a gente desanima um pouquinho principalmente na escola pública que você não tem recursos né? então eu comecei trabalhando no estado... o estado não tinha recurso nenhum... era eu levava meu gravadorzinho ali pra quebrar o galho... depois eu prestei concurso na prefeitura e passei... na prefeitura a gente tinha assim uma ajuda... assim pra/ pra esses recursos... né... audiovisuais... televisão... retroprojetor... multimídia depois mais pra frente... então a prefeitura sempre foi muito bem aparelhada neste sentido... o único problema é que o aluno da escola pública... ele vem com muitas defasagens... né? na língua portuguesa e na inglesa... então eles acham que é uma coisa do outro mundo... não sei falar português como é que eu vou falar inglês... né? a gente explica que uma coisa não tem nada a ver com a outra né? que é a mesma coisa que você aprende a andar depois você aprende a falar... uma coisa de cada vez... lógico que o conhecimento prévio da sua língua materna influencia na hora que você vai aprender uma língua estrangeira... mas a gente procura... pelo menos eu procurava trabalhar pensando só no inglês... então eles não podiam falar português... eles ficavam desesperados... primeiro dia aquela coisa né? mas depois você sabe que eu consegui bons resultados? inclusive na última prova... eu me aposentei o ano passado... na ultima prova que a gente fez na prefeitura... inglês foi uma das matérias que eles foram melhor... aquela prova que vem da/do estado lá pra saber o nível dos alunos... eles foram muito bem porque eu conseguia trabalhar desta forma... não dava nota porque na prefeitura não precisava passar de ano... então eu estimulava de outras maneiras porque também nota não é estimulo né? passar ou não...

mais...ai os professores falavam como é que você consegue... né? ainda tem nota... e você consegue todo mundo preste a atenção? mas sempre ali na dinâmica deles estarem falando... mesmo com diálogos curtinhos... eles tinham que aprender... estar lá na frente... né? os cumprimentos... desde o início até eu não conseguia muita coisa porque eles tem muita dificuldade né? e não tem recursos em casa não tem ninguém que ajude... não tem.....não fazem curso extra que nem na escola particular... mas olha... eu acho que o bê a bá de quinta a oitava eu conseguia passar bem...

E: porque que você acha que é importante o aluno aprender inglês pro currículo dele... pra formação dele?

P5: bom... eu acho que é.....não precisa nem falar né? é uma língua... né? um meio de comunicação universal né? e hoje em dia com a globalização... você tem que saber uma língua estrangeira... principalmente inglês... pra você poder galgar mais/ hã... como é que eu vou dizer..... degrais... degrais não... degraus desculpa... vou misturar inglês com português aí... degraus mais altos na sua carreira profissional ou mesmo no seu dia dia que você tem internet você fala com o mundo todo... como é que você vai se comunicar... né? se você não sabe o alemão... o chinês... o japonês e assim por diante? eu acho que eu penso que é por aí...

E: e na sua opinião... qual os elementos que você acha importantes pra que o aluno aprenda a língua dentro da sala de aula... o que é importante ter dentro da sala de aula pra que o aluno aprenda?

P5: motivação... como que você vai motivar? através do visual... acho que os alunos hoje em dia... não sei se é isso que você perguntou... essa pergunta... eu acho que a parte visual... é essencial pra ele aprender... né? porque ficar só ali no bláblablá acho que não funciona... o aluno consegue prestar atenção em dez minutos naquilo que você ta falando... depois ele se dispersa... então eu acho que a gente tem que mexer muito com o visual... sei lá... cartaz... vídeo... filme e...sei lá... power point e não sei o que mais...

E: e você como professora de inglês... em que medida você se sente responsável pelo aprendizado do aluno? qual seu papel neste processo de ensino do estado?

P5: ai... eu acho que todo professor... né? é responsável por aquilo que... que está fazendo ali... ajudando o aluno a crescer... porque o professor é um mediador só... que está ali pra ajudar... mas tudo que ele fala é importante e vai ficar lá no inconsciente... então eu acho que você tem que seguir um caminho assim... com bastante... coerência... né? e... você tem que ser muito... como é que eu vou falar? comprometido com aquilo que você faz né? ser um bom professor... estar sempre ali disponível... estar sempre estudando pra que você passe uma coisa quem o aluno acredite... né? eu acho que o professor é essencial... eu lembro que a minha professora da minha quinta série de inglês... eu fui fazer inglês por causa dela... porque eu amava o inglês... é verdade... eu sempre gostei né? mas eu acho que esse foi um dos pontos também que me fez estudar bastante inglês...

E: e o que que ela fez de diferente?

P5: nossa ela era super assim dinâmica... né? a aula dela era... assim... você não dormia e você tava sempre interagindo os alunos com os alunos dela... na época a gente não usava

tanto livro essas coisas... mas ele conseguia fazer um teatro da aula dela... ela era uma artista aqui na frente... e conseguia segurar a tua atenção aqueles cinquenta minutos...

E: agora... de maneira geral... como que você avalia o ensino de língua inglesa nas escolas públicas?

P5: olha... é chato... a gente fazia... às vezes... aquelas reuniões de... principalmente na época da ((nome))... depois na época do que veio antes dela que veio... bom... eu não lembro... eu sei que a gente fazia umas reuniões só com os professores de inglês... por exemplo... então tinha muita gente comprometida... mas tinha gente que juro mesmo não sabia nem falar I am e tava ali dando aula né? então... não sei se é isso que você tá querendo enfocar na sua pergunta mas eu acho que depois de noventa e dois deu uma boa melhorada... porque eles fizeram concurso pra inglês... então aí quem entrou era gente que sabia mesmo porque a prova foi difícil... eu entrei em terceiro lugar mais nem sei como... mas não foi fácil... foi bem difícil... teve uma parte teste que acho que essa parte... né? não conta muito... depois a gente teve uma prova escrita com questões tudo em inglês... foi bem puxada a prova... eu acho que aí deu uma melhorada... é... naquela época sim... aí todo mundo efetivou... só que escolas mais da periferia... sempre fica um pessoal que não é efetivo... apesar que agora... todo mundo pra dar aula na prefeitura tem que fazer uma prova... uma provinha... mais eu não sei como é que é essa provinha... porque nunca passou pelas minhas mãos...

E: e uma última pergunta... você havia comentado que os alunos da escola pública tinham melhor desempenho que os da particular... como era isso?

P5: não então... eu acho que os alunos lá como não tinha aquela questão da nota... eu acho que por conta disso... eles faziam as coisas... não tinham vergonha de falar que falasse besteira... aí não... tem aquela coisa da nota... né? então o aluno se preocupava mais com aquilo que ele ia falar... em como ele ia falar... e lá como não tinha nota... a gente só/ tem uns conceitos que a gente dava... né... que é satisfatório... plenamente satisfatório... satisfatório ou insatisfatório... então é uma coisa bem aberto... eles faziam teatrinho de inglês...você vê cada teatro que eles faziam... uma coisa assim muito bonita... eles montavam o texto... eu corrigia... aí eles ensaiavam e a gente fazia em novembro uma apresentação pra escola toda... e a gente escolhia o melhor de cada classe... aí os professores assistiam... né? alguns que sabiam inglês davam nota e a gente premiava primeiro lugar... segundo lugar... era muito legal... tudo aquilo que eles aprenderam eles vão por em prática mesmo... parte oral... mesmo aquilo que eles aprenderam em termos de gramática... de concordância...

E: você tem mais algum comentário... alguma coisa que você queira dizer?

P5: não... eu acho que a rede trabalha aqui... os nossos livros da rede não tem nenhum... mas eu tô trabalhando com o de português... então é muito como eu trabalhava... parte do texto... do texto... acho que hoje em dia é assim... porque quando eu aprendi era o contrário... você ensinava primeiro a gramática pra depois ir pro texto... mas eu sempre ensinei ao contrário... que eu achava difícil... não... aquilo que o aluno tem que aprender... né? eu acho que é por aí mesmo...

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo