



## **DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS PARA OS SENTIDOS DE SUCESSO DE SUAS PRÁTICAS**

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza<sup>1</sup> – PPGE/FAE/UFPEL

### **RESUMO**

O presente trabalho é um recorte em pesquisa de doutorado, em curso, que investiga professores de inglês indicados por seus pares por serem vistos como tendo sucesso em sua prática. Apresenta duas das professoras sujeitos da pesquisa, a partir de entrevistas e da observação de aulas, com foco em elementos que convergem e/ou divergem desde suas trajetórias formativas até sua prática atual. O texto enfatiza que as relações dessas professoras com o saber, na perspectiva de Charlot, é um elemento que contribui para compreender a natureza de seu sucesso. O momento atual da pesquisa, expresso no texto, permite dizer que sucesso é uma noção múltipla, plural, capaz de assumir diferentes sentidos.

**Palavras-Chave:** professor de inglês, formação de professores, prática, sucesso

Recentemente estava sentada na plateia de um grande teatro de minha cidade, assistindo à colação de grau da mais nova turma de formandos de uma Faculdade de Letras local, em quatro habilitações, entre Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas e suas respectivas Literaturas. No discurso do paraninfo da turma de Língua Inglesa, chamou-me atenção uma parte em que esse professor exortava seus afilhados formandos para o fato de que “o professor de línguas estrangeiras deve, mais do que qualquer outro, atuar como um motivador para seus alunos”. O conteúdo desta fala preocupa-me, inquieta-me, incomoda-me. Identifico nela o amparo em uma concepção bastante comum de desenho do perfil do profissional professor de línguas – o do professor-animador da sala de aula. Este é um traço perseguido e regularmente encontrado nos professores que atuam em cursos livres de idiomas. Também é um traço comumente encontrado entre professores de quaisquer disciplinas em cursinhos preparatórios para o ingresso na universidade. Essa ideia gera-me de imediato duas questões: a primeira é por que seria o papel de motivador mais essencial ao professor de línguas do que a todos os demais; a segunda é se a defesa dessa visão não estaria contribuindo

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES

para a cristalização de uma identidade de mão única, e em uma via muito estreita, para o professor de línguas estrangeiras, e em que medida essa visão pode estar sendo estimulada nos cursos de formação dos professores de línguas estrangeiras.

É necessário ressaltar que não está em discussão aqui a importância de que um professor seja capaz de motivar seus alunos – para as tarefas de aprendizagem que lhes competem, para a curiosidade pelo campo específico, para a aproximação com determinados conteúdos, etcetera. O que ocorre, contudo, é que os termos motivação/motivador abrigam, como em um guarda-chuva, possibilidades de se referir a diferentes ideias. Na grande área da Educação, já são praticamente senso comum. Quem se oporia à ideia de que o professor deve motivar seus alunos para que se envolvam com a aula e com o conhecimento que ali circula? No entanto, a figura do professor-animador, figura quase *clownesca*, não deveria ser aquela propagada como desejável pelos cursos de formação de professores – no caso, de professores de língua estrangeira. Ela é redutora, remete a uma identidade desejável para o profissional do ensino de línguas, uma identidade que tende a cristalizar-se como fixa, excluindo inúmeras outras possibilidades e nuances identitárias. Recordo minha própria incomodação, há quase 20 anos atrás, quando professora de inglês em um curso de idiomas local, momento em que vi disseminar-se no curso em que trabalhava o estímulo a esse desenho de professor – o professor alegre, brincalhão, piadista, com um repertório infindável de graças e brincadeiras que supostamente dariam conta de manter o grupo de alunos interessados e animados – “motivados”. O modo que me parecia “natural” de “motivar” meus alunos não era através de aulas “animadas” – era, diferentemente, chamando-lhes a atenção constantemente para a língua que estavam aprendendo, através de elementos intrínsecos a ela, através de comparações com a língua materna, instigando-os a pensar sobre ela, a problematizá-la, a exercitar sua curiosidade.

Muitos anos depois, foi Bernard Charlot quem me apontou uma via para compreender melhor as questões que circulam em torno da ideia de motivação, quando lançou o conceito de mobilização como preferível ao de motivação. Para o autor, mobilização implica um movimento interno do aluno para o saber, e seu efetivo envolvimento no processo de aprender, enquanto motivação “ênfatisa o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”) (Charlot, 2000, pp 54-55). Charlot não nega a possibilidade de convergência ou de articulação desses dois conceitos; a ideia da mobilização, contudo, seria a ideia “de chegada” – o estudante poderia mobilizar-se para o saber a partir da provocação de um elemento motivador externo. Na ideia de mobilização, portanto, podem articular-se elementos externos e internos.

Considere-se este início como uma ilustração introdutória a este trabalho, que visa a discutir alguns aspectos da formação de professores de língua inglesa. Ele é parte da minha pesquisa de doutorado, em andamento, que investiga professores de inglês, atuando em escolas públicas, que têm sucesso na sua prática.

A pesquisa de campo, já concluída, constou de entrevistas semi-estruturadas com 3 professoras e 1 professor de inglês, todos atuando em escolas públicas, duas no ensino fundamental e dois no ensino médio. Os quatro professores foram indicados por seus pares, segundo critérios próprios – ou seja, a pesquisadora não explicitou uma ideia de sucesso, de forma que as indicações foram feitas por professores de inglês que as justificaram segundo o que cada um entendia por *sucesso*. Isto por si só já permitiu compreender que a ideia de sucesso é múltipla e plural. Além das entrevistas, fizeram parte da pesquisa empírica observações das aulas dos quatro professores pesquisados, bem como a aplicação de um questionário aos alunos das turmas observadas.

A análise dos dados, obtidos nas entrevistas, observações e questionários, está sendo realizada segundo os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

O atual momento da pesquisa permite dizer que existem várias formas de ser professor “com sucesso”. O sucesso é plural. Não existe um processo, um professor, um modelo de prática que levem ao ou incorporem o sucesso. Podem-se encontrar várias configurações de elementos que levam ao sucesso profissional. Nessas diferentes configurações, encontram-se, possivelmente, elementos que convergem e pontos de tensão. Na pesquisa, sucesso são os *sentidos* dados a sucesso, são pontos de vista. Partem do reconhecimento, pelo outro e por si próprio, do que seja ter sucesso no ensino de inglês na escola pública.

Levantar, apontar, analisar esses pontos de vista, analisar as falas dos professores sobre si, sobre sua constituição profissional e sobre sua(s) prática(s), cotejar esses resultados com as observações realizadas, nos põe em contato com expectativas, convicções, dificuldades, obstáculos, opções, tentativas, etc., que evidenciam visões do que se espera do ensino de inglês, dos seus professores, dos seus alunos.

Reajo à fala referida no início deste texto, porque ela se choca com a perspectiva de pluralidade, de multiplicidade de sentidos, que norteia a pesquisa que venho empreendendo. A visão de um perfil de professor de línguas em que se destaca seu papel de motivador/animador dá centralidade a uma característica que não vejo como essencial para que um professor de inglês (ou outro qualquer) tenha sucesso na sua prática. Essa característica não despontou entre os quatro sujeitos da minha investigação. O presente trabalho apresentará duas das professoras sujeitos da pesquisa, cujas entrevistas já foram analisadas.

Cândida e Laura estão ambas na faixa dos 30 anos. São professoras do ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal. Observei o trabalho de ambas em turmas de 5ª série. Ambas são graduadas em Letras–Português/Inglês pela mesma universidade. Cândida formou-se em maio de 2003, ingressou na rede em 2004 e está desde 2008 na escola onde a acompanhei. Laura se formou em fevereiro de 97 e desde 2001 atua na rede municipal na mesma escola. As duas tiveram experiências de trabalho prévias à atual: ambas foram professoras em cursos de idiomas (Cândida ainda é) e Laura foi professora em uma escola particular antes de ingressar na rede pública. Atualmente, Laura também é professora na rede estadual. Cândida, além do curso de idiomas, ainda é professora em uma escola particular e tem alunos particulares.

Vemos aproximações, pontos de contato entre as duas, quando olhamos para suas trajetórias, para o modo como vêem e pensam o ensino da língua inglesa, e até mesmo para o objetivo que têm para esse ensino. No entanto, e ao mesmo tempo, essas mesmas trajetórias, concepções e objetivos possuem grandes diferenças. Elas são pessoas muito diferentes, uma da outra, e professoras muito diferentes. Neste trabalho, interessa-me explorar as diferenças entre elas.

As vivências de uma e outra na sua graduação em Letras foram muito diferentes. Quando Cândida ingressou no curso de Letras já “sabia” inglês – desde os dez anos estudava inglês em um curso de idiomas, e já era professora no curso em que estudava. Buscava, na sua formação de professora, o diploma que lhe habilitaria a ensinar, e conhecimentos pedagógicos. Considerava que dominava a língua inglesa, e não enfrentou dificuldades nesse campo. Laura, por sua vez, teve muitas dificuldades com as exigências com que se deparou no sentido de aprender a língua estrangeira. Em sua turma, segundo conta, a maioria dos alunos já possuía expressivo conhecimento de inglês, o que elevava o patamar de exigência dos professores. Poucos alunos de seu grupo, entre os quais ela, tinham da língua apenas o que haviam aprendido na escola, e precisaram esforçar-se muito ao longo do curso para acompanhar a turma. Ao contrário de Cândida, Laura se sentia pouco preparada e muito insegura para assumir uma sala de aula logo após formada. Cândida fez concurso logo após formada e assumiu alguns meses depois classes na rede pública. Laura foi ingressar na rede 4 anos depois de se formar, tendo antes lecionado em um curso de idiomas e em uma escola privada, experiências que considerou fundamentais para a sua constituição como professora. As duas, no entanto, tinham em comum o fato de ambas desejarem ser professoras em escola pública. Laura diz que só se sentiu realmente professora quando ingressou na escola regular pública. Cândida conta que é na escola pública que se sente realmente fazendo diferença.

Cada uma a seu modo, e resguardadas as diferentes vivências que tiveram em sua formação, ambas fizeram referências elogiosas ao seu curso de formação. Mesmo Cândida, que por já “saber” inglês buscou o curso de Letras com o objetivo pragmático de obter um diploma, tinha paralelamente a esse o objetivo de construir conhecimentos pedagógicos e atribui à sua formação qualidade nesse sentido. Laura aprendeu a língua no curso, e em suas falas expressa um sentimento de gratidão ao curso e a seus professores. Nenhuma das duas formulou críticas quanto ao conteúdo da formação recebida. No entanto, ao formar-se, Cândida sentia-se pronta a exercer a docência e o fez com segurança. Já Laura não se achava capaz, sua inserção na profissão foi difícil, sofrida, exigiu-lhe muita luta, muito trabalho e estudo, e muito esforço para superar sua insegurança. Laura, particularmente, teve na escola e no trabalho um importante lugar de formação.

Os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras têm de lidar com uma complexidade que, me parece, lhes é muito particular, distinguindo-os, penso, de qualquer outra licenciatura. Mas para chegar onde pretendo, precisarei abrir um parêntese um pouco longo.

Em qualquer licenciatura os alunos deverão acessar diferentes tipos de conhecimento. Shulman (1986, *in* Shulman, 2004), por exemplo, vem centrando sua contribuição em um domínio particular, que diz respeito ao *conhecimento do conteúdo*, apontando três categorias ligadas a este – das quais o professor necessita para o ensino: um conhecimento do conteúdo propriamente dito da disciplina ; um conhecimento pedagógico sobre o conteúdo; e um conhecimento curricular. Assim, um professor de qualquer disciplina deve conhecer o *conteúdo* da disciplina que ensina, as discussões pertinentes ao campo, as controvérsias, a estrutura da disciplina. Nas palavras de Shulman (op.cit., p.202, tradução minha), “ (...) precisa não apenas compreender *que* algo é assim; o professor precisa, mais, compreender *por que* é assim (...)”. Esse professor deve, ainda, ter *conhecimento pedagógico sobre o conteúdo* a ser ensinado – que o autor (op.cit., p.203) sumariza como “os modos de representar e formular o conteúdo de forma a torná-lo compreensível a outros”. Para Shulman, este é uma forma particular do conhecimento do conteúdo, que extrapola o estrito conhecimento do conteúdo da disciplina, preocupando-se com sua *ensinabilidade*. É, entretanto, ainda do campo do conhecimento do conteúdo, não se confundindo com o conhecimento pedagógico em si, matéria da pedagogia e da didática. Por fim, o autor agrega uma terceira categoria de conhecimento do conteúdo necessária ao professor – o *conhecimento curricular*. Para ele, currículo diz respeito ao

conjunto completo de programas destinados ao ensino de tópicos e disciplinas específicas em um dado nível escolar, à variedade de material didático disponível em relação a esses programas, e ao conjunto de características que funcionarão

como indicação ou contra-indicação para o uso de materiais curriculares ou programáticos específicos em circunstâncias específicas (op.cit., pp.203-204).

A classificação de Shulman, vista acima, é apenas um recorte no universo de conhecimentos necessários à docência. Ele próprio deixa claro que está focando aquilo que lhe interessa desenvolver, dando ênfase a facetas do conhecimento do conteúdo que vêm sendo sistematicamente ignoradas, e cita diversos outros, todos conhecidos nossos, dos quais não vai tratar, por julgar que o conhecimento do conteúdo é o que vem sendo preterido e mesmo ignorado em estudos e pesquisas desde aproximadamente os anos 80 do século passado. Mas digamos que, para o fim de exemplificar o que pretendo, as três categorias de conhecimento apontadas por Shulman dessem conta da totalidade do conhecimento necessário para formar um professor. Ou então, melhor, agreguemos a elas o conhecimento pedagógico geral. E suponhamos que as licenciaturas, de modo geral, cobrissem essa gama de conhecimentos na formação oferecida a seus alunos, futuros professores. Assim, as licenciaturas em todas as áreas do conhecimento formariam professores com conhecimento dos conteúdos respectivos – matemática, história, biologia, língua portuguesa; com conhecimento pedagógico específico para o ensino desses conteúdos; com conhecimento curricular para articular esses conteúdos ao longo do processo escolar e para tomar decisões sobre o que fazer ou não, o que usar ou não; e com conhecimentos pedagógicos gerais abrangendo teorias educacionais, processos e métodos de ensino, bases históricas, sociais, políticas e culturais da educação – entre outros. Suponhamos que esses conhecimentos dessem conta de formar professores de história, biologia, matemática, português – todos eles teriam como meio, como veículo, a língua materna. O aluno de um curso de formação de professores em língua portuguesa tem como conteúdo a ser estudado, como objeto de conhecimento, a língua que é sua. Vai estudar e aprender *sobre* a língua que fala e domina. O aluno de uma licenciatura em língua estrangeira precisa, concomitantemente, estudar e aprender *a* língua *sobre* a qual deverá também estudar e aprender. Esta é a diferença entre os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras e os demais. E é, a meu ver, uma diferença importante, sobre a qual a formação de professores de línguas estrangeiras deve prestar atenção, à medida que, se não em todos pelo menos em muitos desses cursos, o prévio conhecimento da língua estrangeira em questão não é um requisito para o ingresso. Desse modo, é necessário que a formação possa lidar com turmas de alunos bastante heterogêneos no que diz respeito ao conhecimento da língua objeto de estudo, e construir estratégias que permitam fazê-los chegar, ao fim do curso, capacitados a articular todos aqueles conhecimentos e a inserir-se com segurança, confiança e competência na carreira docente.

Laura e Cândida concluíram sua formação inicial em pontos muito diferentes no que se refere aos conhecimentos adquiridos e acumulados, tendo-a iniciado também a partir de pontos muito diferentes. Atualmente, no entanto, ambas são professoras experientes, reconhecidas e bem sucedidas. Os mais de dez anos de prática foram fundamentalmente formadores e constituidores para ambas, mas podemos admitir que, para Laura, tenham sido absolutamente essenciais para firmar-se na profissão. Hoje, as grandes diferenças entre elas apagaram-se. A escola, o campo de trabalho, foi para Laura espaço formador por excelência. Tanto ela quanto Cândida, contudo, referem o significativo papel da escola na sua constituição como professoras.

Cândida é uma professora engajada no projeto da escola, no qual identifica uma cultura de comprometimento com o ensino e com a comunidade local :

(...) é o lugar aonde eu acho que a minha prática pedagógica teve mais sucesso, onde eu realmente vejo as características da escola, da escola ser aberta, da escola gostar do novo, da escola ser parceira, sabe? Da escola não achar que aula de inglês, que a aula de artes e que a aula de educação física é festa. (...) Então, eu sou valorizada ali dentro – eu não, as minhas aulas. A disciplina que eu dou aula, pelo menos pra direção da escola, ela tem tanto peso quanto a professora de Matemática, a professora de Português... E isso faz com que eu goste de lá. E isso faz com que a minha motivação tenha aumentado. (entrevista Cândida)

Laura também destaca o respaldo que sempre recebeu da direção e da coordenação da escola e refere o ambiente de trabalho colaborativo, o suporte dos colegas mais antigos. Sua experiência anterior havia sido em uma escola particular e, concomitantemente, em um curso de idiomas. Do curso, que foi importante por ter sido sua primeira experiência com o ensino de inglês e o lugar onde começou a ganhar confiança na sua capacidade profissional, ressentia-se por não se sentir professora “de verdade”: sua carteira de trabalho não trazia o registro de professora, e sim o de instrutora de idiomas. Na escola particular teve uma experiência traumatizante: a política da escola, de partir do pressuposto de que o aluno tinha sempre razão, desautorizou-a por mais de uma vez em situações de sala de aula em que exercia sua autoridade de professora. Assim que, quando ingressou na escola pública, encontrou pela primeira vez uma situação e um ambiente de trabalho que se aproximavam de suas expectativas:

(...) o que me ajudou quando eu entrei no P foi que eu já tinha tido aquela experiência horrível da escola particular. Então eu já cheguei lá achando que ia ser a mesma coisa. (...) Então ali, pra mim, graças a Deus foi uma surpresa. Os alunos eram muito mais numerosos e eu conseguia trabalhar melhor do que na escola particular. E outra coisa muito importante, a gente teve respaldo da direção. Tinha uma coordenação muito boa (...) muito comprometida. A gente trabalhava muito, discutia muito as coisas, assim... E aquele medo que eu tinha da sala de aula, de encarar os alunos por causa da escola particular, passou, porque o P era diferente. (entrevista Laura)

Não obstante as diferenças nas suas trajetórias, Laura e Cândida têm objetivos semelhantes para o ensino do inglês e vêem o papel da língua inglesa na escola também de modo semelhante. Ambas vêem no inglês uma ferramenta que permitirá aos alunos melhores condições para concorrer no mercado de trabalho e para ter oportunidades de ascensão social. Para além disso, Cândida enfatiza o papel do conhecimento como ferramenta política emancipadora:

Eu ensino inglês para que esse aluno tenha ferramentas pra romper com esse ciclo social em que ele vive. E eu sempre digo pra eles que conhecimento é poder. Que o conhecimento é o maior poder que tu tens. Quem tem conhecimento, vai! Porque tu sabe te expressar, tu sabe conduzir, tu sabe analisar, tu sabe lidar com o mundo. Eu digo isso muito pra eles, eu reforço isso muito em cima deles, muito. Conhecimento é poder! Quem sabe, pode. Quem não sabe é subjugado, quem não sabe é passivo. (entrevista Cândida)

Laura, por sua vez, expressa uma visão vygotskyana quando percebe a língua estrangeira contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e dos processos mentais:

acho que o inglês é de grande ajuda no processo todo de raciocínio. É um exercício mental, eu acho que essa é a grande importância... a língua estrangeira pra mim é isso, o que eu aprendi de português depois que eu aprendi inglês é impressionante. É uma ferramenta, ajuda todo o teu processo mental, tu tem que pensar. (...) numa frase uma hora tu tem um adjetivo antes do substantivo, daqui a pouco na outra língua já não é assim, aí tu faz a comparação... Então eu acho é isso, ajuda no racio-cí-nio, nessa parte aí, do pensamento. (entrevista Laura)

As duas também convergem no sentido de perceber a aula de língua estrangeira como um espaço dinâmico. Para as duas, língua é vida e as aulas precisam ser vivas, precisam comportar movimento e diálogo. Cândida conta de sua chegada à escola FV:

A professora anterior era tipo: “musiquinhas, cores, bandeiras... vamos colorir, yellow, red” - e eu cheguei na quinta série falando a língua, é língua, cara, vamos comunicar! Nem que ele diga *I am Joãozinho*, mas ele está produzindo língua! (...) E as aulas são assim, eles trabalham em grupo e eu deixo eles trabalharem como eles gostam de trabalhar, sou muito tranqüila nessa prática, quer sentar junto, senta. Eles têm liberdade, vão fazendo os exercícios e perguntam e eu ajudo. (entrevista Cândida)

E Laura comenta:

É que a língua é uma coisa muito viva! Eu não posso... é a língua, imagina, como é que um professor vai estar sempre de cara feia? Não pode! Pra essa coisa fluir o professor tem que... estar aberto. Eu vejo dessa forma. (entrevista Laura)

Cândida e Laura não falam da mesma coisa, mas o ponto de contato entre as duas falas é a maneira de conceber a língua e de relacionar-se com ela. Qualquer língua pode ser ensinada como se fosse uma língua morta, em aulas mortas, para alunos sonolentos trabalhando mecanicamente, por professores engessados. Quando Laura percebe a língua como viva, portanto dinâmica, portanto em movimento, em fluxo, percebe também que o

professor é capaz de obstruir esse fluxo – o fluxo da língua, e o fluxo da aprendizagem da língua por seus alunos – ao se fechar para os seus alunos: “Pra essa coisa fluir, o professor tem que estar aberto”.

As duas mantêm com a língua inglesa e com a escolha da profissão docente uma relação de positividade que repercute no seu trabalho de ensinar a língua, na sua relação com os alunos, no seu ser professora. As duas quiseram desde muito cedo ser professoras, as duas tiveram referências fortes para a escolha profissional tanto na família quanto na escola, as duas se apaixonaram pela língua inglesa ainda na infância ou na pré-adolescência. O gosto pela língua e o gosto pelo ensino sempre as acompanharam. As duas vêem sentido no que fazem, e dão sentido ao que fazem. Parece-me que podemos olhar para as duas e, reconhecendo-as como professoras com sucesso no ensino de inglês (já que elas são assim vistas por seus pares, e já que também se vêem assim), pensar no quanto esse sucesso pode ser explicado pela relação de ambas com a língua objeto de seu ensino, relação essa que é atravessada pelo prazer e pelo sentido. Esse é um olhar inspirado por Bernard Charlot e por suas discussões em torno das relações com o(s) saber(es) (Charlot, 2000, 2005).

Para Charlot, a relação com o saber é mais ampla do que a mera relação com o “saber-objeto”, entendido como o saber objetivado em um objeto intelectual, um conteúdo de pensamento (CHARLOT, 2000, p. 75). Ou seja, pesquisar a relação dos professores de inglês com o saber é mais do que procurar compreender sua relação com o conhecimento com o qual trabalham. A relação com o saber, nos termos de Charlot, também é, mas não é só, uma relação epistêmica. Para ele, “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, op. cit., p. 60). Ou ainda:

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros (CHARLOT, op. cit., p. 64).

Com isto, Charlot (op. cit., p. 73) nos diz que a relação com o saber, além de epistêmica, é também uma relação social: pressupõe sujeitos no mundo e em relação com o outro. Contudo, como não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber (op. cit., p. 63), a relação com o saber, além de sua dimensão epistêmica e social, é também uma relação de identidade, envolve uma relação do sujeito consigo mesmo, “na qual está sempre em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (op. cit., p. 72) :

aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, op. cit., p. 72).

De tudo isto, desejo frisar apenas o carácter relacional atribuído por Charlot à sua concepção de saber: não há saber sem relação, o saber implica sempre uma relação (ou diferentes relações) com o mundo, consigo próprio e com o outro. Esta concepção foge à ideia clássica da “relação de um sujeito enquanto Razão com o saber enquanto Idéia” (CHARLOT, op. cit., p. 60). É instigada por essa visão que busco compreender se, por que e de que forma as relações que Laura e Cândida mantêm com as diversas circunstâncias que se articularam para a sua constituição como professoras de língua inglesa – particularmente as que dizem respeito às suas concepções quanto ao sentido do ensino de inglês na escola – fazem diferença na sua prática e podem nos ajudar a entender o fato de serem vistas como professoras que têm sucesso na docência do inglês.

Esta narrativa encerrará com exemplos que mostram algo da prática de Cândida e Laura nas suas respectivas 5as séries. Antes disso, porém, convém dizer que prática educativa é concebida aqui na perspectiva de *práticas aninhadas* (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 69), em que vários contextos – sociais, antropológicos, culturais, institucionais, organizativos, didáticos, e outros externos mesmo ao ambiente escolar – incluem-se uns nos outros e influenciam-se reciprocamente. Essa concepção alarga o conceito de prática, não a restringindo ao espaço escolar, ao metodológico, à sala de aula e às práticas didáticas propriamente ditas. Para Gimeno,

a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 67).

E ainda:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (op. cit., p. 74).

Constata ainda o autor:

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. Por isso é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (op.cit., p. 68).

O que faz com que uma pessoa se torne professor ou professora de inglês? O que faz com que alguém busque formação com o objetivo de ensinar a outros sujeitos uma língua estrangeira, e entre outras possibilidades selecione como objeto de estudo e de ensino a inglesa? Com muita certeza as respostas a esta pergunta serão tantas quantos os professores a quem se a formule. Há professores de inglês que foram “bons alunos” de inglês, outros que foram alunos com muitas dificuldades e resistências à língua. Há professores de inglês interessados e curiosos por línguas, inclusive a sua materna, entusiasmados por pensar questões relativas à língua, à linguagem, à linguística, e outros que ensinam língua sem pensar sobre ela. Há professores de inglês que transitam com suavidade pela língua, outros que tropeçam muito nela. Muitas são as diferenças entre os professores de inglês. Contudo duas coisas, pelo menos, nos unem: uma delas é que de modo geral encontramos dificuldades na nossa prática, considerando o ensino de inglês na escola pública. A outra, que repercute na primeira e que, mais que isso, provavelmente a gera, é que de modo geral temos muito confusos nossos objetivos para o ensino de língua inglesa na escola regular. Por que achamos língua inglesa um conteúdo relevante? Achamos língua inglesa um conteúdo relevante? Por que queremos que nossos alunos aprendam inglês? Para que queremos que nossos alunos aprendam inglês? Por que queremos ensinar inglês? Qual nossa visão/representação dessa língua no mundo de hoje? Qual o papel do inglês no mundo e na vida das pessoas? Enfim, que função vislumbramos para o ensino do inglês nas nossas escolas? É necessário admitir que muitos professores não têm objetivos claros para sua prática de ensino de língua inglesa. Sem uma compreensão do papel da língua e sem um projeto para o seu ensino, parece difícil apostar na possibilidade de resultados. Esse não é o caso de Laura, nem de Cândida. Ambas, e cada uma a seu modo, têm proposta e perspectiva para o ensino de inglês nas 5as séries em que trabalham. Sua prática mostra isso.

Para Cândida, o principal objetivo com o ensino de inglês na 5ª série é promover a aproximação dos alunos com a língua de modo a desmistificar o temor desse objeto com que eles chegam à 5ª série. Para ela, o que importa é desenvolver o gosto e o prazer dos alunos nas aulas de inglês e proporcionar-lhes situações em que percebam que a língua inglesa é um conhecimento que podem desenvolver. Nesse momento seu objetivo é reforçar uma aproximação positiva com a língua, prazerosa, em que os conteúdos são menos importantes do que as gratificações obtidas pelas descobertas e pequenas vitórias. Segundo ela, esse primeiro contato investido no gosto é o que poderá produzir resultados produtivos nas séries subsequentes.

eu tento fazer com que aqueles 45min sejam legais e não torturantes. Até porque eu acho que eles já tem torturas demais com outros colegas (risos), então eu tento fazer com que os meus 45min sejam positivos. Mas eu sinto que a maioria gosta. A maioria, pelo menos, tem prazer naquilo ali. Se diverte naquele momento ali. Os menores eu acho que eles não tem a menor noção do porquê que eles estão aprendendo inglês. E vou te dizer eu nem bato muito nessa tecla do porquê com eles. Eu tento fazer com que eles percam o medo com que eles vêm, até incutido pelos pais, e que eles curtam aquele lance ali, sabe? De tipo: “aah, eu sei falar não sei o que, eu consigo não sei que lá!...”. Então eu tento pegar pelo gosto da coisa, para quando ele estiver mais maduro, ele consiga entender e aplicar aquilo ali de uma forma mais produtiva. (entrevista Cândida)

Uma das coisas que me chamou atenção nas observações das aulas de Cândida na 5ª C foi a tranquilidade da turma. Não quer dizer que eles fossem “quietinhos” – brincavam, riam, conversavam, levantavam-se e eram barulhentos como alunos da sua idade. Contudo, paravam com o burburinho assim que solicitados. Via alunos distraídos, “voando”, rabiscando, se mandando bilhetinhos, falando baixinho entre si. Mas de modo geral o grupo voltava sua atenção à professora quando esta começava a aula, ou quando ela pedia silêncio. O que eu percebia naquele pequeno grupo de crianças e jovens daquela escola de periferia era algo que cada vez mais professores, professoras e equipes escolares em geral reclamam que não têm: respeito, poderia dizer, embora não seja essa a melhor palavra. Respeito pela professora, respeito pela escola como espaço distinto da rua, das suas casas, dos espaços de lazer. Como se eles realmente soubessem que seu papel ali era trabalhar; como se aceitassem a autoridade da professora. O clima tranqüilo e leve daquela sala de aula de língua inglesa deve-se muito à professora, ao seu modo de ser, ao seu jeito divertido, brincalhão, carinhoso e sempre muito firme – no sentido de positividade, de saber quem é e a que veio.

Nesse ambiente tranqüilo, favorável ao estudo e ao aprender, vi pouco trabalho com conteúdos de língua – mas lembremos que o objetivo maior da professora para a 5ª série é conquistar os alunos pelo gosto. Houve aulas em que nenhum conteúdo de língua foi trabalhado – o que não quer dizer que os alunos ficassem ociosos, estavam sempre envolvidos com alguma tarefa ligada a alguma atividade envolvendo conteúdo; houve aulas em que o trabalho com a língua foi mínimo – uma explicação, uma introdução, a realização de um exercício; nunca houve uma aula em que não fizessem nada, mas definitivamente nunca houve a priorização de conteúdo.

Há alguma contradição entre esse desprivilegiamento do conteúdo e a fala antes referida de Cândida sobre seus objetivos para o ensino de inglês na escola, em que enfatizava a importância do conhecimento como ferramenta para o sucesso de seus alunos na vida e no trabalho? Não, não há. O que há aqui é uma professora com uma visão clara de educação como processo, que tem um projeto, vê função no seu ensino e move-se nessa direção. Vê-se

que tem certa autonomia para definir seu processo de trabalho, que possui conceitos próprios. Cândida se propõe “pegar” seus alunos na 5ª série, iniciantes em inglês, pelo gosto, e parece que consegue. Isto é sucesso.

Assim como Cândida, Laura percebe a importância de conquistar seus pequenos alunos, iniciantes em inglês, pelo gosto, pelo prazer. Também para ela o início de um trabalho com língua inglesa na escola deve preocupar-se com a captura do aluno para a língua:

Eu acredito que como eu tenho um primeiro contato com a língua estrangeira – até então, no P, inglês era a partir da 6ª série e nesse ano começou a partir da 5ª série, então eu achava e sempre penso assim, eles têm que gostar, este é o cartão de visita da língua estrangeira. Então, as minhas aulas com eles têm que ser agradáveis, eu tenho que ser uma pessoa agradável, as aulas têm que ser agradáveis. Eu achava assim, se eu quero conquistar, tem que ser agora, pra todo o sempre, para que eles gostem da língua estrangeira, do inglês, em especial. (entrevista Laura)

Diferentemente de Cândida, Laura centra suas aulas no ensino de conteúdos de língua inglesa. Suas aulas são extremamente bem aproveitadas em termos de desenvolvimento dos conteúdos, o que revela um exímio manejo do tempo. A turma de Laura tem dois módulos de 35 minutos de inglês por semana, concentrados em um dia – assim, há um encontro semanal de 70 minutos. Laura ocupa bem esse tempo com atividades diversificadas, geralmente iniciando pela revisão da aula anterior e seguindo pela apresentação de algum elemento novo e por exercícios de fixação. As atividades são interessantes, variadas e geralmente têm algum apelo lúdico. Os alunos trabalham tanto individualmente quanto em duplas ou pequenos grupos, sempre com muito movimento, muita conversa, muito riso. A sala de aula de Laura é muito ruidosa. Há conversa e brincadeira mesmo no momento de explicação de “matéria nova”. O que me surpreendeu constatar foi que os alunos trabalham no meio do barulho, e que aprendem com barulho. Da mesma forma me surpreendi com o fato de que o barulho não perturba a professora – é como se ela tivesse absorvido que isso é parte da natureza de meninos e meninas de onze anos. Que não fique, no entanto, a impressão de que Laura é uma professora permissiva ou sem domínio de classe, pois esse está longe de ser o caso. O que ela é muito serena. Os alunos respondem espontaneamente à chamada em inglês, chamam-na em inglês quando precisam de assistência, compreendem ordens e instruções simples em inglês, não estranham quando Laura fala em inglês com eles, ou quando faz comentários em inglês, têm, coletivamente, ótima pronúncia – inclusive de sons mais “difíceis”, por não serem do repertório fonético do português – e ótima entonação, todos trabalham em aula e com resultados que excedem de longe o satisfatório, são entusiasmados e mobilizados (na concepção de Charlot, 2000, 2005). Isto também é sucesso.

O que Laura e Cândida me indicam e me fazem compreender a respeito de sucesso é que este, no caso delas, não é medido por índices de aprovação, por simpatia, por empatia. Sucesso envolve reconhecimento, pelo outro, do professor como alguém que “sabe” – tanto o conteúdo quanto a didática para trabalhar esse conteúdo. Tanto Cândida quanto Laura possuem domínio do conteúdo, autonomia profissional e capacidade de definição de sua prática, compromisso social e com seus alunos, afetividade e visão processual do trabalho educativo. Sucesso está longe de significar perfeição, ausência de falhas. Tem mais a ver com clareza de objetivos e com esforço. E não tem, como Laura e Cândida ilustram bem, um único sentido, um modelo, uma receita. É essa pluralidade possível nos sentidos de sucesso que torna, a meu ver, essa investigação interessante e relevante, na medida em que despe a noção de sucesso de prescritividade.

#### REFERÊNCIAS:

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

SHULMAN, Lee. **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. United States of America, Jossey-Bass, 2004