



O “PROFESSOR-ALVO” OU O MITO DO “BOM PROFESSOR”: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO

Matheus Trindade Velasques - - UFPEL

Resumo

A figura do “bom professor” é corrente no discurso de alunos de cursos de licenciatura. Dado o caráter problemático do conceito, este trabalho propõe analisar narrativas orais de três acadêmicas de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) acerca do assunto a fim de discuti-lo. A partir das narrativas, pretendeu-se mapear quais seriam, segundo elas, as características de um “bom professor” de LE e de que forma esta representação se constitui discursivamente. Para fins de análise, parte-se das noções de narrativa (MOITA LOPES, 2001), representação (WOODWARD, 2000) e identidade (HALL, 2000; SILVA, 2000). As análises apontam que o conceito de “bom professor” é constituído a partir dos discursos de diferentes locais sociais, como a família, a escola, o curso de formação e a mídia. Elas também apontam para a experiência profícua que se constitui propor discussões desta natureza nos cursos de formação, onde as acadêmicas teriam a oportunidade de problematizar o conceito e mapear as formações discursivas a partir das quais suas identidades profissionais se constituem.

Palavras-chave: formação de professores, constituição identitária, narrativas, língua inglesa.

1. Introdução

Este trabalho surge como parte de minha dissertação de mestrado que busca estudar como se dá a constituição identitária de professores de língua estrangeira (inglês). A motivação para este estudo surgiu a partir dos questionamentos acerca do que é ser um “bom” professor de LE e como esta representação se relaciona com a prática docente de professoras em formação. Durante um semestre pude acompanhar uma turma de professoras em formação durante meu estágio de docência – exigência da CAPES a todos os alunos bolsistas de pós-graduação. Neste período, foi possível perceber a existência da figura do “bom” professor no discurso das alunas durante algumas das discussões em sala de aula. Percebi também que, apesar das profícuas discussões acerca de ensino e aprendizagem de LE e de trocas de experiências práticas entre as alunas, pouco era problematizado acerca de como se deu a constituição, no imaginário de cada uma, desta tão problemática e subjetiva figura. As

narrativas de três professoras em formação desta turma (*Apple, Laura e Aluna*)¹ gravadas a partir de uma entrevista semiestruturada foram escolhidas para este estudo.

Durante o processo de formação de professores, o professor em formação circula entre diferentes discursos, que constroem o norte de sua prática docente. Desde a visão teórica sobre as práticas de ensino de línguas e seu papel como mediador de conhecimento, até a auto-percepção de sua condição social, o professor em formação passa a entrar em contato com discursos e “verdades” que dirigem sua abordagem de ensino e autoimagem profissional.

Estudar as “verdades” que perpassam as narrativas em que os professores em formação figuram abre espaço para uma discussão mais ampla sobre os programas de formação de professores e auxilia na reflexão sobre aspectos a serem melhor trabalhados nestes. Para tanto, propõe-se fazer uma reflexão acerca das narrativas gravadas em entrevista semiestruturada a fim de identificar nas narrativas das alunas elementos que apontem para os locais de onde advém os discursos que constituem suas representações de “bons” professores de LE.

2. A constituição da identidade docente: narrativa, linguagem e discurso

Muitos trabalhos têm proposto discussões acerca do processo de formação de professores e suas implicações teóricas e práticas. Trabalhos como os de Paiva (1997), Leffa (2001), Fernandes (2006), Cunha (2007) e Oliveira e Freitas (2011) discutem e problematizam a questão da formação de professores e os elementos que constituem sua identidade. Os autores apresentam variáveis e pontos de tensão que este momento apresenta, elencando elementos que devem ser observados pelos professores formadores e professores em formação.

Um dos elementos que tem um papel importante na constituição identitária profissional do professor em formação são as políticas linguísticas. Segundo Leffa (2001), um elemento político presente no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, é a escolha das línguas estrangeiras que têm seu ensino priorizado nas escolas, como o caso do inglês – língua hipercêntrica e multinacionalizada – e o espanhol, recentemente incluído nas grades curriculares de escolas de todo país. As relações de poder presentes na política linguística governamental voltada para o ensino têm grande influência tanto no processo de formação quanto na formação continuada dos professores.

¹ Nomes fictícios escolhidos pelas próprias acadêmicas no momento da entrevista.

A formação de professores procura preparar o professor para o futuro, não com previsões seguras acerca do que virá, mas com a conscientização de que o que se sabe sobre ensino e aprendizagem é efêmero. O objetivo da formação é permitir que o professor possa problematizar sua prática docente. Assim, considerando-se que a identidade é fluida e não permanece estanque, o processo de formação dura toda a vida profissional do professor, pois é constantemente modificado pela ação de elementos externos e internos ao sistema em que está inserido. A formação de professores e a constituição identitária docente caminham juntas.

Fernandes (2006) propõe um estudo com o objetivo de investigar as representações de professores de inglês de um curso livre sobre a língua inglesa, procurando verificar as implicações dessas representações na constituição de suas identidades profissionais. A pesquisa focou-se na crença presente no imaginário dos sujeitos da pesquisa de que o professor de inglês deveria ter um nível linguístico de falante nativo e na tensão no uso da LE causada pela consciência de não se ter atingido este padrão.

A pesquisadora concluiu que os professores têm fortemente presentes em suas identidades profissionais elementos de representação deles enquanto usuários comuns da língua e como professores. Enquanto professores, os sujeitos se colocavam em uma posição de desprestígio em relação aos falantes nativos por não julgarem ter atingido um padrão nativo no desempenho com a LE. Os docentes que participaram da pesquisa têm suas identidades constituídas no regime de “falta de”, deixando, segundo a autora, suas identidades profissionais arranhadas pela falta de segurança.

Cunha (2007) investiga quais são as representações acerca da ética e da política da língua inglesa que norteiam o trabalho de professores formadores e em formação de um curso de Letras de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. A pesquisadora procurou conhecer de que forma estas representações influenciam a constituição identitária do professor e sua prática. Cunha concluiu que pouco dessas questões é abordado no currículo do curso de Letras em questão, que geralmente privilegia o debate acerca de questões teórico-metodológicas.

A escassez desses debates resulta em os professores em formação não perceberem os aspectos éticos e políticos da língua inglesa como importantes para sua formação. No lugar desses debates, figuram aulas que se limitam ao ensino da língua exclusivamente. Dessa forma, o professor em formação acaba por sair da academia sem ter participado o suficiente de discussões que problematizem e questionem seu papel como um todo no ambiente educacional. Questões como sua identidade profissional, as representações docentes que surgem nas narrativas dele mesmo e de seus colegas e a natureza constituidora da Linguagem

no discurso não são abordadas, muitas vezes abrindo espaço somente para o discurso teórico-metodológico do como “dar aula”.

Oliveira e Freitas (2011) apontam em seu trabalho para o fato de que as identidades são construídas dentro de meios sociais, onde ocorrem as trocas interacionais. Por meio da Linguagem, os professores constroem suas concepções e escopo teórico acerca do que é ensino de LE e, portanto, têm suas identidades constituídas com base nestas acepções. As autoras propõem uma análise no âmbito acadêmico a fim de investigar como se dá esse processo de construção identitária nos cursos de formação. O trabalho se constituiu em questionários aplicados a professores e alunos do curso de Letras de uma universidade pública do estado de Goiás a fim de estudar o processo de constituição identitária dos sujeitos enquanto professores de inglês.

A pesquisa concluiu que o exemplo dos professores que eles tiveram ao longo de suas vidas escolar e acadêmica são de grande influência para a identidade docente que está sendo construída, não pelo mero interesse dos alunos pelo inglês, mas pelo tipo interação e abordagem de ensino dos professores em sala de aula. A influência do discurso do professor formador foi apontado como de grande peso na formação dos alunos, uma vez que ele tem o poder de (des)construir verdades e crenças acerca do que é ensinar e aprender uma língua. Elementos externos à sala de aula do curso de formação também foram apontados como constituidores da identidade docente, como quando o aluno aprende a língua com a ajuda dos colegas fora do contexto de sala de aula.

Todas as problematizações feitas pelos estudos citados acima apontam para pontos de tensão nas discussões acerca do processo de formação de professores de LE (neste caso inglês). A questão política, a relação do professor em formação com a língua estrangeira, a relação dos professores em formação com os professores de LE que tiveram durante suas vidas escolar e acadêmica, são fatores que geram “verdades” acerca da docência e que passam a constituir no imaginário dos acadêmicos de licenciatura em LE, ou não, a representação do que é ser professor, seja pela identificação, seja pela diferenciação.

Em princípio, definir uma identidade é simplesmente afirmar o que se é ou o que alguém é. Ao afirmar-se, por exemplo, “sou professor”, um sujeito circunscreve, dentro de um eixo de possibilidades, um aspecto de sua identidade. Porém, ao afirmar-se isto, nega-se implicitamente ser qualquer outro tipo de profissional. A diferença é marcada pelas negações implícitas “não sou médico”, “não sou faxineiro”, etc. Afirmações acerca da diferença também seguem o mesmo sentido.

Em um contexto de formação de professores de inglês, por exemplo, um acadêmico poderá afirmar a diferença por enunciados como “ela é rude demais com os alunos”, “ela usa um referencial teórico antiquado”, etc. Por meio dessas afirmações, o sujeito nega possuir tais traços identitários profissionais. Assim, é possível dizer que a identidade existe porque há a diferença, pois as afirmações sobre aquela só passam a fazer sentido quando relacionadas às afirmações sobre esta. Segundo Silva (2000):

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. (SILVA, 2000, p. 76)

Embora saiba-se que identidade e diferença são mutuamente determinadas, é importante lembrar que ambas são instáveis, fluidas. Um fator que contribui para esta instabilidade é a multiplicidade de discursos acerca de uma determinada representação identitária. Basta que se proponha uma mesma questão em diferentes cursos de Licenciatura: “o que é ser professor?”. Esta representação não possui um absoluto, um referencial primeiro ou maior que homogeneíze o conceito de “professorado”, por consequência, haverá diferentes representações do que possivelmente é ser professor.

No caso do professor em formação, o que se analisa é um momento de intensa instabilidade em seus sistemas de crenças e representações acerca do que é ser professor e tudo o que isso envolve, uma vez que são constantes as mudanças e as substituições de representações docentes proporcionadas pela reflexão teórica e pela prática. Múltiplos discursos acerca do que é ensinar e aprender uma língua não são exclusivos da academia, dadas as diferentes linhas teóricas com que o aluno tem contato, e as múltiplas “verdades” contidas neles. Além da academia, o professor em formação também tem acesso aos discursos das escolas – seja de sua experiência como aluno, seja de sua experiência docente – e da mídia, por exemplo, acerca do que é ser um bom professor e o que é ensinar e aprender uma língua.

Segundo Moita Lopes (2001), por meio das práticas narrativas, os sujeitos relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, constroem a si mesmas e aos outros. As narrativas, portanto, possuem um papel na construção das identidades sociais. O autor propõe que a narrativa tem um “papel de organização do discurso, que possibilita a construção de conhecimento sobre quem somos na vida social” (p. 62 e 63).

O professor em formação, ao narrar-se e ao ser narrado – dentro e fora da academia – , tem sua identidade constituída. Logo, o elemento constituidor da identidade de um professor de inglês não é somente sua formação acadêmica ou o recebimento de um diploma, mas sim os conflitos e as práticas discursivas que o levaram a determinadas acepções acerca do que é ser um professor de LE e, conseqüentemente, das representações que ele tem de ensino e aprendizagem de LE.

Por meio da Linguagem, vista aqui como elemento constituidor de sentidos e significados, os meios midiáticos, as narrativas escolares, as imagens e textos veiculados nas redes sociais, os discursos políticos, a família, os grupos de amigos, se tornam espaços de prática pedagógica, onde sujeitos são (in)formados e identidades são constituídas por meio do discurso.

Identidade e representações de ensino não são parte de um sistema de verdades fixas e imutáveis, mas sim, são fluidas e criadas em contexto social e cultural. Segundo Silva (2000), a identidade tem que ser “ativamente produzida”. Ainda segundo o autor, por meio da Linguagem, identidade e diferença são constituídas por meio narrativas em trocas interacionais entre sujeitos dentro de determinado conjunto discursivo.

Sendo a Linguagem fluida, assim também é a identidade e as representações sobre determinado aspecto dentro de uma cultura. Segundo Larsen-Freeman (1997), teórica que propôs a aplicação da Teoria da Complexidade e do Caos para a Educação, a Língua pode ser comparada a um jogo e seus usuários a jogadores. Cada vez que alguém usa a língua, esta é modificada, pois os usos que se pode fazer dela são imprevisíveis. Se, neste caso, jogar um jogo muda suas regras, conforme os usuários de uma determinada língua se utilizam dela para criar diferentes sentidos, ela é alterada. Alterando-se a Língua, alteram-se os sentidos que ela constitui e seus valores. Alterando-se isso, alteram-se as identidades, e, concomitantemente, as representações.

Por exemplo, pode-se citar elementos tecnológicos, como os gadgets. Uma pessoa que não compreenda ou conheça a função e utilidade de um iPad possivelmente não compreenderá um primeiro ato de fala relacionado ao assunto. Estes elementos somente passarão a existir para qualquer pessoa a partir do momento em que, por meio da palavra, eles lhes forem apresentados pela Linguagem. No âmbito da Educação, as questões envolvendo a inclusão escolar dos alunos surdos e toda a polêmica e problematização do assunto só passam a existir para a sociedade na medida em que estes discursos circulam e produzem significado acerca da questão, por exemplo.

Considera-se, portanto, a Linguagem como elemento constituidor da organização social e de seus significados, além de elemento de poder e conscientizador do indivíduo. Segundo Pennycook (2006), pode-se considerar que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas. Ou seja, é por meio da Linguagem que as identidades se constituem. Segundo Hall (2000), os processos de constituição identitária são resultados de um processo de identificação dos sujeitos com as representações apresentadas pelos “discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, (...) de investir nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos” (p. 26). Assim, é possível afirmar que o sujeito é produzido no discurso.

3. O “professor-alvo” ou o “bom professor”: a constituição do mito.

A figura do “bom professor” é um elemento recorrente no discurso das acadêmicas entrevistadas, gerando interesse de análise. Esta representação de professor é constituída de forma subjetiva por meio de discursos provenientes de diferentes locais sociais. Algumas representações específicas foram mais marcantes nas narrativas das acadêmicas entrevistadas e serão abaixo explicitadas e analisadas.

A figura do professor de inglês da escola é uma das representações que estão presentes nas narrativas das alunas entrevistadas. Suas experiências escolares constituem uma parte importante das “verdades” acerca do que seria um “bom professor” de LE, embora a as entrevistadas apontem para ela como uma experiência prática a ser evitada, descrevendo-as sem muito entusiasmo. Em diferentes oportunidades, elas reforçam o quanto elas e seus colegas não levavam as aulas muito a sério, ou por já estar estudando a língua em um curso livre ou pelas aulas não serem interessantes. Com respeito às experiências de aprendizado de inglês na escola, as acadêmicas afirmam:

Eu tive inglês só no ensino fundamental, desde o pré, que ainda era pré na época. Do Pré até a oitava eu tive inglês, aí no ensino médio a gente podia optar entre o inglês ou o espanhol, aí como o espanhol era mais fácil de passar, eu optei pelo espanhol... então eu não fiz inglês no ensino médio, mas o inglês que eu tive no ensino fundamental foi basicamente o verbo to be e aqueles exercícinhos de livro, de completar com a forma correta do verbo, aquelas coisinhas. (...) Nada de espetacular. (Apple)

... eu me lembro de ser horrível, de não aprender nada, mas já chamava a minha atenção... de aprender inglês e tal (...) no ensino médio eu fui pro Cefet e eu me lembro de os professores serem mais dedicados assim... mas também não me lembro de aprender nada. Eu me lembro que eu nem levava a sério né. (Laura)

Na verdade não é bem uma experiência ruim, é uma experiência nula, porque eu me lembro que como eu tinha feito alguns anos de inglês nem tinha sido assim super.... super aprendido... Os meus colegas meio que dependiam de mim assim e de outras pessoas que também faziam cursinho e a gente meio que fazia a prova pra todo mundo e ninguém sabia nada e os professores também, acho que era meio desincentivado assim pela escola. (Aluna)

O professor da escola é descrito pelas acadêmicas como um professor desmotivado e que não se importa muito com o ensino e aprendizado da língua. Após o ingresso no curso de Letras, as alunas afirmam que passaram a se colocar na posição do professor. A acadêmica *Apple* reflete acerca das questões políticas que envolvem esta postura, mencionando fatores como o descaso das autoridades com o profissional docente, a falta de segurança no ambiente escolar público e a desvalorização social da figura do professor. Este discurso vai ao encontro do discurso acadêmico e midiático acerca das atuais condições de trabalho do professor de escola pública, bem como parte de observações durante o período de estágio docente das próprias acadêmicas. *Apple* ainda afirma não ter consciência, no momento em que era aluna, das questões políticas envolvendo a qualidade das aulas e confessa que somente no curso de licenciatura em Letras é que pode perceber este lado da educação.

O relacionamento dos professores com os alunos também é citado como um elemento importante na constituição de um “bom” professor. Na escola, os professores geralmente são descritos como “gramaticais” e “distantes”, sem criar oportunidades de se aproximar do aluno e conhece-lo.

A experiência em cursos livres também é um fator que influencia grandemente a constituição do conceito do bom professor. As três acadêmicas apontam para o curso livre como o local em que o aprendizado da língua se deu de fato e julgam a experiência como muito proveitosa. A partir das experiências do curso livre, as alunas descrevem as características de uma situação de aprendizagem de línguas ideal. No caso da acadêmica *Apple*, o estudo do inglês em curso livre veio como uma obrigação ainda na adolescência. Por isso, sua motivação inicial era muito baixa, devido à sua falta de interesse em aprender a língua, e inclusive sua aversão. O interesse viria a surgir com o aprendizado da língua, conforme ela descreve:

Eu no começo detestava! Tinha pavor! Não fazia os exercícios, não fazia os temas não fazia nada. Eu só ia pra lá, conversava, conversava, conversava. Aí quando eu comecei a aprender mesmo inglês, aí eu comecei a me interessar, aí eu comecei a fazer as coisas que tinham que ser feitas. (Apple)

Este caso ilustra o que muitas vezes ocorre em cursos livres, os alunos entram no curso por influência dos pais ou por necessidade, mas não gostam de aprender inglês. Segundo autores como Brown (1994), a motivação para se aprender uma língua pode ser gerada a partir de um interesse ou necessidade do aluno, contudo, ele precisa estar aberto a ser motivado por elementos externos. A motivação interna, ou intrínseca, é aquela que representa o interesse do aluno na língua pela própria língua, e é a que mais auxilia o aprendiz em sua jornada de aprendizado. Este é o caso desde o princípio do aprendizado em curso livre das acadêmicas *Laura* e *Aluna*, conforme elas relatam:

Foi através do curso que eu descobri que eu queria fazer inglês na faculdade. (...) Na verdade a língua em si eu sempre gostei assim, né, e eu acho legal aprender outra língua, né, tipo, quando eu comecei a ver que eu estava aprendendo que eu estava conseguindo me comunicar lá (...) Eu não me lembro de ter dificuldade assim, óbvio, eu me lembro de não saber, mas dificuldade assim não. Eu tinha dificuldade pra falar só. [Por quê?] Acho que eu era muito tímida. (Laura)

Eu comecei a aprender inglês quando eu resolvi aos nove anos que eu ia entrar num curso de inglês porque eu não tinha nada melhor pra fazer em casa. (...) Eu gostava muito, muito mesmo assim, eu fiz muitos amigos lá, que eu casualmente tenho até hoje. E quando eu tive que sair foi muito triste. Eu tive que sair porque eu tinha que fazer outro curso. (Aluna)

Até sua primeira experiência prática, as acadêmicas afirmam ter realizado discussões problematizando o ensino e o perfil profissional do professor, mas que realmente tiveram maior convicção acerca de seu papel docente quando ocuparam a posição de professoras. Quando questionadas acerca de quais seriam para elas, hoje, as características de um bom professor, as alunas apontam fatores como um bom relacionamento com os alunos, uma boa dinâmica de sala de aula e elementos ligados ao conhecimento do que se propõe ensinar.

Tem que ser rígido, mas não... rígido no sentido de esperar a resposta da gramática assim, mas perguntar, questionar sabe? Não só lá completar 'ah, tá certo!' e deu acabou. Questionar porque que aquilo é ali, por que que tá sendo feito aquilo ali... O professor de língua estrangeira, qualquer uma que seja, tem que ter no mínimo uma boa... um bom nível de vocabulário assim, e eu acho que a pronúncia também tem que ser muito clara, pra que seja entendida, né. E o conhecimento, tem que ter o conhecimento muito claro daquilo que está passando. (Apple)

Eu acho que o professor tem que conhecer seus alunos, tem que... bom saber inglês, saber dar aula, mas ao mesmo tempo não ser só professor, entendeu? Eu acho que o professor é mais do que isso, não é só ir lá, dar aula e deu, é ter um vínculo mais forte com o aluno, que faça o aluno se motivar. (Laura)

Eu acho que uma coisa bem importante é não se achar o dono da verdade. Saber aceitar as críticas que as pessoas falam e não ser grosso (...) Acho que um pouco eu aprendi com professores que tem que ser um pouco exigente, não dá pra levar assim tudo no 'flauteado', assim, porque por mais que a gente queira, o aluno só aprende

na marra... eu acho que bom humor. Tu não precisa ser super simpático mas acho que tem que saber levar a coisa no 'flauteado'. (Aluna)

O discurso acerca das características do bom professor de cada acadêmica acaba refletindo na experiência prática de cada uma. Por meio da narrativa de *Laura*, por exemplo, é possível entender que ela era uma aluna tímida, o que a impedia de falar mais em sala de aula. Ciente das limitações de um aluno com este perfil e ciente do que pode evitar um quadro de ostracismo do aluno, a acadêmica se coloca no lugar dele e reproduz um tipo de comportamento docente que esperaria ter de seus professores, procurando conhecer melhor quem é o seu aluno e manter um relacionamento positivo, mas preservando seu aspecto profissional. Assim como este fator, vários outros que são elencados pelas acadêmicas nas narrativas são na verdade uma resposta, em boa parte, ao perfil de professor que elas gostariam de ter enquanto alunas.

Eu acho que eu tento ser amiga (...) mas eu não posso ser tão amiga assim, eu acho, eu acredito, né, não é que eu não possa, eu sou amiga, eu sou normal, eu sou simpática, mas é que se eu demonstrar muita amizade eu acho que daqui a pouco perde o respeito né. (Laura)

No caso de *Apple*, emerge a figura do professor “rígido”. A acadêmica afirma em sua narrativa que um bom professor é aquele que sabe cobrar do aluno de forma que ele seja responsável com seu dever. Este modelo surge a partir de professores do curso de graduação, que exigem responsabilidade quanto a suas disciplinas, mas que também oferecem muito em troca com um grande conhecimento sobre o assunto sendo ensinado, o que, segundo a acadêmica, é primordial para um professor.

Eu sou bem rígida. (...) No estágio que eu fiz, como era quinta série, eles eram muito agitados, era bem de 'Para!', 'Fica quieto!', 'Senta!' Fui a primeira estagiária do colégio a tirar aluno de sala de aula, porque eu sei que eu era assim, de bagunçava, fazia barulho, eu entendo perfeitamente, mas agora eu entendo como é que o professor se sente quando tu tá tentando explicar uma coisa e eles não ficam quietos de jeito nenhum. Então eu sou daquele tipo de professora que peço uma, peço duas, peço três, começo a anotar nome, dar negativo. Não adianta? Sai de aula. (...) Tudo aquilo que eu não gostava. (Apple)

Este perfil apontado por *Apple* surge a partir de uma resposta ao seu próprio perfil de aluna escolar, que ela classifica como “preguiçosa”. Dessa forma ela sente que precisa ser exigida para que leve mais a sério o trabalho proposto e possa ela mesma se focar nos estudos propostos na disciplina. Um ponto interessante em relação à maneira que a aluna constituiu seu perfil de docência, é que ela concorda que se tornou o tipo de professor que não gostava quando era aluna, mas isso por uma conscientização da necessidade de se manter a ordem

para um bom decorrer da aula. Ela ainda acrescenta que formou este perfil a partir da observação de parentes que são professoras e de sua experiência como aluna, em que os professores que não tinham domínio de classe nunca conseguiam levar a contento a aula proposta pela falta de ordem.

A acadêmica *Aluna* descreve o bom professor como um apaixonado pelo que faz, que sabe bem aquilo que ensina, que sabe manter uma boa relação com os alunos e considere suas contribuições, que mantenha em sala de aula uma atitude urbanizada e que, ao ensinar a língua, ensine também aspectos culturais acerca da língua.

Eu acho que eu sou bem despojada assim, se tiver que falar alguma coisa eu falo e deu pra bola. Ontem as notas dos meus alunos da extensão foram divulgadas e eu cheguei pra eles e disse 'eu to apavorada, as notas de vocês estão horrorosas'. Eu sou sincera, eu tento ser bem humorada, eu faço das tripas coração para explicar o que eu tenho que explicar, tento dominar o máximo possível o conteúdo. (Aluna)

Aluna considera-se uma aprendiz “descontraída”. Enquanto professora, sua prática reflete estas características, em que ela se descreve como uma professora despojada, mas que fala aquilo que tem que ser falado, demonstrando os traços da exigência que o professor, segundo ela, deve ter, procurando ser sincera e bem humorada. A acadêmica parece adotar em sua prática docente o perfil de professor próximo do que ela considera como o ideal.

4. Considerações sobre o trabalho

Conforme foi possível analisar das narrativas das acadêmicas, as experiências de ensino e aprendizagem das alunas influenciam na constituição da imagem do que é um “bom” professor de inglês e no perfil docente adotado pelas professoras em formação. O “bom” professor de inglês tem um caráter fortemente subjetivo, o que o torna como um alvo em constante movimento. Muitos alunos chegam aos cursos de licenciatura com o objetivo de se tornar “bons” professores, contudo, este conceito precisa ser problematizado em vez de ser reduzido a sistematizações de elementos formais que devem estar presentes na prática do professor de inglês.

De acordo com os teóricos da área, nossas identidades mudam constantemente. Conforme os alunos de licenciatura avançam nas discussões do curso e têm acesso à experiência prática, modificam-se as verdades acerca do que é ser um “bom” professor de inglês, fazendo com que o professor constantemente ajuste sua prática. Conforme a prática é ajustada, outros elementos emergem como problemáticos e tem de ser modificados. Dessa

forma, o movimento em direção ao ideal torna-se infinito, uma vez que ele é inalcançável pela constante mudança identitária do professor.

É na experiência prática que boa parte das representações acerca do que é ser um professor de língua estrangeira vem à tona. No caso do aluno de graduação, é por meio das discussões e orientações dos professores formadores que boa parte das representações acerca do que é ser um professor de língua estrangeira se compõe. Contudo, a observação de suas estratégias e metodologias pessoais nas dinâmicas de sala de aula também se constitui como grande aferidor de medidas para que o professor em formação seja subjetivado no processo de constituição de sua identidade docente.

As acadêmicas entrevistadas, então, referem-se aos exemplos de professores que tiveram, negativos e positivos. Eles seguramente tiveram um papel importante na subjetivação e na criação de um referencial de docência para elas, contudo suas experiências como alunas e seus perfis pessoais de aprendizado – incluindo-se suas carências e preferências de personalidade – também desempenham um forte papel em suas escolhas para a composição de uma metodologia pessoal de ensino.

A experiência dos estágios e projetos de extensão constitui-se em uma prática reflexiva que auxilia, e muito, na constituição da identidade profissional do acadêmico. Isso se dá pela emergência de diversas questões que levam o professor em formação a um “limite do caos” no dia-a-dia de sala de aula, momento em que ele encara as adversidades da rotina docente e tem que tomar decisões de maneira mais profissional possível, sempre amparado pelo apoio das professoras orientadoras. Neste processo de autoconhecimento docente, que muitas vezes envolve tentativa e erro, o professor passa a construir sua metodologia pessoal e perfil de ensino próprio, baseando-se tanto na teoria, quanto na prática reflexiva e nas discussões com os colegas de projeto e orientadora.

As alunas mencionam em suas entrevistas estas experiências como fundamentais em sua formação profissional, inclusive apontando-as como o elemento decisivo na permanência delas no curso, pois foi nesse momento que elas perceberam que dar aula era, de fato, algo que elas queriam fazer.

As discussões acadêmicas têm um papel central nos conflitos de constituição identitária do professor em formação. Todas as discussões teóricas e exemplos de prática docente dados em sala de aula são narrativas que veiculam verdades acerca do ensino e aprendizagem de LE. Contudo, não é somente o discurso da academia que subjetiva os acadêmicos de licenciatura em Letras acerca do que é ensinar e aprender uma língua. Dentro

das relações de poder entre os discursos, a constituição da identidade docente se dá por meio de uma variedade de discursos advindos de diferentes locais sociais.

Este é o caso das acadêmicas entrevistadas quando mencionam a influência do curso livre em que trabalham, e que não necessariamente trabalha com o mesmo pensamento teórico sobre aquisição de L2 do curso de Letras, ou quando mencionam como se constitui o discurso familiar e dos amigos acerca da vida do professor e seu *status quo* na sociedade brasileira.

Dessa forma, a crença de que há um “bom” professor que esteja na objetividade e que exista em essência, não existe, mas constitui-se em um mito. O “bom” professor é aquele que nós construímos, a partir de nossas experiências e necessidades. O “bom” professor de um aluno não é o mesmo de outro aluno, e a representação deste professor hoje já não é a mesma amanhã. Cabe ao professor em formação perceber este caráter transitório e procurar caminhos que o levem a problematizar constantemente a própria identidade profissional durante sua prática docente, a fim de movê-la em direção não a um alvo, mas em direção de uma constante reinvenção.

5. Referências bibliográficas

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CUNHA, E. G. Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2007.

FERNANDES, C.S. Representações e construção da identidade do professor de inglês. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T, T. da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18/2, 1997, p. 141-165.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, T. B.; LIMA, C. C.; LOPES, M. T. D.

(org.) Narrativa, identidade e clínica (pp. 56-71). Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA (2001).

OLIVEIRA, D. de A. & FREITAS C. C. de. A formação da identidade do professor de Língua Inglesa. In. Anais do I Seminário sobre Docência Universitária Estadual de Goiás – UnU INHUMAS. março 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In. MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Língua Aplicada Indisciplinar. São Paulo – Parábola Editorial, 2006. p. 67-107.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T, T. da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T, T. da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 7-72.