

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL – CAMPUS FELIZ

JEANINE LILL

**ALGUNS ASPECTOS IDENTITÁRIOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DA REDE PÚBLICA DE VALE REAL-RS E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES
COM A DESCENDÊNCIA ALEMÃ**

Feliz
2021

JEANINE LILL

**ALGUNS ASPECTOS IDENTITÁRIOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DA REDE PÚBLICA DE VALE REAL-RS E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES
COM A DESCENDÊNCIA ALEMÃ**

Trabalho de Conclusão Final de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Letras
– Português e Inglês pelo Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul – Campus Feliz.

Orientadora: Me. Letícia Lazzari

Feliz
2021

JEANINE LILL

**ALGUNS ASPECTOS IDENTITÁRIOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DA REDE PÚBLICA DE VALE REAL-RS E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES
COM A DESCENDÊNCIA ALEMÃ**

Trabalho de Conclusão Final de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Letras
– Português e Inglês pelo Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul – Campus Feliz.

Orientadora: Me. Letícia Lazzari

Aprovada em: 02 / 06 /2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Letícia Lazzari (orientadora) – IFRS

Prof. Me. Cristiano da Silveira Pereira – IFRS

Prof. Me. Daniele Marcon – Professora das redes pública e privada de Bento
Gonçalves-RS

Feliz
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe por todo o incentivo e apoio durante esses anos da minha graduação e por estar sempre ao meu lado nos momentos difíceis.

À minha orientadora, professora Me. Letícia Lazzari, obrigada pela competência, pelo cuidado, pelo envolvimento e, acima de tudo, pela confiança depositada em mim.

Aos professores participantes da pesquisa, agradeço por aceitarem fazer parte da minha pesquisa e, assim, compartilhar suas experiências.

Aos meus amigos e colegas, fica o meu agradecimento por partilharem vivências, aprendizagens, risadas, medos e desafios ao longo da graduação.

Obrigada por sempre estarem ao meu lado.

*“Metade de mim, agora é assim
De um lado a poesia, o verbo, a saudade
Do outro a luta, força e coragem pra chegar no fim”
(O teatro mágico)*

RESUMO

O presente trabalho busca analisar como algumas relações entre identidade e descendência alemã podem influenciar na construção da identidade do professor de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real-RS. Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A análise dos dados se deu sob o olhar da Análise de Conteúdo, tendo como base para a reflexão o referencial teórico sobre concepções de identidade, saberes docentes, bilinguismo e plurilinguismo. Alguns dos teóricos que fundamentaram a pesquisa foram: Hall (2015), Pimenta (1997, 1999, 2005), Tardif (2002, 2009) e Grosjean (1985, 1994). Esse estudo demonstrou que são vários os aspectos componentes da identidade do professor de Língua Inglesa e sinalizou que, para os professores entrevistados, a descendência alemã não exerceu influência na escolha pela profissão docente. Suas motivações principais decorreram do fato de sempre gostarem da língua inglesa ou por outras influências.

Palavras-chave: Identidade. Saberes docentes. Bilinguismo. Plurilinguismo. Descendência alemã.

ABSTRACT

The present study aims to analyze how some relations between identity and German descent can influence the identity construction of the English teacher from the public network school located in Vale Real, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. This study performs qualitative research, which uses a semi-structured interview as an instrument for data collection. The data analysis took place under the perspective of Content Analysis, based on the reflection of the theoretical framework on conceptions of identity, teaching knowledge, bilingualism and plurilingualism. Some of the theorists who founded the research were: Hall (2015), Pimenta (1997, 1999, 2005), Tardif (2002, 2009) and Grosjean (1985, 1994). This study demonstrated that there are several aspects that form English teacher's identity and that, for the teachers who were interviewed along this research, the German descent did not influence their choice of becoming English teachers. Their main motivations came from the fact that they have always liked the English language or came from other influences.

Keywords: Identity. Teaching knowledge. Bilingualism. Plurilinguism. German descendance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	10
2.1	CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE.....	10
2.2	SABERES DOCENTES.....	14
2.3	BILINGUISMO E PLURILINGUISMO.....	19
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
3.1	O MUNICÍPIO DE VALE REAL-RS.....	27
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS.....	35
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	38
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	39
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Os sujeitos compõem-se de uma identidade única, que os diferencia em sociedade. Cada um tem suas próprias características. Essa identidade do sujeito é construída ao longo do tempo, considerando as experiências individuais, suas vivências na sociedade, entre outros aspectos. Dessa forma, os professores também possuem sua própria identidade enquanto profissionais da educação.

A partir disso, tendo a minha própria bagagem de aprendizagens durante a graduação, juntamente com uma trajetória profissional de educadora infantil, além de ser descendente alemã, surgiram inquietudes para investigar esse tema de pesquisa.

Dessa inquietude decorre a pergunta central em torno do problema posto: *Como algumas relações entre identidade e descendência alemã podem influenciar na construção da identidade do professor de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real-RS?* Essa análise é desenvolvida no município de Vale Real, no Rio Grande do Sul, visto ser esse o município que eu resido e exerço minha profissão.

Segundo o *site* da Prefeitura Municipal de Vale Real, o município é conhecido por ter habitantes, majoritariamente, de descendência alemã, visto que seus primeiros moradores foram imigrantes provenientes das terras do Reno, Monzelfeld, Mholstein, Oldenburg e Pomerânea. Assim, muitos habitantes, principalmente os mais velhos, são bilíngues, falantes de português brasileiro e da língua de imigração (hunsriqueano rio-grandense). Este último tem sido usado ao longo do tempo como parte importante da identidade dos moradores. Esse fenômeno continua na atualidade, não da mesma forma como era, mas ainda é preservado em famílias do município.

Tais imigrantes, ao embarcarem para o Brasil, deixaram o seu legado na Alemanha, bem como parte da sua identidade, buscando novas oportunidades na região local. No município de Vale Real, preservam-se, até hoje, os traços culturais, da arquitetura, da culinária, dos costumes e das tradições que vieram com os imigrantes alemães e que são passados de geração em geração.

Partindo desse pressuposto, buscou-se investigar como algumas relações entre identidade e descendência alemã podem influenciar na construção da identidade do professor de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real-RS. Considerando a possibilidade de tal professor ser multilíngue, buscou-se também investigar de que forma as três línguas (português brasileiro, hunsriqueano rio-grandense e inglês) e

suas culturas poderiam influenciar nos aspectos identitários destes professores, sendo esse o objetivo geral.

Para além disso, foram estabelecidos alguns objetivos específicos. São eles:

- a) Entender as concepções de identidade.
- b) Refletir sobre alguns aspectos identitários dos professores de Língua Inglesa.
- c) Estabelecer algumas relações entre identidade e a descendência alemã.
- d) Examinar como as três línguas e suas culturas poderiam influenciar na construção da identidade dos professores entrevistados.

A análise dos dados foi feita mediante entrevista com os professores, possibilitando uma posterior reflexão sobre elas.

Assim, este trabalho contém cinco seções. Além desta introdução, há a segunda seção, que trata do referencial teórico, dividido em: Concepções de Identidade, que aborda as diferentes concepções de identidade; Saberes Docentes, que traz alguns de seus aspectos mais relevantes à pesquisa; e Bilinguismo e Plurilinguismo, seção que demonstra as diferenças entre si e algumas concepções de autores.

A terceira seção apresenta a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa. A quarta seção aborda a análise dos dados, enquanto, na última seção, constam as considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção apresenta o referencial teórico que permeia a pesquisa e se faz necessário para a análise posterior. Divide-se em três partes, em que a primeira trata da identidade, a segunda dos saberes docentes e a terceira das questões de bilinguismo e plurilinguismo.

2.1 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE

Falar da questão da identidade é algo complexo, delicado e individual. Isso porque cada pessoa é única. Abordar a identidade significa falar do ser humano, do “eu” que habita em cada ser. Essa questão não é apenas sobre pessoas, mas também sobre a sociedade em que esse indivíduo está inserido, sobre suas escolhas e sobre como esse “eu” é constituído.

A identidade não é algo que já está pronto quando se nasce. Ela se constrói com o passar do tempo, ao longo da vida. É através dela que os sujeitos podem se conhecer e fazer com que os outros os reconheçam. Muitas relações que o sujeito tem com a sociedade e com as outras pessoas fazem parte da construção da sua identidade. Ou seja, tudo que é vivenciado ou que ainda está por ser vivenciado influencia na construção identitária individual.

O conceito de identidade é algo pouco compreendido pela sociedade. Hall (2015) traz três concepções de identidade, a saber: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo

estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2015, p. 10-11).

Dessa forma, essa concepção é tratada como individualista, em que o centro do “eu” permanece e consiste nele mesmo, sem mudanças e alterações com o passar do tempo. Ao nascer e se desenvolver, esse “eu” se mantém o mesmo, sem qualquer mudança em relação ao seu interior.

Quanto à concepção de sujeito sociológico, Hall (2015, p. 11) define que essa noção

refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

Ou seja, o sujeito sociológico não é definido apenas pelo eu, mas, sim, pelas relações com o outro, com o ambiente externo, sendo formado através do convívio com as pessoas, na sociedade em que vive e com outras culturas. Esses fatores são importantes e fundamentais para a construção do sujeito sociológico. Ele não se constitui sozinho. Pelo contrário, constitui-se nas relações com os outros.

Já o sujeito pós-moderno

assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, p. 12).

Esse sujeito é caracterizado por não ter uma identidade única, permanente ou essencial. Ele assume várias identidades em momentos diferentes, tendo uma constante transformação. É sobre esse tipo de sujeito que a pesquisa irá tratar: sobre o sujeito professor, que está inserido no meio escolar, bem como sobre essas questões de identidade e as suas possíveis relações com a descendência alemã.

Além disso, Hall (2006, p. 13) salienta que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

Nesse sentido, o processo de construção identitária acontece ao longo dos anos. A cada dia que passa, as pessoas adquirem novos conhecimentos que os constituem enquanto sujeito, fazendo com que possam construir, assim, a própria identidade.

Hall (2015) apresenta a ideia de que é preciso, cada vez mais, ter uma definição dessa concepção de identidade e compreender como ela se constitui e se modifica em razão de fatores da sociedade e da cultura que cercam o sujeito e que acabam abalando a sua vida pessoal e profissional. Para ele, é necessário que o sujeito tenha certa atenção a essas mudanças, podendo perceber de que forma elas influenciam

no processo de construção da identidade, fazendo com que seja possível refletir sobre questões que permeiam as condutas humanas.

Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 42) destaca:

Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.

Dessa forma, a identidade é construída de modo complexo, permeando as relações humanas entre si.

Goffman (1982) também traz suas considerações em relação à identidade. O autor escreve que a sociedade cria meios de categorização das pessoas. Por exemplo, quando uma pessoa desconhecida se aproxima, a primeira impressão que se tem é a sua identidade social. Tais exigências são questionadas ou criadas em função da sociedade em que se vive.

Para compreender a identidade, Goffman (1982, p. 50) traz a noção de que “‘unicidade’ de um indivíduo é a de ‘marca positiva’ ou ‘apoio de identidade’, por exemplo, a imagem fotográfica do indivíduo na mente dos outros ou o conhecimento de seu lugar específico em determinada rede de parentesco.” Essa noção permite padronizar a organização social, trazendo características que servem para identificar o indivíduo e diferenciá-lo de outros. Exemplos disso são a certidão de nascimento, a assinatura pessoal, fotografias e outros.

De acordo com Rajagopalan (2003 apud REZENDE, 2006), as identidades estão em um estado de transformação contínua. Elas não se apresentam de forma pronta, concluída. Conforme o autor,

em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades estão definidas estruturalmente. (RAJAGOPALAN, 2003 apud REZENDE, 2006, p. 47).

Outro pesquisador que, em sua obra, desenvolve o tema da identidade segundo uma visão pós-moderna é Bauman (2005). Ele escreve que

[...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente

inconclusa deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Diante disso, o pensador afirma que, para que a identidade seja acessível, é necessário um certo esforço para, assim, alcançá-la. Assim concebida, a identidade não se mantém estável a vida toda. Pelo contrário, ela se modifica com o passar do tempo, em função de mudanças que ocorrem na vida e na sociedade em que o sujeito está inserido.

Ainda sobre a identidade, Ciampa (1984) afirma que ela é um processo de metamorfose, no qual ocorre a transformação do sujeito, estando em permanente movimento. Ou seja, todas as preocupações, mudanças e inseguranças fazem parte da identidade. O autor diz que “identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose.” (CIAMPA, 1984, p. 74). Por sua vez, Pimenta (1997, p. 19) mostra que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Assim, a construção da identidade do professor vem em decorrência de um determinado contexto da sociedade, onde a sua existência se fez necessária.

Ciampa (1984, p. 67) afirma que “em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito.” Ou seja, a identidade deve ser compreendida como algo único do sujeito, mas sempre tendo em vista que esse sujeito faz parte de uma sociedade, e que essa tem seus próprios costumes, culturas, tradições que compõem a construção desse sujeito.

Nesse sentido, muitas profissões deixaram de existir, outras surgiram e muitas delas tiveram que se reinventar de acordo com as práticas da sociedade. A profissão docente é uma delas, pois as exigências da sociedade fazem com que esse professor se ressignifique em sua profissão atendendo à demanda social. Além disso, Pimenta (1997) salienta que a identidade profissional docente se constitui a partir de aspectos internos da sociedade em que se insere, trazendo, assim, saberes, medos e aprendizagens na construção do professor.

Pimenta (1997, p. 19) aponta também o conceito de identidade profissional, destacando que

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que

resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades.

Dessa forma, a identidade profissional se faz presente a partir das necessidades da sociedade, partindo da realidade em que se vive, atendendo às demandas e aos desafios impostos aos professores. Sendo assim, o professor precisa estar em constante aprendizagem e em busca de novos saberes que se fazem necessários.

A identidade é um processo de construção que ocorre de forma lenta com o decorrer do tempo, através das relações pessoais e sociais do sujeito na sociedade. Tudo que é adquirido na vida forma uma aprendizagem que tem influência na construção identitária.

São muitos os aspectos que se interligam com a questão da identidade: conhecer o seu “eu”, a relação com o outro, com a sociedade em que vive, com a cultura de determinada região. Além disso, a identidade é tomada como um processo, que é específico de cada pessoa e pode ser construído a partir das relações com a alteridade. Esses e tantos outros fatores constituem a identidade do sujeito.

2.2 SABERES DOCENTES

O cenário atual está em constante modificação. Cada vez mais, o uso e o domínio das tecnologias interferem e se fazem presentes na construção de novos conhecimentos e na apropriação deles. São exigidas atualizações constantes para que se possa estar por dentro de todas as mudanças que ocorrem na sociedade.

Assim, os saberes docentes não se resumem a um único saber. Eles são a união de diversos saberes e a sua relação entre si. Nesse sentido, o docente precisa estar conectado com eles para desenvolver, da melhor forma, suas funções e se aperfeiçoar cada vez mais.

O trabalho docente requer vários conhecimentos, sejam eles pedagógicos, sejam eles curriculares ou outros, que são adquiridos na universidade e/ou quando o professor exerce sua profissão. A qualidade dessa formação deve ser realizada com êxito, pois ela é fundamental para a constituição dos saberes.

Assim, na formação inicial, o professor vai construindo a sua identidade profissional a partir de vivências e influências, resignificando e adquirindo aprendizagens para a sua bagagem do ser professor. Conforme Nóvoa (1995, p. 16),

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Conseqüentemente, a formação identitária do professor não se constitui de forma única e simples, mas de várias fontes diversas, seja pelas experiências de vida, pelas aprendizagens em sua trajetória, entre outras formas.

A relação do professor com os saberes não se baseia apenas em uma transmissão de conhecimentos, mas, sim, em uma relação da sua prática docente com os diferentes saberes que, assim, são aplicados em sala de aula. Tardif (2002, p. 33) destaca que o saber docente é plural, pois “[...] é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” Ainda de acordo com Tardif (2002), o saber docente compreende vários saberes que estão conectados na atividade profissional, sendo eles: o saber curricular, disciplinar, da formação profissional e o experiencial.

Tardif (2002, p. 38) apresenta o saber curricular, segundo o qual “[...] corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...]” Ou seja, esse saber corresponde aos objetivos e programas que a própria escola escolhe e define e, assim, são apresentados aos alunos.

O saber disciplinar se refere “[...] aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2002, p. 38). Assim, esse saber é constituído nos espaços educativos e na prática docente da formação dos professores dentre as mais diversas disciplinas oferecidas nas universidades.

O saber da formação profissional é aquele conjunto de saberes que, a partir das ciências e do estudo, é construído pelo professor durante o seu processo de formação (TARDIF, 2002). Além disso, fazem parte dessa formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados aos métodos de ensino e técnicas que são transmitidos ao professor em seu processo formativo, seja na formação inicial, seja

na formação continuada. É aquele saber que passa a ser incorporado à prática docente.

Finalizando, os saberes experienciais são aqueles que resultam do próprio exercício e da prática profissional. Segundo Tardif (2002, p. 38), “esses saberes brotam pela experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” Esses saberes são produzidos pelos professores a partir de experiências e situações que são vivenciadas nos espaços escolares. São experiências, tanto com os alunos quanto com os colegas de profissão, que ocorrem nesse meio. Todas essas associações entre os saberes e a prática docente fazem com que os professores sejam um grupo social e profissional, pois a profissão requer uma capacidade de integrar, articular, dominar esses saberes e utilizá-los em sua prática docente.

Sobre o saber experiencial, Tardif (2002, p. 53) diz que

a experiência provoca assim um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana.

Desse modo, a cada vivência que o docente tem em sala de aula, ele consegue aprender com tal situação, aprender a cada momento, através de diversas situações; sejam perguntas feitas pelos alunos, sejam conflitos que podem acontecer, troca de vivências com colegas, adquirindo experiência através da reflexão sobre a sua prática.

Esse saber permite que o docente possa fazer uso de todos os saberes mencionados acima, praticando-os na sala de aula. A partir deles, esse profissional consegue desenvolver um trabalho didático e pedagógico, valorizando os diversos saberes e construindo novas aprendizagens com os alunos.

Ainda sobre esse tema, Tardif, Lessard e Lehayé (1991, p. 218) mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém relações.” Dessa forma, a junção de todos os saberes (curricular, disciplinar, da formação profissional e o experiencial) faz com que o professor possa dar conta dos objetivos traçados e, assim, constituir o saber para ensinar.

Tardif (2002, p. 70) escreve que

os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não inverso.

Desta forma, os saberes docentes são adquiridos com o passar do tempo, no cotidiano da prática docente, sendo saberes temporais. São conhecimentos adquiridos na vida social e profissional do sujeito, sendo importantes para o enfrentamento dos desafios que aparecem na prática do docente (TARDIF, 2002).

Os saberes necessários ao ensino são elaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” (PIMENTA, 1999, p. 29). Essa afirmação vai ao encontro de Tardif (2002), pois ambos trazem a questão de que os saberes se reconstituem e se modificam conforme a prática docente, ou seja, na sala de aula, no dia a dia, na experiência. Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes dos professores, referidos por ela como saberes da docência, é fundamental e de grande valor para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Abaixo, apresentam-se os tipos de saberes da docência, sendo eles o saber da experiência, do conhecimento e o pedagógico.

Segundo Pimenta (1999), o saber da experiência é formado por aqueles saberes que se referem à construção da identidade do futuro professor, pois são construídos durante a formação inicial e na prática cotidiana. Quando os alunos ingressam no curso de formação inicial, eles já trazem uma bagagem de experiência, um olhar desse aluno para o tornar-se professor. A autora ainda declara que

os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Dessa forma, os alunos sabem o que é ser docente pelo seu olhar enquanto aluno, tendo referência de quais professores foram bons ou não, ou seja, marcaram a sua trajetória escolar, fazendo reflexões sobre sua própria construção da sua identidade docente. Ainda, os saberes da experiência são aqueles produzidos em seu

cotidiano enquanto professores, em um processo contínuo de reflexão sobre sua prática.

Já o saber do conhecimento é aquele que, além de informar, os professores são os responsáveis por humanizar os seus alunos, pois a educação tem como prioridade “[...] possibilitar que os alunos trabalhem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.” (PIMENTA, 1999, p. 23). É necessário que o docente tenha clareza do quão importante é o significado do conhecimento e da sua importância para a vida dos educandos.

Por fim, o saber pedagógico, segundo o qual um dos meios de superação reside na construção. Para Pimenta (1999, p. 26), “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Esses só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.” Ou seja, a autora escreve que esses saberes pedagógicos devem ser construídos a partir dos obstáculos enfrentados na prática docente. O docente deve diariamente mobilizar os seus saberes e refletir sobre a sua prática profissional, inovando os seus saberes mediante a reflexão.

Também para Pimenta (2005, p. 47), “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas emergem do cotidiano da sala de aula demandando uma teoria.” Nesse sentido, o saber pedagógico preenche de sentido a formação docente, pois fundamenta a prática, transformando cada vez mais docentes cientes das suas funções. Portanto, eles devem servir de reflexão para que o docente desenvolva um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, os saberes docentes são fundamentais, visto que formam a base para que o docente desempenhe uma prática pedagógica de qualidade, podendo ser capaz de transformar a realidade da sala de aula e construir formas variadas de aplicação desses saberes, permitindo um ensino de qualidade.

Os docentes desenvolvem muitos saberes no decorrer da sua trajetória profissional. Porém, é fundamental, segundo Freire (1996), compreender que um dos saberes importantes para a prática é se assumir como sujeito da produção do saber, tendo em vista que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas também criar caminhos e estratégias para a construção do saber. Freire (1996, p. 23) assim escreve:

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina a aprender.

Ou seja, a simples transmissão de conhecimento é entendida como uma forma de “passar conteúdo” que não faz sentido ao aluno, não faz com que ele construa uma aprendizagem significativa. É necessário que o professor esteja articulado com as vivências e a realidade de seus educandos, colocando em prática os saberes docentes.

Os saberes docentes são fundamentais, visto que, é a partir deles que os professores desenvolvem a sua prática docente e a sua formação inicial e continuada. Assim, é possível avaliar a sua própria prática e se aperfeiçoar cada vez mais.

2.3 BILINGUISTO E PLURILINGUISTO

Na atualidade, é cada vez mais comum ouvir a palavra bilíngue ou bilinguismo. Isso ocorre porque o mundo está em constante evolução. Nas escolas se inicia, já nos Anos Iniciais, a aprendizagem de uma nova língua, seja por meio de oficinas ou disciplinas ofertadas. Essa é apenas uma das diversas formas de o sujeito se tornar bilíngue. Mas o que é bilinguismo? O Dicionário Priberam traz duas acepções do termo. São elas: a) situação de uma comunidade em que são faladas duas línguas; e b) domínio de duas línguas por parte de um falante (PRIBERAM, 2021, s.p.).

O bilinguismo pode ocorrer em diversas situações: uma segunda língua que é trabalhada em escolas, como citado acima, ou em países com mais de uma língua oficial; crianças com pais de diferentes nacionalidades; em países onde há línguas regionais ou línguas que são minoritárias historicamente (por exemplo, o dialeto italiano e o hunsriqueano rio-grandense, aqui no Rio Grande do Sul), entre outras. Existe ainda o plurilinguismo, abordado adiante no presente estudo.

Definir o conceito de bilinguismo é complexo, pois sua definição gera várias apresentações e diferentes opiniões. Isso ocorre porque é um assunto pesquisado por vários autores, havendo discussões e controvérsias sobre algumas questões que cercam o tema. A seguir, são trazidas algumas perspectivas sobre o bilinguismo.

Bloomfield (1933) foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar o fenômeno do bilinguismo. De acordo com ele, quando um indivíduo é capaz de ter fluência igual e perfeita em duas línguas, então pode ser considerado ou idealizado como bilíngue.

Grosjean (1985, 1994) acredita que bilíngues são pessoas que utilizam duas línguas em seu dia a dia. Essa definição inclui todos os imigrantes que falam com dificuldade a língua daquele país que o acolheu até o intérprete que é fluente nos dois idiomas. Para ele, é importante pensar além dessa diversidade entre as pessoas, pois ali há algo em comum: todas elas vivem suas vidas utilizando duas línguas.

Para Edwards (2006), inicialmente, o bilinguismo se restringia ao domínio de duas línguas no mesmo nível de competência. Mas, após algumas definições, se permitiu uma maior variação de nível. Além disso, quando se trata de bilinguismo, o autor cita que é necessário levar vários aspectos em consideração para se ter a sua definição.

Outro autor que aborda o tema do bilinguismo é Baker (2006). Segundo ele, não é adequado dizer que o sujeito é ou não bilíngue pela quantidade de fala que esse sujeito é capaz de produzir em ambas as línguas. Pode ocorrer que mesmo o sujeito, tendo aptidão para falar nas duas línguas, pode escolher se comunicar em apenas uma dessas línguas. Outros podem preferir se comunicar oralmente em uma língua e realizar a escrita na outra língua.

Heye (2003) também é um pesquisador do bilinguismo. Segundo ele, é preciso considerar alguns aspectos, tais como: competência, domínio e função. Ele compreende o bilinguismo como algo que depende da sua função nos diferentes contextos, podendo ser em um ambiente escolar, social ou familiar, além do que o uso de duas línguas em uma mesma comunidade seria algo dinâmico para o sujeito.

Vários são os autores que pesquisam o fenômeno do bilinguismo sob diversas perspectivas. Considerando esses aspectos, percebe-se que o sujeito bilíngue, possivelmente, é aquele que consegue se comunicar em duas línguas em seus diferentes contextos.

No contexto da presente pesquisa, importa também considerar o que se entende por plurilinguismo, termo usado para se referir ao uso de três ou mais línguas por um mesmo sujeito. Esse uso está cada vez mais comum atualmente, visto que o acesso à internet é um grande aliado para essa produção de conhecimento, isto é, para aprender uma nova língua. Cada vez mais é possível ter acesso a inúmeros conhecimentos através da internet, tendo acesso a variadas ferramentas que são

utilizadas para a conversação com pessoas do mundo todo, facilitando, assim, o diálogo e a aprendizagem de uma segunda ou, como é o caso do plurilinguismo, terceira ou mais línguas.

Nesse sentido, o Council of Europe (2001, p. 168) define o plurilinguismo nos seguintes termos:

Refere-se à capacidade de usar línguas para fins de comunicação e de participação na interação intercultural, onde uma pessoa, vista como agente social, possui proficiência, em graus variados, em várias línguas e experiência em várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou mesmo composta na qual o usuário pode se basear.¹

Segundo o Council of Europe (2001), plurilinguismo e pluriculturalismo se relacionam com a capacidade de usar línguas para se comunicar e ter uma interação social com a sociedade, onde o sujeito é um agente social, que tem habilidades em várias línguas e em várias culturas.

De acordo com o Council of Europe (2001, p. 4),

o plurilinguismo difere do multilinguismo, que é o conhecimento de várias línguas ou a coexistência de diferentes línguas em uma determinada sociedade. O multilinguismo pode ser alcançado simplesmente diversificando as línguas oferecidas em uma escola ou sistema educacional específico, ou encorajando os alunos a aprender mais de uma língua estrangeira, ou reduzindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional.²

Ou seja, o plurilinguismo é diferente do multilinguismo, pois o multilinguismo é o conhecimento de várias línguas em uma determinada sociedade, sendo que pode ser alcançado apenas diversificando as línguas que são oferecidas, por exemplo, em uma escola. Já o plurilinguismo é diferente, pois, à medida que a vivência da língua vai se expandido em seus contextos culturais, esse sujeito não mantém essas línguas e culturas em espaços mentais separados, mas constrói uma competência comunicativa para onde todo o conhecimento e as experiências da língua interagem

¹ No original: *“Refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.”*

² No original: *“Plurilinguism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. Multilingualism may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or education system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or reducing the dominant position of English in international communication.”*

e se relacionam entre si. (COUNCIL OF EUROPE, 2001). Nesse sentido, “os parceiros podem mudar de um idioma ou dialeto para outro, explorando a capacidade de cada um se expressar em um idioma e entender o outro [...]”³. Dessa forma, se duas pessoas mudam a sua língua ou o seu dialeto em uma conversa, elas vão explorando as capacidades um do outro e incentivando a compreensão de tal língua.

Beacco (2005, p. 19) reflete sobre o plurilinguismo, afirmando que

o termo se refere à capacidade dos indivíduos de usar mais de uma língua na comunicação social, qualquer que seja o seu domínio dessas línguas. [...] A competência plurilíngue é a manifestação prática da capacidade para a linguagem que todos os seres humanos possuem geneticamente e que pode ser investida sucessivamente em várias línguas. A competência é mais desenvolvida em alguns do que em outros, de acordo com o ambiente linguístico do indivíduo e o caminho pessoal ou social, de modo que o monolinguismo real em um ator social deve ser considerado apenas como a forma padrão do plurilinguismo.⁴

Dessa forma, esse termo se refere à capacidade de os sujeitos usarem mais de uma língua em sua comunicação social. Esse conjunto de habilidades constitui uma competência complexa, na questão da comunicação social, pois permite que a pessoa empregue diferentes linguagens para diferentes níveis de comando. O plurilinguismo é uma manifestação prática da capacidade da linguagem que todos os sujeitos possuem, sendo que pode ser investida em várias línguas, sendo essa linguagem mais desenvolvida em algumas pessoas do que em outras, em função do ambiente linguístico em que se vive. Beacco (2005, p. 19) ainda aponta que:

o repertório plurilíngue do indivíduo é, portanto, constituído por várias línguas que ele absorveu de várias formas (aprendizagem infantil, ensino, aquisição independente, etc.) e nas quais adquiriu diferentes competências (conversação, leitura, audição, etc.) em diferentes níveis.⁵

Ou seja, conforme o indivíduo absorve essas línguas ele vai construindo o seu repertório linguístico, nas suas diversas competências.

³ No original: “Partners may switch from one language or dialect to another, exploiting the ability of each to express themselves in one language and to understand the other [...]”

⁴ No original: “What the term refers to is the capacity of individuals to use more than one language in social communication whatever their command of those languages. [...] The plurilingual competence is the practical manifestation of the capacity for language that all human beings possess genetically and that can successively be invested in several languages. The competence is more developed in some than others, according to the individual’s linguistic environment and personal or social path, so that actual monolingualism in a social actor is to be regarded merely as the default form of plurilingualism.”

⁵ No original: “The individual’s plurilingual repertoire is therefore made up of various languages he/she has absorbed in various ways (childhood learning, teaching, independent acquisition, etc.) and in which he/she has acquired different skills (conversation, reading, listening, etc.) to different levels.”

Nessa perspectiva de ambiente linguístico, Coste, Moore e Zarate (2009, p. 18) trazem que

os plurilíngues entre si também podem mudar de um idioma para outro na mesma conversa, às vezes dentro do mesmo enunciado. Este é um fenômeno comum em famílias bilíngues e plurilíngues e é considerado uma característica perceptível, às vezes emblemática, de comunidades linguísticas particulares.⁶

Nesse contexto, os plurilíngues possuem mais do que um código linguístico, significando que podem passar de uma língua para a outra de acordo com a situação. Portanto, os plurilíngues podem mudar de um idioma para o outro na mesma conversa. Este é um fenômeno comum nas famílias bilíngues e plurilíngues. É uma característica que pode ser notada.

Um termo bem conhecido sobre essa mudança da língua ou dialeto em uma mesma conversa, citado no parágrafo anterior, é o *code switching*. Durante muito tempo, essa troca dos códigos linguísticos foi entendida como um erro, não levando em consideração de que, possivelmente, o sujeito estaria apto para se expressar em duas ou mais línguas. Dabène e Moore (1995) apresentam um estudo mais abrangente do *code switching*, trazendo três classificações: intra-sentencial, inter-sentencial e entre enunciados.

O *code switching* intra-sentencial acontece dentro de uma mesma frase, enquanto o sujeito faz alterações entre duas línguas. Já o *code switching* inter-sentencial ocorre quando as duas línguas se alternam de uma frase para a outra. Esse fenômeno não acontece na mesma frase, mas sim, na frase seguinte. E o *code switching* entre enunciados é denominado quando o sujeito alterna de uma língua para a outra em um longo momento utilizando a primeira língua.

Diante disso, Coste, Moore e Zarate (2009, p. 19) ainda afirmam que

a maioria dos indivíduos plurilíngues usa seus idiomas para necessidades de comunicação específicas e diferenciadas. É raro, e raramente necessário, que uma pessoa desenvolva competências equivalentes para cada língua de seu repertório. Os indivíduos plurilíngues, portanto, desenvolvem competências diferentes em cada idioma, e essas competências não são necessariamente iguais nem totalmente semelhantes às dos monolíngues.⁷

⁶ No original: “*Plurilinguals among themselves may also switch from one language to another in the same conversation, sometimes within the same utterance. This is a common phenomenon in bilingual and plurilingual families, and it is considered a noticeable feature, sometimes emblematic, of particular linguistic communities.*”

⁷ No original: “*Most plurilingual individuals use their languages for specific and differentiated communication needs. It is infrequent, and seldom necessary, for a person to develop equivalent competences for each language in her/his repertoire. Plurilingual individuals therefore develop*

Portanto, os plurilíngues utilizam os idiomas para se comunicar. Dificilmente uma pessoa desenvolve competências no mesmo nível e em todas as línguas, pois muitos indivíduos plurilíngues demonstram competências diferentes para cada língua. Coste, Moore e Zarate (2009, p. 19) destacam que “aprender um novo idioma não significa começar tudo de novo, como uma criança aprendendo a falar; implica uma reorganização do conhecimento linguístico e da língua, com novas ferramentas linguísticas”⁸. Ou seja, quando o sujeito aprende uma nova língua ele apenas precisa reorganizar os seus novos conhecimentos linguísticos.

Após abordar algumas concepções de identidade, saberes docentes, bilinguismo e plurilinguismo, visto que esses estudos constituem a base para a análise de dados, seguiremos para os procedimentos metodológicos da pesquisa, que abordam alguns aspectos fundamentais, como: o instrumento para a coleta de dados, o tipo de análise realizada e o perfil dos entrevistados.

different competences in each language, and these competences are neither necessarily equal nor totally similar to those of monolinguals.”

⁸ No original: “*Learning a new language does not imply starting all over again, like a small child learning to speak; it implies a reorganization of linguistic and language knowledge, with fresh linguistic tools.*”

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar esse estudo, a pesquisa desenvolvida caracteriza-se dentro de uma abordagem qualitativa, visando analisar alguns dos aspectos identitários dos professores de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real-RS e as possíveis relações entre identidade e descendência alemã. Nesse sentido, o estudo também viabilizou a interação entre o pesquisador e a realidade.

Esse método de pesquisa prendeu-se nas experiências individuais do sujeito, em que os entrevistados puderam se sentir mais livres para apontar suas opiniões sobre determinados assuntos. Para Minayo (2001, p. 22), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”.

Dessa forma, durante a pesquisa, procurou-se compreender alguns dos aspectos identitários dos professores de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real e as possíveis relações com a descendência alemã, obtendo uma interação com os profissionais entrevistados, para captar da melhor forma possível todas as informações da entrevista.

Além disso, esta é uma pesquisa explicativa, pois vai em busca de resultados e compreensões dos entrevistados. Conforme Gil (2008, p. 28), a pesquisa explicativa

tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente.

Sendo assim, este tipo de pesquisa identifica a razão de tais situações, nas quais o pesquisador precisa ter um grande cuidado ao realizar a transcrição das entrevistas, para que não haja mudanças no processo de análise dos dados.

Para a coleta de dados, foi necessário realizar uma entrevista on-line, visto que, em função da pandemia da Covid-19 e do fechamento das escolas, não foi possível realizar a entrevista presencialmente. A entrevista on-line foi feita através do *Google Meet*, que é uma ferramenta de videoconferências. Foi realizada uma entrevista com cada professor, em horário definido previamente e conforme as disponibilidades individuais. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A. Por meio do *Google Meet*, foi possível ouvir e transcrever a fala dos entrevistados em relação à concepção que trazem sobre o tema em questão. Além disso, as entrevistas foram gravadas,

possibilitando uma transcrição posterior das respostas de cada um. Os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual cedem o uso do conteúdo das entrevistas para a obtenção de dados, conforme o Apêndice B. No Apêndice C, encontra-se a transcrição das entrevistas realizada com os professores.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, sendo entrevistados quatro professores da rede pública de Vale Real. A entrevista caracteriza-se como semiestruturada, pois esse tipo de pesquisa “combina com perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2001, p. 64). Dessa forma, a entrevista buscou conversar com os professores de uma forma mais informal, realizando uma espécie de diálogo com os entrevistados sobre o assunto, deixando-os mais livres em relação às perguntas.

Os entrevistados são professores que lecionam no município de Vale Real, onde a pesquisadora reside e exerce sua profissão de educadora em uma escola de Educação Infantil. Esse município conta com uma escola estadual e duas escolas municipais. A escola estadual atende desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio. Quanto às escolas municipais, uma delas atende alunos até os Anos Finais, e a outra atende alunos até o final dos Anos Iniciais. Tal escolha se deu pelo fato de que o município de Vale Real foi colonizado por imigrantes ítalo-germânicos em meados do século 19.

A análise de dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo, método que permite descrever e interpretar o conteúdo das entrevistas. Na Análise de Conteúdo, o principal objeto de estudo é a linguagem, ou seja, a fala dos entrevistados.

De acordo com Bardin (2011, p. 47), a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...].

Assim, para realizar as entrevistas, o pesquisador precisa ter muito cuidado durante o processo de Análise de Conteúdo, para não confundir ou interpretar erroneamente a fala dos entrevistados.

Após traçar os procedimentos metodológicos da pesquisa, trago, em seguida, a análise dos dados, obtida a partir das entrevistas realizadas com os professores da

rede pública de Vale Real. Abaixo, apresento informações a respeito do município de Vale Real, escolhido para sediar a pesquisa.

3.1 O MUNICÍPIO DE VALE REAL-RS

A cidade possui aproximadamente 5.118 habitantes, conforme dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A população estimada para 2020 é de 5.981 habitantes. O município situa-se no Vale do Rio Caí, entre a Serra Gaúcha e Grande Porto Alegre. Faz divisa com os municípios de Feliz, Alto Feliz, Nova Petrópolis, Caxias do Sul e Farroupilha. Antes de sua emancipação, em dia 20 de março de 1992, Vale Real pertencia a Feliz.

De acordo com informações disponibilizadas no *site* da Prefeitura de Vale Real, em 1938 houve a proibição da fala da língua alemã no município, que até aquele momento era chamado de “Kronenthal”, sendo traduzido para o português, originando Vale Real. “Kronenthal” surgiu pelo fato de o município ser cercado por morros que imitam uma coroa natural. Na época, a fonte de renda das pessoas era baseada na agricultura. Logo após a derrubada das matas, os imigrantes começaram a plantação de aipim, batata, entre outros. Com o passar dos anos, várias outras etnias passaram a morar no Vale Real, porém grande parte da população ainda é de origem alemã e italiana.

Alguns anos depois, o município, com o intuito de preservar essas culturas, criou a Kronenthal Fest, uma festa que reúne tradições do povo alemão e promove a união das diversas etnias presentes no município.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com professores de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real-RS. Todos os entrevistados são professores formados em Língua Inglesa. Aqui, eles são referidos como: professor 1, professor 2, professor 3 e professor 4.

A primeira pergunta dizia respeito à formação dos docentes, que forneceram os seguintes dados: os professores 1 e 4 são formados em Letras – Inglês, enquanto os professores 2 e 3 são formados em Letras – Português/Inglês. Além disso, o professor 2 tem duas pós-graduações e atualmente cursa uma segunda licenciatura. O professor 4 tem uma pós-graduação e cursa segunda licenciatura. Os professores 1 e 3 não possuem nenhuma pós-graduação, mas pensam em futuramente continuar seus estudos. Quando questionados sobre o tempo de docência, o professor 2 afirmou estar em sala de aula desde 1999, enquanto os professores 4, 3 e 1 iniciaram suas trajetórias profissionais nos anos de 2015, 2017 e 2020, respectivamente.

Ao pensarem sobre como se constituem enquanto professores, o professor 1 falou que ele sempre tenta mostrar ao aluno a importância da disciplina: *“Tento fazer o melhor possível para que eles consigam se virar bem no idioma”* (Professor 1)⁹. Ele demonstrou uma preocupação com seus alunos. O professor 2 comentou que já atua há 20 anos em sala de aula, mas que teve *“uma evolução boa tanto comportamental como na questão pedagógica”* (Professor 2) e percebeu que *“se chegar neles de uma outra maneira, tu consegue muito mais”* (Professor 2), ou seja, que não impondo as tarefas, ele consegue muito mais retorno dos alunos. O professor 3 afirmou que *“tô construindo minha personalidade ainda, mas eu sou muito prática, objetiva e gosto de trabalhar bastante com o lúdico”* (Professor 3), e o professor 4 também foi ao encontro com o que os outros professores relataram, *“eu gosto muito assim de trabalhar próxima dos alunos, no sentido de conhecer eles melhor”* (Professor 4). Dessa forma, Pimenta (1997) traz o conceito de identidade profissional. Segundo ela,

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades. (PIMENTA, 1997, p. 19).

⁹ Na transcrição, foram mantidos os traços informais que marcam a oralidade.

Nesse sentido, é possível perceber que os professores, durante sua prática no dia a dia, conseguem identificar e refletir sobre o trabalho que exercem, identificando melhorias e evoluções que podem ser feitas para o melhor desempenho de suas aulas.

Ao serem questionados sobre o seu entendimento por identidade do professor, o professor 1 relatou que *“o principal é a forma como tu se relaciona com os alunos [...]; forma que ele incentiva os alunos a aprender”* (Professor 1). E o professor 2 falou que *“ser flexível, aceitar as coisas, se a gente não é flexível, as coisas não andam”* (Professor 2). O professor 3 afirmou que *“uma questão bem específica da minha identidade é a persistência sabe, eu insisto bastante, persisto bastante, porque eu tento fazer eles perceberem que é uma coisa importante”* (Professor 3). Já o professor 4 foi ao encontro do relato do professor 3, pois *“a curiosidade, a vontade de tá sempre aprendendo, isso também forma muito a identidade do professor, e o querer estar com pessoas, querer estar rodeado por pessoas, trocando experiências”* (Professor 4). Dessa forma, a formação de identidade do professor não é algo que já está pronto, é um processo que demanda tempo. Articulando com as respostas dos entrevistados, trazemos Nóvoa (1995, p. 16), que afirma que

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Ao refletirem sobre o que os motivou a seguir nessa profissão, o professor 2 assim se manifesta:

“Eu sempre gostei muito de Inglês, sempre, sempre, desde criança, na quinta série, a professora “Maria Helena” dava inglês pra nós, ela nem tinha formação, mas achava um máximo, era um livrinho pequeno e colorido, parecia um livrinho de histórias de histórias, e aquilo me chamou a atenção, e com o tempo, no Ensino Médio eu tive uma professora de Inglês maravilhosa que também me cativou e eu sempre gostei de inglês.” (Professor 2).

O professor 3 comentou que teve muita influência de suas tias: *“As minhas tias são professoras, e desde criança a minha tia falou pra minha mãe me colocar num curso de inglês”* (Professor 3). Os professores 1 e 4 relataram que foi algo *“que foi acontecendo”* (Professor 1) e que *“aí eu fui fazendo e fui gostando e fui continuando”*

(Professor 4). Percebe-se que, por múltiplas influências, todas as experiências vividas constituíram quem eles são, fazendo com que decidissem seguir na carreira docente.

Questionados sobre as diferenças na sua identidade enquanto professor desde o início da carreira profissional, eles relataram suas experiências. Foram unânimes em dizer que mudou muito, com certeza para melhor. O professor 3 descreveu que *“eu era muito infantil, acabava me deixando levar sabe, os alunos puxavam uma conversa e eu já tava lá conversando, e a aula ia sabe”* (Professor 3). O professor 1 afirmou que *“essa relação minha com os alunos e essa compreensão do lado deles, eu acho que aumentou muito”* (Professor 1). O professor 2 falou que *“Não brigar logo por tudo, não alterar a voz, não xingar, relevar mais as coisas”* (Professor 2). E o professor 4, *“eu começo a pensar e eu tenho até pena dos alunos, mas ao mesmo tempo eu tenho orgulho de tudo assim”* (Professor 4). Assim, é possível perceber que eles notaram uma evolução nas próprias identidades enquanto professores. Tardif (2002, p. 53) traz uma reflexão sobre esse assunto, escrevendo que

a experiência provoca [...] um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana.

Ou seja, todos esses professores descreveram que a sua identidade mudou do início da sua carreira até o momento. Essas mudanças se deram a partir das experiências vividas dentro e fora da sala de aula. Elas fizeram parte da sua evolução enquanto docentes.

Perguntou-se aos professores quanto à língua de imigração, visto que o município de Vale Real foi colonizado por imigrantes alemães e muitas famílias ainda fazem seu uso no dia a dia. Dentre os professores, todos têm descendência alemã, seja por parte de pai ou de mãe, mas apenas o professor 2 fala o dialeto hunsriqueano rio-grandense. Os demais não o falam. Ao perguntar se houve influência do dialeto hunsriqueano rio-grandense na busca por aprender e ensinar a Língua Inglesa, todos relataram que não houve influência. O professor 2 ponderou que *“quem fala alemão tem muita facilidade de aprender inglês, ajuda muito. E isso eu nos 20 anos de escola, eu sei que todos os alunos que falavam alemão em casa tinham mais facilidade no inglês. Tem muitas palavras parecidas”* (Professor 2). Percebe-se que, por mais que para ele não houve influência na sua decisão de lecionar Língua Inglesa, este docente

relata que é nítido quando um aluno sabe falar o dialeto alemão, pois nota-se a sua facilidade em aprender a língua inglesa.

Dessa forma, por mais que o hunsriqueano rio-grandense não tenha influenciado na sua busca pelo ensino da Língua Inglesa, este entrevistado é plurilíngue, visto que fala três línguas (português brasileiro, dialeto hunsriqueano rio-grandense e o inglês). Beacco (2005, p. 19) aborda sobre essa noção de plurilinguismo:

O termo se refere à capacidade dos indivíduos de usar mais de uma língua na comunicação social, qualquer que seja o seu domínio dessas línguas. [...] A competência plurilíngue é a manifestação prática da capacidade para a linguagem que todos os seres humanos possuem geneticamente e que pode ser investida sucessivamente em várias línguas. A competência é mais desenvolvida em alguns do que em outros, de acordo com o ambiente linguístico do indivíduo e o caminho pessoal ou social, de modo que o monolinguismo real em um ator social deve ser considerado apenas como a forma padrão de plurilinguismo.

Por fim, aos entrevistados pediu-se que falassem sobre a identidade do professor de Língua Inglesa no contexto atual. Os professores 1, 3 e 4 relataram que a identidade do professor de Língua Inglesa parece *“tá sendo extremamente banalizada”* (Professor 1), *“uma identidade assim desanimada, cansada ou sem esperança, porque eu vejo assim, eu olho nos olhos de alguns professores claro, sem esperança nenhuma, estão ali por estar, você olha o professor tá sempre reclamando”* (Professor 3) e *“vejo muito esse cansaço mesmo sabe”* (Professor 4). Esses três professores relataram que, no geral, a identidade do professor de Língua Inglesa é cansada, desanimada e que, muitas vezes, essa disciplina não tem relevância para os alunos. Já o professor 2 abordou que *“muitos que estão se formando agora, eu vejo bastante defasagem contra o que eu aprendi. Eu às vezes acho que eu aprendi mais”* (Professor 2). Ele notou que, atualmente, percebe uma defasagem quanto ao conhecimento dos estudantes de licenciatura. Relatou que, na sua época, aprendiam mais. Freire (1996, p. 23) relata que

ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina a aprender.

Essa reflexão vem ao encontro do que os entrevistados relataram. Ensinar não é apenas uma transmissão de conhecimentos, em que o aluno apenas recebe

conteúdos. O ensino precisa de uma relação professor/aluno para que o aluno possa construir uma aprendizagem significativa e que tenha relevância para ele. Esse cansaço abordado pelos entrevistados se dá por inúmeros motivos, como relataram os professores 3 e 4: *“Ou não gosta do que faz, ou realmente porque os alunos também tão bem difíceis de lidar”* (Professor 3) e *“por quantas eles já não passaram, por quantas políticas, por quantas greves, tem que ser muito guerreiro”* (Professor 4).

A partir da análise dos dados, foi possível compreender e identificar alguns aspectos da identidade dos professores de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real. Posterior à análise, há as considerações finais da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema de pesquisa possibilitou o aprofundamento desse assunto que, para mim, teve grande relevância. Os fatos de eu estar em sala de aula profissionalmente, ser estudante de Licenciatura em Letras – Português/Inglês e ser descendente alemã me instigaram a realizar essa pesquisa sobre alguns dos aspectos identitários dos professores de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real-RS e as possíveis relações com a descendência alemã.

Em um primeiro momento, a pesquisa buscou trazer as questões teóricas para embasar a reflexão posterior. Portanto, apresentei os capítulos do referencial teórico da seguinte forma: Concepções de Identidade, visto que elas são fundamentais para saber quais as perspectivas que há sobre essa questão; Saberes Docentes, pois os professores fazem uso de diversos saberes que permeiam sua profissão; Bilinguismo e Plurilinguismo, para trazer alguns conceitos dessas denominações utilizadas para se referir aos entrevistados que utilizam o português brasileiro e o inglês, sendo bilíngues; ou, possivelmente, trilingües se fizessem o uso do português brasileiro, da língua de imigração (hunsriqueano riograndense) e do inglês. Em seguida a esse aporte teórico, apresentei os procedimentos metodológicos, que foram seguidos pela análise dos dados.

Considerando os objetivos traçados para a pesquisa, posso dizer que eles foram alcançados, visto que foi possível perceber alguns aspectos identitários dos professores e, além disso, analisar se a descendência alemã teria relação com a escolha de lecionar a Língua Inglesa. Nesse sentido, vários aspectos identitários foram notados. Os professores relataram que evoluíram muito desde o início da sua trajetória profissional até o momento, ou seja, as experiências vividas nesse tempo foram fundamentais para tal processo de construção da identidade. Além disso, os entrevistados relataram que eles enxergam a identidade do professor de Língua Inglesa como uma identidade cansada, desgastada e até uma disciplina pouco valorizada, muitas vezes banalizada por parte da comunidade escolar.

Outro aspecto importante de ser destacado é que os professores relataram que a descendência alemã não exerceu influência na busca por aprender e ensinar a Língua Inglesa. Eles tiveram outras motivações para seguir esse caminho, sendo influência das tias, de algum professor que tinham admiração ou até motivações pessoais para essa escolha. Todos os entrevistados têm descendência alemã, seja

por parentesco do pai ou da mãe, e um professor se comunica atualmente na língua de imigração (hunsriqueano riograndense) também.

Percebe-se que ainda há a possibilidade de ampliar esta pesquisa, visto que a entrevista foi realizada apenas em um município, enquanto a região do Vale do Caí possui mais professores que são de descendência alemã ou outra descendência (italiana, por exemplo). Essas questões poderiam ser estudadas em diferentes localidades futuramente, visto a relevância deste assunto. A possibilidade de analisar alguns dos aspectos identitários de professores é relevante, pois nós, docentes ou futuros docentes, estamos sempre (re)construindo nossa identidade pessoal e profissional. Por fim, o tema pesquisado proporcionou muitas aprendizagens significativas, possibilitando compreender a fundo como esses professores enxergam e constroem suas identidades docentes, e fazendo com que eu continue aprendendo enquanto me reconstituo como pessoa e profissional.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4. ed. Multilingual Matters, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BEACCO, Jean-Claude. **Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe**. Council of Europe, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3rCbsT9>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. Nova York: Henry Holt, 1933.
- CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. (org.). **Psicologia social: O homem em movimento**. Tatuapé, São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Plurilingual and Pluricultural Competence**. Council of Europe (CoE), 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3rEdlyT>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: rm.coe.int/1680459f97. Acesso em: 18 fev. 2021.
- DABÈNE, L.; MOORE, D. Bilingual speech of migrant people. *In*: MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995
- EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. *In*: BHATIA, Tej.K.; RITCHIE, William. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GROSJEAN, François. Individual Biligualism. *In*: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker: hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEYE, Jurgen. Línguas em contato: considerações sobre bilinguismo e bilinguagem. *In*: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

HISTÓRIA. **Prefeitura Municipal de Vale Real**. 18 jan. 2021. Disponível em: <https://www.valereal.rs.gov.br/portal/servicos/1002/historia/> Acesso em: 18 jan. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. 10 jan. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/vale-real/panorama> Acesso em 10 jan. 2021.

IDENTIDADE. **Wikipédia: a enciclopédia livre**. 10 fev. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade> Acesso em: 10 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bilinguismo> [acesso em: 27 fev. 2021].

RAJAGOPALAN, Kannavillil. **Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, Márcio de. **As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas**. Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VALE REAL. **Wikipédia**: a enciclopédia livre. 17 fev. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_Real Acesso em: 17 fev. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação, se fez alguma pós-graduação...?
2. Gostaria de saber também há quantos anos você está lecionando e com quais turmas trabalha atualmente com língua inglesa?
3. Como você se constitui enquanto professor(a)?
4. Qual o teu entendimento por identidade de um professor? O que compõe a identidade de um professor de língua inglesa? Quais papéis identitários os professores exercem?
5. Você acredita que a sua identidade como professor está diferente comparada ao início da tua carreira profissional?
6. Quando você decidiu ser professor de Língua Inglesa, o que te motivou a seguir essa profissão?
7. Você fala o dialeto alemão? Isso influenciou na sua busca por aprender e ensinar inglês? E o que mais influenciou?
8. Neste momento, gostaria que você falasse um pouco sobre a identidade do professor de língua inglesa no contexto atual.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO

GRANDE DO SUL – IFRS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, aceito participar da pesquisa intitulada: “**Alguns aspectos identitários dos professores de Língua Inglesa da rede pública de Vale Real/RS e as possíveis relações com a descendência alemã**”. Esta entrevista está vinculada ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso mencionado acima. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Foi assegurado que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uso de imagem/gravação

Autorizo o uso de gravação de áudio e vídeo durante a entrevista a ser realizada pelo Google Meet, sendo seu uso restrito à transcrição.

Feliz, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Pesquisador(a) principal: _____

Telefone para contato: _____

E-mail para contato: _____

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevistados	1. Gostaria que você falasse um pouco de sua formação, se fez alguma pós-graduação?
Professor 1	A minha formação é licenciatura em Letras – Inglês e sou só licenciado a dar aula em inglês. Fiz na universidade A ¹⁰ e terminei no final do ano passado. Não fiz nenhuma pós.
Professor 2	Eu fiz Letras-Português/Inglês, me formei em 2004. Depois eu fiz a pós em Ensino da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês), e fiz também uma pós em supervisão, gestão e coordenação, e, esse ano, também estou fazendo segunda licenciatura em Língua Espanhola.
Professor 3	Eu sou formada em Letras, pela universidade B, que é uma Universidade particular lá de Santa Catarina, e eu sou formada em Letras- Português/Inglês e Literatura. Eu fiz intercâmbio também, de 1 ano e meio, fiquei 1 ano na Irlanda, em Dublin, e meio ano em Washington, mas, isso antes da faculdade, quando eu terminei o Ensino Médio. E, além da faculdade, eu só fiz curso né, na Wizard, CCAA, KNN, eu fiz CNA, então eu fiz vários cursos, desde criança.
Professor 4	Eu sou formada em Letras – Inglês, pela universidade A, em 2017 eu me formei, porque eu morava em Caxias. Aí, depois, eu acabei indo aí pra Feliz, porque eu tava trabalhando, e aí eu queria já fazer português, só que, na época que eu comecei na universidade A, não tinha o curso Letras - Português/Inglês e, na época, eu optei pelo inglês. Como eu fui pra Feliz, eu pensei: “vou tentar entrar no instituto C, na esperança de me formar até mais rápido, como eu já tava formada no inglês. Só que como ali no instituto C é uma instituição menor, ele não oferece todas as cadeiras em todos os semestres, então acabou que eu não consegui me formar tão rápido como eu esperava e aproveitar várias disciplinas. Aí, eu pensei:

¹⁰ Os nomes das faculdades, universidades, institutos e professores mencionados pelos entrevistados foram substituídos por pseudônimos, sendo eles: universidade A, faculdade B, instituto C; professor D; escola E.

	<p>“vou ter que ficar mais uns dois ou três anos ali na Feliz pra eu terminar”. Aí, eu recebi um e-mail da universidade A, de tipo uma bolsa pra ex-alunos, pra fazer uma segunda graduação, aí eu mandei o meu currículo, o estudo de currículo do instituto C pra eles, e disse: “olha, eu tava fazendo o português em outra instituição, mas será que eu não consigo diminuir essa carga horária?”. Aí, resumindo, na metade do ano que vem eu me formo em português. E a pós que eu fiz é em Tradução de Língua Inglesa.</p>
--	--

Entrevistados	2. Gostaria de saber também há quantos anos você está lecionando e com quais turmas trabalha atualmente com Língua Inglesa?
Professor 1	Desde agosto de 2020. Do 6º ao 9º ano de Língua Inglesa.
Professor 2	Estou em sala desde 1999, atualmente, dando aula apenas para o Ensino Fundamental.
Professor 3	Desde 2017 como contratada, mas, antes disso, já dava aula particular de inglês. Atualmente, do sexto ao terceiro ano do Ensino Médio.
Professor 4	Em 2015, peguei um contrato de escola e fiquei como prof. titular de todas as turmas; era uma escola no bairro Fátima, em Caxias. Em 2017, fiquei dois anos trabalhando na escola E, e ali também eu era prof. titular de Língua Inglesa de todas as turmas. E, depois disso, eu peguei ali no Vale (Real). Ali no Vale, já é o segundo ano que eu tô com esse contrato, aí ali também é do sexto até o Ensino Médio. E em Bom Princípio é um contrato, mas ali eles me botaram pra Língua Portuguesa.

Entrevistados	3. Como você se constitui enquanto professor(a)?
Professor 1	A minha visão que eu tento sempre fazer é focar mais na prática do idioma, no uso dele mais no mundo real, focar um pouco mais na fala; a compreensão não é uma coisa que eu vejo muita falta assim nas escolas públicas, normalmente, fica só vendo, completando frases e decorando regrinhas, ou pega frases e passa pro negativo,

	<p>não vai usar isso no mundo real; mas, claro que isso tem seu uso, de vez em quando, algo assim, mas eu tento o máximo possível fazer eles ouvirem e ler. Eles ficaram meio espantados no início, porque eles não tinham essa prática, então, logo de cara, eu comecei falando com eles em inglês, aí eles se assustaram um pouco também, e eu faço eles falarem também o máximo possível e faço eles ouvirem também pra eles terem essa experiência; até porque meu foco principal, o que é o objetivo primordial de aprender o idioma é a comunicação, é pra isso que serve. Não é pra decorar uma série de regras, mas pra conseguir se comunicar com as pessoas da forma que for necessário. E eu tento fazer todo o possível para que os alunos, um dia, consigam se comunicar no idioma de variadas formas e de qualquer forma que eles precisem, até preparar eles para o mundo e todas as habilidades na medida do possível, né, de acordo com o que eu posso fazer, e com as limitações que tem, que são muitas; mas claro que a coisa seria muito melhor se fosse aula presencial, e se eu tivesse mais tempo com eles, é só um período, então é muito pouco, não dá pra fazer algo muito efetivo com tão pouco tempo e muita gente, mistura de níveis, ainda mais com o desinteresse, então é complicado. Ainda mais agora, mais limitação ainda, então, é bem pouca coisa que eu consigo fazer, mas eu ainda tento fazer o melhor possível para que eles consigam se virar bem no idioma. E, já entrando mais um pouco nessa relação de identidade, eu comento também que, apesar de eu focar também em corrigir essa questão de pronúncia, eu tento, comento às vezes, deixo claro que sotaque não é um problema, é questão de identidade, é uma forma de identidade.</p>
Professor 2	<p>Contando que eu já tô há 20 anos, eu vejo, por várias razões assim, que eu tive uma evolução boa, tanto comportamental como na questão pedagógica. Eu era brava, ficava braba com tudo, não sou mais assim; talvez a maternidade tenha mudado alguma coisa, sou braba ainda, claro, não aceito aluno que não faça as coisas, que vinha na escola por ir, mas bem mais maleável, de aceitar os alunos,</p>

	<p>não brigar tanto; se chegar neles de uma outra maneira, tu consegue muito mais e, em questão de aplicar, ser professor pedagógico, ainda me considero bem tradicional pra algumas coisas, porque eu acho que, pro inglês, uma maneira de tu aprender é assim mesmo, até porque a base e o sistema em si exige uma coisa que se tu não for por essa linha, tu não tem muito como passar as coisas. Trabalhar só filme, música... chega uma hora que tu tem que trabalhar gramática.</p>
Professor 3	<p>Digamos que eu sou um pouco diferente, sabe, dos demais professores, e eu não sei se isso é um ponto positivo ou negativo, porque eu tô iniciando ainda. Você sabe que quando a gente tá começando, a gente pensa: “meu Deus, como que eu vou me portar em sala de aula” né, “qual vai ser minha personalidade”, porque você tem que ter uma personalidade; você não pode ser aquele professor que um dia é de um jeito e outro dia é de outro; trabalha de uma forma, trabalha de outra. E eu digo que eu tô me construindo ainda, tô construindo minha personalidade ainda, mas eu sou muito prática, objetiva e gosto de trabalhar bastante com o lúdico. Não sou pedagoga, mas sou quase, porque no inglês você precisa, eu tive o inglês tradicional e eu fiz vários cursinhos de idiomas, foram 4, e em nenhum eu me identifiquei. Se for definir uma personalidade, seria a praticidade e o lúdico, trabalhar com jogos e tudo mais. Eu trabalho qualquer tempo verbal, qualquer conteúdo, eu invento um jogo. E outra coisa que eu faço também é com materiais recicláveis, eu tento fazer esses jogos e brincadeiras tudo com material reciclável, não compro nada. Eu tô construindo ainda né, às vezes eu sou bem bipolar, tem dias que eu tô bem prática, é que nessas aulas remotas como que tu vai fazer dinâmica, e aí eu sofri muito sabe, porque eu sou muito acostumada a pular, dançar, correr, fazer competição na sala de aula, e daí aqui eu sinto que as minhas aulas deram, os alunos notaram, não tipo uma decaída, mas a diferença né, isso é normal. Eu falei pra eles: “gente, como a gente vai fazer</p>

	uma dinâmica, a não ser um quiz no computador, a não ser uma coisa assim”, não tem como né.
Professor 4	<p>Eu gosto muito assim de trabalhar próxima dos alunos, no sentido de conhecer eles melhor. No início do ano, eu sempre faço um questionário pra descobrir os conhecimentos prévios deles, se eles já têm contato com algo que vai ser da minha disciplina, se eles gostam ou não, porque tem muita gente que diz que não gosta, principalmente, do inglês, mas é mais porque tem dificuldade; então tem que desmistificar um pouco isso e mostrar pra eles que, no dia a dia, a gente já usa um monte de coisa em inglês sem perceber. Então, aproximar eles do conteúdo mesmo, né, e também trabalhar muito mais assim com eles numa perspectiva de progressão do que uma nota fechada, sabe. Então tipo assim, eu entendo que, no mundo ideal, a cada ano os alunos estariam todos nivelados no mesmo, se a gente fosse pensar: “ah, então, esse ano, eles aprenderam até aqui, todo mundo aprendeu, posso partir daqui pra cima”, só que não é assim que funciona; dentro da mesma turma, do mesmo ano, a gente tem muitos níveis diferentes, né, de conhecimento, então eu acho meio injusto eu cobrar a mesma noção de todos. Não são todos que tem o mesmo histórico, não são todos que tem a mesma facilidade, então, apesar de que a gente tem que fazer, por exemplo, uma prova por trimestre né, isso eu respeito porque é a política da escola, digamos assim, mas fora isso, eu tento trabalhar bastante com trabalhos, com outros tipos de atividades pra eu poder avaliar o quanto cada um tá conseguindo crescer individualmente, sabe. Eu sempre mantenho um diálogo bem aberto com eles, eu gosto muito de conversar, tenho horror a posturas muito autoritárias, sou aquela prof. que senta na ponta da mesa e bate um papo.</p>

Entrevistados	4. Qual o teu entendimento por identidade de um professor?
---------------	--

Professor 1	<p>O principal é a forma como tu se relaciona com os alunos, e, também, principalmente, as questões de didática também e de ter um respeito mútuo com os alunos e ser compreensível também e, sabe, tentar ser mais paciente, não tentar perder a cabeça logo. Claro que, às vezes, isso pode acontecer, isso já se aplica a todos os professores em geral, mas, específico do professor de inglês é também que da forma que ele incentiva os alunos a aprender que eu acho que o professor, a função dele não é assim, pega assim meio que o que tem na tua cabeça e colocar na do aluno, fazer aprender, né. Eu acho que uma das coisas principais e essa questão de identidade é como o professor se relaciona e como ele guia os alunos e orienta para que eles aprendam o idioma e também aprendam a aprender por conta própria e não ficar dependendo, também. Tem que conseguir conquistar meio que os alunos de uma certa forma, acabam que não prestam atenção e não aprendem nada e, se não tiver interesse, isso acontece; mas, claro, tem aqueles alunos que não querem aprender, às vezes não adianta explicar pra quem não tá disposto a aprender.</p>
Professor 2	<p>Bom, o professor hoje em dia, a escola é família, tem que ser mãe, pai, educador, amigo, instrutor... eu acho que um professor, acima de tudo, tem que dominar o seu conteúdo; se tu é professor de português, tem que saber ensinar português. A gente não sabe tudo, tu aprende cada dia, tu tem que ter domínio do que tu vai trabalhar. E ser flexível, aceitar as coisas; se a gente não é flexível, as coisas não andam. Tem professores jovens que nem vocês, vocês tão vindo com muito mais criatividade do que eu, vocês têm ideias mais novas, mas é talvez porque vocês estejam frescas no negócio; com o tempo, tu desanima, porque tu vê que a coisa não vai funcionar, às vezes, numa turma de 20 alunos, tu vem bem feliz pra fazer uma coisa e é uma decepção. Eu já tive coisas diferentes e o aluno falou: “ai, prof., faz daquele outro jeito que é melhor”, daí é bem complicado.</p>

Professor 3	<p>Eu sou muito sonhadora, eu gosto muito da Língua Inglesa, então eu quero que os alunos gostem muito também, e isso se torna um pouco chato, às vezes, porque eu quero forçar eles a gostarem sabe, mas eu acho que uma questão bem específica da minha identidade é a persistência, sabe, eu insisto bastante, persisto bastante, porque eu tento fazer eles perceberem que é uma coisa importante, que é algo necessário, então, eu acho que isso não pode faltar, a nossa disciplina, a Língua Inglesa, querendo ou não, pros alunos e para os pais de alunos e, muitas vezes, até pra outros professores é uma disciplina banal; os alunos tem em mente que não reprova, então, não pode faltar na identidade de um professor de Língua Inglesa a persistência, o amor pelo que faz, né; insistência, paciência, é isso aí e, claro, gostar muito do que faz. Isso falta bastante, sabe, o amor pela profissão, o entender, saber, o saber fazer, saber trabalhar alguns temas, porque se o professor não gosta do que ele faz, como ele vai fazer o aluno gostar? Então, os alunos sempre falam: “meu Deus prof., aprendi contigo o que eu não aprendi em 3 anos”. Então, eu acho que eu faço dessa maneira por gostar do que eu faço, eu acho que eu consigo passar pros alunos que eu realmente tô ali porque eu amo o que eu faço, porque eu quero fazer isso, porque eu não tô pelo salário né, por isso, por aquilo, eu não chego de mau humor, eu acho que a principal parte da minha identidade é o ânimo, sabe, alegria, sabe, os alunos sempre falam: “prof. você não tem dia ruim”, então eu sempre tô rindo, alegre, conto piada, faço de tudo na aula sabe, mas mais pra ter esse contato com o aluno é essencial, então eles se conectam comigo, eu acho que pela minha idade, principalmente do Ensino Médio.</p>
Professor 4	<p>Eu acho, primeiro de tudo, que o ser professor é bem complicado, porque eu sinto que é muita exigência de todos os lados: exigência da coordenação, exigência dos alunos, exigência dos pais, e muita exigência própria também, porque, pelo menos, a maioria dos professores que eu já conheci, eles são, apesar de que alguns</p>

	<p>estejam cansados, mas eles são exigentes consigo mesmos, em querer fazer um bom trabalho, às vezes, tão desmotivados, cansados e tão sempre se cobrando por fazer mais, fazer melhor e tal. Não são todos, mas isso é em todas as profissões. E essa questão de perseverança é quase uma teimosia pra fazer dar certo, é uma das características que eu acho que são mais fortes assim do professor. Outras coisas, a curiosidade, a vontade de tá sempre aprendendo, isso também forma muito a identidade do professor, e o querer estar com pessoas, querer estar rodeado por pessoas, trocando experiências, porque se é uma pessoa que diz: “aí eu não tenho paciência com o ser humano”, não se daria como professor; tu tem que estar eternamente te doando pra aquelas pessoas. Eu imagino e eu tento ser isso, essa coisa de tentar botar nos alunos uma confiança que às vezes eles não têm neles mesmos; essa coisa de fazer eles acreditarem neles, né, muitos não têm essa percepção. Eu acho que deveria ser assim, eu tento ser assim, mas nem sempre dá pra ser assim, e isso não é só os outros, é eu também. Chega um momento que tu tá muito sobrecarregado, por exemplo, eu tô com contratos fechando 60 horas, esse ano foi uma loucura.</p>
--	---

Entrevistados	5. Você acredita que a sua identidade como professor está diferente comparada ao início da tua carreira profissional?
Professor 1	<p>Sim, já mudou um pouco assim, principalmente por lecionar em escola pública, até porque tu fica muito mais por dentro do que acontece assim com as pessoas, com os alunos, problemas familiares, tem muitos, coisa que nem se imagina acontece muito mais do que se achava, acaba meio que percebendo as raízes de alguns, desses problemas; então, acho que essa relação minha com os alunos e essa compreensão do lado deles, eu acho que aumentou muito.</p>

Professor 2	Muito. No lado profissional, mudou bastante e mudou pra melhor. Não brigar logo por tudo, não alterar a voz, não xingar, relevar mais as coisas. As pessoas mudam, os alunos não são os mesmos.
Professor 3	Quando eu comecei, eu tinha 19 pra 20 anos, então, eu era muito infantil, acabava me deixando levar sabe, os alunos puxavam uma conversa e eu já tava lá conversando, e a aula ia sabe; então, no primeiro ano, eu sofri bastante, passei tanto perrengue sabe, claro, por tá começando, mas isso não era desculpa, eu tava contratada, tava trabalhando, então eu acho que eu evolui bastante, sim. A cada ano você vai melhorando, no ano de 2018, eu não fiz as coisas que eu fiz no ano de 2017.
Professor 4	Muito, quando eu tava fazendo uma cadeira ali no instituto C, acho que era com o professor D, eu ainda tava falando pra ele: “meu Deus, eu começo a pensar e eu tenho até pena dos alunos”, mas, ao mesmo tempo, eu tenho orgulho de tudo, assim, porque eu não seria essa professora de agora se eu não tivesse começado há 10 anos atrás. E, naquela época, eu tava fazendo o meu melhor, então né, mas sim, muito diferente, a todo momento.

Entrevistados	6. Quando você decidiu ser professor de Língua Inglesa, o que te motivou a seguir essa profissão?
Professor 1	Foi um negócio que meio que foi acontecendo, na verdade, eu nem tinha meio que decidido ser professor até metade da faculdade, eu tava meio que só fazendo, saindo da escola eu queria ir pra faculdade, e eu tinha facilidade e um gosto pelo inglês, já sabia bastante coisa e tinha aprendido muita coisa por conta própria, mas eu nem sabia muito o que queria fazer com aquilo, eu queria aprender inglês e entrar pra faculdade, só meio que depois que eu fui vendo que aquele curso era focado a dar aula também, mas aí já era meio que tarde pra voltar atrás. A princípio, eu nem queria, eu tinha meio que uma repulsa a dar aula em escola pública; aliás, é temporário, eu continuo não querendo seguir carreira ali, mas antes eu não considerava nem como algo temporário; agora eu

	<p>considerarei e até peguei ali e, às vezes, eu acho até legal algumas partes disso ali e antes eu não achava, eu não queria fazer. Isso começou desde pequeno o interesse pelo inglês, com música principalmente, jogos também, como muitos alunos hoje em dia também, então eu ouvia muita música e olhava a letra e cantava junto, olhava a tradução, olhava vídeos e fui aprendendo muito por conta própria, ia tendo esse interesse em entender o que eu via e ouvia, aprendi muito assim. Depois eu fiz por um semestre um curso de inglês, e só mesmo o tempo em que eu comecei na faculdade eu fui seguindo ali e aprendendo por conta própria, e ali foi, mas da metade pro final que daí meio que eu decidi mesmo que eu queria dar aula, fui ganhando mais interesse ali, depois da metade da faculdade que eu resolvi ser professor, que eu ganhei essa vontade. Não foi uma coisa, uma ideia que eu já tinha antes, foi se desenvolvendo essa ideia. Agora, assim, eu não afasto tanto essa ideia quanto antes, eu não vejo como um problema tão grande assim dar aula em escola pública. Tem os seus momentos, a oportunidade que tem nas mãos em meio que molda o futuro de tantos jovens, que muitas vezes tão meio perdidos, guia eles ali, então tu tem umas funções a mais do que ser apenas professor daquela disciplina específica, é um desafio bem interessante.</p>
Professor 2	<p>Eu sempre gostei muito de inglês, sempre, sempre, desde criança; na quinta série, a professora “Maria Helena” dava inglês pra nós, ela nem tinha formação, mas achava um máximo, era um livrinho pequeno e colorido, parecia um livrinho de histórias e aquilo me chamou a atenção e, com o tempo, no Ensino Médio, eu tive uma professora de inglês maravilhosa que também me cativou e eu sempre gostei de inglês, não sei porque e eu via o inglês como uma ponte pro sucesso, uma ponte pra achar um emprego melhor, pra conseguir emprego em qualquer lugar do mundo. Eu sempre digo, eu me tornei professora, nunca foi o meu sonho, aí quando eu voltei do Rio de Janeiro eu fui fazer o vestibular porque o município na época ajudava, e na época que eu fiz o vestibular, sinceramente,</p>

	<p>eu passei porque tinha mais vaga que aluno. Eu sempre gostei de português e inglês, e até hoje, eu brinco que o inglês é mais importante que qualquer outra língua, que qualquer outra disciplina na escola.</p>
Professor 3	<p>As minhas tias são professoras e, desde criança, a minha tia falou pra minha mãe me colocar num curso de inglês, e lá onde eu morava não tinha curso de inglês, daí eu ia pra cidade vizinha, e a minha tia que pagava pra mim, e eu adorava né, sempre gostei muito, só que o meu pai sempre foi muito exigente sabe, mandava em tudo e tinha que ser do jeito dele, e as minhas primas são dentistas, são 4 primas, e todas são dentistas. E daí meu pai também queria que eu fosse né, óbvio, e eu até queria, sabe, no Ensino Médio eu falava pra todo mundo que eu ia fazer odonto, daí como eu fazia cursinho desde os 3 anos de idade e a minha tia pagava, ela não me contou que pagava um intercâmbio pra mim junto, e quando eu fiz 15 anos, essa minha tia, ela é minha segunda mãe, e ela sempre me incentivou muito, e de 15 anos, de aniversário, ela me entregou a papelada do intercâmbio, e daí eu terminei o Ensino Médio em dezembro, aí eu fui fazer o intercâmbio tudo com o auxílio dela, e aí fui pra lá e acabei dando aula de português, eu fiz um cursinho de inglês lá, e acabei conseguindo um emprego pra dar aula de português pra umas criancinhas lá e tomei gosto por aquilo sabe, daí fiquei um ano e meio fora, e aí, quando eu voltei, eu não fiz os dois primeiros semestres da faculdade, eu já avancei pro terceiro por causa do intercâmbio, do curso que eu fiz lá. Aí quando eu voltei, eu tava inscrita no vestibular de odonto, aí eu não fiz. Foi mais pelo incentivo das minhas tias, a vida inteira sabe, e a minha vó também era professora de português. E aí elas sempre me incentivaram muito, e aí quando eu disse: “ah porque eu quero ser professora, porque eu gosto muito de inglês”, comecei com essa ideia, como se fosse só gostar e pronto né, eu tive muitos obstáculos pela frente, mas deu tudo certo.</p>

Professor 4	<p>Eu não sei muito bem quando que eu decidi, eu não sei, era uma coisa muito natural pra mim, não teve um momento consciente de decisão, foi quase uma coisa que foi acontecendo, aí eu fui fazendo e fui gostando e fui continuando, isso lá no início né, depois, com todas as dificuldades que vão se apresentando, daí sim eu digo que é um processo de decisão constante. Várias vezes vão acontecer coisas que tu vai te questionar diante de tudo isso: “será que eu quero continuar?” E aí as coisas que me fariam ainda hoje em dia ser professor eu acho que são coisas, tipo, hoje eu me sinto muito segura sabendo que é uma coisa que sei fazer, que acredito que se eu fosse começar uma outra coisa agora eu teria uma grande caminhada até chegar no nível. Mas também é porque eu gosto, não adianta, eu gosto de estar com as pessoas ali, eu gosto da bagunça, entendeu.</p>
-------------	--

Entrevistados	7. Você fala o dialeto alemão? Isso influenciou na sua busca por aprender e ensinar inglês? E o que mais influenciou?
Professor 1	<p>Não falo alemão, nem o dialeto, nem o oficial. Há um tempo atrás, eu fiz, eu tinha começado a estudar por conta própria o alemão oficial, mas meio que parei, achei muito difícil e chato de aprender, eu também tava meio que na dúvida se valia a pena, e se eu vou usar ele. Na questão do inglês, não, não teve influência nenhuma, na questão da região aqui, da cultura, da Língua Alemã, nada disso teve qualquer influência na escolha.</p>
Professor 2	<p>Sim. Quem fala alemão, mesmo que seja o gramatical ou o dialeto, tem muita facilidade em falar o inglês, tem muitas palavras parecidas, tem facilidade na pronúncia; o meu trabalho na faculdade foi “as palavras que vinham do latim”, porque todas as palavras que vem do latim elas são parecidas em inglês e português, porque o alemão, o inglês, eles vieram do latim. Então, quem fala alemão tem muita facilidade de aprender inglês, ajuda muito. E isso eu nos 20 anos de escola, eu sei de todos os alunos que falavam alemão em</p>

	<p>casa tinham mais facilidade no inglês. Tem muitas palavras parecidas. Pra mim não influenciou, eu gostava de inglês por gostar, porque eu achava bonita as músicas em inglês, eu achava bonito isso, depois eu fui trabalhar também com coisas que eu tinha que saber o inglês, sempre gostei.</p>
Professor 3	<p>Bah, eu sou uma tristeza, eu não falo nada, eu entendo alguma coisa, sabe, porque a minha família, meu pai, o meu vô não ensinou pra eles, então eu convivi muito pouco com meu vô; meu vô tentou me ensinar, mais aí, quando ele faleceu, eu tinha 4 anos. Então dos dois lados, um era italiano e o outro alemão, né. Eu tentei começar um curso de alemão, não fui pra frente, eu acho muito difícil, assim, mesmo entendendo muita coisa, eu não sei o que acontece comigo, não consigo aprender. O italiano, eu faço curso atualmente, aulas particulares né, gosto bastante, eu acho muito chique, acho muito bonito, e o alemão eu acho difícil, eu acho bonito, mas eu acho muito difícil. Meu contato com o italiano é as aulas, então, e o alemão, eu escuto bastante, a família do meu namorado fala bastante. Não teve influência do alemão ou italiano, foi influência das tias.</p>
Professor 4	<p>Descendência alemã por parte de mãe. Não falo nada. Eu não tive contato com o alemão, meu vô faleceu quando eu era muito nova.</p>

Entrevistados	<p>8. Gostaria que você falasse um pouco sobre a identidade do professor de língua inglesa no contexto atual.</p>
Professor 1	<p>Eu acho que isso até é um problema que tá se perdendo muito, que a profissão do professor de inglês tá sendo extremamente banalizada, se vê cada vez mais agora que ninguém se importa, assim, com a qualificação do professor, se é licenciado ou não, eles não tão nem aí se tu tem uma noção de aprendizagem. Essa questão da identidade do professor de inglês acho que tá muito ruim, ela perdeu muito a importância, assim, no geral; não é que perdeu a importância, mas é que nas pessoas ela parece que tá, assim, diminuída. Ficou meio que o estereótipo do professor</p>

	licenciado é aquele que só sabe dar regrinhas gramaticais e não sabe nem falar inglês e ficou meio que essa nuvem negra.
Professor 2	Bom, existem várias linhas de professores de inglês; alguns trabalham só o listening, outros, não escrevem absolutamente nada, outros, não usam nem o quadro, outros, trabalham só criatividade, outros, só trabalham a gramática... eu acho que tem que usar de tudo um pouco, muitos que estão se formando agora, eu vejo bastante defasagem contra o que eu aprendi. Eu, às vezes, acho que eu aprendi mais, e eu não fui morar fora né, e assim, tem coisas que eu acho que eu sei mais do que talvez vocês, mas, ao mesmo tempo, eu sei menos que vocês, porque vocês tiveram uma outra espécie de aproveitamento da língua sabe, vocês podem viajar, então, vocês fazem um intercâmbio, então vocês aprendem coisas que eu não aprendi porque eu não tive a vivência.
Professor 3	A identidade do professor atual eu vejo uma identidade, assim, cansada, todo mundo falava pra mim que era porque eu tava iniciando que eu era assim; hoje em dia, eu sou muito organizada, eu preparo as aulas em casa, e eu vou com livro, eu vou com caixa, eu vou com um monte de coisa, aí tu chega lá, na sala dos professores, e a professora de português chega com uma chave do carro só, sabe, e vai pra sala de aula, então todo mundo falava: “ah porque você tá iniciando, só por isso que você é assim”. Mas eu acho que não, sabe, eu acho que a gente precisa se organizar, a identidade do professor atual eu vejo uma identidade assim, desanimada, cansada ou sem esperança, porque eu vejo assim, eu olho nos olhos de alguns professores, sem esperança nenhuma, estão ali por estar, você olha o professor tá sempre reclamando, então, eu penso que a identidade do professor é desanimada, assim, ou não gosta do que faz, ou realmente porque os alunos também tão bem difíceis de lidar.
Professor 4	Em quem já tá há mais tempo trabalhando, em todas as escolas que eu já trabalhei, sempre vinham me perguntar, quando eu entrava nova, mas porque tu escolheu isso, o que que tu tá fazendo; então,

	<p>nesses professores mais velhos, eu vejo muito esse cansaço mesmo sabe, desmotivados, e assim, por quantas eles já não passaram, por quantas políticas, por quantas greves, tem que ser muito guerreiro, porque pra uma coisa assim, que eu fico pensando, se na época que escolhi fazer isso, eu já tinha que me justificar, imagina hoje, tá pior, então como é que eu vou dizer pros meus alunos no terceiro ano que eles tão escolhendo, quem é que vai fazer uma licenciatura, não tem nenhum atrativo, sabe.</p>
--	--