

O ensino e as experiências nas narrativas de professores de Inglês

Annallena de Souza Guedes^[1], Eliene de Souza Paulino^[2]

[1.1] annallenaguedes@hotmail.com, [1.2] annallenaguedes@ifba.edu.br, [2.1] eliene.paulino@yahoo.com.br, [2.2] elienespaulino@gmail.com - Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte – MG. Tel: (31) 3409-5492; Instituto Federal da Bahia – Campus Ilhéus. Rodovia Ilhéus – Itabuna, BR 415 S/N, Vila Cachoeira – Ilhéus – BA. Tel: (73) 3656-5131; Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte – MG. Tel: (31) 3409-5492; Escola Municipal José Salustiano Lara – R. Dois, 901, Betim – MG. Tel: (31) 3592-7473; Escola Municipal José Ovídio Guerra – R. Buganville, 392 – Eldorado, Contagem – MG. Tel: (31) 3352-5696

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar três narrativas de professores de língua inglesa em exercício, através das quais são reveladas experiências que dizem respeito ao processo de ensinar Inglês em contextos de instituições públicas no Brasil. Pautado no conceito de experiência (MICCOLI, 2010), buscamos compreender quais experiências emergem dessas narrativas e como elas influenciam na prática de ensino dos professores. Ademais, pretendemos analisar como os professores de Inglês se veem e quais desafios eles enfrentam nos seus contextos de trabalho. Os resultados desse estudo mostraram que, apesar de todas as experiências de dificuldades e indisciplina reveladas nas narrativas, duas professoras parecem ainda encontrar motivação e esperança quanto à sua profissão. Além disso, percebemos que o modo como os professores veem sua realidade, seus alunos e seu trabalho são importantes para caracterizar sua prática profissional. Assim, acreditamos que o contexto e as experiências retratados nas narrativas podem ser caminhos que direcionem as ações desses professores em sala de aula e, conseqüentemente, possibilitem reflexões e mudanças no seu papel como educador.

Palavras-chave: Narrativas. Experiências. Professores de Inglês. Realidade. Reflexões.

ABSTRACT

This work aims to analyze three English teachers' narratives, through which are revealed experiences related to the process of teaching English in public institutions of Brazil. Based on the concept of experience (MICCOLI, 2010), we seek to comprehend what experiences emerge from these narratives and how they influence teachers' teaching practice. Furthermore, we intend to analyze how the English teachers see themselves and what challenges they face in their work contexts. The results of this study showed that, in spite of all the experiences of difficulties and indiscipline revealed in the narratives, two of the teachers seem to still find motivation and hope in relation to their profession. Besides, we realize that the way the teachers see their reality, their students and their work are important to characterize their professional practice. Thus, we believe that the context and experiences portrayed throughout the narratives may be ways that guide these teachers' actions in the classroom and, consequently, can enable reflections and make changes in their roles as educators.

Keywords: Narratives. Experiences. English Teachers. Reality. Reflections.

1 Introdução

Começamos este artigo pautado nas experiências de professores relatando um episódio que aconteceu com uma das autoras deste texto, No mês de maio de 2014, ela foi surpreendida por uma conversa que jamais esperava travar nesses tempos em que a discussão em torno do papel da educação tem se tornado tão constante. Uma colega, também professora de Inglês, pediu-lhe a opinião sobre uma das pesquisas acadêmicas que tem se proposto a realizar. Na verdade, ela queria que a mesma se posicionasse em relação a que tipo de público seria ideal para a aplicação de seus instrumentos de pesquisa, uma vez que um de seus trabalhos se ancora numa pesquisa com o uso da tecnologia para o ensino de Inglês.

A autora, desse modo, defendeu a ideia de que trabalhos como aquele deveriam ser aplicados em escolas públicas ou particulares, pois, nesses espaços, o Inglês é ensinado junto a outras disciplinas e, a seu ver, parece que a instituição se incumbe de uma responsabilidade maior em educar. Ela questionou: “E por que não no curso de línguas?”. Essa pergunta fez com que a autora resgatasse todas as experiências como professora de Inglês ao longo desses anos, desde a educação infantil até o ensino superior, bem como suas experiências como professora de curso de línguas. O ensino de línguas em um curso é possível sim, claro! Mas não era disso que ela estava falando. A intenção era que a colega compreendesse que o universo de uma sala de aula da escola difere significativamente do encontrado em um curso de línguas, visto que, naquele espaço, ensinamos uma língua como disciplina curricular junto a várias outras disciplinas e com a responsabilidade de formar o estudante integralmente, para a vida em sociedade. A escola (particular ou pública) e o curso de línguas são lugares dicotômicos a nosso ver. O aluno não vai à escola apenas para estudar Inglês ou qualquer outra língua estrangeira. Nesse espaço, ele tem acesso a uma multiplicidade de conteúdos que, juntos, perfazem sua formação básica. Aliás, mais do que isso: uma das atribuições da escola é ensinar às pessoas a participação na vida social de modo crítico, reflexivo e colaborativo, não por meio da mera instrução, mas através da educação.

Ela ouviu e perguntou novamente: “Mas no curso de línguas nós também educamos. Pedimos pra eles fazerem silêncio quando estão conversando e interrompemos a aula se for preciso”. Mais uma

vez, foi necessário retrucar: “Não, colega! Falo sobre educação. Refiro-me a estudantes provenientes de universos distintos, todos em uma mesma sala de aula, todos os dias, por alguns anos. Falo de pessoas que estão no curso da sua formação básica, que precisam entender a sociedade e agir nela de modo social, político e cultural. Isso, pra mim, tem a ver com educar!”.

Com a reflexão a partir deste depoimento, várias questões que permeiam o ensino são trazidas à tona, principalmente no que diz respeito às experiências dos professores e ao modo como os professores veem seu trabalho, seus alunos e a realidade que o cerca. Esses elementos estão no cerne das perguntas norteadoras deste trabalho: a) quais experiências são reveladas nas narrativas dos professores? ; b) como essas experiências influenciam na sua prática de ensino?; c) como o professor de Inglês se vê?; d) quais desafios o professor de Inglês enfrenta?

Este artigo, ancorado no conceito de experiências discutido por Miccoli (2005, 2010) busca responder a essas questões analisando um *corpus* composto por três narrativas de professores de Inglês em exercício, considerando que o contexto e as experiências que são retratados por cada um deles podem ser caminhos que direcionem suas ações em sala de aula e, conseqüentemente, mobilizem reflexões e mudanças no seu papel como educador.

2 Experiência como construto teórico na linguística aplicada

Ancorado numa base filosófica, o conceito de experiência trabalhado na filosofia antiga é ampliado pelo filósofo Edmund Husserl (1990) que, na obra “A ideia da fenomenologia”, inaugura a discussão sobre a Fenomenologia com o objetivo de questionar os fundamentos filosóficos da cultura ocidental. O ponto de partida da Fenomenologia consiste na relação entre o sujeito e objeto, isto é, como se constitui o conhecimento de um sujeito a respeito de um determinado objeto. Assim, a Fenomenologia direciona o sujeito a perceber sua realidade, a do outro e a que o cerca, fazendo com que o ele transcenda seus limites e entre na esfera da intersubjetividade. Tal concepção pode dialogar com diversas áreas do saber em que se encontram o homem, a realidade e o conhecimento, bem como a experiência construída a partir da relação entre eles. Uma delas, a que mais

nos importa neste estudo, é a Linguística Aplicada, mais especificamente, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Adiante, discutiremos sobre a experiência como construto teórico na Linguística Aplicada, considerando as bases filosóficas da Fenomenologia, no sentido de compreender como o professor de Inglês observa e percebe essa relação homem-mundo-conhecimento quando imprime, no seu dizer, marcas dessa percepção e reflexão.

Citando a definição de Labov (1972) sobre o paradoxo do observador, Miccoli (2002) chama atenção para o fato da importância do professor observar sua experiência, pois ela é revelada através da observação. Desse modo, ela questiona se aquele que testemunha, “que revela sua experiência não a transforma por, ao ter que narrá-la, tornar-se um observador de sua experiência?” (MICCOLI, 2006, p.209).

Respondendo a essa pergunta, diríamos que o sujeito, quando narra e observa sua experiência, consegue, de certa forma, suspender o mundo e observá-lo sob um novo olhar, tal atitude Husserl conceituou de “primeira redução”. A experiência, dessa forma, se revela, pois o sujeito passa da condição de observador que vive e observa aquela realidade para uma outra posição: a de perceber realidades que transcendem seus limites; o mundo é interpretado e objetivado a partir do sentido que produz para o sujeito e, conseqüentemente, a experiência se constrói.

A necessidade de compreender questões inerentes à sala de aula, bem como os fenômenos que nela ocorrem, levou pesquisadores como Miccoli a interessar-se por estudos que buscavam discutir o conceito de experiência com o complexo universo do ensino e da aprendizagem de Inglês. Desse modo, a autora traz à baila o conceito de experiência como construto teórico, integrando o conhecimento e as experiências concernentes à sala de aula.

Nesse sentido, de posse desse viés teórico-conceitual, Miccoli (2010, p. 21) acredita não haver tal dicotomia entre o conhecimento teórico e as experiências, na medida em que “aquilo que é percebido como exterior desaparece na consciência e, nela mesma, se constitui como realidade ou conhecimento”. A autora apresenta uma distinção entre as *experiências diretas* e as *experiências indiretas* (MICCOLI, 2010, p. 104). As diretas dizem respeito àquelas advindas das atividades propostas pelo professor, ao passo que as indiretas se originam das influências que extrapolam as fronteiras da sala de aula.

Contudo, vale ressaltar que consideramos, neste estudo, as experiências vivenciadas por professores ao longo de sua trajetória profissional e não somente as que emergiram a partir de uma sala de aula em particular. A fim de melhor representar as experiências que são categorizadas por Miccoli (2010, p. 104), consideremos o esquema:

Figura 1 - Experiências de professores.



Fonte: Miccoli (2010, p. 104).

A autora categoriza como experiências pedagógicas aquelas pertencentes ao domínio das experiências diretas, referentes aos “relatos de decisões sobre o ensino de língua inglesa” (MICCOLI, 2010, p.104). Em outras palavras, elas são fruto das tomadas de atitude de natureza didático-pedagógica que o professor precisa assumir para ensinar a língua. Ainda na mesma categoria, há experiências dos tipos sociais e afetivas. Nas primeiras, há uma alusão a como o professor percebe seu papel na interação com os estudantes, bem como na interação que estabelecem em sala, enquanto as segundas reúnem referências a sentimentos de professores (e também alunos) que emergem na sala de aula.

Sobre as experiências sociais, a autora pontua que:

A relação professor-aluno em sala de aula passa por experiências sociais que revelam a maneira como o professor se vê e como ele vê o estudante em sala de aula. Inclui também, a natureza da interação entre eles: colaborativa ou conflituosa (MICCOLI, 2010, p. 104).

Por outro lado, as experiências indiretas se associam às experiências contextuais e conceituais. As do tipo contextuais correspondem às experiências do professor sobre o papel da língua inglesa na sociedade, sobre o contexto em que trabalha e sobre o contexto mais específico da sala de aula. Por conseguinte, as conceituais se referem às experiências oriundas da formação docente e do seu exercício profissional, que muito influenciam suas atitudes pedagógicas.

Nesse sentido, tanto as experiências diretas quanto indiretas se coadunam numa inter-relação, que acaba por resgatar resquícios de experiências passadas e futuras (DEWEY, 1933), uma vez que elas apresentam um caráter historicamente situado e coletivo e que se constrói na relação com outros sujeitos e com os contextos nos quais acontecem.

Desse modo, reafirmamos a importância e o sentido das experiências para as salas de aulas de línguas, dado que estas permitem que questões peculiares de vivências de professores e estudantes venham à tona, mas, principalmente, por fazerem com que reflitam sobre elas. Nesse sentido, pactuamos com Miccoli (2010, p. 31) ao afirmar que:

Pensar nestas experiências demonstra o quanto é complexo discutir relações que se voltem para os processos de ensinar e aprender uma língua adicional como o Inglês. As experiências mobilizadas, neste caso, pelos professores, constituem uma miscelânea de outras experiências, na qual muitas questões são determinantes para a compreensão de como o professor enxerga suas ações de ensino e o que acontece na sua sala de aula. Para Miccoli (2006), é possível que nós, professores, ao nos depararmos com relatos que evocam experiências, aprendamos a conhecer mais sobre as ações de ensino e aprendizagem, posto que: “Uma experiência revela algo que é importante para aquele que a relata” (MICCOLI, 2007, p. 234).

Pensar nestas experiências demonstra o quanto é complexo discutir relações que se voltem para os processos de ensinar e aprender uma língua adicional como o Inglês. As experiências mobilizadas, neste caso, pelos professores, constituem uma miscelânea de outras experiências, na qual muitas questões são determinantes para a compreensão de como o professor enxerga suas ações de ensino e o que acontece na sua sala de aula. Para Miccoli (2006), é possível que nós, professores, ao nos depararmos com relatos que evocam experiências, aprendamos a conhecer mais sobre as ações de ensino e aprendizagem, posto que: “Uma experiência revela algo que é importante para aquele que a relata” (MICCOLI, 2007, p. 234).

3 Experiências e o ensino de inglês

Inúmeros trabalhos têm sido desenvolvidos nos últimos anos para verificar e compreender a relação das experiências e do ensino-aprendizagem de Inglês (BAMBIRRA, 2009; LIMA, 2009).

Como este trabalho se aporta somente na análise das experiências de professores de Inglês, não discutiremos, por ora, as experiências de alunos. Sobre as primeiras, Miccoli (2010) apresenta uma pesquisa sobre narrativas de professores oriundos de dois projetos de capacitação docente: um de escolas particulares de cinco estados das regiões Centro-Oeste e Sudeste e outro de escolas particulares do estado de Minas Gerais.

As narrativas, uma vez que fazem referência a vivências passadas, só podem ser categorizadas como de domínio direto se tiverem emergido da interação entre professores e alunos em salas de aula. Dessa forma, optamos por categorizar apenas os resultados da análise das narrativas dos professores participantes da presente pesquisa, ou seja, aquelas que se encontram classificadas como de domínio indireto. Ademais, apontamos também nos depoimentos, experiências positivas e negativas dos professores em relação ao seu papel como educador, à sua relação com os alunos e o modo pelo qual consegue lidar com os problemas que emergem dessas relações.

4 A pesquisa realizada

As narrativas de professores de Inglês que se seguem constituem o *corpus* do presente estudo. Os dados foram coletados no mês de maio de 2014, através do envio de uma carta-convite aos professores que haviam sido colegas de trabalho e/ou estudo das autoras deste artigo. Os professores, assim, concordaram em participar do estudo e escrever sobre suas trajetórias de ensino. Priorizamos a escolha de professores que estivessem em efetivo exercício docente.

A partir da análise das narrativas, intentamos perceber o modo como revelam-se as experiências vivenciadas por professores, as quais constituem-se como uma fonte de conhecimento de extrema importância para a compreensão de aspectos que subjazem suas ações de ensino.

4.1 Narrativa 01 – P1

Minha trajetória como professora de Língua Inglesa se iniciou quando eu ainda era estudante. Eu tinha 15 anos e já havia 4 anos que fazia curso de idiomas, quando minha família passou por sérios problemas financeiros e não tínhamos mais condições de pagar o curso. Minha vontade de continuar estudando era imensa e eu sempre fora apaixonada por inglês. Procurei a proprietária do curso e fiz-lhe uma proposta: daria aula para crianças, em troca de permanecer estudando. E assim iniciei minha trajetória.

Foram três anos dando aulas, durante dois dias, e estudando no fim das tardes. Meu professor era inglês – britânico típico, e eu achava o máximo aquela oportunidade de estudar com um “nativo”. Após esse tempo, percebi que não havia mais evolução no meu aprendizado, que o próprio curso de idiomas estava obsoleto e decidi que queria mais. A essa altura eu também já dava aulas particulares, mas como reforço escolar. Percebia que me tornava cada dia mais “gramaticista” com isso, sabia todas as regras, tempos verbais... mas não era isso que eu queria.

Algum tempo depois, eu já havia terminado os estudos em outro curso de idiomas, havia feito cursos de conversação e comecei a me preparar para os exames internacionais – FCE, CAE. Comecei a fazer faculdade que não tinha haver (sic) com ensino, mas sim com idiomas. Eu jurava que não queria ser

professora. No entanto, novamente as adversidades me fizeram remodelar meus caminhos. Tranquei a faculdade e comecei a trabalhar no comércio e logo percebi que não queria aquela realidade. Um dia, o proprietário do ex-curso de idiomas que estudei me convidou a dar aulas. Mesmo sabendo que não queria ser professora, aceitei, pois dar aulas deixaria meus horários mais flexíveis que o horário do comércio.

Era início de semestre e fui participar, pela primeira vez, de uma jornada pedagógica. O que era aquilo? Que termos são esses? Foi nesse contexto que descobri que minha prática pedagógica acontecia no “tato”, de forma bem intuitiva. Eu não tinha conhecimento algum de didática, de correntes metodológicas, de abordagens, de organização de classe, correção de erros... nem sequer como fazer um plano de aula. Hoje me pergunto quais tipos de profissionais muitas vezes temos nos cursos de idiomas e nem nos damos conta!!

Dessa vez, não dava aulas apenas para crianças, mas também para adolescentes e adultos em níveis iniciantes e intermediários. Comecei a me apaixonar pelo ensino e comecei a buscar mais informações sobre ensino de língua estrangeira. Decidi que faria outro vestibular, dessa vez para Letras, afinal eu havia descoberto em que eu queria trabalhar.

Cursei Letras em uma universidade estadual e apesar de já conhecer esta realidade – pois já havia cursado 6 semestres de outra graduação – não posso negar a minha decepção com a qualidade do ensino de língua inglesa que encontrei. Percebi que quem entra na universidade, sem conhecer o idioma, e quer estudar para ser professor de língua estrangeira não conseguirá ter uma formação, no mínimo, idealizada por um ingressante.

Para mim, a questão seria primeiro, definir o que se forma em um curso de Letras, pois ao longo dos semestres eu ia percebendo uma junção confusa entre ensinar o idioma e formar professor – em um tempo tão reduzido e retaliado era querido transformar o aluno em falante para depois, professor. Como você vai ensinar o que você não sabe? Percebia os próprios professores confusos em que formação estabelecer primeiro e como equacionar essa conta negativa. As ementas não eram sequências, as práticas entre uma disciplina e outras não se complementavam e, a essa altura, eu agradecia cada treinamento, cada in service e workshop de que tinha

participado. Eu não conseguia me sentir desesperada e despreparada como meus colegas. Eu já sabia que era uma profissional.

Durante todo o meu curso de graduação continuei trabalhando em cursos de idiomas. Realizei-me nesse ambiente muito mais do que em escolas particulares, pois nos cursos de idiomas minha ferramenta de trabalho era a língua, eu adorava falar inglês, encantar os alunos, principalmente os iniciantes, com o idioma e mostrar a eles que era possível saber uma segunda língua através dos estudos apenas, sem falar, o número reduzido de alunos em sala de aula.

Tenho plena consciência de meu papel como facilitadora do conhecimento e diante dos contextos diversos (sic) que transitei, devo reconhecer que minha formação como professora de língua inglesa se deve, em grande parte, aos treinamentos recebidos nos cursos de idiomas, na ludicidade que permeia as aulas desse contexto, bem como a prática diária de trabalhar com níveis diferentes em um mesmo turno.

Variar o vocabulário do iniciante ao avançado, desmistificar algumas ideias que os alunos trazem consigo e construir pouco a pouco um aprendizado significativo são elementos que fazem parte da minha prática docente atual, mesmo não atuando mais em curso de idiomas e que trabalhe com língua inglesa no ensino médio e no ensino técnico, percebi que o modo como eu decido atuar em sala influencia meu aprendiz significativamente. (Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia – Itabuna e da Rede Federal de Educação Profissional da Bahia).

Percebemos no depoimento da P1, experiências ligadas à motivação e ao interesse do professor no seu trabalho e ao seu esforço para lidar com e superar as dificuldades encontradas na profissão. Tais experiências são evidenciadas no trecho: *Fui participar pela primeira vez, de uma jornada pedagógica. O que era aquilo? Que termos são esses? Foi nesse contexto que descobri que minha prática pedagógica acontecia “no tato”, de forma bem intuitiva”. Eu não tinha conhecimento algum de didática, de correntes metodológicas, de abordagens, de organização de classe, correção de erros... nem sequer como fazer um plano de aula.*

É possível perceber também que, diante do choque inicial e da falta de experiência em ensino de língua formal (porque, até então, só havia ensinado na modalidade de reforço escolar), ela reconhece a

importância do professor do curso de idiomas ter conhecimento sobre abordagens e métodos, bem como sobre questões didático-pedagógicas que regem os espaços de ensino.

Outra experiência identificada no depoimento relativo à experiência sobre o papel do professor está presente no trecho: *tenho plena consciência de meu papel como facilitadora do conhecimento.* A professora se vê e tem consciência do papel que desempenha para a construção do conhecimento dos seus alunos. Constatamos, ainda, experiências conceituais que refletem crenças e vivências dos professores no decorrer de sua trajetória profissional no trecho: *diante dos contextos diversos que transitei, devo reconhecer que minha formação como professora de língua inglesa se deve em grande parte, aos treinamentos recebidos nos cursos de idiomas, na ludicidade que permeia as aulas desse contexto, bem como a prática diária de trabalhar com níveis diferentes em um mesmo turno.* Torna-se evidente que há crenças que subjazem esse dizer, principalmente ao associar a ludicidade aos cursos de idiomas, em detrimento das escolas (públicas ou particulares).

Através desse depoimento, é possível inferir que no contexto das escolas públicas e particulares em que trabalhou, o lúdico não fazia parte das ações de ensino.

4.2 Narrativa 02 – P2

Sou professora graduada em Letras vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente, e já (sic) alguns anos regente pelo Município e também com participação em cursos de inglês e escolas particulares. Tenho um grande prazer em poder colaborar. É uma caminhada com alegrias e imensas decepções. Gostaria de relatar sobre minha prática do Município onde tenho uma maior participação e experiência. Há 10 anos venho trilhando um caminho sem mudanças, sem material didático, sem perspectivas. Falo não somente por mim, mas tenho um discurso igualmente aos meus colegas de trabalho. Apesar do interesse como profissional e empenho, trabalhamos e nos dedicamos, por sentir de perto a necessidade dos alunos. Alguns querem e têm interesse em aprender, porém a maioria apenas ocupa o espaço físico da escola por uma “Bolsa Família” e ainda carregam uma terrível experiência

familiar, onde só contribui para mostrarem a total falta de interesse e comportamento inadequado. Infelizmente, permanecemos no sistema por uma questão de comodidade, falta de oportunidade e condições para seguir outros horizontes. Acreditamos que daqui a algum tempo não teremos professores em sala de aula, a maioria está querendo sair para outras áreas. Justamente pela dificuldade encontrada. Como professora da Língua Inglesa demonstro essa insatisfação. Gosto muito de trabalhar com inglês, mas as retribuições são muito pequenas para injetar novos estímulos para a minha prática. (Professora da Rede Pública Municipal – Itabuna – Bahia).

Este relato aponta para uma visão de ensino como uma experiência decepcionante e imutável. Consideremos o excerto: *Há 10 anos venho trilhando um caminho sem mudanças, sem material didático, sem perspectivas.* O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de a professora referir-se a uma trajetória sem mudança, o que prova que se configura como uma experiência de frustração referente à falta de motivação do estudante e a impossibilidade de mudar essa situação. Ainda, inferimos que essa experiência de frustração se deve à falta de interesse dos estudantes com relação à aprendizagem do Inglês, principalmente pela referência ao fato da presença da maior parte dos alunos apenas atender à exigência de um programa social do governo brasileiro que condiciona o recebimento de um recurso financeiro à matrícula e presença nas aulas. Desse modo, o comportamento desses alunos é inadequado, como indicam os seguintes trechos: *“Alguns querem e tem interesse em aprender, porém (sic) a maioria apenas ocupa o espaço físico da escola por uma “Bolsa Família”[...] onde (sic) só contribui para mostrarem a total falta de interesse e comportamento inadequado.* Assim, ambos remetem a experiências negativas da professora com os estudantes em sala de aula, em se tratando de uma experiência com indisciplina.

Outro fator que consideramos importante é concernente à experiência negativa dos estudantes com a família: *e ainda carregam uma terrível experiência familiar*, que, como apontado no excerto, constitui um agravante para a experiência com indisciplina e acaba por refletir no comportamento e nas atitudes dos alunos em sala.

Podemos dizer que quanto às questões relativas à disciplina, Lima (2009), ao citar Rego (1996), pontua que a indisciplina pode ser decorrente de inúmeras

interações sociais, de modo que não resulta de fatores isolados. Assim, a constituição do mau comportamento do alunado se deve à influência de elementos inerentes ao seu ambiente, como família, amigos, colegas, professores, instituições, meios de comunicação e instrumentos (tais como livro e brinquedos).

O relato também revela a falta de motivação e estímulo do professor em continuar na profissão. Esta é considerada uma experiência extrainstitucional, pois decorre da política educacional do país. A insatisfação com o sistema, a realidade que a cerca e o enfrentamento de dificuldades desmotivam a professora a seguir no que faz, mesmo expressando um sentimento positivo em trabalhar com o Inglês. Deste trecho, podemos destacar também a presença das crenças permeando seu discurso, quando esta se refere ao desaparecimento da profissão no futuro. Segundo ela, esses problemas podem, certamente, fazer com que as pessoas migrem para outras áreas.

4.3 Narrativa 03 – P3

Minha primeira experiência como professora de língua inglesa foi no estágio do curso de Letras. Lembro que os alunos não gostavam muito da disciplina, e para mudar esta situação relatei através de histórias verídicas a importância de se aprender o idioma para o crescimento pessoal e profissional. Com isso, consegui que muitos prestassem mais atenção nas aulas.

A minha maior motivação sempre foi à busca pelo conhecimento. Aprender o idioma era um sonho de infância. Por ter conseguido realizar este sonho eu sempre fiz questão de compartilhar a experiência da conquista. Ser professora de inglês proporcionou de forma efetiva o prazer da troca de conhecimento. Acreditar que posso contribuir de algum modo para o ‘empoderamento’ de um ser humano é o que me faz estudar cada vez mais; é o que me estimula a entrar em uma sala de aula; é o que me faz feliz.

É fato que, infelizmente, não encontramos todos os(as) estudantes motivados(as) para a aprendizagem, ou que fazem as atividades propostas, ou que estudam todos os dias, tendo em vista que a aprendizagem de um idioma acontece “Day-by-day”. Contudo, é fato que se conseguimos alcançar nossos objetivos com um(a) estudante que seja já é o bastante para que a desmotivação não mais exista.

Ensinar em uma instituição superior é desafiador, pois a responsabilidade de formar professores(as)

que venham a cumprir seu papel na sociedade com competência, seriedade e com o compromisso de fazer a diferença não é tarefa fácil. Os desafios começam com a desvalorização da profissão, depois com as condições salariais e de trabalho, segue com a política educacional quanto à disciplina de língua estrangeira, dentre muitas outras dificuldades encontradas no caminho das licenciaturas. Nessa conjuntura, faz-se necessário ter em mente o papel do professor-formador.

Como professora-formadora, tenho clareza do papel que desempenho e da responsabilidade que tenho com o(a) estudante – futuro(a) professor(a). Por ter essa consciência eu me desafio a cada dia, através da pesquisa-ação que faço a cada início de semestre com cada turma que leciono; da preparação de cada aula atentando para os objetivos propostos; da avaliação dos alunos ao término de uma aula e do semestre; através da metacognição, que faz com que eu me autoquestione e avalie cada passo do processo de ensino-aprendizagem.

Esta consciência do meu papel e do meu fazer pedagógico não aconteceu da noite para o dia. Esta consciência é fruto de anos de experiência e estudos. Através da capacitação docente proporcionada pela instituição, a (sic) qual leciono, tive a oportunidade de fazer duas especializações, um mestrado, participar de vários seminários, congressos, palestras, e, atualmente, estou fazendo o doutoramento.

Acredito no homem e na educação que transforma vidas, por isso sou professora. Não me frustro com facilidade, pois creio que quando fazemos algo com o coração tudo se torna possível e alcançável, mesmo que eu encontre pedras no caminho.

Acredito no professor que vê o(a) estudante como um ‘ser humano’, que é ao mesmo tempo singular e plural, que compartilha informações e que precisa ser respeitado para que possa respeitar. É assim que vejo meu/minha estudante – um futuro colega que precisa de informações, mas que ao mesmo tempo tem informações a passar. Nesse relacionamento de respeito mútuo se estabelece uma parceria e, desta parceria normalmente vem o respeito e admiração.

Acredito que é pelos nossos sonhos que acordamos toda manhã. É por causa deles que enfrentamos o cotidiano. É por eles que os desafios são vencidos e as perspectivas sempre renovadas.

Renovo a cada dia minha esperança nas pessoas, e é por elas que me dedico a ensinar e aprender o tempo todo, a todo tempo. (Professora de Instituição de Ensino Superior – Ilhéus-Bahia).

De igual modo às narrativas apresentadas e discutidas anteriormente, este depoimento mostra experiências sociais referentes ao papel da professora e como ela se vê diante da realidade em que atua. Além disso, como nos mostra o excerto a seguir, ela é uma profissional que demonstra preocupação com a educação, não medindo esforços não somente para a efetivação da aprendizagem, mas também por sentir satisfação em colaborar com seus alunos como pessoas, no sentido mais amplo do termo: *Ser professora de inglês me proporcionou de forma efetiva o prazer da troca de conhecimento. Acreditar que posso contribuir de algum modo para o “empoderamento” de um ser humano é o que me faz estudar cada vez mais.* Ademais, evidenciam-se experiências afetivas relativas à motivação, ao interesse e ao esforço expressos no excerto: *é o que me estimula a entrar em uma sala de aula; é o que me faz feliz.*

Como identificado também nas narrativas anteriores, o relato remete à experiências sociais, aquelas sobre o papel do professor, através das quais a professora tem consciência da sua responsabilidade e função, entendendo ser este aspecto de extrema importância para os rumos profissionais de outros professores, uma vez que atua como professora de uma Licenciatura em Letras.

Acreditamos que a motivação do professor, muitas vezes, está condicionada à motivação demonstrada pelos alunos. Apesar de reconhecer que nem todos os alunos são motivados à aprendizagem. O depoimento da professora revela sua vontade de continuar na profissão, principalmente por acreditar que vale a pena e também por crer que a educação pode transformar o ser. No excerto *“Acredito no homem e na educação que transforma vidas, por isso sou professora”*, evidenciam-se sua experiência sobre seu papel na formação dos futuros professores de Inglês.

Outro aspecto que nos chamou a atenção na narrativa diz respeito à forma como a professora vê seus alunos: *Acredito no professor que vê o(a) estudante como um ‘ser humano’, que é ao mesmo tempo singular e plural, que compartilha informações e que precisa ser respeitado para que possa respeitar.*

É assim que vejo meu/minha estudante – um futuro colega que precisa de informações, mas que ao mesmo tempo tem informações a passar. Esse excerto indica experiências do professor na interação com estudantes, na medida em que a relação de troca de conhecimento é estabelecida: o professor ensina, mas também aprende com eles.

Por fim, experiências afetivas quanto à motivação são apontadas, como no seguinte excerto: *Acredito que é pelos nossos sonhos que acordamos toda manhã. É por causa deles que enfrentamos o cotidiano. É por eles que os desafios são vencidos e as perspectivas sempre renovadas. Renovo cada dia minha esperança nas pessoas, e é por elas que me dedico a ensinar e aprender o tempo todo, a todo tempo.* É interessante notar como a professora vê os desafios com esperança e com a crença na possibilidade de alcance de metas e sonhos, mesmo diante das adversidades que são encontradas na sua trajetória de ensino.

5 Resultados e discussão

Os resultados deste estudo mostram que, apesar de todas as experiências de dificuldades quanto à falta de recursos didáticos, motivação e indisciplina que foram reveladas nas narrativas, uma das professoras, aparentemente, demonstra acreditar que podemos investir na educação.

Em contrapartida, encontramos uma professora cercada de experiências envolvidas por muitos sentimentos negativos, sendo marcantes a frustração e a visão imutável da realidade que a cerca. Um dos fatores apontados, neste caso, para esses sentimentos, diz respeito ao comportamento inapropriado dos alunos, que demonstram descaso na aprendizagem de Inglês.

Além disso, apesar deste trabalho não centrar-se no estudo de crenças, algumas delas circundam as experiências dos professores em questão. Crenças estas adquiridas ao longo de suas formações docentes ou, talvez, decorrentes da vivência nas instituições em que trabalham, do convívio com colegas, ou da própria relação professor-aluno. Bambirra (2009) acredita que “as experiências são tão encharcadas de crenças que, não raro, elas se confundem com as próprias crenças, no discurso” (p. 33). Essas crenças são construções da realidade, arraigadas à cognição

humana e, em sua maioria, são de natureza social, dinâmica, contextual e paradoxal, como definidas por Barcelos (2006).

Diante das experiências identificadas nos relatos, acreditamos que o modo como o professor vê sua realidade, enxerga seus alunos e percebe o seu trabalho, torna-se definidor na caracterização de seu exercício profissional. Hoje, não podemos admitir uma concepção de ensino cuja meta única é transmitir conteúdos pré-estruturados. A tarefa de ser professor não é fácil, mas a maneira como se observa e reflete acerca dessa realidade é um passo que julgamos importante para definir rumos referentes para o ensino de línguas, particularmente, o ensino de Inglês. Acreditamos, assim como Miccoli (2013), que ser professor consiste em uma tarefa árdua e, apenas nos aperfeiçoamos na profissão na medida em que refletimos sobre nosso fazer e empreendemos esforços para isso.

6 Considerações finais

Na Introdução, apontamos as quatro perguntas que foram norteadoras deste trabalho e, agora, procuraremos respondê-las.

Retomando a primeira delas, “quais experiências são reveladas nas narrativas do professor?”, podemos afirmar que, diante das narrativas apresentadas e discutidas aqui, as experiências de caráter social e afetivo foram as mais evidentes. Percebemos que tais experiências são ligadas principalmente ao papel do professor, à sua motivação e ao esforço para lidar com as dificuldades inerentes às suas salas de aula, bem como experiências relativas à falta de motivação do estudante e as experiências decorrentes da política educacional do país, que nem sempre oferece as condições necessárias para a melhoria do ensino de Inglês.

No que diz respeito à segunda pergunta da pesquisa, “como essas experiências influenciam na sua prática de ensino?”, notamos que as experiências analisadas influenciam significativamente nas decisões tomadas pelo professor nas suas ações de ensino. O professor, à medida que traz experiências tanto positivas quanto negativas para a sua prática, bem como suas crenças, deixa marcas dos eventos pelos quais já passou durante sua trajetória profissional.

A terceira pergunta buscou saber como o professor de Inglês se vê. Percebemos que as experiências das professoras tornam evidentes o quanto elas se veem decepcionadas com a desmotivação que impera em suas salas de aula. Mesmo diante desse contexto, duas das três professoras acreditam poder servir como mediadoras para a transformação da sua realidade através do ensino de Inglês, mostrando aos alunos a importância do estudo dessa língua para suas vidas. Além disso, as professoras admitem gostar de ensinar mesmo diante das dificuldades encontradas nos seus contextos de atuação.

Por fim, a última pergunta de pesquisa procurou averiguar quais os desafios que o professor de Inglês enfrenta. Dentre as dificuldades destacamos que esse professor precisa lidar com vários problemas para exercer sua função docente: turmas grandes e heterogêneas, falta de recursos didáticos, a desvalorização da profissão, o descaso das políticas públicas governamentais em relação à educação, a falta de tempo, a presença de alunos na escola apenas para cumprir exigências de programas sociais – pois não veem sentido em estar na escola – e, finalmente, as condições gerais de trabalho.

Diante do exposto, nos parece essencial que deixemos o seguinte questionamento: o que significa ser professor de Inglês hoje? Talvez, ser professor de Inglês no tempo presente signifique lidar com desafios que perpassam a relação professor-aluno, a crítica à falta de políticas públicas que incentivem o ensino da língua no país, o papel da família na formação escolar do aluno e, principalmente, a tarefa do professor em educar pela língua, através da motivação e do entusiasmo para ensinar e, sobretudo, a certeza de que suas percepções sobre si, sobre seu aluno e sobre a realidade que o cerca possibilitem reflexões importantes para a sua prática.

De todo o modo, nosso trabalho e esta questão, em específico, buscam fazer um convite a outros professores que experienciam inúmeras situações em suas salas de aula. Esperamos que eles também possam refletir sobre as suas experiências e, quem sabe, responder a esse questionamento que muito nos inquieta.

REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, M. R. A. **Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade**: uma experiência reflexiva. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

DEWEY, J. What is thought? In: **How we think**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933. p.1-13.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 1972.

LIMA, C. V. A. **Experiências de indisciplina e aprendizagem**: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de Inglês. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2009.

MICCOLI, L. S. O desafio na prática docente em Inglês: o compromisso com a mudança. **Conexão Ciência**, Formiga, v. 2, n. 2, p. 37-51, 2005.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, p. 207-248

MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de Língua Inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 197-224, 2007.

MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de Inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. **Aproximando teoria e prática para professores de Línguas Estrangeiras.**

1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygostkiana. In.: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.