



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS - CCHSL
LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

LUAN GONÇALVES PAIXÃO

**“DÁ TRABALHO, MAS É MUITO BOM. EU GOSTO MUITO DE TRABALHAR EM
SALA DE AULA”: um estudo da narrativa experiencial de professores de inglês de
Imperatriz – MA**

IMPERATRIZ

2025

LUAN GONÇALVES PAIXÃO

**“DÁ TRABALHO, MAS É MUITO BOM. EU GOSTO MUITO DE TRABALHAR EM
SALA DE AULA”: um estudo da narrativa experiencial de professores de inglês de
Imperatriz – MA**

Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do grau de licenciado em Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas, apresentado à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Sousa Cruz

IMPERATRIZ

2025

P149t

Paixão, Luan Gonçalves

“Dá trabalho, mas é muito bom. Eu gosto muito de trabalhar em sala de aula”: um estudo da narrativa experiencial de professores de inglês de Imperatriz- MA. Luan Gonçalves Paixão. – Imperatriz, MA, 2025.

47 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1. Formação docente. 2. Língua Inglesa. 3. Narrativas experienciais. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 37.011.31=111

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Jennifer Rabelo Pires CRB13/987**

LUAN GONÇALVES PAIXÃO

**“DÁ TRABALHO, MAS É MUITO BOM. EU GOSTO MUITO DE TRABALHAR EM
SALA DE AULA”: um estudo da narrativa experiencial de professores de inglês de
Imperatriz – MA**

Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do grau de licenciado em Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas, apresentado à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Aprovado em 14 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



EDNA SOUSA CRUZ

Data: 26/02/2025 10:38:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Edna Sousa Cruz (Orientadora)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

ILZA LEIA RAMOS
AROUCHE:25271466353

Assinado de forma digital por ILZA LEIA RAMOS
AROUCHE:25271466353
Dados: 2025.02.25 21:56:06 -03'00'

Prof^ª. Dr^ª. Ilza Léia Ramos Arouche (Examinadora)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Documento assinado digitalmente



NAIANA SIQUEIRA GALVAO

Data: 26/02/2025 10:00:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Naiana Siqueira Galvão (Examinadora)
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

IMPERATRIZ

2025

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar os dizeres de professores de Língua Inglesa a respeito da sua formação inicial e continuada. O presente trabalho disserta acerca das trajetórias pessoais e profissionais de quatro professores de inglês da rede pública de ensino da cidade de Imperatriz - MA. O estudo investiga a construção profissional dos docentes a partir da análise de narrativas orais coletadas através de entrevistas, com foco nas experiências dos entrevistados em fase diversas de processo de profissionalização. A pesquisa apoia-se em autores como: Gimenez (2005), Leffa (2016), Ialago & Duran (2008), Larrosa (2011), entre outros. A leitura analítica dos dados evidencia aspectos comuns no processo de formação dos professores, como: os contatos iniciais com a Língua Inglesa, as motivações para ingressar na licenciatura, os desafios iniciais da carreira, as experiências com a formação continuada e as dificuldades enfrentadas no ensino público.

Palavras-chave: Formação docente, Língua Inglesa, Narrativas experienciais.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze what English teachers narrate about their initial and continuing education. This paper discusses the personal and professional trajectories of four English teachers from the public school system of Imperatriz - MA. The study investigates teachers' professional development based on the analysis of oral narratives obtained through interviews, focusing on the interviewees' experiences at different stages of the professionalization process. The research is supported by studies by authors such as: Gimenez (2005), Leffa (2016), Ialago & Duran (2008), Larrosa (2011), and others. The analytical reading of the data highlights common aspects in teachers' training process, such as: initial contacts with the English language, motivations for starting a degree course, initial career challenges, experiences with continuing training and the difficulties faced in public education.

Keywords: Teacher Training, English Language, Experiential Narratives.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas, especialmente a partir dos anos 1990, a formação de professores tem sido um tema frequente no mundo acadêmico. A centralidade desta temática tem sido enriquecida por meio de pesquisas teóricas e práticas tornando a discussão acerca da importância da formação do professor mais profunda e relevante (Ialago & Duran, 2008). Para Freeman & Johnson (1998 *apud* Duboc, 2012) as discussões acadêmicas quanto a formação de professores, seja inicial ou continuada, eram debatidas, muitas vezes, de forma superficial nos parágrafos de conclusão de trabalhos acadêmicos devido à ausência de fatores sociológicos e críticos na análise dos dados. A partir do desenvolvimento de novos estudos sobre o processo de formação dos professores, Duboc (2012) afirma que se pode haver uma melhor compreensão acerca do papel do docente no ensino-aprendizado do aluno bem como da influência das novas demandas sociais nessa dinâmica.

Para Vilson J. Leffa (2001) a formação profissional do futuro professor de Língua Estrangeira (LE) exige o domínio de alguns aspectos fundamentais para a prática docente. Esses aspectos, segundo Leffa (2001), são: o domínio do idioma; uma metodologia adequada; a habilidade da fala; e a capacidade de evoluir, pois o ser humano, ao longo das gerações, transforma a si mesmo bem como o mundo ao seu redor. A perspectiva do autor quanto a capacidade de evolução do professor converge com o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 22), quando este afirma que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Para Freire, é necessário que os professores em sua formação exerçam a autocrítica em relação à sua prática pedagógica para aprimorar suas habilidades.

A formação profissional, iniciada na graduação, fornece uma base para a metodologia do professor no início de seu trabalho em sala de aula, que reverbera ao longo de sua carreira profissional. Freire (1996) argumenta que as práticas em sala de aula proporcionam experiências que aumentam a constituição de sua identidade profissional em constante evolução. Para Vieira et al (2004), os anos iniciais dos recém-formados em Licenciatura são decisivos, pois as implicações inerentes ao exercício da profissão, nessa etapa, são essenciais para a construção da identidade profissional e da percepção da competência pessoal.

Pensando na importância da Língua Inglesa (LI) como disciplina curricular no Brasil, sua exigência parece estar relacionada ao seu aspecto multinacional. Essa é uma afirmação válida ao levar em consideração que o inglês, segundo Leffa (2001), apesar de não ser o idioma mais falado do mundo, é a língua mais usada em publicações científicas e é o idioma oficial das grandes organizações internacionais. Fatores como esses fazem com que a Língua Inglesa não

esteja limitada por fronteiras geológicas. A este respeito Ialago & Duran (2008) acrescentam que, em virtude da influência dos Estados Unidos no mundo, o conhecimento da Língua Inglesa é considerado de grande importância. O segundo idioma mais falado no mundo, é também o idioma da maioria das transações comerciais e de grande parte das divulgações científicas.

Percebe-se que a exigência do conhecimento da língua inglesa no país se deve principalmente a fins comerciais, para atender à demanda capitalista por mão de obra especializada tão importante para o mundo globalizado. Como consequência do viés econômico imputado ao conhecimento do inglês, para Leffa (2001), o estudo e a especialização de profissionais na Língua Inglesa são frequentemente interpretados como uma motivação instrumental ou uma imposição do mercado de trabalho. No entanto, como será discutido ao longo desta pesquisa, a formação profissional do professor de inglês também pode ser motivada por interesses pessoais.

Para discutir a prática docente como um todo, é importante entender as singularidades de cada indivíduo, levando em consideração que há uma série de fatores que influenciam a constituição da identidade dos professores. Elementos como suas experiências, sua própria visão e expectativas em relação à profissão, o local em que trabalham e as ferramentas (tanto para aprender quanto para ensinar) que têm à disposição podem afetar sua perspectiva do sistema educacional do qual fazem parte. Portanto, ouvir sobre essas singularidades pode levar a uma compreensão mais ampla de como o processo de formação do professor de inglês se relaciona com os resultados que são vistos nas salas de aula de Língua Inglesa.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar os dizeres de professores de Língua Inglesa a respeito da sua formação inicial e continuada. E como objetivos específicos: Discorrer as expectativas dos docentes no período da graduação acerca da atuação em sala de aula; narrativizar as experiências iniciais do professor de Língua inglesa no ensino desta língua; e analisar os dizeres dos professores quanto a eficiência e frequência da formação continuada disponibilizada para os profissionais de Língua Inglesa pelo município de Imperatriz.

Em termos metodológico, o trabalho norteia-se pelo pressuposto da abordagem qualitativa no que se refere a dar centralidade às experiências e percepções dos educadores participantes deste estudo sobre sua prática docente. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (1999 *apud* Rodrigues; De Oliveira & Dos Santos, 2021), busca a compreensão profunda de fenômenos sociais e subjetivos. Merriam (1998 *apud* Rodrigues; De Oliveira & Dos Santos, 2021) afirma que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos através de uma investigação interpretativa e estuda as interações humanas em seus diversos contextos a fim de

traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos. A abordagem qualitativa se apresenta adequada para o desenvolvimento desse estudo, pois a pesquisa aborda elementos subjetivos da narrativa dos professores, como opiniões, emoções e experiências pessoais.

O percurso trilhado para a realização das entrevistas ocorreu em três etapas. Primeiramente, um roteiro de perguntas com questionamentos pertinentes ao objetivo da pesquisa foi preparado. Em seguida, selecionou-se professores de Língua Inglesa da rede pública para as entrevistas. Tem-se como terceira etapa a coleta de dados os quais foram coletados por meio de entrevista oral e na modalidade presencial. As entrevistas foram gravadas com a anuência dos participantes e, posteriormente, transcritas. Antes de proceder as entrevistas, os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os docentes são identificados pelo seu pré-nome conforme manifestado no TCLE.

Visando descrever de forma interpretativa os elementos de um sistema de significados complexos, de acordo com Gil (1999 *apud* Rodrigues; De Oliveira & Dos Santos, 2021), a pesquisa qualitativa não mensura os fenômenos, mas busca entender o contexto em que eles ocorrem. Creswell (2014) sustenta que, em uma pesquisa qualitativa, os dados podem advir de livros, documentos e entrevistas. No contexto desta pesquisa, a entrevista oral é o instrumento utilizado para a coleta de dados.

Segundo Rocha-Coutinho (2006), a narrativa oral é eficaz para que as pessoas falem sobre suas vidas, permitindo ao pesquisador explorar tanto fatos quanto a experiência emocional dos informantes. Assim sendo, a pesquisa tem como objeto de estudo a narrativa de professores de Língua Inglesa acerca do seu exercício da docência e, como *corpus*, entrevistas com quatro professores de inglês da rede pública de ensino. A entrevista seguiu um roteiro de perguntas semiestruturadas, contudo, com espaço para troca de experiências entre entrevistado e pesquisador sobre o fazer docente. Nesse viés, tomamos as entrevistas como entre-vistas no qual o sujeito que narra e o sujeito que escuta a narrativa se fundem como sujeitos da experiência (Larrosa, 2011). Ao longo das entrevistas, os professores foram estimulados a narrar experiências acerca de seus primeiros contatos com a Língua Inglesa, suas experiências com o idioma como disciplina escolar, seu processo de formação no Ensino Superior, sua atuação profissional como docente no ensino público, dentre outros fatores. Os participantes dessa pesquisa são:

Samuel Sales, de trinta e cinco anos, professor há quinze anos, graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua na área da educação como professor de inglês lecionando por vezes língua portuguesa. Já trabalhou em Governador

Edson Lobão e Davinópolis, mas, atualmente, é professor concursado na rede municipal de Imperatriz. Hoje é professor na Escola Municipal Professor José de Queiroz, no bairro Vila Vitória.

Gessica Brenda, trinta e dois anos, professora há onze anos, é graduada em Letras Português/Inglês na UEMA. Iniciou sua carreira na docência como professora de inglês da rede estadual no município de Amarante e hoje trabalha na cidade de Imperatriz, nas esferas municipal e estadual, nas escolas Raimundo Correa e Amaral Raposo, respectivamente.

Iseuda Lopes, cinquenta e quatro anos, leciona há aproximadamente quarenta anos. Iniciou sua graduação em Letras Português e Inglês na UEMA, porém, por questões familiares, graduou-se na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em Letras Inglês. Atuou como professora de inglês no Piauí por alguns anos e retornou à cidade de Imperatriz também como professora. Até o ano de dois mil e vinte e quatro era professora no Centro de Ensino Raimundo Soares da Cunha, no bairro Bom Sucesso. Posto ter dado entrada no seu processo de aposentadoria ela está afastada da sala de aula.

Lázaro, cinquenta e três anos, é graduado em Contabilidade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Letras pela UEMA com habilitação em Língua Inglesa. Atuou por um tempo como contador, mas ao passar em dois concursos para professor, assumiu a docência e já atua como professor há vinte anos. Atualmente leciona a disciplina de Língua Inglesa na Escola Centro de Ensino União.

O estudo divide-se em sete seções, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais. Na segunda seção aborda-se os contatos iniciais dos entrevistados com o inglês e sua influência no fortalecimento da relação dos sujeitos com a língua. Em seguida, trata-se da motivação dos professores e a influência desta nas atitudes de aprendizagem que adotaram. Na quarta seção, suas experiências na graduação e no início da *práxis*. Na quinta e sexta seção, são exploradas as percepções atuais dos docentes acerca de suas vivências em sala de aula, percepções acerca de realização profissional e cursos de formação continuada ofertadas pelo poder público.

2. “MEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A LÍNGUA INGLESA FOI POR MEIO DA MÚSICA”: EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM A LÍNGUA INGLESA

A Língua Inglesa, com o aumento das mobilidades, trocas e interações mais intensas entre povos e culturas no fim do século XX se tornou mais presente no cotidiano do brasileiro.

Como língua franca, o inglês abre oportunidades para a inclusão profissional e cultural bem como ao acesso a novos conhecimentos.

Entende-se que este idioma se mostra uma ferramenta utilizado como a língua de comunicação global, justificando sua presença e valor no currículo escolar brasileiro. Como consequência da relevância da LI, tornou-se imperativo o seu aprendizado (Rodrigues, 2016).

Pensando na importância da Língua Inglesa como disciplina escolar no Brasil, é compreensível que sua exigência esteja relacionada ao seu aspecto de língua da globalização. A esse respeito Leffa (2001, p. 10) sustenta que o inglês é

Falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato de que o inglês não tem fronteiras geográficas.

Por conta da funcionalidade universal da LI, a utilização desse idioma não está limitada aos países que a tem como primeira língua. Por ser reconhecida ao redor do globo como Língua Franca, o aprendizado da Língua Inglesa apresenta-se, metaforicamente falando, passaporte de oportunidades de interação numa rede de comunicação sem barreiras geográficas.

Dada a relevância dessa Língua Estrangeira, a busca pelo aprendizado do Inglês tornou-se cada vez mais intensa. Ramos (2006) afirma que experiências positivas nos primeiros anos de contato com o idioma são essenciais para o desenvolvimento adequado da identidade do futuro docente. O saldo desses primeiros contatos com a LE pode ser fundamental para as relações futuras com o idioma, pois uma experiência inicial positiva pode despertar um interesse crescente pela proficiência do indivíduo na língua. Acerca dos primeiros contatos com a língua inglesa os docentes assim se pronunciavam:

Meus primeiros contatos foram com os livros dos meus irmãos. Eu começava a olhar as figurinhas, nome das coisas... eu falava com a pronúncia errada? Falava. Mas eu adorava memorizar os nomes. Era muito vocabulário, eu realmente pegava o final do livro vocabuláriozinho e lia (Géssica. Entrevista Oral, 2024).

Quando eu ouvi música Internacional pop pela primeira vez eu me identifiquei muito com aquele som/ eu falei é desse tipo de música que eu gosto. Eu não tinha noção nenhuma de nenhum inglês, eu só sabia que queria cantar aquela música. Então a pessoa pronunciava ali, E eu escrevia a pronúncia. Era só a parte de ouvido mesmo. Eu comecei a cantar já seguindo a letra da música ali, então meu primeiro contato com o inglês foi através disso. Foi através de música mesmo. (Samuel. Entrevista oral, 2024).

Foi lá pro quinto ano, quando eu comecei a estudar inglês, que era uma frustração. Eu não entendia nada, as aulas eram péssimas e eu gostava de música inglês. Eu comecei a estudar sozinha, por minha conta. Era frustrante aquela coisa de todas as matérias eu dominar e aquela que se dizia inglês eu não conseguia dominar. Eu fui atrás por conta própria. Lia o livro, eu li tudo errado, mas eu sabia escrever e sabia o significado. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Larrosa (2011) afirma que, ao vivenciar uma experiência, aquele que a vive é caracterizado como um "território de passagem" ou uma "superfície de sensibilidade" marcado pela experiência quando esta atravessa o sujeito. Para o autor, as vivências, quando experimentadas pelo indivíduo, deixam um rastro, uma marca ou até mesmo uma ferida. A essa ideia, Larrosa nomeia de “sujeito da experiência”, alguém que se permite ser transformado e constituído pelas próprias experiências. Relacionando o conceito de Larrosa com a narrativa dos docentes, observa-se que os entrevistados se configuram sujeitos de suas experiências quando demonstram terem sido modificados pelas vivências com a LI criando assim uma relação entre a língua e suas subjetividades.

Os dizeres dos professores sobre suas experiências iniciais com a Língua Inglesa apontam o autodidatismo como estratégia que teria intermediado a aproximação com a Língua Inglesa. Para alguns, de início a língua inglesa apresentou-se como barreira no processo de aprendizado da língua estrangeira, contudo as dificuldades não teriam sido determinantes para a desistência em aprendê-la.

Para a professora Iseuda, sua motivação para o aprofundamento de seu conhecimento do Inglês se deu pelo déficit da educação básica em relação a disciplina de Língua Inglesa quando ela era estudante no fundamental. Para Samuel, seu contato inicial com a LI foi através da música. Seu agrado pela melodia de músicas internacionais despertou seu interesse por mais informações acerca do significado, que acarretou numa interação maior com outros elementos culturais internacionais. Para a professora Géssica, o seu desejo em aprender a Língua Inglesa teria se manifestado por meio da interação com materiais didáticos de seus irmãos. A motivação para aprender inglês a fez, anos mais tarde matricular-se em uma escola de idiomas.

Marzari & Gehres (2014) salientam que o ensino e aprendizagem da LI podem se mostrar desafiante para os alunos na educação básica. Questões como a carga horária insuficiente, falta de material didático adequado, salas de aula superlotadas e, em alguns casos, o despreparo dos professores são, segundo as autoras, alguns dos principais fatores que comprometem a eficiência do aprendizado dos alunos. Além disso, para Marzari & Gehres (2014), a não superação desses desafios descaracterizam, aos olhos dos alunos, a relevância da

disciplina em suas vidas na medida em que o idioma lhes é apresentado deslocado de suas realidades e interesses pessoais.

É de responsabilidade do docente, segundo Vilaça (2010), desmitificar ideias equivocadas e modificar atitudes negativas relacionadas à disciplina que prejudiquem o processo de ensino/aprendizagem. A esse respeito, Gimenez (2011) enfatiza ser papel do professor expandir a perspectiva dos alunos acerca da aprendizagem da LI para além da sala de aula. Para a autora, esse processo de ampliação para além do ambiente escolar pode ocorrer através de estratégias que conectam a aprendizagem da LI à realidade dos alunos de forma a agregar significado aos ensinamentos.

Para os professores Samuel, Gessica e Lázaro os primeiros contatos deram-se de modo prazeroso através de elementos culturais lúdicos e recreativos. Em contrapartida, para a professora Iseuda (Entrevista Oral, 2024), seus primeiros contatos com a língua afiguraram-se ‘luta’ – “eu comecei a estudar sozinha por minha conta” - para compreender uma língua que lhe era totalmente estrangeira. Todavia, apesar das adversidades presentes no contato inicial com o idioma, em seu dizer, a docente teria persistido no seu aprendizado indicando que a “sedução” do indivíduo pela LE, conforme afirma Ialago & Duran (2008), é um fator essencial no processo de ensino/aprendizagem do idioma.

3. “AAFINIDADE VAI SÓ AUMENTANDO E A GENTE VAI ESTUDANDO PORQUE GOSTA”: MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO AUTÔNOMO DA LI

A Língua Inglesa apresenta-se como ferramenta essencial para quem almeja aperfeiçoamento profissional e distinção social. Contudo, o déficit do ensino de inglês na educação pública configura-se barreira para aqueles que desejam adquirir proficiência no inglês e tem a escola pública como único meio. De acordo com July et al (2018), quando se pensa em aprender uma língua estrangeira, de início vem em mente os cursinhos de idioma, porém, estes não são a única alternativa. Por questões de falta de democratização do ensino de LI ou de condições financeiras, os cursos de idiomas podem não ser acessíveis para aqueles motivados a aprender uma LE. Segundo July et al (2018), por vezes, resta aos sujeitos que desejam alcançar a proficiência no idioma adotarem um método de aprendizado autodidata. Esses sujeitos encontram na motivação forças para sobrepujar desafios e persistir nesse aprendizado autônomo.

A partir dos primeiros contatos com a Língua Inglesa, os entrevistados dizem terem fortalecido a motivação para aprendê-la, seja de modo formal ou autônomo. Para entender melhor os fatores que levam indivíduos a se aprofundarem no estudo de uma segunda língua, é essencial que entendamos seus anseios. Segundo Fita (2006), motivação é um conjunto de variáveis que acionam a conduta e a orientam em determinado caminho para poder alcançar um objetivo. Para Oxford & Shearin (1994), o aprendizado de outra língua pode ser um processo difícil. E por essa razão, a motivação pode ser aspecto determinante do sucesso do aprendizado de uma segunda língua. A esse respeito, Gardner (1985 *apud* Kaneko-Marques & Kawachi, 2010), em seus estudos, disserta acerca de uma teoria sobre motivações para o aprendizado de Língua Estrangeira. Segundo sua teoria, três elementos são característicos de um indivíduo motivado a aprender uma segunda língua São eles: a intensidade de sua motivação, seu desejo de aprender a língua e suas atitudes em relação a sua aprendizagem.

Gardner (1985 *apud* Kaneko-Marques & Kawachi, 2010) salienta que é característico de um indivíduo que almeja aprender uma LE um grau considerável de esforço e comprometimento para investir no aprendizado do idioma; um desejo genuíno de dominar a língua, não se limitando a obrigações ou demandas imputadas; e ter consciência da importância do processo de aprendizagem da língua estudada. Esses aspectos, segundo o autor, relacionam-se e formam uma base para um aprendizado bem-sucedido de idiomas. Uma motivação intensa, somada ao desejo genuíno e a atitudes positivas, resulta em um maior esforço e persistência, além de uma experiência de aprendizagem mais agradável e eficaz.

As características motivacionais elencadas por Gardner podem ser identificadas na narrativa dos professores de inglês entrevistados. Em seus dizeres, suas motivações para o aprendizado de Língua Inglesa os levaram a tomar atitudes em prol do aprendizado desta língua, como adquirir materiais para estudar por conta própria, investimentos que os teriam direcionados para a docência. Cavenaghi (2009, p. 254) explica que “os aprendizes autônomos se tornam altamente motivados e a autonomia conduz a uma melhoria e efetividade da aprendizagem, pois o aprendiz pode ter um controle pessoal diante da aprendizagem se responsabilizando por ela”. Apesar de alguns percalços nos seus processos de ensino, a intensidade da motivação dos professores em aprender uma segunda língua superou as dificuldades apresentadas.

Leffa (2001) salienta que as motivações para o estudo do inglês aqui no Brasil, tradicionalmente, ocorrem por razões instrumentais e imposição do mercado de trabalho. Porém, os dizeres dos professores entrevistados evidenciam que há exceções a essa afirmação.

Na narrativa dos docentes, suas motivações se deram majoritariamente por orientações integrativas. Dito de outro modo, pelo interesse pela língua, através da vontade de interagir com os membros da comunidade onde a língua está presente e das atitudes relacionadas a sua aprendizagem, o que também inclui o interesse pela cultura estrangeira e desejo de se integrar a esse universo como evidencia a narrativa a seguir:

Aí depois com o surgimento da internet que eu comecei ir para as lan House e imprimia as músicas. Pagava uma hora na lan House para imprimir as músicas. Eu comecei a cantar já seguindo a letra da música ali. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

Eu gostava de consumir muita coisa de fora que era em inglês: livro, música, séries... aí a afinidade vai só aumentando e a gente vai estudando porque gosta... e é isso. (Géssica. Entrevista Oral, 2024).

Essa coisa de ter missionário americano eles falavam inglês eu não conseguia entender, mas queria. Me comunicava muitas vezes por mímica, por gestos, dava um jeito. E comecei a gostar de músicas em inglês, embora cantasse daquele jeito: “iariou...” com a pronúncia toda errada. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

O que eu tive de maior contato, que me motivou lá no início, foi um professor meu que era japonês e ele falava inglês muito bem, então eu ficava fascinado. Eu estava ainda no ensino médio, e eu via aquela pessoa de outro país falando inglês, aquilo tudo me deixou fantasiado com a língua. (Lázaro. Entrevista Oral, 2024).

Aflora da narrativa dos professores reminiscências de um Brasil americanizado. Seus interesses por produtos culturais norte-americanos como músicas, livros e séries são fatores que remetem ao processo de americanização do Brasil que, apesar de ter início na década 1940, ainda tem fortes traços na sociedade brasileira da atualidade (Tota, 1993). Durante este período a aprendizagem da LI foi maciçamente disseminada pelos americanos como atributo de distinção social. A ampla presença de produtos culturais norte-americanos, como: filmes, séries, músicas, jogos e literatura; pode gerar um desejo orgânico de conhecer e consumir esses conteúdos em seu idioma original. Além disso, Martes (2001) afirma que tais produtos projetam no consumidor determinado estilo de vida e consumo influenciados pelo conceito de “sonho americano”. Esse contato constante com tais produtos e com o modo de vida que eles representam parece incentivar muitos indivíduos a buscarem o aprendizado da Língua Inglesa como forma de os aproximar da cultura atrelada a esse idioma.

4. “JÁ ME IMAGINAVA COMO PROFESSORA DE INGLÊS. JÁ ENTREI COM AS CARTAS MARCADAS”: EXPERIÊNCIAS COM A LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

No processo de escolha de uma graduação, alguns fatores são levados em consideração. As razões que levam estudantes universitários a escolher um curso superior podem estar vinculadas, de acordo com Soares (2007), a questões de realização pessoal, vocação, oportunidades de trabalho, ascensão financeira e prestígio social. Sobre a escolha dos entrevistados pelo curso de Letras Inglês, observa-se que muito se deu pela afinidade pelo idioma e pela pré-disposição dos entrevistados acerca da profissão. Mesmo com outras opções de cursos, os entrevistados dizem ter escolhido a licenciatura por identificação:

Quando eu terminei o terceiro ano, não imaginava muita coisa não. Eram as duas instituições públicas que tinham aqui em Imperatriz na época: a UEMA e a UFMA. Aí eu falei “beleza, eu vou tentar um curso pra cada”. Fui na licenciatura de Língua Inglesa porque eu sabia que eu gostava de inglês, eu sabia que eu conseguia dar aula, então era uma coisa que era mais segura para mim. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

Já me imaginava como professora de inglês. Já entrei com as cartas marcadas. Na verdade, no ensino médio já trabalhava, só que de certa forma era ilegal. Eu não tinha o curso, pelo menos de magistério, para isso, então eu fiz no ensino médio, que é um curso técnico, para dar aula. Me habilitava dar aula de primeira à quarta série. Aí eu queria mais. Eu fiz o vestibular da UEMA já pensando em dar continuidade. “Olha não quero ser professora só de primeira à quarta série, eu quero ser professora de inglês e para isso eu preciso ter essa formação”. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

A narrativa demonstra que a escolha de cursar Letras teria acontecido por diferentes motivos, mas que os levaram ao mesmo resultado: a docência. Samuel, por exemplo, preferiu o curso de Letras ao de Direito pela comodidade que a escolha lhe proporcionava, pois já tinha experiência na prática pedagógica e gostava de estudar a Língua Inglesa. Já Iseuda escolheu o curso de Letras Inglês por realização profissional, pois tinha como objetivo se aperfeiçoar na graduação para ministrar aulas na disciplina de inglês.

Gimenez (2005), ao discorrer sobre o processo de escolha de cursos de licenciatura, expressa que se tornou senso comum que muitos estudantes iniciam o curso de Letras sem necessariamente almejavem à docência. Muitos escolhem a sala de aula por não terem conseguido aprovação em outros cursos. Alguns, já na etapa do estágio, dizem não querer ser professores. Outros porque gostam da língua estrangeira. Essas afirmações podem ser encontradas nos dizeres dos professores:

A minha expectativa era essa: era de aprender muito inglês. E eu cheguei mais pensando nisso. A questão de dar aula em si eu não pensava muito não. Eu tava lá mais assim: “não, eu quero aprender inglês aqui”. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

Eu acho que foi muito pelo gosto. Eu pensava assim “vou porque eu gosto da área. Não necessariamente o que eu vou fazer com isso ainda”. Na minha inocência, eu não vou mentir, eu não pensava necessariamente em dar aula. Quando eu me entendi no curso, não pensei “vou dar aula” de cara, eu achei que eu ia migrar para alguma área de tradução. É tanto que minha monografia foi sobre tradução. (Gessica. Entrevista Oral, 2024).

Eu acredito que, pela frustração que eu tive no fundamental, e o que eu sempre tentei trabalhar em sala... aí vem a história de como eu saio da universidade e o que eu quero fazer na sala de aula. Eu sempre tentei fazer com que os meus alunos gostem de inglês. Eu nunca comecei como foi comigo de jogar coisa escrita, tudo estranho, não. Tentar fazê-los verem que a língua funciona, embora nem sempre, na experiência de sala de aula, eu começasse com livro, não mexia tanto, porque eu queria que eles percebessem a funcionalidade da língua. O que pra mim não aconteceu. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Gessica e Samuel, como pode-se observar nos excertos, apontam que a escolha pela licenciatura em Letras se deu pela vontade de se aprofundar no idioma estrangeira sem necessariamente cogitar a docência como principal objetivo profissional. Iseuda, entretanto, relata que sua escolha de seguir o caminho da sala de aula foi feita anteriormente ao seu ingresso na Licenciatura. Um dos principais motivos que a fizeram escolher o curso de Letras foi sua frustração com a disciplina de inglês quando esta era aluna. Sua decepção com a falta de qualidade do ensino básico a deu forças para tentar fazer diferente, dessa vez no papel de professora.

Ao narrativizarem suas experiências de formação no curso de Letras, os docentes relatam que sofreram certas dificuldades em determinados aspectos da graduação. Questões relacionadas ao nível de ensino de algumas disciplinas do curso, falta de ofertas de disciplinas de Língua Inglesa, e ausência de engajamento de alguns docentes da universidade com o ensino configuraram-se desafios para os entrevistados:

Eu tinha expectativa de, primeiramente, aprender inglês. Porque eu tinha muita deficiência, então eu fui assim “caraca, eu vou aprender muito inglês agora, meu Deus do céu eu vou sair...” e aí cheguei lá “o quê?!” foi só sofrimento, que aí depois eu falei “não, eu não vou dar conta desse negócio aqui”. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

Na nossa cabeça devia ter mais inglês. Pelo menos quem era pro lado do inglês, que era um pessoal que andava comigo na época. Mas em relação à qualidade dos profissionais, professores, eu acho que tudo atendia as expectativas daquele momento. A tarde todos os professores iam, a gente não tinha problema de falta, de ficar sem professor. Era um dos melhores cursos nesse sentido. (Gessica. Entrevista Oral, 2024).

Tive uma disciplina, que era Latim, que eu estava encantada igual adolescente para fazer. Eu estava muito empolgada pra aprender esse latim, mas o professor dava aula bêbado. E ele não corrigiu as provas. Na minha primeira prova que eu estudei demais, eu tinha certeza, mesmo com essa minha jornada bem intensa, que eu tinha tirado dez,

e ele me deu seis. Isso, para mim, foi uma frustração enorme. Alguns professores parecem que não levavam a sério. Então, em relação ao que a universidade me ofereceu para eu estar pronto para o mercado de trabalho, não foi tão satisfatório. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Eu vejo que universidade ela atendeu a essa expectativa. Porque a universidade, eu vejo ela como um misto do que você deseja e também do que você é. E a gente topa alguns professores que são bastante vocacionados e conseguem motivar a gente. Nesses eu me inspiro pra aprender o que que eu devo fazer. Assim como também a gente topa professores que não são comprometidos. Esses me ensinam o que é que eu não devo fazer. Então a universidade, de um jeito ou de outro, ela ensina, certo? (Lázaro. Entrevista Oral, 2024).

Samuel narra seu anseio por estudar inglês na universidade assim que ingressou no curso, contudo, viu-se frente a um desafio inesperado. O entrevistado ressaltava as dificuldades vivenciadas durante o curso com relação à carga de livros e textos em inglês, de leitura obrigatória, vendo-se na necessidade de procurar outros meios de adquirir a proficiência necessária. Gessica relata que suas experiências como estudante do curso de Letras corresponderam às suas expectativas no que se refere à qualidade do curso. Todavia, a quantidade de disciplinas voltadas para o inglês, em seu dizer, teria sido insuficiente, causando-lhe frustração. Iseuda e Lázaro apontam que viveram experiências na graduação em Letras não muito agradáveis. A ausência de engajamento de alguns professores da Licenciatura para com o aprendizado é apontada pela docente como o fator que fez suas experiências no curso serem aquém de suas expectativas. Lázaro ressaltava ainda que, apesar das adversidades enfrentadas, suas experiências durante o curso resultaram em um saldo positivo. Para professor Lázaro tanto os aspectos positivos quanto os negativos da universidade contribuem para a formação do acadêmico.

Ialago & Duran (2008) afirmam que o fato de grande parte dos alunos da graduação em Letras chegarem à faculdade sem um conhecimento considerável acerca da LI apresenta-se como o primeiro desafio para os formadores. Segundo o autor, as universidades exigem um nível de conhecimento prévio difícil de ser alcançado por um aluno de escola pública. Como enfatiza Leffa (2001, p. 22), "as universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho". O autor também salienta que, além de formar um número insuficiente de profissionais, a universidade não atinge as expectativas de qualificação dos docentes. Isso pode ocorrer, segundo ele, por falta de embasamento teórico do graduando em relação ao idioma-alvo, mas também por problemas organizacionais da instituição ou mesmo do sistema educacional como um todo.

Além da ausência de investimento público comprometer a qualidade do ensino de línguas no ensino superior, Sobral & Martins (2014) salientam que o descaso dos governos em relação à política de ensino de idiomas na educação regular faz com que o ensino de Língua Estrangeira perca sua relevância. Devido a essa crescente desvalorização do inglês no ensino público, os estudantes, como uma forma de superar as dificuldades com que se deparam, buscam meios alternativos de adquirir proficiência no idioma. Um desses meios são os chamados Cursos Livres, ou cursinhos de idiomas.

Na narrativa dos docentes, suas vivências como alunos na disciplina de Inglês no ensino básico são delineadas como experiências frustrantes. Problemas como a falta de professores ou a falta de didática destes causaram um déficit no aprendizado tanto no ensino médio como na graduação posteriormente. As estratégias dos docentes para compensar esse atraso, são narrativizadas a seguir.

Comecei a fazer um cursinho paralelo à graduação porque tava muito pesado os textos, os livros eram em inglês... E eu não estava dando conta. Na minha sala tinha muita gente que era muito boa de inglês e eu falei “eu to passando vergonha com esse negócio aqui”. Aí eu comecei a fazer cursinho particular também. Fiz três anos de curso. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

Naquela época, eu comecei acho que com doze, treze anos no curso de inglês. Eu já entrei na faculdade do meio pro fim, já estava terminando a Skill. Tinha feito um curso de inglês deste pequena lá. E você percebia... como a gente já chegou com uma base, destoava um pouco do resto da sala porque teve muita gente que chegou realmente sem saber nada, então quando a gente já chegou com a base pronta, pra gente ficou muito mais fácil. Muito mais fácil mesmo. (Gessica. Entrevista Oral, 2024).

Eu comecei a fazer inglês no CCAA. Eu consegui uma bolsa de curso de férias, que é um intensivão que se faz em quatro meses em apenas um mês. Amei! Gostei demais! Se ficasse só no UEMA, só na UESPI, eu não sei se teria tido o mesmo resultado. O cursinho me ajudou muito na questão de fala principalmente. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Assim como Samuel, a professora Gessica também pôde ingressar em um curso livre de idiomas. Entretanto, enquanto Samuel ingressou apenas durante a graduação, Gessica teve a oportunidade de frequentar o cursinho de inglês desde a infância. Isso, segundo a docente, fez grande diferença na sua experiência no curso de Letras. Ademais, Gessica enfatiza que, por mais que as lições aprendidas no cursinho de idiomas a ajudaram em sua adaptação no curso de Letras, a graduação a proporcionou conhecimentos valiosos sobre a Língua Inglesa. Lições de fonética e pontuação, segundo a professora, não se aprendem em um curso livre de idiomas. A este respeito, Rodrigues (2016), argumenta que, em muitos cursos de idiomas, a figura do professor reflexivo pouco se constrói. Nesse ambiente, segundo ele, os professores costumam

ser treinados de modo acrítico por pessoas geralmente sem qualquer formação pedagógica na área. Quanto às experiências da professora Iseuda, a docente considera que suas vivências no curso de idiomas foram efetivas para a sua formação como professora de Língua Inglesa e enfatiza que, caso tivesse se limitado apenas aos ensinamentos da graduação, não teria tido o mesmo resultado.

Leffa (2016) salienta que, como consequência do mau resultado nas universidades quanto a formação de profissionais da educação, há o surgimento de instituições de ensino de línguas paralelas aos cursos superiores, como as escolas de línguas. Estas têm sido alvo de críticas entre os especialistas, que defendem que a universidade deveria ser a responsável pela formação de professores. Em contrapartida, Ialago & Duran (2008) defendem que não é possível que os alunos adquiram profundo conhecimento em uma LE na graduação. Devido ao curto espaço de tempo da Licenciatura, a concepção de um nível de proficiência mais elevado em LI deve ser alcançada em outro momento e espaço.

Sobral & Martins (2014) expressam que a diversidade presente nos cursinhos de idiomas torna-os mais atrativos para os estudantes. E prova disso é a propagação desses cursos por todo o país. Por outro lado, a ascensão desses ambientes mostra-se, segundo os autores, diretamente proporcional à progressão do declínio do ensino de inglês nas escolas.

Ao narrativizar suas primeiras experiências em uma sala de aula como recém-graduados, os professores em seus dizeres sinalizam que não se sentiram preparados para lidar com a realidade do ensino público. O distanciamento da realidade da sala de aula com a formação inicial da graduação a respeito do ensino na prática, foi uma surpresa para os entrevistados como narrado a seguir.

A graduação te prepara para o ideal, para o melhor cenário possível. Só que quando a gente chega na realidade, a realidade é diferente e não é porque a faculdade não te prepara, é porque a realidade é dura. Eu acho que universidade fez a parte dela de me dar um norte ‘olha, tu precisa aprender isso, precisa correr atrás disso’. Então acho que ela me preparou sim (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

O acadêmico, ele ainda tá muito no livro, ele acha a teoria muito bonita... e a prática ela maltrata. E, às vezes, eu acho que o psicológico do profissional que sai da graduação hoje não está preparado para a realidade de uma sala de aula. (Gessica. Entrevista Oral, 2024).

Existe uma diferença tremenda entre o que a gente vê na faculdade e o que a gente vê em sala de aula. Parece dois mundos. Um dos principais problemas é que você vê na faculdade muita coisa de conteúdo, como você vai trabalhar aqueles conteúdos com os alunos. Mas quando você chega na escola, a primeira coisa a fazer é com que os alunos te ouçam. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Eu saí da faculdade com medo. E aí quando a gente chega na escola pra dar aula, você já chega sozinho. Não tem suporte, apoio. É você e Deus. Mas depois, quando passa

aquele vácuo inicial, aquele abismo que você pisa em alguma coisa ali e você começa a caminhar, aí a paixão da gente vai se soltando também, a gente começa a se sentir melhor. (Lázaro. Entrevista Oral, 2024).

As experiências iniciais em sala de aula dos professores recém-formados podem ser muitas vezes traumáticas, (Rodrigues, 2016). Pois este é o momento em que muitos professores recém-formados tomam ciência de suas deficiências quanto a teoria e prática pedagógica. O autor afirma que, por estar longe da universidade e não poder mais contar com a orientação dos professores, o egresso sente-se desamparado.

Segundo Silva (2007, p. 58), uma queixa frequente dos professores de Letras é “a dissociação entre o que eles vivenciam nos bancos universitários e aquilo que irão vivenciar nas salas de aulas” depois de formados. Sob essa premissa, Gusmão (2017) aponta ser essencial que os professores de LE tenham uma boa formação na Licenciatura. Para o autor, o curso de licenciatura precisa estar em conformidade com as demandas exigidas do professor recém-formado, fora da universidade. Siqueira (2012) acrescenta que o profissional da docência certamente irá encontrar, ao longo de toda a sua jornada como docente, obstáculos no seu cotidiano profissional.

Vieira et al (2004) usam o termo “choque de realidade” para se referir à dificuldade e mal-estar dos docentes no início de sua profissão. Esse conceito trata da situação de discrepância entre as expectativas dos recém-formados e a realidade encontrada no exercício de suas atividades como professor. Segundo o autor, no decorrer dos primeiros anos de prática dos novos profissionais, noventa e um por cento dos professores se veem confrontados a rever a imagem da profissão construída durante a graduação. Huberman (1992) reconhece que esse período inicial do profissional é uma fase de intensos desafios que podem traumatizar o docente. Mas, por outro lado, esse choque de realidade pode despertar no professor a habilidade de superar os empecilhos da profissão.

Aflora da narrativa dos docentes várias das questões problematizadas por autores como, Rodrigues (2016), Ialago & Duran (2008) e Sobral & Martins (2014). Os professores salientam a indisciplina dos alunos, a heterogeneidade da sala de aula e as burocracias do dia a dia como os maiores desafios para o professor recém-graduado, pois são aspectos da docência que raramente se aprende a lidar durante a Licenciatura. Para parte dos professores entrevistados, as primeiras experiências da prática da docência em sala de aula não vêm acompanhadas de um suporte básico. Contudo, os docentes sinalizam que, apesar do ensino superior ainda ter muito a melhorar no seu ensino, este não deve ser culpado inteiramente pelos desafios encontrados pelos egressos, na sala de aula.

5. “AS AULAS DE INGLÊS SÃO POUCAS, AS FERRAMENTAS QUE O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA TEM TAMBÉM”: EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Na atual conjuntura do ensino público, professores de Língua Inglesa ainda enfrentam problemas significativos na sua atuação em sala de aula. Rodrigues (2016) destaca como principais desafios para o professor a banalização da importância do ensino de inglês nas escolas públicas e privadas e a carga horária insuficiente reservada a essa disciplina que, por consequência, influenciam no desempenho dos estudantes. Sobre o tema, os entrevistados disseram:

Incrivelmente defasado. Eles têm muita dificuldade. As aulas de inglês são poucas, as ferramentas que o professor de Língua Inglesa tem são poucas, o livro é muito ruim. Então os alunos, eles não aprendem muito. Eles querem aprender. Eu acho que era o mesmo caso que eu. Eles querem aprender, só que eles querem algo que seja atrativo. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

Tem alguns alunos que vem motivado, a gente vê que a família investe, põe num cursinho, põe numa escola, então eles vêm motivados. Aquela parte da população que é mais economicamente mais vulnerável, ela vem com menos bagagem na língua, muita deficiência, e as vezes a gente não consegue corrigir no ensino médio. (Lázaro. Entrevista Oral, 2024).

Os bichinhos são fracos... Mas eu vou falar uma coisa que eu percebi. Tem onze anos, já mudou muito. Porque do meio para o fim, principalmente pós pandemia que eles tiveram muito acesso à internet, principalmente os pequenos, eles chegam com uma base muito diferente hoje, porque eles jogam o joguinho em inglês, eles ouvem mais músicas em inglês, eles têm mais contato com a língua inglesa do que os de quando eu comecei a dar aula. Por conta do acesso à internet. (Gessica. Entrevista Oral, 2024).

Atualmente, eles já têm um conhecimento razoável. Porque eles trazem dos filmes, das séries, das músicas... porque a internet ajuda muito. Então não tem ninguém que entre aqui que diz “eu não sei de nada”, “eu nunca vi”. Mesmo que seja aquele inglês coloquial, mas eles têm um conhecimento razoável. É possível dar aula só em inglês na sala? é possível hoje. Todo mundo vai entender? Não. Mas você consegue pelo menos estimular aqueles que o conhecimento é bem ralinho. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Os professores evidenciam em sua narrativa que o conhecimento dos estudantes das escolas públicas quanto à Língua Inglesa está aquém do esperado. Gessica, Iseuda e Samuel apontam que os alunos do ensino público demonstram ter pouco conhecimento acerca da Língua Inglesa. Samuel salienta que isso se dá, entre outros motivos, principalmente devido ao distanciamento entre o conteúdo do Livro Didático e a realidade/interesses dos alunos. Do ponto de vista do professor Lázaro, o desempenho insatisfatório dos alunos pode se dar por fatores socioeconômicos. Não obstante os fatores negativos, os docentes expressam que, ao longo de

suas atuações em sala de aula, identificaram mudanças no desenvolvimento dos alunos. O contato constante com a internet, segundo eles, parece contribuir para a impulsionar a relação desses estudantes com o idioma, pois, através do aparelho celular, eles conseguem ter contato com elementos culturais de países falantes da LI com maior intensidade e em tempo real.

Fonseca (2007) acrescenta que a internet como recurso pedagógico incentiva a autonomia do aprendiz em seu próprio processo de aprendizado. Para o autor, alunos que utilizam a rede tendem a adotar novas estratégias de aprendizagem, tomar suas próprias decisões, e modificar seus hábitos e estratégias de estudo. Sobre isso, a professora Iseuda (Entrevista Oral, 2024) acrescenta que “Hoje em dia, a aprendizagem em inglês está muito facilitada com muitos aplicativos aí, Duolingo, não sei mais quem... Meu Deus, como facilitou”. Gessica (Entrevista Oral, 2024) agrega que “querendo ou não, a internet vai mudando isso [o contato dos alunos com o inglês]. Já é uma geração que tem acesso desde muito pequenos. E quando eu comecei a onze anos atrás, eles não tinham”. O contato de jovens com a internet e seus diversos recursos, juntamente com ferramentas de ensino de línguas como o Duolingo, tornam o aprendizado de um segundo idioma mais acessível a medida em que se mostra um complemento ao ensino de Língua Estrangeira da escola regular.

6. “EU VOU OFERECER O QUE EU TENHO DE MELHOR”: REALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

Os professores, segundo a narrativa, exercem a atividade docente há pelo menos mais de uma década. Durante esse período, os interlocutores relatam que viveram diversas experiências características da educação pública, como: problemas com o Livro Didático, falta de apoio da instituição de ensino e a falta de engajamento/disciplina dos alunos nas aulas. Dificuldades estas que, para Vieira et al (2004), geralmente, despertam o desinteresse dos profissionais acerca da profissão. Esse mal-estar dos professores, segundo Esteve (1992 *apud* Pedro & Peixoto, 2006) se traduz no impacto negativo e permanente que essas condições de trabalho podem causar na personalidade do docente, por conta dos desafios emocionais e sociais encontrados no exercício da profissão. Contudo, apesar dos percalços mencionados pelos entrevistados, estes relatam, de modo geral, a presença de um sentimento de satisfação/realização acerca do exercício de suas profissões. A esse respeito, os docentes assim se pronunciam:

Apesar de não ter o suporte que eu gostaria eu me sinto realizada. Que suporte? Material. Então eu me sinto realizada, mas eu sinto que o poder público poderia me ajudar muito. Não dá esse suposto, quer oferecer coisa ruim para os meninos, eu vou oferecer o que eu tenho de melhor. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Não. Realizado não. Porque o objetivo é sempre de fazer um trabalho melhor. E o que eu considero melhor é você conseguir fazer com que o aluno saia da instituição falando minimamente, lendo razoavelmente, escrevendo razoavelmente e a gente não consegue fazer isso hoje. Às vezes passa três anos trabalhando com o aluno e lá no final você vê que ele não está satisfeito aí também você não sai satisfeito não. (Lázaro. Entrevista Oral, 2024).

A partir dos dizeres dos professores entrevistados, pode-se observar que Iseuda afirma sentir-se realizada profissionalmente. Apesar dos problemas econômicos, sociais e institucionais apontados em sua narrativa, expressa sentir-se bem no exercício da docência a ponto de não mais se ver longe da sala de aula. Em contrapartida, Lázaro afirma não se sentir realizado como um profissional da docência, pois, segundo seu relato, sua satisfação laboral está diretamente ligada à efetiva aprendizagem dos alunos na disciplina de LI. De acordo com seus dizeres, os alunos terminam seus estudos sem o devido conhecimento acerca do inglês por conta da ausência de suporte estrutural para a disciplina, para os alunos e para o professor.

Oliveira & Alves (2005), em sua pesquisa sobre o papel do professor na escola, observaram que a satisfação profissional do docente se encontra atrelada ao gostar do que faz e o retorno de seu trabalho como professor. Para Barreiros (2008) o desenvolvimento dos alunos, a vontade de ajudar o discente, a valorização do seu trabalho e o alcance de resultados positivos, mesmo com as adversidades, são fatores que levam aos professores a motivação de seguir com a carreira.

Simões (2008) salienta alguns fatores que podem influenciar na satisfação dos docentes acerca de sua atividade profissional. Dentre esses fatores estão: os econômicos, sociais, institucionais e pedagógicos podendo influenciar tanto de forma conjunta quanto de forma isolada. No que diz respeito ao Fator Pedagógico como aspecto de influência da satisfação/insatisfação profissional dos professores, a autora afirma que esse aspecto pode condicionar o docente por meio de duas vertentes. São elas: a posição do professor frente ao resultado dos alunos, que caso positivo o docente fica satisfeito e caso contrário, insatisfeito; e as condições do ambiente ao qual exerce sua atividade, que caso favoráveis, resulta na satisfação do profissional e, caso contrário, não. Um aspecto do ambiente escolar que gera desagrado no docente é a ausência de oportunidades de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, especialmente através de cursos de formação continuada.

Sobre o processo de formação dos professores após a graduação, os entrevistados são enfáticos ao afirmarem a importância de cursos de formação continuada voltados à disciplina de LI. Contudo, os docentes relatam que há poucas oportunidades de especialização oferecidas pelo poder público:

Os professores são chamados duas vezes por ano, no máximo, para participar de uma formação que acontece numa tarde em quatro horas. E quando você chega lá eles sempre falam a mesma coisa “o professor precisa mudar a sua metodologia, ah o professor precisa procurar material mais interessante para os alunos”, mas aí falta tempo para apresentar esse material. (Samuel. Entrevista Oral, 2024).

É importante, só que a gente tem uma dificuldade aqui na cidade: a gente não tem. Pelo menos oferecido pela própria rede estadual, eu nunca tive. O município tenta. Mas eles têm muita essa dificuldade de ter formadores de LI. Eles tinham essa dificuldade. (Gessica. Entrevista Oral, 2024).

A formação continuada é superimportante. Mas os cursos voltados para nós professores de inglês não têm acontecido mais. Apesar disso, reconheço que são importantes, pois renovam a gente e a nossa forma de trabalhar. (Iseuda. Entrevista Oral, 2024).

Cursos de formação continuada são essenciais. Agora que não sejam essas formações online como estão sendo feitas. Os webinários, às vezes você tem setecentos, oitocentos, mil professores numa sala e dura quatro horas. Não dá, é impossível você tira dúvidas. Você desiste até de interagir. A gente assiste porque é obrigatório, mas não tem efeito. Tem que diminuir a quantidade e aumentar a qualidade. (Lázaro. Entrevista Oral, 2024).

Considerando a narrativa dos interlocutores quanto a formação continuada, observa-se que os docentes apontam que os cursos oferecidos são pouco frequentes. Além disso, os professores apontam que os cursos carecem de aulas especificamente voltadas para o aprimoramento das metodologias de ensino dos professores de LI e, nas ocasiões que ocorrem, faltam formadores capacitados especificamente em sua área de atuação e não abrem espaço para debates e trocas de experiência. Apesar da pouca eficácia dos cursos ofertados, os professores destacam a relevância da formação continuada para seu crescimento profissional e pessoal.

Para reafirmar a importância da formação continuada, Papa (2008 *apud* Ramos & Valério, 2019) discute a relevância de se compreender o desenvolvimento da prática do professor de língua estrangeira e afirma que a formação do professor é um processo contínuo. Esse pensamento converge com os ideais de Freire (1996) quando afirma que os professores devem exercer constantemente a autocrítica, analisando sua prática em sala de aula, a fim de aprimorá-la.

Andrade (2021, p. 4) aponta que “é fundamental que os profissionais de educação se atualizem constantemente na busca de novas formas de ensinar, sempre aprimorando e melhorando a qualidade do processo de ensino/aprendizagem”. O autor destaca que, em um mundo em constante transformação, o educador deve reinventar suas metodologias de ensino de forma a se manter atualizado sobre a realidade do aluno. Rodrigues (2007) complementa que a formação continuada contribui para que os professores de LE percebam que suas práticas em sala de aula não se limitam apenas ao seu espaço físico. Suas práticas exigem muito mais do que o saber de regras gramaticais e metodologias de ensino, mas também um conhecimento acerca da sociedade para que a educação exerça seu caráter transformador.

Santos (2011) sustenta que há uma grande necessidade de se repensar a formação inicial e continuada de professores quando se leva em conta as novas demandas da atualidade. Entretanto, Santos (2011) expressa que, apesar da obrigatoriedade da formação continuada de professores prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na realidade isso pouco acontece. Segundo Turbin e Ferro (2011), horas da carga horária obrigatória dos professores estariam sendo usadas de maneira irregular. Esse tempo, de acordo com os autores, que deveria ser usado para a efetiva qualificação profissional dos docentes, é usado para o cumprimento de tarefas corriqueiras, como a preparação de material pedagógico e correção de provas. A carência de oportunidades de aperfeiçoamento da prática pedagógica, segundo os autores, figura-se desafio para um ensino de qualidade, afetando diretamente a formação de professores críticos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discorreu acerca dos dizeres de professores de Língua Inglesa a respeito da sua formação inicial e continuada. Identificou-se que as expectativas dos docentes no período da graduação acerca da atuação em sala de aula divergiram da realidade vivenciada na *práxis*. Acerca das experiências iniciais dos professores de inglês no ensino desta língua, a narrativa dos docentes sinaliza que suas experiências iniciais como professores recém-graduados se efetivou que, em um primeiro momento, os professores não se perceberam preparados para lidar com as adversidades do fazer docente. Quanto à formação continuada, apesar da sua relevância na formação de professores, é apontado que os cursos ofertados são insuficientes e carentes de metodologias voltadas ao ensino da Língua Inglesa.

A narrativa dos professores mostrou que a relação dos docentes com a Língua Inglesa foi sendo construída, para a maioria dos entrevistados, desde muito jovens, de forma lúdica e recreativa. No contexto da educação básica, de início, o processo de aprendizagem do idioma apresentou-se desafiante, contudo, não os fez recuar. Seus esforços e dedicação para o aprendizado do inglês culminaram na adoção de um método de aprendizado autodidata. Suas experiências durante a graduação divergiram de suas expectativas iniciais por questões relacionadas à organização do curso, aspecto que se configurou desafio para os entrevistados. Suas experiências na prática docente também se revelaram desafiadoras. Problemas inerentes à sala de aula e a carência de ofertas de formações continuadas de qualidade foram questões difíceis para os professores.

A relevância dessa pesquisa mostra-se ao tratar dos desafios e experiências vividos por professores de inglês da rede pública em seu processo de formação inicial e continuada. Ao tratar das vivências dos docentes com o inglês, o estudo aponta que a motivação e o método de aprendizagem autodidata são elementos fundamentais para a superação dos obstáculos presentes no percurso da proficiência. Na discussão, a pesquisa também ressalta as consequências da discrepância entre as expectativas dos recém-formados e a realidade encontrada no exercício de suas atividades como professor, enfatizando a necessidade de repensar os conceitos de sala de aula ensinados nas licenciaturas. Quanto à formação continuada, o estudo revela a falta de cursos especificamente voltados para o ensino de inglês. Diante disso, a pesquisa acende discussões acerca da formação de professores estimulando reflexões quanto a políticas educacionais e práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino de LI bem como fortalecem a profissão de educação de inglês.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio da Silva. **A importância da formação continuada em tecnologias digitais e recursos audiovisuais para o ensino de língua inglesa**. 2021.

BARREIROS, Jaqueline Lopes. **Fatores que influenciam na motivação de professores**. 2008.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FITA, E. C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. (Org.). *Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006

FONSECA, Hejaine de Oliveira et al. **Navegar é preciso**: a internet como ferramenta suplementar na leitura e escrita em inglês. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GIMENEZ, Telma. **Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês**. A interculturalidade no ensino de inglês, p. 331-43, 2005.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: DE LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 47-54.

GUSMÃO, Graciene Verdécio de. Análise à luz do construto de crenças e formação docente de línguas: o processo de aprendizagem de Língua Inglesa presente em narrativas de docentes. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 21, n. 1, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. in: Nóvoa, a. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ**, p. 55-70, 2008.

JULY, Luis Guilherme De Mello et al. Aprendizado Autodidata na Internet. In: **VII JORNACITEC-Jornada Científica e Tecnológica**. 2018.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; KAWACHI, Cláudia Jotto. Variantes motivacionais de professores de língua inglesa em um curso de formação inicial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 467-494, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

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

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem** - Pelotas: EDUCAT, 2016.

MARTES, Ana Cristina Braga. O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, p. 79-80, 2001.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de Inglês na Escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. **Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico**. *Análise psicológica*, v. 24, n. 2, p. 247-262, 2006.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. Narrativa de professores de Língua Inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem–ReVEL**, v. 4, n. 6, 2006.

RODRIGUES, Luiz Alberto Sales. **A importância da Formação Contínua na utilização do Material Didático da Língua Inglesa**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Piauí (UESPI)-Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira-Parnaíba.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: estudos da linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DOS SANTOS, Josely Alves. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. A narrativa oral, a análise de discurso e os estudos de gênero. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 11, p. 65-69, 2006.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 223-246, 2011.

SILVA, L. R. da. **A Linguística e o Profissional de Letras junto aos desafios do século XXI**. *Revista da Fapese*, Vol. 1, No. 1, p. 57-63, jan/jun 2007.

SIMÕES, Mara Adriana Fazenda. **Início da carreira docente: Desafios e dificuldades**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Aberta.

SIQUEIRA, Sávio. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo?. **Línguas & Letras**, v. 13, n. 24, 2012.

SOARES, F.L.B. **A escolha no ensino superior: fatores de decisão**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOBRAL, Adail Ubirajara; MARTINS, Maria Waleska Siga Peil. **A construção identitária de professores de inglês em cursos livres**. *Revista Leia Escola*, v. 14, n. 1, p. 12-23, 2014.

TOTA, Antonio Pedro. Americanização no condicional: Brasil nos anos 40. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, 1993.

TURBIN, AEF; FERRO, GOM. A formação continuada do professor de inglês: um evento de letramento. **Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, v. 2, n. 3, 2011.

VIEIRA, Joana Santos Conduto et al. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 39-58, 2004.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, n. 33, p. 42-53, 2010.

APÊNDICE A - Transcrição da entrevista com Gessica

1 - Eu gostaria que você se apresentasse dizendo seu nome, idade, estado civil, Instituição onde estudou e o que mais você sentir vontade de contar.

R: Meu nome é Gessica Brenda Lima da Silva Coelho, eu tenho 32 anos, sou casada, eu estudei na UEMA, fiz Letras Inglês, eu tenho uma pós em Língua Inglesa e fiz um Mestrado em Letras também na UEMASUL agora, recentemente.

2 - Quantos anos de profissão de magistério você possui? Quais escolas você atua hoje?

R: onze anos de luta. Formei pra ir pra sala de aula. Já emendei. Em duas. Na rede estadual e na rede municipal. Sempre em escola pública. Eu nunca trabalhei de verdade em escola particular não. Minha referência de vida é a escola pública e geralmente em bairros periféricos: Boca da Mata, Parque Imperial, Planalto, sempre foi assim. Atuo no Raimundo Correa e Amaral Raposo.

3 - O que você lembra da profissão que você queria ser quando criança?

R: Ah não, criança a gente vai repetindo muito o que os outros vão falando pra gente, né? reprodução do pensamento alheio. Aí teve aquela fase “ai, quero ser médica, quero ser pediatra, quero ser...”, mas quando fui me entendendo por gente nunca passou na minha cabeça assim quando tive maturidade para entender o que eu queria. Aí... maior, né? quando vai chegando naquela fase de escolher vestibular, aí vai vendo outras opções. Aí pensei em arquitetura, fiz vestibular pra arquitetura; aí fiz vestibular para letras, porque eu gostava de inglês; fiz pra direito, porque eu gostava de história, então é assim... fui pegando o que eu gostava mesmo assim de área de estudo, mas aí pensando na profissão em si... nunca não. Fui tentando, vendo que vou conseguir fazer, fui gostando e ficando onde eu me sentia melhor.

4 – Fale um pouco sobre como se deu os seus primeiros contatos com a língua inglesa? Você diria que esses contatos ajudaram na sua escolha pela docência em inglês?

R: sim. Meus primeiros contatos foram com os livros dos meus irmãos. A gente tem a diferença de quatro e cinco anos de idade. E o Jefferson e a Jaqueline, eles sempre tinham... começaram a ter inglês eu acho que quarta série, quinta série... é uma coisa assim. Aí eu lembro ainda que era *Glow up* o livro. Eu lembro até hoje o nome do livro. Porque eu pegava esses livros, a gente... a mãe sempre guardou esses livros antigos deles. Na época era objeto de pesquisa, não tinha internet igual hoje para pesquisar, aí eu começava a olhar as figurinhas, nome das coisas... eu falava com a pronúncia errada? Falava. Mas eu adorava memorizar os nomes. Era muito

vocabulário, eu realmente pegava o final do livro vocabuláriozinho e lia e os livros deles já eram aqueles livros mesmo pra ficar preenchendo. Tinha uns espacinhos aí eu ia preenchendo e brincando e tal. E era isso. Isso bem novinha mesmo.

5 - Agora vamos voltar um pouco no tempo e aí eu gostaria que você me contasse de sua experiência como estudante de inglês no ensino básico?

R: assim, pelo que eu me lembro, eu tive bons professores. Professores que realmente fizeram gostar mais da disciplina. Eu lembro de uma fase que eu gostei muito de espanhol porque eu gostava muito da professora de espanhol. Aí eu troquei de escola, aí não me identifiquei com a professora de espanhol, aí assim... na minha cabeça eu ia realmente ir pro espanhol. Aí comecei a gostar mais da área de inglês por isso, porque também eu descobri a parte de gramática em espanhol e odiei. Achei muito parecida com a língua portuguesa, é muito complexa. Odiei. Aí fui indo pro inglês mesmo. Assim, dentro da escola, eu sempre tirei nota muito boa, sempre me dei bem com a disciplina, eu sempre tive muita facilidade também que eu digo isso né, que me habilidade linguística era alta pra época já. Aí quando eu tava no ensino fundamental ainda, a mãe colocou eu e minha irmã no curso de inglês, né? aí pronto. Aí a afinidade foi ficando maior né? gostava de consumir muita coisa de fora que era inglês: livro, música, séries... aí afinidade vai só aumentando e a gente vai estudando porque gosta... e é isso.

6 - E sobre sua opção no vestibular? Que área profissional você se imaginava?

R: Eu pensei que eu ia fazer arquitetura. Mas sim, de verdade. Foi a que eu pensei que ia dar certo, mas deu tudo errado. Não, eu saí do terceiro ano pensando “não, está tudo certo”. Meu irmão já morava em Palmas, já estudava lá... eu pensei “lá tem arquitetura, vou escolher arquitetura e vai dar certo. Eu vou passar pra lá”. A pessoa se achava [risos]. Aí eu fiz três vestibulares: pra arquitetura... aí aqui Letras Inglês, porque minha irmã já tava fazendo letras inglês na época... eu fiz o último vestibular do meio do ano, que é aquela que a UEMA tinha na época. Porque eram dois, né? eles tinham realmente duas provas ao ano, aí eu fiz o último. A Jaqueline me inscreveu na boca da noite aí, no último dia, tipo “faz porque é pra treinar”. Eu não fiz pensando assim “vou passar nesse”, eu fiz “vou treinar”. Eu estava na metade terceiro ano. Aí eu fiz a prova no meio do ano, aí eu passei em quinto lugar na época. E começou o inferno na Terra falando “agora eu tenho que fazer” [risos]. Eu passei era a tarde. Era o mesmo horário da Jaqueline, eu tinha com quem ir, ficava mais fácil, aí ficou assim “não, ainda vai ter o vestibular no final do ano? ainda vai ter o vestibular final do ano. Mas esse aqui eu já passei, eu quero cursar” aí foi uma guerra para conseguir entrar. Aí depois saiu o resultado de direito

que eu passei, arquitetura eu bombei, não passei... aí deu tudo errado ali, meus planos tiveram que ser reescritos e depois que eu passei em letras e passei em direito, como eu tinha passado nas duas e tava conseguindo cursar os dois, aí eu não cogitei mais fazer nenhum outro porque eu já tava fazendo os dois e gostei dos dois. Aí eu falei “vou ficar por aqui mesmo, não vou tentar não”. Eu fiquei com medo da parte de exatas, eu [pensei] “vai que eu não gosto dos cálculos de arquitetura, largo os dois, tento de novo vai que dar certo, passo aí, vou, não me adapto e depois não consigo fazer as duas” porque tava aquela mudança de legislação que não tava permitindo mais. Foi após, aí eu fiquei assim com medo. Se eu voltar pra fazer as duas, não vou conseguir mais. Aí me aquietei. E beleza, eu comecei a faculdade de inglês... eu comecei fazer letras, eu estava no meio pro fim do terceiro ano. Eu fiquei fazendo as duas ao mesmo tempo. Terminei o terceiro ano já na UEMA. aí quando eu tava terminando o primeiro semestre, eu tava terminando o terceiro ano.

7 - Conte um pouco como foi a reação de sua família sobre você escolher o curso de Letras?

R: ah tranquilo. A mãe queria que a gente fizesse uma faculdade. Assim ela não descriminava não. Ela nunca tentou tipo “ah, faz isso porque...” ou porque tinha status ou porque achava que ganhava dinheiro. Ela sempre deixou a gente livre. Meus alunos de Projeto de Vida ouviram muito isso: eu contando que a mãe fazia uma lavagem cerebral na gente desde pequeno dizendo “vocês vão fazer faculdade” e filho de pobre fazer faculdade naquela época não fazia sentido nenhum. Quando a gente falava isso na escola o mundo olhava assim “oxe, esse povo tá ficando é doida?”, mas eles nunca forçaram, era o que a gente queria. Minha irmã fez letras, tava feliz. Direito, tava feliz. Meu irmão fez matemática... e outros cursos. E o que chegava era a mesma comemoração, a mesma alegria, nunca senti um peso de “ah podia ter feito medicina, podia ter feito...” não, sempre deixou à vontade.

8 - Quais eram as suas expectativas para a sua formação como professor de inglês no curso de Letras?

R: eu tinha um pensamento. Sempre me vem na cabeça que eu realmente pensava que eu tinha que trabalhar na escola pública, que eu sabia do rojão que eu não aguento a escola particular. No sentido assim de cobrança, de que a gente já tinha alguns colegas que começaram a estagiar na escola particular aqui na cidade e o nível de escravidão era um negócio assim meio estranho, entendeu? Cobrança, abuso de pai querendo passar aluna qualquer custo... certas coisas que a gente já sentia e eu sempre gostei de ter minha liberdade. Eu sempre entendi assim “ai eu vou fazer meu trabalho, vou fazer o melhor possível e eu quero ter minha liberdade do que vai

acontecer dentro da sala de aula”. E eu sentia que, pelo menos na rede privada, eu não ia poder ser totalmente livre em relação a isso pelo contexto que os meus amigos da época de faculdade já passavam, né? mas era um pensamento... eu também achei que eu ia pra dar aula em curso de inglês, entendeu? não ir pra parte privada no regular, mas que eu iria pro curso de inglês para dar aula em algum curso de inglês. E não aconteceu. Tive a oportunidade, me chamar algumas vezes, mas sempre eu estava ocupada com outras coisas e não fui. Aí fui ficando na rede pública né? Município e depois passei pro estado e fui ficando. Sempre no público.

Mas você acha que a realidade do curso de Letras correspondeu as suas expectativas prévias em relação ao curso?

R: Eu acredito que sim. Eu acho que todos nós de inglês, na época... é claro que tiveram várias mudanças após isso, que eu fiquei sabendo, mas a gente uma frustração em relação à quantidade de matérias de língua inglesa. Eu lembro que a gente achava pouco. A gente ainda pensava assim há por que a gente tem muita coisa. A gente ficou assim “aah, porque tem ainda muita coisa de Língua Português...”. Tinha um pessoal do contrário, que foi pra inglês sem saber por que parou inglês e reclamar que queria mais português, se arrependeu no meio do curso e a gente que, pelo menos quem era muito focado em língua inglesa, tinha vontade do curso ter mais coisa em inglesa. E é porque a gente tem pouco, eu sei. Mas eu lembro que uma vez a gente contou e dava a entender, pelo menos pela minha memória, que era metade-metade. Na nossa cabeça devia ter mais inglês. Pelo menos quem era pro lado do inglês, que era um pessoal que andava comigo na época. Mas assim, em relação à qualidade dos profissionais, professores, eu acho que tudo atendia as expectativas daquele momento. Era o que eu visualizava mesmo assim. Eu acho que pra nossa época, pelo nosso contexto de cidade, eu lembro que a gente falava muito isso também, que letras... só que eu lembro a tarde. que eu estudei à tarde. À tarde todos os professores iam, a gente não tinha problema de falta, de ficar sem professor. A maioria já estava fazendo é mestrado, doutorado... Era um dos melhores cursos nesse sentido assim de licenciatura na UEMA, nesse contexto. O povo já era muito engajado.

Então você tinha interesse em aprender inglês mais por autossatisfação do que para lecionar?

R: eu acho que foi muito pelo gosto. Eu acho que eu não pensei. Eu tinha dezesseis anos, gente, quando eu entrei. Eu pensava assim “vou porque eu gosto da área. Não necessariamente o que eu vou fazer com isso ainda”. Na minha inocência, eu não vou mentir, eu não pensava necessariamente em dar aula. Quando eu me entendi no curso, não pensei “vou dar aula” de cara, eu achei que eu ia migrar para alguma área de tradução. É tanto que minha monografia foi

sobre tradução. Na época eu pesquisei pós, eu pesquisei especializações na área de tradução, mas era em Belém, era tudo presencial, era tudo assim longe. E eu passei no concurso do município emendado com o fim [do curso]. Aí a vida foi reagindo de um jeito diferente, mas realmente eu pensava que eu ia conseguir puxar para tradução, porque era uma coisa que eu gostava muito na época. Muito, muito, muito.

9 - Como foi o seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa? Você estudou inglês só no curso de Letras ou também estudou em escola de idiomas? Ou por conta própria?

R: Conta própria também, porque eu li muita coisa em inglês na época. Eu gostava de determinadas livros, sagas. O livro lançava em inglês, demorava a vir a tradução naquela época... eu tinha fórum no Orkut, você não tá entendendo! O povo tirava foto das páginas do livro, cada um ficava com um trecho, tu tá entendendo? [risos] E traduzia, botava para os coleguinhas, era assim. Então, naquela época, eu fiz o curso de inglês também, eu comecei acho que com doze, treze anos no curso de inglês, aí já entrei na faculdade do meio pro fim, já estava terminando a Skill. Aí assim, parte do ensino médio, adolescência, eu já estava nessa fase fominha por leitura de língua estrangeira. Foi muita coisa por conta própria porque a gente não tinha ChatGPT, o Google Tradutor não prestava naquela época... então era sangue no olho para traduzir as coisas antigamente. Pra mim, a graduação fez muita diferença na parte técnica de Língua Inglesa, da língua, de fonética... eu gostava, eu gostava. Questões de pontuação que a gente estudou... tinham algumas coisas específicas que você não vê, você não estuda em curso de idiomas, é só mesmo na graduação, aí eu gostei.

Você considera que sua experiencia no cursinho foi efetiva para sua formação?

R: Sim, eu percebi a diferença. Eu já cheguei com uma amiga que era conhecida minha, né? dentro do curso, que a gente tinha estudado na mesma escola no fundamental. E a gente tinha feito um curso de inglês deste pequeno lá na Skill também. E você percebia... como a gente já chegou com uma base, destoava um pouco do resto da sala porque teve muita gente que chegou realmente sem saber nada, então quando a gente já chegou com a base pronta, pra gente ficou muito mais fácil. Muito mais fácil mesmo. Mas só que a gente via todo mundo ralando, né? Teve gente mesmo que deu o sangue e aprendeu sem fazer curso na nossa época. Eu fiquei chocada, porque era só vontade mesmo de aprender e a gente não precisou disso. Foi um privilégio. Então a gente chegou com uma base muito pronta, que já ajuda muito.

10 - Qual a sua percepção em relação ao conhecimento dos alunos quanto à língua inglesa?

R: os bichinhos são fracos... não, mas eu vou falar uma coisa que eu percebi né? tem onze anos, já mudou muito. Porque do meio pro fim, principalmente pós pandemia que eles tiveram muito acesso à internet, principalmente os pequenos, eles chegam com uma base muito diferente hoje, porque eles jogam o joguinho em inglês, eles ouvem mais músicas em inglês, eles têm mais contato com a língua inglesa do que o de quando eu comecei a dar aula. Então, quando eu dava aula pra um sexto, sétimo ano, especificamente, essas turminhas você não pegava eles mais cru, porque na escola pública é quando eles começam a estudar né? porque nos últimos anos eu tinha parado de dar aula no sexto ano, eu estava pegando do sétimo para o nono ano né? e você vê que antes era do zero. Do zero, zero, zero. [Agora] não. Quando a gente pega alguma atividadezinha, alguma coisa do livro e ia comentar com eles, já tinha muitas palavras que eles conheciam. As vezes só sabendo um significado e a palavra sendo vários e tal, dependendo do contexto, mas eles já conheciam. Isso mudou muito, de verdade. Mas é o acesso, né? querendo ou não, a internet vai mudando isso. Já é uma geração que tem acesso desde muito pequenos. E quando eu comecei a onze anos atrás, eles não tinham. Mudou, mudou mesmo. E os meninos do ensino médio também. Nisso aí eles melhoraram um pouco, só que do ensino médio eles vão ficando mais preguiçoso e os pequenos eles são mais curiosos. Porque tem aquele “quezinho” de novidade, eles se apegam ao professor. Também tem isso, que o ensino médio ainda tem diferença. Meu Deus, é muito confuso. Ainda tem diferença de onde eu estava. Eu quando eu comecei a trabalhar no estado, comecei a trabalhar em um município menor, que eu ainda pegava aluno de zona rural que saiu de uma sala muito seriada, entendeu? que quando eles chegavam “ai, não sei nada de inglês”. E o pessoal da manhã era de um nível, que era os meninos da cidade, e o pessoal da tarde eu tinha que baixar um pouquinho o nível. Mas não era baixando só, eu baixava inicialmente para nivelar eles, para deixar eles igual. Do meio pro fim a gente deixava igual né? as duas [turmas]. Mas eles sofreram mais entendeu? só que eles tinham o pensamento... eu sempre falei isso: que os meninos do... lá de Amarante né? eles tinham um apego igual os meninos do fundamental. Eles se apegavam com a pessoa do professor, que também fazia muita diferença, entendeu? quando eu vim para cá para Imperatriz eu sentiu, porque não era a mesma relação entendeu? lá eles eram muito mais carinhosa, amorosa, eles tinham um empenho. Se eu cobrasse deles... eu fiz um muito projeto, muito projeto em Amarante que eu não consegui reproduzir em Imperatriz. Porque tipo... igual os trabalhos da época da faculdade que a Bete fazer. “Vamos fazer um talk show, tarará...” eu fiz muita coisa maluca com os meninos, e funcionou em Amarante. Agora aqui eu não consegui. Os meninos birravam, pirraçavam com a minha cara “não faço, não faço, não faço, não faço, não faço”. Aí

para quebrar essa barreira lá em Amarante, eles... tipo, ah, o menino chegou “tia eu faltei, estou sem grupo...” e eu “pois faça só, menino”. E chegava e fazia só. E do jeitinho deles, mas saia, entendeu? eu senti quando eu mudei para cá. Aí no fundamental eu tinha essa dificuldade de tentar fazer os projetos porque eles eram muito dependentes também da figura do professor. Aí estava encaminhando para deixar eles mais autônomos, só que aí depois da pandemia voltou a dependência, porque eles voltaram sem base. Porque ficaram sem estudar, né? Assim, porque no município foi só uma plataforma que o menino tinha lá zero virgula zero, zero, zero, um de frequência na plataforma e o menino foi aprovado. Então eles chegavam sem base de língua portuguesa, imagem de inglês. Difícil.

O Livro Didático de Língua Inglesa usado nas escolas do município hoje reflete a realidade do aluno?

R: Não. Não. Assim, eu acho que hoje já melhorou muito em determinadas coisas, só que ele ainda é muito complexo para o contexto do aluno que está começando a ter inglês no sexto ano. O livro chega como se o aluno já tivesse inglês desde pequeno, entendeu? mas assim, a qualidade do livro melhorou? Melhorou. Hoje já tem mais textos que eles conseguem se conectar? Tem. Tipo, tinha um livrinho acho que da coleção do ano passado, ele por exemplo, já falava da Rayssa Leal na parte de queriam ensinar o vocabulário de esportes já tinha Rayssa Leal no livro. Então são coisas que eles conseguem conectar. Eu percebo que eles melhoraram muito, não sei se pós BNCC, né? Da reformulação... se foi isso, mas já tinham informações que eles conseguiam visualizar, porque eu lembro que, quando eu comecei, a minha primeira coleção de livro de inglês que eu peguei era horrível. Assim, muito engessada, parecia livro antigo, parecia livro de escola de inglês, mas muito ainda descontextualizado. Aqueles dialogozinhos... ficavam muito sem conexão com aluno, mas só tinha uma coisa que mudou de lá para cá: que antes livro era consumido. Eles respondiam tudo no livro. Isso eu senti. Eu odiei quando mudou. No ensino médio eu peguei ensino médio, ensino fundamental ainda eles recebendo livro novo todo ano, porque era consumível. era a única coleção que fazia isso. Era só inglês. E depois que começaram a querer economizar, tiraram. Aí fazia diferença porque a gente não perdia muito tempo escrevendo questão. Era bom para o aluno que já ficava mais dinâmico. Eu acho que para inglês, isso é muito bom.

11 - Como você avalia o material didático que você trabalha?

R: Mas tem um detalhe. Eu não vou dizer que o material didático é ruim. Principalmente os dos últimos anos, que a gente teve uma liberdade melhor de escolha. Eu acho assim que são

materiais bons, elaborados de uma forma rica, mas que não se adequam ao público que não tem uma base de Língua Inglesa antes. Se o menino tivesse inglês menorzinho até chegar lá no sexto ano, sétimo, aí eu falar “funciona”. O problema é que eles não têm a base. O livro é pensado talvez para uma região mais do sul, sudeste, não sei. Mas, pra gente, e é essa nossa dificuldade, tanto no ensino médio como no ensino fundamental. Depois da pandemia, eu comecei a fazer uma coisa. Antes eu fazia questão do livro quando eu ia fazer a escolha do livro, ele ser todo em inglês. As questões em inglês porque já ia ensinando comandos bonitinho para eles das questões. Pós pandemia, eu senti que, quando a gente já teve uma escolha pós pandemia, eu a sentia dificuldade deles quando a gente passava as coisas online, que eles não tinham aquela capacidade, principalmente os pequenos. E os do ensino médio também, mas os pequenos, principalmente, de entender a questão sozinhos. Aí quando eu fiz a escolha do livro, eu já escolhi livros que tinham enunciado em português, não só no começo do livro, mas durante mesmo assim. Eles tinham trechos bem específicos que eu pensando assim” vai que dá algum problema lá na frente de questão mesmo de pandemia a gente não sabe mais o dia de amanhã depois disso”, e o aluno tem um pouquinho mais autonomia para conseguir responder. E por exemplo o ensino médio, questões do Enem, os enunciados são em português. É porque assim, é a questão de pegar a questão para discutir com eles. É tanto que meu terceiro ano, se tu for pegar mas questões de primeiro e segundo ano de prova, eu fazia em inglês. Terceiro ano eu mudava e ficava igual o Enem, que eu anunciava em português e os textos eram em inglês, por que era o que ia ser cobrada deles entendeu? aí eu fiquei assim, “eu vou pegar um que mescle. Não seja todo em português, mas que consiga mesclar um pouquinho para ver se facilita para quem tem mais dificuldade”, e principalmente porque eles iam chegar sem base em inglês porque não tiveram aula direito.

12 – Qual a sua percepção quanto a importância de cursos de formação continuada para professores de inglês?

R: é importante, só que a gente tem uma dificuldade aqui na cidade: a gente não tem. A gente foi ter, pelo menos oferecido pela própria rede, do estado, eu nunca tive. Pelo menos uma formação voltada especificamente para Língua Inglesa. O estado é muito focado em formações pra língua portuguesa e matemática porque é o que cobra no SAEB. No município, eu não vou mentir. O município tenta. Mas eles têm muito essa dificuldade de ter formadores de L.I. Eles tinham essa dificuldade. A nossa formadora era muito simpática, muito gente boa, gostava muito dela. Ela tentava, mas assim, ela ia acabando trazendo outras partes técnicas, mas ela não trazia necessariamente... ela trazia algumas coisas sobre BNCC, ne? Porque tá lá, pra gente

fazer estudo, mas em relação a prática mesmo no ensino de LI em sala de aula, pra dar estratégias, essas coisas, ela mesmo falava que não tinha tanto domínio. Ela era muito aberta com isso, e querendo ou não, então a gente virava querendo ou não, nossas formações viravam um espaço colaborativo que a gente ia discutindo algumas coisas, o que é bom. Mas em relação a formação em si, não. Aí ano passado, o município realmente começou a fazer formações e pegar profissionais da área mesmo pra ter os professores formadores dentro da rede municipal, que foi a época que ficaram sem... me chamar também pra ir, mas eu não fui. E ficou um tempão sem LI. Aí tinha de biologia, tinha de todas as áreas, não tinha de LI. Aí começou a ter. a gente teve um ou dois encontros e aí parou de ter. Eu lembro até que o horário eles obrigavam a escola fazer o horário em cima do dia da formação. Era tipo uma vez no bimestre a formação. Aí na época, quando começou o ano falando “não vai ter de LI, então pode colocar teus dias em qualquer dia do horário”, aí quando deu assim metade do primeiro bimestre, falou “vai ter formação de inglês agora”. Aí depois do meio do ano falaram “não vai ter mais formação de inglês. Acabou” por que a pessoa que era a professora formadora saiu por outras razões e eles... pelo menos não se eles ficaram tentando encontrar ali um outro profissional pra se encaixar na vaga, e ficou sem. Até hoje não tem mais.

No seu ponto de vista, você acha que existe um descaso especificamente contra a disciplina de língua inglesa quanto a oferta de formação continuada para os professores?

R: dependendo da rede, sim. eu acho que a rede municipal ela atenta. é claro que quando a gente pensa em língua portuguesa e matemática, um inglês da vida, um artes da vida, você ficar em segundo plano, não tem como. Porque é o que vai ser cobrado dos alunos posteriormente. É uma provinha Brasil, um SAEB... é português e matemática, não adianta. O inglês é uma disciplina, tecnicamente... tanto os alunos como, né... dependendo da escola, alguns levam como uma disciplina secundária. A gente também não pode ser inocente. Agora vai um professor de inglês deixar um aluno reprovado só em inglês... não tem como, então assim, eu já deixei de pendência só em inglês, porque no estado tinha pendencia, agora só reprovar só eu não tenho coragem. Eu nunca tive, mas em pendencia uma vez eu deixei. Mas assim, depois me arrependi? me arrependi, mas já estava tarde demais. Mas assim, tecnicamente tem sim, né? Querendo ou não, tem uma menor importância, digamos assim entre aspas. Aí vai depender muito da postura do professor em dizer que minha disciplina importa. Isso é importante, você dá um peso em dizer “minha disciplina impor como qualquer outra” e traz essa postura pra ela, porque se o professor profissional ele mesmo já carrega isso de “ah não tem nada, não” aí lasca. Complica. Mas na rede municipal eu acho que pelo menos ela tentava fazer as formações com

a gente. Eles sempre faziam mesmo com uma frequência boa. Agora que parou de vez, porque antes, por mais que a profissional não fosse tão técnica na área de inglês, mas tinha. Aí agora, como eles estão muito focados por áreas, se não te achar o profissional da área, eles acham assim “ah, melhor não ter”. Tá um pouco assim também, então... prós e contras. É bom ser específico, é bom ter alguém que conhece a área como um todo. Aí é isso. Tem um... tem um certo, né... fica um pouquinho de lado, mas não dá pra morrer não, dá para viver bem.

13 - Você já teve oportunidade de participar de alguma formação continuada na área de tecnologias digitais?

R: sim. A gente, nesse período que estava tendo formador no município, teve um dia específico, tanto que a gente foi lá na UAB, Universidade Aberta do Brasil né? foi lá, a gente usou o laboratório lá, que tem um laboratório de informática, aí eles fizeram com algumas ferramentas. Acho que, pelo que eu lembro, ela falou do ClassDojo, ela falou de algumas ferramentas, ela falou do WordWall, ela falou... meu Deus do céu, eu não sei se falou do Kahoot, mas sim, falou de algumas eu já conhecia as que ela trouxe, mas assim, a maioria dos professores não conheciam. E como a pessoa era especificamente de língua inglesa, dessa vez ela trouxe todas estratégias voltada e trazendo vários exemplos de língua inglesa. Teve um momento que ela foi explicando os detalhes e dava um tempinho para o pessoal fazer no computador, bonitinho. Quem trouxe o notebook, fez no notebook. Quem não trouxe, usou o laboratório. Computador do laboratório e teve uma discussãozinha boa. Mas foi essa vez assim, só. E na rede estadual agora eu estou fazendo uma de trilhas, mas é voltado para gestor, que o gestor que vai ser o professor, que vai replicar na sala de aula, e tarará... mas aí no meu mestrado eu falei disso também, mas eu falei voltado para língua portuguesa. Infelizmente. Mas era prática minha de língua inglesa que eu transformei para a língua portuguesa, pro mestrado.

14 - Qual é a sua percepção em relação a qualidade e frequência dos cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público?

R: assim, frequência é muito pouca. Especificamente para inglês. A qualidade, assim... se for perguntar para mim, eu acho que a melhor que a gente teve foi a do ano passado que era uma pessoa específica de língua inglesa e que era mais dinâmica, mais prática mesmo na área né? O resto é igual eu falo, a professora era esforçada e ela era muito simpática em dizer isso né? que não era a afinidade dela. Mas ainda tem muito a melhorar porque, eu acho que, a gente hoje querendo ou não, se tu for nas duas redes, na rede estadual e municipal, especificamente do Maranhão, o professor de inglês ele está em falta. Ele está em falta. Está faltando realmente até

as escolas estão sem professor direto de LI nas duas redes. Então assim, a gente já tem essa dificuldade de achar o profissional, tanto para ficar na sala de aula, quanto pra ser um professor formador. Então acaba que a qualidade cai muito e isso quando tem, quando tem a boa vontade de oferecer o professor formado ele não fica muito tempo, porque ele vai às vezes tem uma oferta melhor e acaba indo para a oferta dele melhor do que só professor formador. Então é muito complexo e eu não vejo também o interesse do poder público de achar um profissional para aquilo ali, treinar ele para aquilo e deixar ele naquela função. As demandas de sala de aula são mais importantes do que essa, para LI.

15 - Quais as suas atuais motivações para o exercício da docência?

R: eu gosto. Eu acho que, principalmente de escola pública, a gente vê pequenas coisinhas impactando na vida. Tipo, coisas que são para gente, pequenas, mas que impactam a vida dos meninos de um jeito muito, muito bom. E aí você faz um trabalho... é um trabalho social também, assim. Você vai pegando pela mão e puxando para ver se aquele menino vai. Aí hoje a gente é um pouquinho de tudo. Hoje a gente não é só o professor que vai lá ajuda o menino e esquece ele, não. A gente hoje, querendo ou não, se preocupa um pouquinho mais com aluno, você consegue entender um pouquinho mais da realidade daquele aluno, você acaba sabendo um pouco mais da vida do aluno. É muito complexo e a gente tem contextos querendo ou não, de vida, de problemas psicológicos, de saúde, de tanta coisa que faz você se envolver na vida daquele aluno e tentar melhorar a vidinha dele, né? e uma vez eu conversando com a Isaura, que ela foi dar uma palestra na escola, foi no passado se não me engano. Aí eu comentei que eu incentivava os meninos a fazer IFMA. Toda vez no nono ano eu batia na tecla e era confusão com eles. Esse ano do mesmo jeito, a mesma confusão. A gente teve uns cinco aprovados ano passado. Teve menino que foi, foram uns cinco e é porque nem todos fizeram, apesar da confusão ser grande pra fazer. Aí esse ano está sendo do mesmo jeito, martelando na cabeça lá pra ver se eles fazem. E aí a Isaura até falou assim né? tem uns deles que comentou né? eu fui explicando, tarará... ela comentou assim “ah porque alguns deles só tem a gente” e é verdade. Tem uns que a família, por mais que tenha boa vontade, que seja uma família amorosa, carinhosa, que dê todo o apoio, eles não têm a consciência do poder da educação, alguns. E às vezes é só o professor que está lá para dar aquele empurrãozinho para ver se abra a mente daquela criaturinha e ele pensar “ah que legal, dá pra mudar minha vida em determinado momento” e os meninos que passaram ano passado pro IFMA, por exemplo, eles voltaram já na escola e falaram “ah tia, é muito massa, é muito isso, é muito coisa diferente...”. Eles sentindo a necessidade de estudar mais porque, como é nivelado, você vê que tem muito aluno bom e

you não quer ficar para trás. Então assim, é um pontapé inicial... muitas coisas na vida de uma benção dessas, principalmente pros meninos ali que são de bairro. Você pega ali uma Boca da Mata da vida que os meninos não tem muita perspectiva em algumas coisas, são muito imaturos, aí você traz eles, pra realidade deles alguma oportunidade a partir da educação, aí começa a virar um pouquinho chave. Aí você pega ela no ensino médio, alguns do mesmo jeito, não tem muita oportunidade, já chega um aluno um pouquinho mais assim... que a vida já bateu um pouquinho mais, porque ele já tem um pouquinho mais de maturidade do que os pequeninhos, eu sempre digo” projeto de vida, se fosse com menino pequeninho, eu acho que dava mais resultado do que com menino do ensino médio”, porque você vai moldando aquela mentezinha a ela acreditar que, apesar daquela dificuldadezinha, ele pode. Agora você pega um menino já que apanhou da vida e já entende um pouco mais da vida, as dificuldades, e vai tentar fazer assim “ó meu filho, ainda da”, aí eles já estão um pouquinho mais desmotivados. Aí eu acho mais difícil. Então são mais teimosos, são adolescência né? Adolescência é difícil já por natureza, então assim, eu acho que é um pouquinho complicado nesse sentido. Mas assim, é a mudança, gente. É o jeito que a gente consegue mudar a vida deles. Acho que todo professor, querendo ou não, dentro de uma escola, minha opinião né, todos eles, principalmente assim, gerações mais antigas a nossa, a grande maioria também mudou a vida pela educação. Deu uma viradinha de chave em algum ponto assim, melhorou de vida alguma coisa, aprendeu mais, se desenvolveu em algum sentido na vida por causa da educação. Aí quando a gente tá lá ensinando, porque eu nunca dei aula só da minha disciplina. Eu nunca só dei aula de inglês, só inglês, não. Eu chegava lá e falava “gente, vocês tão sabendo vestibular? gente vocês tão sabendo de um curso tal? gente vocês estão disso?” eu sempre trouxe outras informações para eles, isso desde Amarante também quando eu comecei no ensino médio. Até hoje eu topo aluno falando de lá, que lá não tem faculdade, que agora que tem o Caminhos do Sertão pra lá, da uema. Lá não tinha e eu falava “vão fazer vestibular” e eles “mas porque se aqui não tem?” e eu “faz, passo, e depois vê” e tem alguns que formaram na uema, de lá para cá. Então é isso, eu falar que é um trabalho social, que querendo ou não, você tem que gostar porque o sofrimento é grande. E eu gosto da sensação de conseguir ajudar. Por eles mesmo. Quando você vê, anos depois, e vê “ah deu certo e tal coisa” e eu falo “pô, legal”. E alguns percebem isso anos depois. Aluno que te dá trabalho, dá trabalho, dá trabalho, dá trabalho aí você pensa “meu Deus eu acho que com esse aí não vai funcionar não. Trabalho de Coach”. Aí passa dois, três anos, o menino volta “ah tia, eu estou fazendo tal coisa, eu lembrei que a senhora falava isso e tarará...” e é uma satisfação muito grande. É legal, eu gosto.

16 - Como você definiria o profissional que você é hoje?

R: cansada. Não, mas assim... Eu acho que o grande problema... Acho que em toda profissão, né? mas a educação, ela parece que te cansa um pouco mais, porque você não lida com uma, duas, três pessoas ao mesmo tempo, você lida com muitas. E não é só o lidar com aluno. Tem hora que lidar com aluno é o mais fácil. Aí você tem que lidar, às vezes, com o pai de um aluno que não compreende o processo educacional em algum ponto, sem ter que lidar as vezes com a gestão difícil. Eu sempre fui muito sortuda com minhas gestões assim, então posso reclamar de nada não. Mas você tem que lidar com determinadas burocracias da Secretaria de Educação que vem de uma base muito acadêmica que esquece como é a prática de uma sala de aula numa escola sem recurso. Acontece muito isso. Então assim, eu acho que a maioria das coisas são as partes externas assim que tentam influenciar algum ponto dentro da sala de aula que te atrapalha, porque eu acho que o trabalho com aluno é o mais fácil. Você chega lá com sua aula pronta para dar, para passar aquele conteúdo, para assar aquela informação é a parte mais simples. Pode perguntar pra qualquer professor que eles falam “ah porque se fosse só chegar e dar minha aula...”. Todo mundo ia ficar feliz e contente, mas vem muita cobrança externa, muita coisa que, querendo ou não, faz a gente se sentir muito cansado, sobrecarregado... Eu acho que essa sobrecarga mesmo que acaba atrapalhando um pouco a gente, a falta de valorização também. Que eu até hoje no município nunca consegui receber pelo meu mestrado, nunca consegui nem dar entrada, entendeu? então assim, são coisas que a gente fica “meu Deus, aí vale a pena eu fazer um doutorado pra isso aqui?”. O aumento ainda é mínimo, aí você não consegue dar entrada porque eles inventam algumas burocracias, “porque tem que ter um edital, tem que ter não seu que....” na época que eu fiz o mestrado eu queria dar entrada na licença e esperava um edital. Esse edital nunca veio. Eu terminei o mestrado e nunca veio. Esse pra dar entrada na gratificação, nunca vi nem sombra desse edital aparecendo. O do estado eu já coloquei há mais de um ano, nunca nem saiu nada. Da pós-graduação demorou mais de dois pra sair. É muito burocrático. Então assim, isso acaba fazendo com que o professor vá definhando. Vai perdendo até o interesse em continuar se aperfeiçoando. Tem outras áreas, principalmente da rede pública, que o pessoal lá “ah se você fizer um curso X de tantas horas, você ganha uma gratificaçõzinha a mais. Porque isso é um jeito de manter o profissional engajado, gente. Aí na educação é isso. É a desvalorização, muita cobrança, pouca estrutura e tudo o que acontecer de errado, dentro da escola, a culpa é sua. Você pode fazer o melhor trabalho do mundo, deu uma coisinha errada, “a culpa é do professor que não fez isso, isso e isso” e ninguém vai perguntar como é teu trabalho, não. Vai só apontar o dedo. É muito difícil.

17 - Como você se sentiu em termos de preparação para lecionar inglês quando saiu da faculdade?

R: tranquilo. Mas eu acho que isso já foi pauta no mestrado. Da gente comentando que... eu não sei como é que está hoje, né? já tem onze anos que eu terminei. Não sei como é que está hoje em relação a fazer com que, aquele profissional que tá saindo da graduação, ele entenda a realidade de uma sala de aula. Principalmente da escola pública. Porque assim, o acadêmico, ele ainda tá muito no livro, ele acha a teoria muito bonita... e a prática ela maltrata. porque a prática, quando você chega numa sala com quarenta alunos, quando eu comecei quarenta, cinquenta alunos, e você vê níveis diferentes de aprendizagem, dificuldades, alunos com deficiência, é muita coisa para você administrar naquele processo, entendeu? Eu lembro assim que, por exemplo, registro de diário era uma coisa que eu fui aprender com uma professorinha que tinha lá na escola, que foi lá me ensinar porque eu ainda peguei diário físico né? que ainda tinha que escrever ou tem que recortar um papel pra colar... era muito arcaico. Então assim, eu lembro dela me ensinando a fazer essas coisas burocráticas do dia a dia que tinha que ser feito. E, às vezes, eu acho que nem o psicológico do profissional que sai da graduação hoje está preparado pra isso, pra a realidade não. Pra um menino olhar na tua cara, no teu olho, e falar “estudar não dá futuro”, “eu não quero estudar não”, “eu tô aqui para receber o pé de meia”, “eu estou aqui porque minha mãe me obrigou”, “não tia, me libera aí porque isso aqui não dá futuro, não. Melhor é ser ladrão”. E vão falar na sua cara. Então eu não sei se o profissional que está saindo hoje da universidade ele tem psicológico para ouvir isso. E eu acho que é um discurso que foi mudando. Quando eu comecei, eu não via isso e hoje eu já ouço. Hoje eu já recebi gente na escola uma vez pra dar um aviso e a pessoa ouviu isso. O menino falando isso “não tia, porque não dá futuro, não”. A pessoa saiu horrorizada, que “meu Deus, e já falaram com a mãe desse menino? e já não sei o que...” e eu olhei assim “já. Toda vez que ele pede pra ir embora, eu ligo pra mãe dele ‘fulano tá aqui se negando a ir pra sala de aula. E aí?’” e aí a mãe “não, manda. O bichinho não queria ir hoje”. Aí é a vida. É muito complexo. Eu acho que vocês, infelizmente, a geração z, não tá preparada pra isso. Não é fácil não. E principalmente isso: você ouvir o desaforo do aluno, deboche de um aluno. Você tem que criar estratégias pra sobreviver.

Você acha que o Estágio Curricular Supervisionado dá uma visão adequada para o estagiário da realidade da sala de aula?

R: eu acho que hoje ele te dá um choque. Ele te dá um choque de realidade, sim. Eu acho que, dependendo de onde você vá fazer... porque ainda tem isso, no estágio você escolhe pra onde você vai. Tem esse detalhe que é um ponto muito importante. Você “ah eu vou pra ali que eu já conheço as pessoas que trabalham ali”, “ah eu já estudei lá, eu tenho uma afinidade...”. Você escolhe. Você escolhe por N razões por que que você vai se sentir melhor ali. Então, às vezes, essa escolha ainda não te dá aquela sensação cem por cento, da situação. Porque quando a gente vai trabalhar e você chega só para um lugar para eles fazerem a sua lotação e te mandam pra qualquer lugar, aí vem o choque de verdade. Porque você pode enfrentar qualquer coisa. Eu digo sempre que eu tive muita sorte onde eu parei. Em todas as minhas escolas, apesar de todas as dificuldades do mundo, eu tive alunos muito bons, eu tive gestões muito boas, mas eu sei de profissionais da mesma época que assumiram concurso que eu, foram para alugar que é muita história acabou. Então assim, é muito tipo de sofrimento diferente. Por isso que eu digo que a gente também tem que pedir a Deus pra ir pra um lugar que as coisas funcionam, que seja bom de trabalhar. Peça a Deus se você encontrar, você não saia. Mas assim, eu acho que é um choque de realidade necessário, o estágio pro graduando entender onde ele está se metendo. Não supre tudo? não supre tudo, mas ele já começa a entender melhor a realidade, até porque, dependendo da escola, se tiver uma gestão mais firme, um professor mais firme, o aluno ele vai respeitar aquele estagiário naquele momento. Porque sabe que vai ser cobrado dele e às vezes é uma postura que o aluno ele não tem com o professor normal, então assim, são muitas variáveis que tem nesse contexto, mas é necessário. Principalmente para pessoa se entender na profissão quando ela enfrenta a primeira dificuldade, porque o estágio é a primeira dificuldade. Aí depois desse choque de realidade eu acho que já dá para entender “meu Deus, é isso que eu quero”. Se você vencer o estágio, você vence qualquer coisa. Um estágio no sexto ano resolve qualquer coisa. Se você aguentar um sexto ano, você é capaz de tudo na vida. Não há desafio que você não consiga resolver.

18 - Você acredita que a graduação preparou você de forma adequada para os desafios presentes na sala de aula?

R:

19 - Você continua interessado em sua carreira como quando você a iniciou?

R: acho que sim, porque nos últimos anos ainda fiz pós fiz mestrado, sempre tem um curso, alguma coisa... meu sonho é conseguir uma bolsa para ir para fora de novo, porque eu já fui. já fui bolsista aí eu queria tentar... porque eu me apeguei muito a essas formações que são de bolsas, né? porque na nossa época de acadêmico não se falava muito nelas e tinha algumas que a gente

podia se encaixar naquela época eu não ouvi falar. E hoje assim eu fico olhando muito essas oportunidades porque a gente aprende muito. Tem muita coisa que eu aprendi nessa capacitação que eu fiz fora do país que me ajudou muito em sala de aula, em várias razões, sim. Porque é muito prática, muito prática. Lá eles têm muita teoria? Tem, mas eles sempre atrelam extremamente a prática, então isso ajuda muito. E até hoje eu fico escavacando assim para ver entendeu? se eu me encaixo em alguma para tentar ir, então eu acho que oportunidade de aprender e melhorar a gente tem que estar sempre aberto para isso.

20 - Conte para nós sobre as experiências ao longo de sua carreira que você considera impactantes.

R: vou falar de algumas situações específicas. Por exemplo, acho que o profissional da educação ele tem que estar num ambiente que ele sinta bem. Isso faz toda a diferença para se desenvolver. Toda a diferença. Eu conheço vários profissionais que ficam num lugar, vão rastejando naquele lugar, não se adapta, e troque, as coisas parecem que anda. Tudo funciona magnificamente bem. Experiência na área educacional que eu tenho assim de uma gestão boa, a minha gestão mais longa né? onze anos por causa município. Eu acho que isso fez total diferença para me desenvolver. Eu saí crua da faculdade, menor que os alunos e me senti bem porque ela chegava assim para mim “qualquer coisa eu estou aqui”. Eu acho isso muito importante que ela chegava e falava “qualquer coisa estou aqui”, “o professor que manda, o professor que tem voz e o aluno vem depois”, “a gente vai resolver o que for” e essa confiança ajuda muito o profissional a ficar independente, a saber que qualquer emergência... ah, quantas vezes eu fui tipo “olha, não estou dando conta assim, o aluno tal tal tal, vamos lá”. E até pegar confiança, o respeito dos alunos, né? daqueles alunos mais difíceis. Então eu acho que uma gestão dentro da sala de aula né e numa escola assim somente de rede pública, periférica que têm muitas mazelas, você ter uma equipe que te apoia é essencial. E outras situações, eu acho que eu dei muita sorte na área da educação, porque eu dei aula no fundamental, né? fundamental dois, de sexta ao nono, eu dei aula no ensino médio, eu dei aula em EJA, eu dei aula para aluno de zona rural que veio de turma muito seriada, então eu passei em muita coisa. Eu acho que em onze anos, em todos eu tive uma experiência diferente. Minha aula do fundamental era de um jeito, minha aula do ensino médio, do pessoal da zona urbana era de um jeito, da zona rural eu fazia de outra forma. Eu dava aula na mesma escola, mas pela manhã como era do regular era de um jeito, à noite que era pro EJA eu trabalhava de outra forma... E tipo assim, você aprende muito a se adaptar no meio, porque não dá pra ser muito exigente em determinada turma,

determinada escola, mas eu sabia que quando eu ia pro noturno, eu não podia ser extremamente exigente porque senão eu ia fazer meu público definir comigo. porque eles já ficam intimidado pela lei inglesa. Um aluno se intimida muito fácil por aquilo que ele não conhece e dependendo da tua abordagem, ou você traz ele para si ou você destrói a ambição do coitado. Então eu acho que é essas situações também e o intercâmbio que eu fiz fora também mudou muita coisa na minha cabeça, muita coisa. Abriu minha mente para situações diversas de como tentar melhorar dentro da sala de aula. Para realmente não parar, não ficar estagnado.

21 - Como professor de inglês, como você mantém relações com a cultura estrangeira?

R: Ah eu consumo muita coisa em Língua Inglesa ainda. Muita série, muita música... eu voltei agora a ler livro em inglês, que eu tinha parado. Porque a mente muito ocupada, muito cansada, aí a gente vai pro mais fácil. Mais fácil é ler a legenda em português, é meu livro em português... aí agora eu voltei é a ler tudo em inglês, porque a gente vai aperfeiçoando, vai estudando, vai lembrando, vai pesquisando palavras novas dependendo do vocabulário daquele livro... E eu não gosto muito. Eu gosto da sensação de que eu estou aprendendo. Aí eu acho que é isso: é se manter conectado com essa parte cultural. Eu sempre gostei muito de fazer um Halloweenzinho, uma coisinha. Sempre fiz com meus alunos também que é uma coisa de trazer para eles de uma forma mais simplificada, apesar de, dependendo de onde você esteja, se o público é um público muito evangélico, você arruma um problema, aí você tem que entender tem que explicar para aquele público que “olha gente, não é exatamente assim, é assado”. Aí os meninos vão entendendo, vão percebendo, tirando um pouco do peso da religião sem ofender, claro né? você não pode obrigar, mas também vai explicando. Então é assim, eu sempre apresentei determinadas coisas que eles tinham preconceito como “são coisas culturais”, então pra tentar quebrar também isso no aluno e eles entenderam que é importante esse contato.

22 - Como professor de inglês você acha que é imprescindível viajar para o exterior para aprender inglês de forma eficaz?

R: não. Eu conheci muita gente que conseguiu... eu mesma aprendi sem ir. Quando eu fui, me aperfeiçoei. Quando eu fui para o intercâmbio. Mas eu sabia aqui. Agora eu entendo que em determinados lugares o pessoal discrimina. Até o próprio aluno, quando ele sabe que você vai, ele te engrandece. “Ah, porque a tia foi pra tal lugar, tal...”. É bom pro ego, mas assim, você consegue aprender do mesmo jeito que eu vi na minha época de faculdade aluno aprendendo realmente por conta própria sem fazer... não tinha condições de pagar um curso... não pagou, mas aprendeu, entendeu? acho que esse esforço tem que ser muito valorizado e você não precisa

viajar, mas eu acho que o viajar, se você tiver condição, se você for para o exterior, é bom para você se aperfeiçoar. Melhorar, entender algumas coisas culturais... você se testar pra ver até onde você pode melhorar um pouco mais, mas eu acho que você consegue aprender tudo o que precisa aqui a partir do estudo. Principalmente hoje com a internet, com tanto recurso que a gente tem. Muito melhor hoje.

23 - Você incentivaria seus alunos a escolherem a sua profissão?

R: Ah eu incentivo. É o meu discurso sempre. Eu sempre falo “gente” professor tá sempre trabalhando, professor aí ó, com sua vidinha arrumada...”. Até hoje só encontrei... até hoje, onze anos, pelo menos pela minha vida de ensino médio que é menos tempo né? acho que são oito anos, mas acho que até hoje que fizeram letras inglês, só dois e eu sempre comemoro “parabéns”, “ótimo curso”, “continue”, “meu orgulho” e sempre que tem um que fala que quer ser professor, eu incentivo. Eu já vi professor dizendo “não, não faz pelo amor de Deus” eu falo “faça”. Eu sempre digo pra eles “você não gosta, você não quer? você para. Se você não gostar por alguma razão, ou quiser desistir, a escolha é sua. Mas não vá pela cabeça dos outros”. Eu sempre digo isso para eles porque tem muito menino que “Ah eu quero fazer pedagogia porque eu gosto de criança...” eu sempre falo “faça, faça, faça. Teste por conta própria. Não vá pela cabeça dos outros”.

24 - Você se sente realizado como um profissional da docência?

R: sim, eu acho que é aquela coisa: tem que ser muito resiliente. Mas eu me sinto bem. Eu sempre disse isso para todo mundo. Hoje eu me sinto bem dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula. A partir do momento que eu não me sentir mais, eu vou pensar na minha vida em outro ponto assim... “que que eu vou fazer?”. Mas hoje eu me sinto bem e me vê distante desse meio me incomoda. Porque é bom. Pra quem gosta, é muito bom, entendeu? Esse contexto.

25 - Qual a maior dificuldade que você enfrenta hoje em sala de aula?

R: é disciplina. Não tem pra onde correr, não. A indisciplina é o maior problema. Você convencer aquele aluno que estudar é importante para a vida dele, ele entender isso, é difícil. Porque não faz sentido. Hoje eles sentam na cadeira ali numa sala de aula e você “gente, a gente tá estudando isso porque, pra você, é importante”. “ah mas por que? não sei”. E hoje eles veem na internet o pessoal ganhando dinheiro de um jeito muito mais fácil, entendeu? “Ah ser youtuber dá mais dinheiro, ser jogador de futebol dá mais dinheiro, ser influência dá mais di...” tudo dá mais dinheiro, mais status... entendeu? eles crescem vendo processos de construção de vida que são irreais, digamos assim, porque a internet tem muita coisa que é real. E é muito

distante da realidade deles, mas eles vão lá olhando aquilo ali sonhando em ter uma viagem X, um carro x ou uma casa assim, que se você falar uma profissão normal, um CLT normal, um professor, eles não veem a gente né... ou outra profissão normal de uma forma simples tendo aquela vida, mas ele veem um influencer fazendo propaganda, *publi* do jogo do tigrinho tendo, entendeu? então você convencer aquele aluno que aquela educação que você está passando dentro da sala de aula, aquelas informações que você está passando para eles, outros professores estão passando... aquilo ali pode dar um futuro para ele, pode dar uma qualidade de vida, pode dar retorno financeiro, pode engrandecer ele em algum sentido, eu acho que hoje é a maior dificuldade. Porque eles veem opções mais fáceis, digamos assim. Que dão retorno mais rápido... E outra coisa, eles são muito imediatistas. A gente não, a gente cresceu pensando assim “eu vou fazer isso, vou fazer esse curso, aí pra fazer...” a gente percebia que o passo a passo, o caminho, era mais claro. E hoje não, eles não querem esperar. São mais ansiosos. “Ah, mas eu vou passar 5 anos na faculdade? vou passar 4 anos na faculdade?” o pensamento deles é esse. Ou “ah vai demorar muito” eu digo “você quatro anos fazendo nada e fazer uma faculdade o tempo passa do mesmo jeito” aí eles ficam “ah é, né? Entendeu? A diferença é que você tá terminando alguma coisa daqui pra lá. Mas eles têm essa dificuldade de enxergar isso e você dá valor, dá sentido praquilo que você tá ensinando para eles, para eles valorizarem aquele trabalho, aquela aula que você planejou, aquele projeto que você criou com eles... é muito difícil. É o maior desafio. Aí é por isso que a indisciplina vem, porque pensam assim “se eu não acho isso aqui importante, eu posso conversar, eu posso usar o celular, posso brincar, eu posso fazer tudo o que for na sala de aula”. E, às vezes, a gente não tem o apoio da família. A gente liga para a família “pois é, ele é assim mesmo”, aí você “mas o que eu faço com ele?” aí você fica “imagine eu!”, entendeu? é desse jeito. E é difícil.

APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS - CCHSL
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM INGLÊS E LITERATURAS

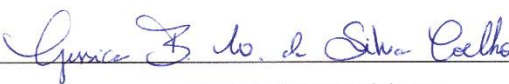
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, abaixo assinado e identificado, autoriza o uso de meu nome e dados biográficos por mim revelados em depoimento pessoal concedido para compor a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do aluno Luan Gonçalves Paixão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Imperatriz, localizado na Rua Godofredo Viana, 1300 - Centro, Imperatriz - MA, CEP: 65900-000.

A pesquisa tem como objetivo analisar os dizeres dos professores entrevistados a respeito da sua formação enquanto professor de Língua Inglesa. A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa (livros, revistas, jornal) como em divulgação científica de pesquisas de abrangência em todo o território nacional e no exterior.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às informações concedidas, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Imperatriz, 20 de Outubro de 2024.



Assinatura do(a) Participante

Nome: Gessica Brenda Lima da Silva Coelho

Endereço: Av. Principal, nº 44, Cco. Plano 2, casa 149,
Lagoinha, Imperatriz - MA, CEP 65903-001

RG nº 030124802006-4 Telefone (99) 98110-0669

(☒) Gostaria de ser identificado na pesquisa pelo meu prenome.

(☐) Não gostaria de ser identificado na pesquisa pelo meu prenome. Quero ser referenciado pelo pseudônimo de _____.