

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSEANE DALPIAZ KOBREN

**ESTRANGEIRO DE SI MESMO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NÃO-
NATIVO DE LÍNGUA INGLESA E SUA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE**

**CURITIBA
2006**

ROSEANE DALPIAZ KOBREN

**ESTRANGEIRO DE SI MESMO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NÃO-
NATIVO DE LÍNGUA INGLESA E SUA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre no
Curso de Pós Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo.

**CURITIBA
2006**

Ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Tescarolo, pelo estímulo, parceria, boa vontade, dedicação e extremo profissionalismo demonstrado em todas as fases da realização desse trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por todos os professores que fizeram parte da minha história.

A CAPES, pelo auxílio financeiro concedido sem o qual o resultado desse trabalho não seria o mesmo.

À Fundação Richard Hugh Fisk, pela compreensão da ausência em determinados momentos.

Aos meus pais, pela educação, amor, carinho e confiança presentes em todos os momentos da minha vida.

Especialmente ao meu marido e minhas duas filhas pela compreensão das horas de lazer roubadas, pelo amor e incentivo.

Estrangeiro: raiva estrangulada no fundo de minha garganta, anjo negro turvando a transparência, traço opaco, insondável. Símbolo do ódio e do outro, o estrangeiro não é nem a vítima romântica de nossa preguiça habitual, nem o intruso responsável por todos os males da cidade. Nem a revelação a caminho, nem o adversário imediato a ser eliminado para pacificar o grupo. Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo.

Julia Kristeva

RESUMO

A presente dissertação é resultado da pesquisa a respeito do(a) professor(a) não-nativo(a), sua formação, sua identidade e sua prática no ensino da língua inglesa no Brasil. O objetivo central foi analisar a prática pedagógica com o possível conflito de sua identidade, além de sua postura reflexiva. A pesquisa foi realizada por meio de estudo qualitativo de base etnográfica, cujos participantes foram oito professores não-nativos de língua inglesa, com os quais a técnica de entrevistas semi-estruturada foi adotada. O estudo foi aprofundado utilizando-se da técnica de história oral com um professor-sujeito envolvido com a PUC-PR. Na análise dos dados buscou-se identificar quatro categorias de análise relacionadas ao professor não-nativo de língua inglesa: posição em relação a professores nativos ou não-nativos (contribuições e/ou dificuldades); opinião sobre a possível crise de identidade sofrida por eles; visão da possível relação entre a sua identidade e a prática como professor reflexivo; o professor profissional. Na análise, foi possível observar que esses professores, em sua maioria, enfatizam sua preparação profissional em aspectos como: pronúncia, fluência e vocabulário, o que de certa forma deixa a preparação pedagógica e didática em segundo plano. A crise de identidade parece não ser percebida diretamente, porém o desejo de ser o “outro” observado em alguns recortes discursivos, o uso de termos em inglês mesclados à fala em português denotam a forte presença de “duas” possíveis identidades. O resultado aponta que essas características podem não comprometer o seu desempenho como professor, nem mesmo serem vistas de forma negativa, mas a preparação pedagógica e didática é ponto crucial para um bom desempenho tanto do professor nativo, quanto do professor não-nativo. Tais resultados, bem como outros analisados na presente pesquisa, refletem a posição dos professores de línguas como contribuidores na transformação e desenvolvimento de nosso próprio país.

Palavras – Chaves: Língua Inglesa. Professor Não-Nativo. Identidade. Professor Profissional. Professor Reflexivo.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of the research about the non-native English teacher, his/her formation, concerning his/her identity and his/her practice in Brazil. The central objective was to analyze the teacher's pedagogic practice with the possible conflict of his/her identity, besides his/her reflexive position. The research was accomplished through qualitative research of an ethnographic base, whose participants were eight non-native English teachers, with whom the technique of semi structured interviews was adopted. The study was deepened by using the oral history technique with a teacher involved with PUC-PR. Four categories of analysis related to the non-native teacher of the English language were established: position in relation to native or non-native teachers (contributions and/or difficulties); opinion about the possible crisis of identity suffered by them; vision of the possible relationship between his/her identity and the practice as a reflexive teacher; the professional teacher. It was possible to observe that the majority of these teachers emphasize his/her professional preparation in aspects as: pronunciation, fluency and vocabulary. In a certain way, he/she leaves the pedagogic and didactic preparation in second plan. The identity crisis seems not to be noticed directly, however the desire to be the "other" observed in some discursive excerpts, the use of terms in English among the speech in Portuguese denotes the strong presence of "two" possible identities. The result points that these characteristics cannot commit his/her acting as a teacher, not even be seen as something negative, but the pedagogic and didactic preparation is a crucial point for a good acting not only for the native teacher, but also for the non-native one. Such results, as well as others analyzed in the present research, reflect the language teachers' position as contributors to the transformation and development of our own country.

Key words: English language. Non-native teacher. Identity. Professional teacher. Reflexive teacher.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1. O ponto de partida	09
1.2. Apresentação e Justificativa do tema	11
2. PROBLEMA DE PESQUISA	21
3. OBJETIVOS	22
3.1. Objetivo Geral	22
3.2. Objetivos Específicos	22
4. A PESQUISA	23
4.1. O contexto da pesquisa	23
4.2. A metodologia, as técnicas e os procedimentos	25
4.3. Preparação das entrevistas	29
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
5.1. A LÍNGUA(GEM)	32
5.1.2. Visão Geral	32
5.2. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA	40
5.2.1. Visão Geral	40
5.2.2. As razões pela “escolha” da língua inglesa	44
5.3. O PROFESSOR NÃO-NATIVO	50
5.3.1. O professor não-nativo e sua identidade	50
5.3.2. Identidade e Crise	53
5.3.3. O professor não-nativo: dificuldades e contribuições	68

5.3.4. A profissão professor	80
5.4. A REFLEXIVIDADE	87
5.4.1. O professor reflexivo	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXO	109
ANEXO A	110
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	111
ANEXO B	112
FALAS DOS PROFESSORES	113

1. INTRODUÇÃO

1.1. O ponto de partida

O tema proposto nessa pesquisa, intitulada *Estrangeiro de si mesmo: A Formação do Professor não-nativo de Língua Inglesa e sua Prática na Universidade*, partiu de dois pontos principais.

O primeiro deles é resultado da observação, da experiência e da reflexão da pesquisadora como professora brasileira de inglês no Brasil há mais de 15 anos sobre a prática e a identidade dos professores de língua inglesa no Brasil. Durante esses anos como professora não-nativa, pôde ser percebido pela autora que, algumas vezes, tanto as instituições de ensino de Língua Inglesa, por meio de seus administradores, quanto certos alunos, demonstravam preferência por professores nativos, o que causava certo “desconforto” a determinados professores.

Outras fontes inspiradoras para a execução dessa pesquisa foram às diversas obras disponíveis sobre o tema: educação, professor de línguas, metodologia de ensino da língua inglesa entre outros temas relacionados a essa temática. Dentre esses trabalhos, destaca-se a tese de dissertação de Moacir Lopes de Camargos (Unicamp, 2003) intitulada: *Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil*, da qual a expressão: “estrangeiro de si mesmo” foi reproduzida. Embora a dissertação de Camargos tenha como foco o professor de espanhol no Brasil, muitos dos sentimentos e características dos professores não-nativos de língua inglesa no Brasil podem ser comparados.

É também essencial mencionar que, em se tratando de uma pesquisa feita inicialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, e não em Lingüística Aplicada, por exemplo, a temática pesquisada tem como eixo articulador o Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação de Professores. A linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica, na qual esta dissertação está inserida, tem como objeto de investigação a formação continuada dos docentes e as novas metodologias para a

atuação na educação. Abarca a ação docente como um processo reflexivo e crítico e a pesquisa da teoria e da prática pedagógica dos professores das diversas instituições de ensino.

Portanto, os capítulos iniciais deste trabalho têm a finalidade de possibilitar aos leitores desta obra, que podem não ser professores de línguas, uma noção básica e inicial de determinados termos, buscando desse modo, uma melhor compreensão do texto como um todo.

1.2. Apresentação e justificativa do tema

Constata-se que professores de inglês não-nativos, ou seja, professores nascidos no Brasil e que se licenciaram em língua estrangeira – inglês, superam, e muito, o número de professores de inglês nativos, i.e., licenciados em língua inglesa no Brasil e nascidos em país cuja língua oficial é a língua inglesa. Como ilustração, entre os professores que lecionam Inglês na PUC-PR, no período desta pesquisa, nenhum é nativo de país de fala inglesa.

Segundo Brown (2001, p.118), a língua inglesa está sendo usada de forma crescente como ferramenta de comunicação entre falantes não-nativos. Muito mais da metade de um bilhão de falantes de inglês no mundo aprendeu inglês como segunda língua ou língua estrangeira, e a maioria dos professores de inglês no mundo todo é formada por falantes não-nativos. De acordo com uma reportagem da revista Newsweek¹, de cada quatro falantes da língua inglesa, três são não-nativos (p.42).

A presença da língua inglesa no Brasil não é obra do acaso. Nesse sentido, entendemos que “as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes, tampouco são meras reprodutoras de relações e interesses sociais dominantes” (Giroux e Mc Laren, IN: Moreira e Silva, 2000, p. 142).

Circunstâncias histórico-culturais e econômicas demonstram as razões da posição de hegemonia da língua inglesa, principalmente no caso dos Estados Unidos, por seu poder econômico e político, mediada pela língua inglesa. Esse poder se manifesta concretamente em “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (Moreira e Silva, 2000, p 29).

Podemos, ainda, citar infindáveis razões associadas às circunstâncias históricas, como o desejo ou a necessidade de uma melhor posição profissional, viagens, gosto por línguas, etc. Nesse ponto, ilustramos com a reportagem de uma revista brasileira de grande circulação², na qual são discutidos os processos de seleção de grandes empresas como porta de entrada para uma carreira de sucesso. Essa reportagem traz a

¹ Revista Newsweek- Who owns English? Non-native speakers are transforming the global language – de David Crystal - 7 de março de 2005, Vol. CXLV, nº 10.

² Revista Veja, edição número 1922, páginas 118 e 119 de 14 de setembro de 2005.

relação de programas de dez grandes empresas e suas 'exigências' para contratação. Todas apontam como requisito "fluência em inglês", "domínio de inglês" ou "bons conhecimentos de inglês". O mesmo fato é observado nos classificados para empregos em quase todos os jornais.

As línguas em geral, incluindo as línguas estrangeiras, assumem duas funções nucleares: a primeira, primordial, de comunicação entre os povos e interação humana, de solidariedade e cooperação. A segunda, de dominação cultural, econômica e política, relacionando-se, portanto, ao poder e suas circunstâncias, ainda que isso continue polêmico.

Nessa linha de raciocínio, Moreira e Silva (2000) argumentam que, "não existe uma cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada (...); em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta" (p.27). Por outro lado, Mokross e Cervi (1997) entendem que,

dentro e fora da escola, a clientela de L2 (**segunda língua**) expandiu-se, adquirindo, o seu ensino, quer-nos parecer, uma conotação definitivamente pragmática. Queremos dizer que, de uma indiscutível condição *elitizante* que desfrutou, no passado, como elementos de formação cultural privilegiada, a L2-Inglês torna-se, no presente, indispensável para todos. (p.22, grifo nosso)

Certo é que, independentemente da função, a presença das línguas na vida humana, e, portanto da língua inglesa no Brasil, é incontestável. Nesse contexto, muitos crêem que um brasileiro que fale inglês merece destaque em relação aos demais. Muitas vezes, o fato de estudar inglês é considerado sinônimo de prestígio e elitização.

Primeiramente, é preciso discernir língua materna de língua estrangeira. Segundo Coracini (2003, p.40), a língua materna pode ser entendida a partir da competência de quem a usa. Conforme tal concepção, ela é reconhecida como predominante porque, segundo Coracini (*idem*), uma segunda língua não será aprendida e dominada tão bem quanto à língua materna, ainda "a competência em mais de uma língua ser raramente distribuída igualmente ao longo da vida" (p.40). No caso de bilingüismo, "a língua com a qual o indivíduo se identifica melhor é o critério para a identificação de língua materna". Uma outra forma de se referir à língua materna é aquela considerada a primeira língua do falante.

Para alguns autores, língua estrangeira difere de segunda língua. Assim, segunda língua é o “nome que se dá, sobretudo quando sua aprendizagem ocorre em contexto de imersão” (Coracini, 2003, p.146), ou seja, a língua é “adquirida” pelo indivíduo. Para Lyons (1987), “o termo ‘aquisição da linguagem’ também é normalmente usado sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa”. (p.231). Concluindo-se, assim, que tanto a língua materna, quanto uma segunda língua podem ser adquiridas.

É percebido, portanto, que o significado do termo “aquisição da segunda língua” não é de todo transparente, mas na verdade, requer explicação. “Segunda” pode se referir a qualquer língua que seja aprendida subsequente à língua materna. Então, pode estar relacionada à terceira ou quarta língua. Considere-se também que “segunda” não pretende contrastar com “estrangeira” (Ellis, 1997, p. 03).

Ellis (ibidem) argumenta que, embora estejamos aprendendo uma língua naturalmente, ou seja, morando em um país onde ela seja falada ou em uma sala de aula por meio de instrução formal, hoje é comum se referir, de forma genérica, a “aquisição de segunda língua” sem que se distinga o termo ‘aquisição’ de ‘aprendizagem’.

Por volta dos anos 60, o aparecimento dos recursos audiovisuais modificou os métodos de ensino de línguas. Na verdade, a explosão dos meios de comunicação viabilizou o surgimento de um poder de transmissão de informações sem precedentes. Hoje, alimentados diariamente pelos meios de comunicação como a televisão, o jornal, o cinema e a Internet, assim como colaboram como uma ferramenta pedagógica, consagram o poder de disseminação e imposição da língua inglesa. Colaboram igualmente para a criação de novas expressões, ou seja, para o dinamismo da língua, o que por outro lado pode permitir ao professor criar e desenvolver atividades de aprendizagem variadas, utilizando-os como meios didáticos.

Essa grande disseminação da língua inglesa³ faz com que ela não seja impregnada de uma única cultura. O dinamismo e a modificabilidade das línguas acompanham não só o momento histórico — o tempo —, mas também o lugar onde tal

³ Esta pesquisa converge o seu ponto principal para língua inglesa no Brasil, portanto, os termos “língua estrangeira”, “língua inglesa” ou “segunda língua” são citados somente nesse contexto.

língua está inserida — o espaço. A história de uma língua está firmemente ligada à história do seu povo e aos acontecimentos políticos e sociais. Segundo Lyons (1987),

à medida que se modificam as necessidades de comunicação de uma sociedade, também se modificará a língua por ela falada, para atender às novas exigências. O vocabulário será ampliado, seja tomando emprestadas palavras estrangeiras, seja criando-as a partir de seus próprios vocábulos já existentes. (p.40)

Sendo assim, já não se pode mais dizer que exista uma língua inglesa padrão. As línguas herdam a cultura de pessoas e comunidades em suas vidas diárias, seja como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira. Por essa razão, cada pessoa, inserida em sua sociedade e época, confere identidade à língua. De acordo com Pimenta (1999), “a identidade não é um dado imutável” (p.18).

Metaforicamente o mito da origem dessa diversidade encontra um equivalente na história bíblica da Torre de Babel (Gênesis 11, 6:8):

eis que são um só povo e têm todos a mesma língua; e começaram a fazer esta obra, e não desistirão do seu intento, até que a tenham de todo executado. Vinde, pois, desçamos, e confundamos de tal sorte a sua linguagem, que um não compreenda a voz do outro.

O relato sobre a Torre de Babel provoca reflexões. Umberto Eco (2001) questiona essa diversidade lingüística ao argumentar: será maldição ou benção essa diversidade? Embora, a sua obra *A Busca da Língua Perfeita* enfatize as línguas européias, nos capítulos finais, Eco advoga a favor da diversidade em termos globais. Segundo ele, se há diferentes modos de descrevermos o mundo, isso nos torna mais ricos. Para Marilena Chauí (2000, p.137), a linguagem pode ser “conhecimento-comunicação”, mas também pode ser “encantamento-sedução”. Isso é explicado na Escritura Sagrada como punição, já que os homens teriam ousado “imaginar que poderiam construir uma torre que alcançasse o céu, isto é, ousaram imaginar que teriam um poder e um lugar semelhantes ao da divindade” (ibidem).

Fato é que as línguas continuam a ser construídas e modificadas pela inter-relação de pessoas e povos. Assim, a língua é tida como uma atividade social, um

trabalho empreendido pelas pessoas em conjunto, atividade por meio da qual é construída a identidade cultural de uma comunidade lingüística. Em suma, “a língua não é só um instrumento, nem um dado, mas um trabalho humano, um produto histórico-social” (Orlandi, 1987, p.99).

Nesse contexto, identidade não tem sentido de individualidade. Segundo Castells (2000, p.22), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. Obviamente, nossa identidade é construída por diversos componentes, porém a língua, a cultura e a tradição formam a sua base. Uma das características da modernidade é a chamada ‘crise de identidade’, de um lado em razão de influências globalizantes e, de outro, como resultado de nossa posição pessoal, ou nossa tradição nacionalista. Na vida cotidiana, muitas vezes percebemo-nos em meio à tensão entre o local e o global, uma vez que somos forçados a optar por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades (idem).

Hall (1998) define essa ‘crise de identidade’ como uma das partes de um todo maior, “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (p.07). Segundo esse entendimento, não parece provável que a globalização irá meramente “destruir as identidades nacionais, é mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações *globais* e novas identificações *locais*” (idem, p. 78).

Confirmam essa idéia Aranha e Martins (1993) ao afirmarem que,

cabe ao homem a preocupação constante de manter viva a *dialética*, a contradição fecunda de pólos que se opõem, mas não se separam, pela qual, ao mesmo tempo em que o homem é um *ser social*, também é uma *pessoa*, isto é, tem uma individualidade que o distingue dos demais. (p.7)

É nesse cenário complexo que buscamos discernir a identidade do sujeito que fala uma segunda língua, que por não ser a sua materna, convencionou-se chamá-la de língua estrangeira, mais especificamente do falante não-nativo da língua inglesa.

Observemos, neste ponto, o professor não-nativo e a professora não-nativa⁴ de língua inglesa e sua identidade. Ele não pode ser observado apenas como o resultado de seus saberes técnicos. O saber não flutua no espaço, mas é encarnado, vinculado às experiências trocadas com a própria pessoa, com seus amigos e com todos aqueles nos rodeiam. A formação de professores, portanto, engloba o desenvolvimento de aspectos culturais, emocionais e sociais que dessa forma, possam interligar “o pessoal, o profissional e social” (Sá - Chaves, 2001, p.93). Pensemos, então, na identidade desse professor brasileiro que ensina língua inglesa.

Determinar a identidade do professor em meio à crise civilizatória⁵ que o mundo vive hoje não parece ser tarefa simples. Por isso, a presente pesquisa pretende problematizar a realidade identitária do professor como profissional. Não objetivamos tratá-lo como indivíduo único, nem pretendemos alcançar a sua subjetividade enquanto ser. O propósito, portanto, é analisar a sua constituição heterogênea, exposto que está a culturas variadas e em contato com uma imensa diversidade de experiências em que “se confundem vozes emaranhadas, provenientes de inúmeras regiões de discurso, do passado em mutação e dos inúmeros contatos e experiências – individuais, sociais, profissionais – de uns e de outros” (Coracini, 2003, p.15), ou seja, a sua identidade num diálogo com o seu contexto.

Indagamo-nos se é possível que ele incorpore ideologias estrangeiras e possa ou deva transmiti-las também aos seus alunos. Ideologia, para Moreira e Silva (2000), “está relacionada às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões”. Assim, o que a caracteriza “não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (p.23).

⁴ A despeito do reconhecimento da histórica discriminação, por questões práticas, a cada oportunidade que se mencionar ‘professor’, estaremos nos referindo a ‘professora e professor’.

⁵ Segundo o Ministério da Educação e do Desporto em documento – Parâmetros Curriculares Nacional, versão – agosto de 1996 – a crise civilizatória engloba a superação de certos problemas mundiais, “de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores individuais e sociais. Faz parte dessa nova visão de mundo a percepção de que o homem não é o centro da natureza”.(p.7)

Interrogamo-nos, ainda, a respeito da identidade desse professor e desse aluno. Perguntamo-nos se a atuação do professor não-nativo apresenta diferentes resultados caso essa mesma atuação seja feita por um professor nativo.

Há uma tendência em se acreditar que aquele cuja língua inglesa é sua língua materna, ou seja, um professor nativo teria mais “vantagens” sobre o professor não-nativo, já que “dominaria” melhor a língua em vários aspectos: pronúncia, gramática, fluência, vocabulário, etc. Essa crença ainda é demonstrada tanto por aqueles que contratam professores quanto por alguns professores e alunos.

Segundo Masetto (1998, p.11), o lema “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” só ultimamente começa a ganhar novas perspectivas em meio aos professores universitários de que a docência, assim como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão exige profissionalização, ou seja, capacitação própria e específica. Para ele, a docência “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo mestre ou doutor, ou, ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias” (idem).

A mesma inquietação é dividida por Behrens (1998, p.61) que coloca a seguinte indagação: “Para atuar na docência deve-se optar pelo professor profissional ou profissional professor?”

A identidade do professor, como profissional, emerge como resposta às necessidades postas pelas sociedades, ou seja, é um processo de construção do sujeito historicamente. Segundo Pimenta (1999), uma identidade profissional se constrói, pois, “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (p.19).

Por conta disso, pressupõe-se que há a possibilidade de uma crise de identidade e que essa relação possa alterar a sua prática como professor reflexivo, questionador de sua práxis educativa, contribuidor com o papel da educação nos contextos político-sociais brasileiros. Embora devamos compreender que o terno ‘crise’ nem sempre remete a algo negativo. Veremos nos próximos capítulos que ‘crise’ significa reconstruir-se, reestruturar-se, ou seja, faz parte de nosso dia a dia como aprendizes contínuos.

Pimenta (idem) acrescenta que a identidade desse professor transforma-se em sua prática, e também se constrói,

pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (p.19)

Cumprir mencionar que as relações de troca também ocorrem com os alunos, outros funcionários da escola, membros da comunidade e família, enfim, todos os atores sociais que de alguma forma participam das circunstâncias educativas. Segundo Marques (1999), “ninguém pode construir sua identidade independentemente das relações com os outros. Toda identidade exige um opositor, exige uma relação” (p.92).

As novas tendências investigativas valorizam o professor reflexivo, esse que busca problematizar sua práxis para torná-la eficaz, concreta e real nas transformações sociais de seu país.

Behrens (1998) afirma que as exigências do mundo moderno fazem com que haja uma “necessidade de profissionalização dos professores e, nesse processo de reencontro da busca da competência, precisam tornar-se reflexivos sobre sua ação docente” (p.63). De fato, o planejamento da vida organizada reflexivamente torna-se característica fundamental da estruturação da auto-identidade (Castells, 2000).

Para Pérez Gómez (1995),

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (...) A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (p.103)

Para tanto, é necessário compreender a realidade, conhecer os conflitos e dificuldades decorrentes dela e refletir sobre o processo de formação e identidade desse professor, que embora domine outra língua é brasileiro.

Sobre esse aspecto, Coracini, (2003) considera que:

postular a identidade e a linguagem como algo móvel, em construção, em movimento e não como um estado (de fatos, de espírito, de coisas...) fixo, dado, esclerosado, faz com que nos perguntemos para que serve ensinar uma língua que é ao mesmo tempo estrangeira para nós e para o outro. (p.29)

Uma das funções da escola reflexiva é entender a globalização como um partilhamento. Segundo Alarcão (2001), “sem deixar de ser local, a escola é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local” (p.21).

O professor inserido nessa “nova racionalidade” torna-se, assim, crítico e reflexivo, tomando “consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos” (idem, p, 23).

Pretendemos, levando em conta essa realidade extremamente dinâmica e complexa, investigar quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis e as contribuições ou dificuldades encontradas pelos professores não-nativos falantes de inglês em seu cotidiano profissional.

Este trabalho se justifica, pois por tratar de uma problemática oportuna e relevante para os professores de língua estrangeira e os seus formadores dos cursos de graduação e pós-graduação. Consideramos importante e urgente responder às questões que emergem da possível ‘crise de identidade’ sofrida pelos professores não-nativos, bem como compreender a importância do desenvolvimento da consciência reflexiva em sua formação.

Outro aspecto relevante nessa análise crítica é a possibilidade de elucidar a questão da prática do professor não-nativo ao lidar com a diversidade cultural decorrente da sua condição de cidadão brasileiro envolvido com o ensino de uma língua e uma cultura estrangeiras. Ambiciona-se, então, ajudar na desmistificação de certas concepções acerca do professor não-nativo de língua inglesa. É possível que, em decorrência dessa pesquisa, esses professores possam confiar mais na sua própria prática, percebê-la de forma menos ingênua e assim acreditar em um conhecimento mais autônomo, consciente, crítico e reflexivo.

Apesar de tratarmos especificamente do professor de inglês não-nativo cremos que a leitura desse trabalho também possa ser pertinente a professores de outras línguas estrangeiras.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Este trabalho visa investigar criticamente a prática dos professores não-nativos de língua inglesa que atua no Brasil, pretendendo que produza conhecimentos relevantes, dada a complexa relação que se estabelece entre esses atores, as instituições escolares e a sociedade.

Parte-se do pressuposto de que, por se constituírem em educadores de uma língua e uma cultura estrangeiras, esses professores de inglês não-nativos podem sofrer uma crise de identidade ou uma manipulação ideológica que, segundo a hipótese inicialmente aventada, comprometeria a eficácia de sua prática pedagógica.

Desse problema central, decorrem ainda os seguintes questionamentos:

- A condição de ser professor não-nativo da língua inglesa, falante de inglês, porém brasileiro, repercute e influencia na sua capacidade de reflexão crítica sobre a realidade de ser brasileiro? Em caso afirmativo, como isso se reflete na sua prática e no seu compromisso social de esclarecimento e emancipação?
- Quais os fatores adversos e aqueles a seu favor, bem como as dificuldades e contribuições que um professor não-nativo encontra no ensino da língua inglesa no Brasil?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

- Analisar a prática pedagógica do professor não-nativo no ensino da língua considerando seu possível conflito de identidade.

3.2. Objetivos específicos

- Apontar as contribuições e as dificuldades de ser professor não - nativo de língua inglesa no Brasil;
- Relacionar a identidade do professor não-nativo de língua inglesa com sua prática pedagógica;
- Investigar a formação, a experiência e a ação pedagógica do professor de inglês não-nativo.

4. A PESQUISA

*Meu enleio vem de que um tapete
é feito de tantos fios que não posso
me resignar a seguir um fio só:
meu enredamento vem de que uma
história é feita de muitas histórias.
E nem todas posso contar.*

Clarice Lispector

4.1. O contexto da pesquisa

As instituições de ensino referenciadas nessa pesquisa foram: as sedes de um renomado curso livre de inglês sediado em Curitiba-Pr, cuja sede central está localizada em São Paulo, bem como a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. No primeiro caso, trata-se de um curso de inglês que oferece aulas a diversos níveis (Básico, Intermediário, Avançado e Proficiente) e que visa a diferentes faixas etárias. Já na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, focamos o nosso interesse no departamento de Letras-Português-Inglês como graduação.

A geração dos dados utilizados nessa pesquisa foi feita no primeiro semestre de 2006 por meio de duas ferramentas de pesquisa: entrevistas semi-estruturadas e história oral.

Embora não seja possível falar do professor, sem que se fale do aluno, não direcionamos as entrevistas especificamente aos estudantes, já que o foco dessa pesquisa está no professor não-nativo de língua inglesa no Brasil.

Faz-se necessário salientar que nas duas instituições de ensino em questão nenhum professor nativo compunha parte do quadro de professores da língua inglesa, o mesmo não pode ser dito em relação aos professores de espanhol, já que em sua maioria são professores nativos.

Também vale ressaltar que dos professores de língua inglesa entrevistados, que compunham o corpo docente no período da coleta de dados, nem todos possuíam graduação em Letras-Inglês ou Letras Português-Inglês.

Finalmente, é preciso esclarecer que as entrevistas feitas foram gravadas em sua totalidade, porém apenas as falas consideradas destacadas em importância e relevantes para esta pesquisa foram utilizadas nesse texto escrito. Os critérios para essa escolha concentram-se em dois pontos: os roteiros utilizados para as entrevistas, bem como as categorias estabelecidas para essa pesquisa. As categorias foram divididas em quatro eixos principais, a saber: posição dos entrevistados em relação a professores nativos ou não-nativos (contribuições e/ou dificuldades); opinião sobre a possível crise de identidade sofrida por eles; visão da possível relação entre a sua identidade e sua prática; o professor profissional.

4.2. A metodologia, as técnicas e os procedimentos

A metodologia utilizada nesta pesquisa apresenta base etnográfica que, segundo Lüdke & André (1986, p.13-14), “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Buscou-se, por meios de entrevistas, compreender a escola no contexto social em que está inscrita, levando em consideração os significados construídos por seus atores e o resultado de suas práticas.

O papel do pesquisador não se limita, neste caso, a obter dados, mas a promover uma análise do problema proposto, reconhecendo e interpretando idéias e práticas relevantes, descrevendo variáveis e gerando hipóteses a respeito da problematização da realidade sob investigação.

Adotando essa abordagem qualitativa, uma das ferramentas de pesquisa utilizada foi entrevista semi-estruturada⁶, na medida em que se propõe compreender além das manifestações explícitas, as significações tácitas dos sujeitos da pesquisa, que poderiam não ser reveladas por meio de um instrumento fechado e em formato padronizado. Tal opção metodológica claramente apresenta uma argumentação contrária a uma abordagem de cunho lógico-positivista.

A pesquisa foi feita em ambiente natural já que o interesse da pesquisa está no processo e não no produto final, como dados acabados e imutáveis. Os locais escolhidos para a coleta de dados foram: a Universidade Católica do Paraná e também um conhecido curso livre de inglês em Curitiba.

Em razão do foco dessa pesquisa estar no professor não-nativo de língua inglesa, realizamos entrevistas semi-estruturadas com 08 (oito) professores de inglês em busca de dados referentes à formação, experiência e ação pedagógica desses professores de inglês que é sabido serem não-nativos. Já que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, suas falas contêm significados que precisam ser desvelados, ou seja, analisados. Dessa forma, a técnica de entrevistas semi-estruturadas possibilitou coletar dados acerca da formação, experiência e atuação profissional desses professores.

⁶ Vide roteiro das entrevistas (semi-estruturadas e História Oral) no anexo dessa pesquisa.

O número de professores entrevistados não é ponto crucial nesse trabalho, uma vez que optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, o todo é mais do que as partes. Os dados coletados objetivam a qualidade das informações e respostas obtidas, além de particularidades e interpretações individuais. Desse modo, não há uma redução ou controle sobre a quantidade de pessoas entrevistadas, já que não objetivamos análises estatísticas, ou seja, numéricas, pois nesse caso teríamos dados mecanicistas próprios de uma pesquisa quantitativa.

Alves (1991) relata que,

se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os 'qualitativos' a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas intenções e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. (p.55)

Além dessa técnica, também optamos pela história oral com um desses professores, o qual, por sua experiência profissional, bem como o contato com os demais professores e alunos envolvidos com a língua inglesa, pôde contribuir com essa pesquisa de forma mais aprofundada. A professora-sujeito escolhida para a entrevista está diretamente ligada aos professores de línguas do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná bem como aos alunos dessa área. Portanto, destacamos o valor de suas falas como formadora de futuros formadores. Além disso, a professora – sujeito tem formação acadêmica na área de Letras-Português- Inglês e Mestrado na mesma área.

Cunha e Machado (2003) relatam que nas narrativas, “que decorrem e que caracterizam os usos da história oral e histórias de vida, narrador e entrevistador/pesquisador se envolvem em uma prática transformadora e humanizadora” (p.74).

Pode-se considerar, portanto, a história oral como uma verdadeira metodologia de pesquisa. Pela sua característica histórica faz-se recorrer ao passado, sendo que os

objetos de pesquisa são verdadeiras *fontes vivas*⁷ de informação. Essas fontes vivas, “universalizam através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (Denzin, 1984, p.32). O entrevistado procura lembrar, repensar, não reviver, com imagens e idéias de hoje as experiências que teve no passado. Ao relatar e focalizar a narrativa em sua vida “pessoal”, o entrevistado constrói uma visão mais dinâmica do funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertence.

Desse modo, a abordagem qualitativa, predominante nesse trabalho, foi utilizada tanto para coleta, quanto para análise e interpretação dos dados. A tarefa de análise de dados consistiu em primeiramente organizar o material coletado, dividi-lo em partes e procurar identificar pontos relevantes. Menga Lüdke e Marli André (1986) sugerem que essas escolhas sejam feitas,

a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório. (p.45)

Pudemos comparar as hipóteses por nós lançadas em relação à crise de identidade, a prática e a reflexividade desses professores de inglês com suas falas. Em seguida, comparamos esses dados com as transcrições das falas da professora-sujeito escolhida para a utilização da técnica de história oral. Confrontando assim os dados, triangulamos as entrevistas semi-estruturadas aos dados obtidos com a Professora H.O.⁸ através da história oral. Assim, efetuamos algumas “retomadas” à literatura na tentativa de situar questões que eventualmente surgiram referentes ao objeto pesquisado ao serem analisados sob novos ângulos.

Tivemos, também, além das duas ferramentas-chave para a triangulação de dados - entrevistas semi-estruturadas e história oral, - ferramentas suplementares, como conversas informais e troca de e-mails, que também puderam enriquecer essa pesquisa.

⁷ Termo utilizado por Demartini, 1988, p.47.

⁸ Por razões éticas o nome da professora entrevistada não será mencionado, para tal faremos uso da sigla H.O.

Os dados foram organizados e analisados por categorias. Para Lüdke & André (1986),

a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (p.45)

A análise das entrevistas tornou possível destacar alguns aspectos gerais que mereceram uma atenção mais sistemática e estudos posteriores. Essa categorização subdividiu o foco desta pesquisa em subitens como: a formação, a identidade, a reflexividade e as contribuições/dificuldades do professor de língua estrangeira no Brasil.

A partir de uma visão individual da professora-sujeito, a técnica de história oral pôde oferecer o reflexo da dimensão coletiva. Portanto, analisando os dados das entrevistas semi-estruturadas e os relatos da história oral, pudemos encontrar respostas para as questões formuladas e também confirmar ou não as afirmações, indagações e hipóteses estabelecidas anteriormente à utilização da pesquisa de campo. É preciso dizer, mais uma vez, que esta pesquisa não pretende ser quantitativa e sim, qualitativa.

Em síntese, esse trabalho de campo visou apresentar os resultados e as reflexões de um estudo a respeito da identidade, da formação, da prática e da reflexividade do professor de inglês não-nativo no Brasil. São, portanto, discutidos temas referentes ao ensino/ aprendizagem da língua inglesa no Brasil, focalizando principalmente os professores.

Esclarecemos também que não objetivamos solucionar todas as dúvidas relacionadas à formação e a prática do professor não-nativo de língua inglesa, mas provocar dúvidas, questionamentos e deslocamentos. Caso estivéssemos dando receitas prontas, estaríamos sendo contrários às idéias postuladas nessa pesquisa, já que esse tipo de pensamento remonta a princípios tradicionais, newtoniano-cartesiano de ensino/aprendizagem.

4.3. Preparação das entrevistas

Primeiramente objetivamos com as entrevistas (semi-estruturadas e história oral) obter informações e coletar dados que não seriam possíveis apenas por meio de uma pesquisa bibliográfica.

A preparação das entrevistas exigiu algumas preocupações preliminares como o planejamento das entrevistas e a escolha dos entrevistados. Ao planejarmos o roteiro das entrevistas tivemos o cuidado de elaborá-lo tendo em vista os objetivos a serem alcançados. O tema professores nativos e não-nativos da língua inglesa foi focado nas entrevistas e subdividido em quatro categorias principais: contribuições/ dificuldades; possível crise de identidade; o professor reflexivo e prática do professor profissional.

As perguntas feitas não foram fechadas, ou seja, levou-se em conta o pensamento do professor-entrevistado. Procurou-se dar continuidade à entrevista, conduzindo-a de forma a dar um sentido lógico às questões a serem abordadas (vide roteiro em anexo). As perguntas, portanto, não foram estanques, e sim surgiram à medida que o assunto vinha à tona, embora baseado em roteiro prévio. O tema foi introduzido ao entrevistado, e esse teve a liberdade para discorrer sobre ele, assim, as entrevistas se deram dentro de uma conversação informal. A entrevistadora procurou não interferir demasiadamente, procurando assumir uma postura de ouvinte não interrompendo a fala do entrevistado. O papel do entrevistador, portanto, foi dirigir a 'conversa', delimitando a entrevista quando o assunto desviava do foco proposto.

A escolha dos professores a serem entrevistados deu-se pela familiaridade e envolvimento com o tema pesquisado. Todos os professores entrevistados são professores não-nativos da língua. O número de professores entrevistados não foi levado em conta, pois segundo Minayo (1993), cada professor entrevistado descreve um caso individual. Além disso, optamos por uma abordagem qualitativa e não quantitativa de pesquisa.

A professora-sujeito escolhida para a entrevista utilizando-se história oral está diretamente ligada a outros professores do Departamento de Letras-Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e, portanto, pôde relatar além de suas próprias experiências, outras vividas por seus colegas de trabalho. Além disso, tal

professora possui Graduação, Especialização e Mestrado na área de educação, especificamente em inglês, diferente dos outros professores escolhidos para as entrevistas semi-estruturadas, uma vez que muitos têm graduação em diferentes áreas.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa pesquisa, cujo foco está na prática pedagógica do professor não-nativo de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, orienta-se por marcos conceituais e referenciais teóricos fundamentados em diversas obras.

Por razões didáticas, desmembramos esse trabalho em quatro momentos, a saber:

- A Língua(gem):

Nesse primeiro capítulo buscamos definir língua e linguagem segundo diferentes visões de variados especialistas.

- Língua Materna ou Segunda Língua:

No segundo capítulo continuamos a definir língua, procurando distinguir língua materna de segunda língua ou língua estrangeira.

- O professor não-nativo e sua identidade:

Os capítulos anteriores servem de base teórica para entendermos o ponto central dessa pesquisa que é a formação e prática do professor de inglês não-nativo. Portanto, esse terceiro capítulo trata da identidade, sua possível crise, as contribuições e/ou dificuldades de ser um professor de línguas não-nativo e a sua profissionalização.

- A Reflexividade.

O último capítulo busca alertar sobre a necessidade atual de sermos professores reflexivos, críticos e profissionais, o que visa garantir uma educação de qualidade.

Em todos os momentos da pesquisa, especialmente nos últimos capítulos, mesclamos os dados bibliográficos pertinentes ao assunto com a opinião/entrevistas dos professores que fizeram parte da pesquisa de campo. Desta forma, a análise dos dados coletados nas entrevistas pode ser visualizada ao longo dessa dissertação.

5.1. A LÍNGUA (GEM)

5.1.2. Visão Geral

O homem é um ser que se criou a si próprio ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio.

Octavio Paz (IN: O Arco e a Lira)

Nessa pesquisa, entende-se língua como uma parte da linguagem, ou seja, como um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da faculdade de linguagem dos indivíduos. Ser falante de uma língua vai muito além da mera comunicação.

Há muitos conceitos dados à língua e à linguagem dependendo do autor e da teoria por ele seguida. O primeiro deles, abordado nesse trabalho, é do lingüista suíço, fundador da análise estruturalista, Ferdinand de Saussure (1977).

Para ele, a faculdade da linguagem é natural, assim como andar ou dormir, ou seja, é biológica. Saussure enfatizou a visão sincrônica em contraste à visão diacrônica. A primeira visa considerar a época, o tempo, sem contar com a perspectiva histórica ou o processo evolutivo, ou seja, analisa o objeto de estudo em si. Já a segunda, estuda não as relações entre os termos coexistentes de um estado de língua, mas entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros ao longo do tempo, ou seja, a evolução histórica dos fatos de uma língua. Saussure (1969) faz uma analogia da língua ao compará-la a um jogo de xadrez,

nesse jogo, é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno é, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e as regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a 'gramática' do jogo. (p.31, 32)

Assim, a língua é considerada elemento externo e as regras e o ordenamento do sistema da língua elemento interno. O que deveria ser estudado, portanto, são os fatos que interferem nas relações entre os elementos da língua, não simplesmente o som, por exemplo.

Buscamos, também, nos pensamentos de Noam Chomsky e Lev Vigotsky, nomes que não podem ser dissociados ao estudo das línguas, as definições essenciais de língua e linguagem.

Chomsky (1957) está associado à criação da “Gramática Ge(ne)rativa Transformacional”. A linguagem deve ser considerada como “um conjunto finito ou infinito de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (p.13). Há, portanto, uma ‘gramática universal’ (GU) que é comum a todos e a todas as línguas humanas, não ao acaso, mas por necessidade biológica. “GU será invariante entre os humanos” (Chomsky, 1980, p.28).

Para ele, (1980), “a linguagem é o sistema comunicativo por excelência, e é ‘estranho e excêntrico’ insistir no estudo da estrutura da linguagem separando-a de sua função comunicativa.” (p.47). Porém, a comunicação é vista apenas como uma das funções da linguagem “não sendo, de forma alguma uma função essencial” (idem, p.57).

Ele considera que os seres humanos nascem predispostos biologicamente à aquisição de uma língua, e que embora o meio ambiente também possa influenciar, o desenvolvimento básico é predeterminado, ou seja, é uma capacidade inata. Quando aprendemos, estamos desenvolvendo essa capacidade, “aprender é, antes de tudo, uma questão de preencher detalhadamente uma estrutura que é inata” (Chomsky, 1980, p.35).

Nesse contexto,

uma ‘hipótese do inatismo’ geral incluirá ainda princípios que repercutem no lugar e papel das pessoas num mundo social, na natureza e nas condições de trabalho, na estruturação da ação, vontade e escolha humanas, e assim por diante. (idem, p.32)

Nessa oportunidade, apresentamos alguns fragmentos retirados das falas dos professores não-nativos entrevistados que materializam essa mesma concepção:

E⁹1 - Professor A - Eu acho que eu tenho realmente um talento para aprender idiomas. (...) Eu consegui perceber que aquilo que eu fazia tinha um bom retorno para mim, aliado ao meu *talento natural* talvez de aprender idiomas.

E.2 – Professora H.O - Eu tinha uma facilidade para línguas, claro que os pais perceberam que eu tinha *facilidade* e um gosto pelas línguas.

Ou em outro momento em relação aos alunos:

E.3 - Professor A - Existem pessoas que têm uma *facilidade natural* e aqueles que têm uma *dificuldade natural*.

Podemos perceber por essas falas que, assim como Chomsky, esses professores entrevistados acreditam que as pessoas possuem uma capacidade de linguagem inata, isto é, não foram condicionados (Skinner) a aprender a língua, mas já nasceram “programados” para ela. Isso é enfatizado nos termos utilizados: ‘talento natural’, ‘facilidade’, ‘facilidade natural’ e ‘dificuldade natural’.

Chomsky se opôs à idéia de que a mente é apenas uma *tabula rasa*. A expressão ‘tabula rasa’ origina-se do latim que significa tábua rasa, ou seja, uma tábua na qual a escrita se abateu ou foi apagada, e na qual se pode assim voltar a escrever. Em sentido filosófico, é a mente no seu hipotético estado em branco ou vazio, antes de receber impressões do exterior. Desse modo, a língua não é “feita” por nós, mas na verdade se desenvolve como resultado do modo como somos constituídos na medida em que estamos inseridos num ambiente externo apropriado (Richard-Amato, 1996, p.14).

⁹ “E” indica excerto, exemplo. O número corresponde à ordem dessas citações apresentadas na presente pesquisa. Os professores não serão citados pelo seu nome, mas por ordem alfabética aleatória.

A Revolução Chomskyana (*Chomskyan Revolution*) surgiu da discussão de psicólogos cognitivos e outros lingüistas sobre a idéia de que o aprendizado da língua não acontece pela simples repetição como defendido pelos behavioristas. O behaviorismo vê o indivíduo como um receptor passivo, aprendendo por imitação. Chomsky acredita que falantes formam regras que lhes possibilitam compreender e criar novas frases. A língua, desse modo, não deve ser considerada um produto de formação de hábitos. Aprender uma língua não é uma questão de imitação, mas “o resultado da confrontação inteligente de dados empíricos, provenientes da exposição a uma ou mais línguas, com abstrações sobre eles que preexistem em nosso cérebro e são liberados por maturação” (Maia, 1986, p.113).

Segundo Chomsky (1980),

uma língua humana é um sistema de notável complexidade. (...) A linguagem é, assim, o espelho do espírito, num sentido profundo e significativo. Ela é um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade ou da consciência. (p.10)

Lyons (1987) defende a idéia de inatismo de Chomsky e a complementa ao afirmar que o conhecimento da própria língua nativa “é culturalmente transmitido: é adquirido, embora não necessariamente aprendido, em virtude de o indivíduo ser membro de determinada sociedade” (p.274).

A base lingüística de Chomsky ainda distingue dois aspectos: *competência*, ou seja, o conhecimento do sistema gramatical, e *desempenho*, que é o uso do conhecimento para a comunicação. Assim, é possível que o indivíduo tenha a estrutura cognitiva desenvolvida (competência), sem ter a capacidade de fazer uso dela (desempenho) (Chomsky, 1980, p.23).

Dewey (1959) contribui ao dizer que:

para fins educativos hereditariedade significa nada mais nada menos do que os dotes originários do indivíduo. A educação tem que tomar o ser tal qual ele é. O fato fundamental é que determinado indivíduo tem precisamente tal e tal equipamento de atividades inatas. (...) O fato de ter sido herdada, como é claro, não determina a sua futura utilização. (p.80)

Lev Vigotsky acredita que nascemos num mundo social e a aprendizagem (de uma língua, neste caso) ocorre por meio da interação “significativa” com as outras pessoas. Um conceito central de Vigotsky é a “Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, que é o termo usado para nos referirmos aos níveis de habilidade ou conhecimento (*layer of skill or knowledge*).

Para esse autor, o “pensamento” é condição primordial para entender a fala e/ ou as línguas. O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. A união entre eles ocorre ao longo da evolução do pensamento e da fala, “que depois se modifica e desenvolve” (Vigotsky, 1998, p.149-150). Sendo assim, nas idéias de Vigotsky, encontramos o realce dado à interação social na aquisição da linguagem.

Vigotsky (1998) considera essa relação ‘pensamento’ e ‘linguagem’ como um processo constante, pois, é vivo. O pensamento, portanto,

nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (p.190)

A ênfase na importância da língua ao interagirmos com as outras pessoas não acontece somente pela fala. Logo, a sua importância ultrapassa a mera comunicação. É também pela língua, mas não somente por ela, que a cultura é transmitida, o pensamento se desenvolve e a aprendizagem ocorre.

Porém, Chomsky, tem sido criticado por aqueles que acreditam que o seu modelo de base lingüística (competência e desempenho) é muito restrito, pois, falha em não incluir aspectos sociais à língua. Dentre esses autores, destacamos o canadense Steven Pinker, que discorda que a língua seja inata, como propõe Chomsky.

Ao contrário, Pinker considera a linguagem como uma adaptação evolutiva, ou seja, a linguagem é um instinto humano, instalado em nossos cérebros pela evolução.

Segundo ele (Pinker, 1999), “nossa mente evolui pela seleção natural para resolver problemas que foram questões de vida ou morte por nossos ancestrais, e não para comungar com o certo ou para responder a qualquer pergunta que sejamos

capazes de formular” (p.587). Ele ainda complementa afirmando que “os pensamentos e o ato de pensar não são mais enigmas insondáveis, mas processos mecânicos que podem ser estudados, e os pontos fortes e fracos de diferentes teorias podem ser examinados e debatidos” (p.143).

Em sua obra *O Instinto da Linguagem* (2002), Pinker argumenta que na qualidade de cientista cognitivo, ele pode se “dar o direito de ser presunçoso e afirmar que o senso comum está correto (o pensamento é diferente da linguagem) e que o determinismo lingüístico é um absurdo convencional” (p.75).

Desta forma, para Pinker o que aprendemos durante a nossa vida é comunicado por meio de nossa linguagem, fazemos, portanto um acúmulo de conhecimento e assim o passamos de geração para geração.

Em artigo escrito juntamente com Ray Jackendoff (2004) ¹⁰, entre outras críticas a Chomsky, é colocado que,

um indivíduo não pode ter um discurso interno (inner speech) sem ter palavras, e palavras são acima de tudo aprendidas, certamente as pessoas inventam palavras novas de tempo em tempo, mas isso não é a fonte principal de seu vocabulário. (p.24)

Lyons (1987, p. 275), contrariando as idéias de Pinker, ressalta que mesmo existindo uma faculdade de linguagem transmitida geneticamente, isto não resulta na aquisição e conhecimento da língua, a menos que os dados, com base na qual a faculdade de linguagem funciona, sejam oferecidos pela sociedade na qual o indivíduo esteja inserido, sob condições que não afetem seriamente o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Isto significa que “o cultural e o emocional na linguagem são interdependentes” (ibidem)

Diante do exposto, a lingüística como ciência tem como objeto a linguagem humana em vários sentidos, que não apenas fonético, morfológico, sintático, ou semântico, mas social, afetivo, cognitivo e psicológico, além de tratar da origem e da evolução das línguas.

¹⁰ Pinker, Steve & Jackendoff. The faculty of language: What's special about it?, disponível on line em www.sciencedirect.com (consulta em Agosto de 2004)

Parece-nos possível concluir que a linguagem é muito mais do que um conjunto de palavras ou sons que podem ser fragmentados e reduzidos para análise. Segundo Maturana (1995),

toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano. Por esse motivo, a linguagem também é nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema. (p.69)

É pela linguagem que nos tornamos humanos, que nos é possível refletir, termos consciência. Ela “permite a quem opera nela descrever-se a si mesmo e às suas circunstâncias” (Maturana, 1995, p.233). É a linguagem que nos faz existir no mundo e que envolve de modo absoluto toda a nossa existência “caminhar e a postura até a política” (idem, 1995, p.234).

Nesse sentido a linguagem não é apenas individual, e sim, social. Ela passa a ter sentido ético, pois é criada com os outros, pela convivência. Maturana (1995) ainda complementa ao dizer que o papel da linguagem é duplo,

por um lado, o de gerar as regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, que inclui, entre outros fenômenos, a identidade pessoal de cada um de nós; por outro, o de constituir a dinâmica recursiva do acoplamento socioestrutural. Esse acoplamento produz a reflexividade que permite o ato de mirar a partir de uma perspectiva mais abrangente, o ato de sair do que até este momento era invisível ou intransponível para ver que, como seres humanos, só temos o mundo que criamos com outros. (p.263)

Definir pontualmente o que é a linguagem pode esconder problemas complicados com os quais especialistas têm-se ocupado há muito tempo. Para Chauí (2000), sermos falantes de uma determinada língua nos faz ter e ser a linguagem ao mesmo tempo. Essa linguagem nos cria como seres humanos e também nos dá acesso ao mundo e ao pensamento, “ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos” (idem, p.147).

Neste contexto, a língua(gem) faz parte de nós, ou seja, faz parte e constitui nossa própria identidade.

Em suma, resumir a língua a apenas alguns dados e fatores funcionais, não chega a alcançar a real profundidade de sua relevância. Linguagem não é uma entidade independente, ou que se resume a um grupo de frases, mas, sim, se relaciona à ação, assim como a língua utilizada pelos povos não é um quebra-cabeças com peças individuais visto de forma desmembrada, mas uma relação dinâmica e crítica de poder.

A língua para o professor de inglês tem dupla função. A primeira delas é de comunicação entre ele e seus alunos, mas também funciona como instrumento essencial de seu trabalho. Relatar sucintamente o que é língua/linguagem nos permite ter um ponto-base para entendermos o foco central dessa pesquisa que é a identidade, a formação e a prática do professor de inglês não-nativo no Brasil.

Vale ressaltar que quase todos os autores citados nesse capítulo são contestados por suas idéias. Objetiva-se com esse capítulo colocar o leitor frente a várias perspectivas e opiniões referentes à língua/linguagem, ou seja, não se observa profunda e minuciosamente a definição desses dois termos. Nem pretendemos defender a um ou a outro autor, já que a língua/ a linguagem não é o foco dessa pesquisa.

5.2. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

5.2.1. Visão Geral

*(...) esta língua é meu berço,
Esta língua me conhece,
Esta língua é meu caixão.*

*José Nêumanne Pinto
(IN: A Seara de Saramago)*

Sendo a língua não só o meio, mas também o instrumento utilizado no dia-a-dia do professor de línguas, é preciso compreender: 'língua materna', já que no caso do professor não-nativo de inglês no Brasil é a língua comum entre ele e seus alunos. Precisamos também entender o que é 'língua estrangeira', uma vez que é o foco e interesse de ensino/aprendizagem para ambas as partes.

Para a lingüística, língua, em geral, é um "sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade lingüística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito" (Houaiss, 2001).

Maternal, do latim *maternus*, significa 'relativo à mãe'. Língua, também do latim *lingua*, *ae* significa 'faculdade da palavra e da fala, linguagem, idioma de um povo' (Houaiss, 2001). Partindo da etimologia das duas palavras, em geral, assumimos como língua materna aquela que coincide com o registro oficial do país em questão, no caso dessa pesquisa, o português.

Para Coracini (2003), língua materna indica também a primeira língua adquirida. Entretanto, é necessário que se busque maiores referenciais acerca de alguns fatores relativos a essa afirmação.

O que dizer do indivíduo cujo pai é americano, a mãe brasileira, e decidiram passar ao filho (a) as duas línguas? Temos, neste caso, uma situação de bilingüismo. O bilingüismo pode ocorrer em um país com status de língua oficial para ambas, como

ocorre em diversos países europeus. Pode, também, ocorrer em um determinado grupo por exigência do meio ou qualquer outra situação específica, como acontece, por exemplo, em alguns estados Catarinenses onde a língua italiana ou alemã é bastante presente.

Segundo Uyeno (Uyeno, IN: Coracini, 2003), a definição de língua materna é estabelecida partindo da competência do falante, ou seja, é a língua que temos mais domínio. Parte-se do princípio, então, que o conhecimento de mais de uma língua, que é o caso do bilingüismo, não seja distribuída igualmente.

Estrangeiro, do latim *extranèus*, significa “o que é de fora” (Houaiss, 2001). Língua estrangeira, portanto, é o “idioma não vernáculo, idioma de outra nação” (idem).

Uma discussão freqüente entre os pesquisadores sobre a língua inglesa gira em torno do estabelecimento dos termos: língua estrangeira e/ou segunda língua. Segundo Coracini (2003), segunda língua é o “nome que se dá, sobretudo quando sua aprendizagem ocorre em contexto de imersão” (p.146). O termo é adotado quando o indivíduo convive com duas línguas simultaneamente. Já, a expressão ‘língua estrangeira’ é utilizada quando o indivíduo “adquire o domínio de uma língua com a qual não convive” (idem, p.40).

Para Brown, (2001, p.116) ambientes de língua estrangeira são aqueles nos quais os alunos não têm acesso rápido e fácil a contextos para comunicação fora da sala de aula. Eles podem obter o contato por meio de cursos de línguas, oportunidades especiais na mídia, livros ou em turismo ocasional, mas esforços devem ser feitos para criar tais oportunidades. Portanto, apesar das divergências, o que ocorre na maioria dos centros de línguas, cursos livres, e até mesmo dentro da Universidade no Brasil receberia o nome de ‘língua estrangeira’.

Isso faz que com que à primeira vista, o significado do termo “aquisição da segunda língua” pareça transparente, mas na verdade, requer explicação. Primeiramente, nesse contexto, ‘segunda’ pode se referir a qualquer língua que seja aprendida subsequente à língua materna, como a terceira ou quarta língua. (Ellis, 1997)

Até os anos sessenta, os estudos feitos em relação à aquisição da primeira língua eram conseqüentemente utilizados para o ensino/aprendizagem de uma

segunda língua ou língua estrangeira, o que era dominando principalmente pelas abordagens behavioristas, sendo Skinner um dos principais proponentes. Para Skinner, a linguagem não é um fenômeno mental, e sim, comportamental. (Coracini, 2003). Assim como outras formas do comportamento humano são aprendidas num processo de formação de hábito, na linguagem aprenderíamos por imitação e reforço, ou seja, pela repetição e condicionamento. (Skinner, 1978)

A partir dos anos sessenta, a visão behaviorista de aquisição de primeira língua foi desafiada por Chomsky. Os pressupostos lançados por ele, levaram à análise da segunda língua não como uma formação de hábitos, e sim, como uma “construção criativa”.

Além de Chomsky, faz-se necessário citar Stephen Krashen. Embora muitas vezes contestado, em sua visão, há uma diferença entre “aquisição” e “aprendizagem”. A primeira não é consciente, ou seja, ocorre por meio da familiarização com a língua de forma “natural”. Já a aprendizagem depende de uma instrução formal. É um processo consciente. (Littlewood, 1984; Krashen, 1981). Krashen opõe-se aos métodos baseados apenas em repetição, pois o aluno deve ser exposto a algo que faça sentido (*comprehensible input*).

Os melhores métodos na visão de Krashen (1981) são aqueles que:

provêm '*input* compreensível' em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os alunos realmente querem ouvir. Esses métodos não forçam a produção prematura na segunda língua, mas permitem aos alunos produzir quando estiverem 'prontos', reconhecendo que se chega ao aperfeiçoamento provendo *input* comunicativo e compreensível, e não forçando e corrigindo a produção. (p.6-7)

Ele também acredita que os aprendizes de uma língua devem construir seus conhecimentos por meio da linguagem interna (*interlanguage*) + 1 ($i+1$). Assim, o aluno que está no “nível i ” deve receber *input* compreensível (*comprehensible input*) que esteja no nível $i+1$. Esta construção só é possível pelo uso do contexto no ensino da língua e nosso conhecimento de mundo. Esta hipótese lançada por ele recebe o nome de “andaime instrucional” (*instructional scaffolding*) (Krashen, 1981).

As hipóteses de Krashen têm muita semelhança, e parecem ter sido muito influenciadas pelas idéias de desenvolvimento proximal de Vigotsky. Embora pertencentes a diferentes períodos históricos, ambos contribuem muito com os estudos atuais de segunda língua e concordam em um ponto: a interação.

Ellis (1997) acredita que mesmo que estejamos aprendendo uma língua ao morarmos em um país onde ela seja falada, ou em uma sala de aula por meio de instrução formal, hoje é comum usarmos o termo “aquisição de segunda língua”, sem que se distinga aquisição e aprendizagem. Assim, um termo imbrica-se a outro. Para ele, há fatores externos e internos que devem ser levados em conta na aquisição da segunda língua. Dentre os fatores externos estão: o ambiente social, as condições sociais e o *input* que os alunos recebem. Já os fatores internos são: os mecanismos cognitivos, a língua materna, o conhecimento geral de mundo e a aptidão para a língua.

Objetiva-se com esse capítulo situar o leitor em relação às diferentes concepções e visões sobre língua materna e língua estrangeira, sem, obviamente, esgotar o assunto. Buscamos, nesse capítulo, entender o professor de inglês não-nativo de língua inglesa no Brasil em aspectos como sua identidade e sua formação. Desse modo, definimos brevemente língua, língua materna e língua estrangeira apenas como ponto base de entendimento parcial da pesquisa aqui apresentada.

5.2.2. A razões pela “escolha” da língua inglesa

O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.

Jean-Paul Sartre

Uma vez que a língua inglesa tornou-se incontestável no Brasil, não se reflete muito sobre as razões principais pelo seu ensino e aprendizagem. Os motivos estão normalmente vinculados a um desejo pessoal associado ao gosto pela língua, mas também pode estar fortemente ligado a uma necessidade, quase obrigatoriedade cultural.

Segundo Moita Lopes (1996),

a preferência pelo inglês está obviamente relacionada à importância inegável do inglês como uma língua internacional, o que se deve ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na primeira e na segunda metades deste século respectivamente, é a penetração do inglês como a língua do novo imperialista no Brasil neste século. (p.129,130)

Por essas e outras razões, não tentaremos “garantir” o reconhecimento dessa pesquisa por meio de provas numéricas e estatísticas para tornar a pesquisa “objetiva”, e sim investigaremos as falas desses professores não-nativos em busca de pontos que ilustrem a sua formação identitária complexa, na qual falam várias vozes.

Vale destacar que, a princípio, objetivava-se focar apenas o professor não-nativo de língua inglesa, e não seus alunos. Porém, em suas falas, os professores entrevistados recorreram muitas vezes a exemplos de seus alunos. De acordo com Abrahão (2003, p. 89), esse fenômeno denomina-se “memória de vida compartilhada”, o sujeito da pesquisa ao narrar a sua trajetória imbrica a de outro personagem, nesse caso o professor narra não só as suas memórias, mas discorre sobre a de seus alunos. Isso se dá porque as narrativas estão sempre inseridas em um contexto, assim, “uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um

contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes” (idem, p.93).

O professor, portanto, demonstra a empatia que o envolve com seus alunos. Nesse processo de identificação, o professor baseando-se em sua história de vida, suas próprias suposições e impressões, busca compreender não só a si mesmo, mas também seu aluno.

Nas respostas obtidas através das entrevistas semi-estruturadas à questão das razões pela ‘escolha’ da língua é possível destacar o valor pragmático dado ao aprendizado da língua inglesa como exigência cultural vinculado a uma vida melhor, um futuro mais promissor e uma carreira de status. Vejamos alguns excertos selecionados para reforçar essa questão:

E.4 - Professora B. - Eu comecei porque lá em casa *tinha* que falar inglês, não era uma opção, assim como fazer piano, balé, *tinha* que fazer, então, era isso. Não comecei, assim, porque eu gostava, foi porque a minha mãe achou que fosse necessário. (...) Acho que ela se preocupava com o futuro, ela já via que era muito importante na época.

E.5 - Professora C. - O motivo pelo qual eu escolhi a língua foi realmente por motivo pessoal e social, porque antigamente, quando eu era adolescente, era a língua mais falada, e hoje ainda é para negócios e tal.

E.6 - Professora D. - Quando eu já estava com os meus doze anos foi realmente minha mãe que me colocou, às vezes se eu estava com preguiça, ela falava: “Não, precisa ir, vai ser importante, a gente nunca sabe o futuro.”

Essa exigência cultural do ‘*ter* que falar inglês’ nem sempre é vista com bons olhos. Para Moita Lopes (2005), muitos não têm a oportunidade desse contato, sendo excluídos de certos avanços. Segundo ele, “exclusão é um sinônimo contemporâneo para pobreza em um mundo no qual as desigualdades aumentam vertiginosamente”.¹¹

O papel hegemônico que a língua inglesa ocupa no Brasil faz com que as pessoas muitas vezes se dediquem ao seu estudo, pois dessa forma o seu “eu” acompanha também a escolha do grupo em que vive.

¹¹ Texto-base da Reunião da Teaching English as a Second Language (TESOL) Research Foundation (TIRF), realizada em São Paulo, em abril de 2005.

E.7 – Professora H.O - Eu vejo que dada a importância da língua inglesa já que se endeusa tanto a língua inglesa, então, mesmo não sendo uma segunda língua tem esse élan que faz com que as pessoas queiram ser professores de inglês ou queiram aprender inglês.

Convém destacar que a escolha pelo aprendizado da língua inglesa muitas vezes é uma exigência da família sem considerar o interesse pessoal como já percebido nos excertos E.4 e E.6. Nesses casos, a escolha muitas vezes não se dá pela língua em si ou pelo desenvolvimento intelectual que se adquire com o contato com uma nova língua e uma nova cultura.

Não nos parece possível falar do professor sem que também se fale do aluno, já que seus papéis se interconectam. Alguns dos professores entrevistados acreditam que muitos dos seus alunos também estudam a língua em razão de alguma cobrança, seja ela da família ou cultural.

E.8 – Professora B. - ... na maioria adolescentes que estão aqui pelos pais. (...) Os adultos já estão porque eles já têm uma razão específica, ou é por causa do trabalho, ou por causa da faculdade, querem fazer pós-graduação.

E.9 – Professor F. - A maioria deles eu acho que sofrem uma imposição: todo mundo tem que falar inglês. (...) Foi imposto essa condição de que falar inglês é um quesito importante na formação profissional.

Vemos, portanto, que em muitas das respostas obtidas nas entrevistas, os professores falavam de suas próprias experiências de iniciantes como aprendizes da língua, porém esses mesmos professores percebem em seus alunos fatores semelhantes como estopins para a escolha pela língua hoje.

Talvez, mesmo inconscientemente, muitos acreditam que o papel da profissão professor também esteja voltado às essas necessidades exigidas pelo mundo do trabalho. Analisemos mais alguns segmentos:

E.10 – Professor A. - Eu creio que durante esses 18 anos, como professor profissional, ajudei muitas pessoas a aprender inglês, não só para uma realização pessoal, para fazer uma

viagem de turismo, mas também aqueles que iam fazer um teste de Mestrado. Eles precisavam falar inglês ou pelo menos entender o inglês escrito, aqueles que iam fazer entrevistas para emprego.

E.11 - Professor B. - Eu acho que o meu papel é importante porque hoje em dia existe essa exigência do mercado, das pessoas falarem pelo menos duas línguas. Então, eu acho que contribuo para que as pessoas tenham informação e se formem nessa língua.

E.12 - Professor D. - Hoje em dia, com a necessidade do mercado, a gente vê que existem muitas escolas de inglês, currículos que hoje em dia você nem precisa dizer se você fala inglês, você *tem* que falar. Então, eu acho que é uma profissão que contribui muito para a realidade que a gente está vivendo.

E.13 - Professora E. -. Estou ensinando uma coisa que está sendo necessária hoje em dia, no mundo inteiro. Ele (o aluno) precisa para a Internet, precisa para entender filmes, precisa para conseguir emprego, precisa... socialmente.

Há, porém aqueles, sejam professores ou alunos, que optam pela língua pelo prazer, pelo gosto. Desse modo, há uma identificação por parte do aprendiz com a língua, fazendo com que haja uma motivação maior e mais interesse. Parafraseando Coracini (2003, p.200), a língua do outro pode provocar dois tipos de sentimentos, o primeiro deles é o temor, o que pode causar um bloqueio psicológico, dificultando o aprendizado. O segundo é despertar prazer, o que pode contribuir, já que nos identificamos com aquilo que estamos aprendendo. Dentro desse segundo tipo, destacamos os seguintes fragmentos:

E.14 - Professor F. - Eu aprendi inglês com falantes nativos, convivendo com eles e é claro me interessando também, daí eu comecei a estudar por conta. (...) É uma coisa prazerosa. O inglês era realmente um prazer, estava ligado ao prazer e também ligado à comunicação mesmo.

E.15 - Professora G. - A princípio era uma vontade bem de criança, curiosidade, eu quero conhecer porque eu tive na escola e eu gostei. Mas, depois eu descobri que eu tinha uma motivação intrínseca, eu gostava mesmo e levei adiante.

E.16 – Professor A. - Eu uni a matéria que eu gostava de inglês com a atividade que era ensinar. Basicamente foi isso que me motivou a me tornar professor de inglês.

Uma das motivações que temos ao aprender algo, nesse caso uma língua estrangeira, é o prazer pelo objeto de estudo. Quando a língua é imposta ao aprendiz, os resultados nem sempre são tão positivos.

Os excertos 17, 18 e 19 demonstram fatores referentes à formação do professor que tem início muito antes da escola formal. Na verdade, a experiência, o interesse e o desejo de ser professor têm início com os primeiros contatos como aluno.

E.17 – Professor A. - Desde criança eu ajudava meus primos (...) com as matérias que eles tinham dificuldade na escola. Eu gostava muito de brincar de escolinha. Eu era o professor, então eu dava aula de matemática, dava aula de português, dava aula de... enfim, geografia.

E.18 – Professora D. - Como o pessoalzinho do colégio precisava de ajuda, acho que aquilo foi também de certa maneira despertando esse desejo de ensinar.

E.19 – Professora H.O. - Acho que foram meus pais que perceberam meu gosto de ensinar desde pequena, de brincar de professora.

Essa ‘prática’ vivenciada pelo professor não pode ser ignorada, o saber construído ao longo da vida, do ‘ser’ professor, engloba não somente experiências profissionais, mas também todo o conhecimento tácito e as experiências pessoais.

E assim, a formação se prolonga por toda a nossa vida. Na verdade, esses exemplos “copiados” de nossos professores nem sempre podem ser vistos como positivos. Esses modelos podem perpetuar visões e atitudes tradicionalistas. Uma melhor definição do paradigma tradicional pode ser lida no capítulo 5.3.3 dessa dissertação.

Deste modo, podemos avaliar a língua estrangeira como parte da identidade desses professores. Portanto, indagamos: a escolha por aprender e posteriormente ensinar a língua inglesa, que não é a língua nativa de nenhum dos entrevistados, pode causar um estranhamento de si mesmo? Em virtude de ensinar uma língua que não é a sua nativa pode fazer com que esse professor se sinta estrangeiro de si mesmo? Ser professor de uma língua que não é a materna pode apresentar alterações em sua identidade?

A identidade do professor não-nativo de língua inglesa no Brasil, identidade que o constitui diante de seus alunos, da sociedade brasileira, de outros professores nativos e não-nativos será tema do próximo capítulo.

5.3. O PROFESSOR NÃO-NATIVO

5.3.1. O professor não-nativo e sua identidade

*As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.
Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma,
quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.*

Kanavillil Rajagopalan

*Quienes somos
it's so strange in here
todo lo que pasa
is so strange
y nadie puede entender
que lo que pasa aquí
isn't any different
de lo que pasa allá
where everybody is trying
to get out
move into a better place
al lugar where he can hide
where we don't have to know
quienes somos
strange people of the sun
lost in our own awareness
of where we are
and where we want to be
and wondering why
it's so strange in here.*

Ortiz Vásquez

A dicotomia existente entre ser um professor nativo ou não-nativo vai além do aparente, uma vez que ultrapassa patamares apenas lingüísticos. As diferenças também são ideológicas, sócio-políticas e podem acarretar implicações existenciais.

O tema 'identidade' tem sido amplamente discutido atualmente em meios acadêmicos, profissionais, políticos e sociais. É, portanto, assunto complexo já que envolve várias áreas de conhecimento como a religiosidade, a sociologia, a

antropologia, a filosofia e a psicologia. Na educação, a identidade do professor articula-se com suas práticas pedagógicas, ou seja, relaciona-se à sua identidade profissional.

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), identidade é o “conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la”.

Porém, o sentido dado à identidade não é apenas individual, conta-se além do significado dado, a experiência de um grupo de pessoas. Isto se dá, pois nosso modo de ser não é apenas construído por nós mesmos, há vários componentes que constituem o todo de nossa identidade, como a cultura e a língua de nosso povo e a tradição de nossos familiares.

Formamos nossa identidade “pessoal” pelo contato com os outros, além disso, ela nunca é completa, fixa e acabada. O nosso constante contato com aqueles que nos circundam, o movimento e os processos pelos quais passamos nos fazem mutáveis, inclusive em relação à nossa identidade. De acordo com Coracini (2003),

as representações que habitam o imaginário seja do aluno, seja do professor são reveladoras da identidade de um e de outro, se compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito (p.219).

Isso não significa que não temos uma identidade pessoal, mas que o nosso “eu” também se modifica pelo e com o relacionamento com os outros. É, portanto, nesse entrelaçado entre identidade pessoal e profissional que o professor de línguas habita.

De acordo com Hall (1998),

a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. (p. 11)

Orlandi (1987) acredita que temos dois caminhos a serem percorridos, o de ser sujeito e o de assujeitar-se. Temos, portanto, “uma subjetividade livre” que nos responsabiliza de nossos próprios atos e também um “ser submetido” que nos faz aceitar sermos submissos e privados de toda liberdade, já que vivemos em sociedade e não isoladamente. Esse sujeito é executor de diferentes papéis e diferentes funções sociais.

Diante dessa temática, a identidade do professor de línguas e as ideologias e dúvidas que carrega é certamente relevante para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. A atitude desse professor em sala de aula é influenciada pela sua bagagem cultural, que neste caso não é a mesma da língua ensinada, ou seja, esse professor carrega consigo marcas de sua existência como falante da língua portuguesa e sua cultura e tradição de brasileiro. Esse fato pode fazer com que ele se sinta um estrangeiro de si mesmo, uma vez que sua identidade transita entre o ser falante nativo da língua portuguesa e professor de uma língua “outra”. Segundo Vasconcelos (2003, IN: Coracini),

a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução, e o indivíduo como ser sócio-histórico também está em atividade permanente que lhe propicia a mutabilidade. (p.168)

Certamente ensinar uma língua não é apenas prover ao aluno listas de vocábulos, onde usá-los e como pronunciá-los. Ensinar uma língua é “ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, uma construção das identidades sociais dos alunos” (Moita Lopes, 1996, p.182).

Há algumas pesquisas recentemente desenvolvidas em torno dessa temática. Dentre elas destacamos o trabalho de Elisângela Ferreira Oliveira Leite (Mestrado/2003 – PUC-RIO) cuja dissertação aborda as crenças de uma professora de inglês como língua estrangeira como um portal para o entendimento de sua prática, bem como a pesquisa de Moacir Lopes de Camargos (Mestrado / 2003 – Unicamp) que busca os conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil.

5.3.2. Identidade e crise

Uma das características da modernidade é a chamada ‘crise de identidade’ (“mundo em fuga” para Giddens). Isso se dá, pois vivemos em meio a um período de dúvidas e questionamentos em relação a muitas das coisas que nos cercam. Na verdade, o interesse por sabermos quem somos e a razão de nossa existência data de muitos anos atrás. Aristóteles (384 - 322 a. C) buscou definir o ser humano como um animal racional, Platão (427 – 347 a. C) como um bípede implume e mais recentemente Fernando Pessoa (1888-1935) como um cadáver adiado. Isto demonstra que estamos constantemente indagando sobre nós mesmos e sobre o sentido da nossa existência (Cortella, 1988).

Para Tescarolo (2004), “as tentativas de se explicar a nossa existência são sempre incompletas, porquanto há mais na existência e na mente humanas do que a consciência é capaz de entender” (p.157).

A atual crise de identidade envolve também as discussões referentes à globalização. De certa maneira, as estruturas centrais de cada sociedade parecem ser e estar abaladas, perdendo o status de estabilidade. Apesar da banalização do termo, a globalização é vista por uns como a “causa da nossa infelicidade” (Bauman, 1999, p.7), e por outros, como parte do projeto da modernidade. Destacamos, nesse contexto, os Estados Unidos como um dos instigadores da vontade de “transformar o mundo numa aldeia global, em torno de um eixo econômico e político (portanto, ideológico) comum – que se traduz, no momento atual, pelo neoliberalismo no sistema político e econômico mais representativo na esfera mundial” (Coracini, 2003, p.101).

A globalização resulta em um misto de sentimentos e opiniões, assim como relata Antonio Bolívar (2004) ao afirmar que a globalização é um grande paradoxo, pois ao mesmo tempo em que a cultura mundializa-se, ressurgem com mais contundência as reivindicações das identidades culturais primárias.

A crise de identidade e o sentir-se como um estranho de si mesmo, portanto, pode atingir qualquer indivíduo independentemente de sua escolha profissional.

E.20 - Professora H. - Na verdade, essa crise de identidade pode ocorrer em qualquer profissão, em qualquer área. (...) A crise não existiria porque ele está ensinado uma língua que não é a dele. Eu acho que também por estar ensinando uma língua que não é dele ou também por alguém estar curando cachorros quando poderia de repente estar num escritório só na frente do computador, enfim...

Porém, dúvidas e polêmicas em relação à globalização são colocadas sobre os professores não-nativos de língua inglesa. No Brasil, uns o vêem como ideologicamente fortalecedores da homogeneização, ou seja, contribuintes da globalização ao desrespeitarem a sua própria cultura local, julgando-os como parcialmente responsáveis pelo acirramento das relações de poder e colaboradores do aumento da lacuna existente entre os países, de certa forma favorecendo os mais desenvolvidos.

Percebemos essa preocupação também nas falas de alguns dos professores entrevistados,

E.21 - Professora D. - Tanto é que há uns doze ou treze anos atrás, curso de inglês era uma coisa caríssima. Não era todo mundo que podia fazer um curso desses. E nem existiam tantas escolas assim.

E.22 – Professora H.O. - Talvez por uma questão de status, já seleciona melhor porque o perfil do candidato que tenha inglês fluente já vem junto com outras coisas. É uma pessoa às vezes até com certo poder aquisitivo maior porque tem como estudar, porque já tem esse mito que não se aprende inglês na escola, só numa escola de línguas, nem na escola, nem na universidade. (...) Nas escolas de línguas também existe uma elitização porque se a pessoa não está acompanhando ela é naturalmente levada a desistir do curso. (...) Se você tem a língua fluente, provavelmente intelectualmente você é mais provido.

Para outros, o professor de línguas tem o papel de garantir os direitos iguais entre as pessoas e povos, contribuir com o acesso à informação, facilitar a inter-relação humana, ou seja, ser parcialmente responsável pela intensificação das relações sociais, econômicas e políticas entre os países, garantindo, desse modo, o fortalecimento de nossa própria língua e pátria. Esse também é o entender de alguns dos professores entrevistados. Exemplificamos com mais um fragmento retirado das entrevistas semi-estruturadas:

E.23 - Professor F. - O fato de você dominar uma língua estrangeira, você também tem, que é um pouco exagerado, mas você também tem uma arma. Você domina uma outra cultura, você tem uma arma para você se defender de, por exemplo, uma invasão cultural. Você também tem uma arma de disseminação da tua cultura.

O contato com uma segunda língua pode proporcionar ao aluno visões diferentes de sua própria cultura e de si mesmo, cabendo ao professor direcionar seus alunos a esse entender. “No meu entender, a educação deve dar meios aos aprendizes de agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com os seus interesses” (Moita Lopes, 1996, p.132).

Coracini (2003) acredita que os dois grupos, tanto os que crêem serem os professores responsáveis pelo acirramento entre povos quanto aqueles que pensam ser os professores responsáveis pelo fortalecimento de nossa própria cultura podem estar corretos, ou quem sabe nenhum dos dois, já que a resposta está na miscigenação e na interpenetração dos dois pólos,

no atravessamento de vozes dissonantes, heterogêneas, que mesclam o desejo de unidade e sua impossibilidade, o direito e o avesso, o centro e as margens, que apagam as fronteiras, fluidas e arbitrárias, entre os povos, as nações, os grupos sociais, os indivíduos... (p.102).

Na realidade, um professor pode ser inspirador de vários sentimentos e atitudes. Aprender algo novo, que no caso é uma segunda língua, exige além de representarmos a nossa própria identidade, reconstruí-la. Isso é possível, pois nos transformamos continuamente graças ao convívio com as pessoas que nos rodeiam e também pelos sistemas culturais com os quais estamos envolvidos. Embora procuremos a nossa identidade individual, temos a presença constante do “outro”, sejam eles nossos parentes, nossos amigos ou nossos professores. Isso é denominado por Coracini (2003) como a “pluralidade de vozes constitutivas da linguagem e do sujeito” (p.151).

Se essas vozes nos rodeiam o tempo todo, o mesmo pode ser dito do aprendiz, que é tanto o professor quanto o aluno de uma segunda língua. Segundo Tescarolo (2004), “todos educam e são educados, na escola e na vida” (p.111).

De acordo com Ferguson (1992), a presença e o caráter do professor podem inspirar, “cooperação, altruísmo e prestimosidade nos alunos – ou hipocrisia, descortesia e competitividade. Como salientou alguém, todos os professores ensinam valores, de modo consciente ou inconsciente” (p.294).

O professor de línguas ao ensinar junto com a língua inglesa fatores relacionados à cultura, já que isso é quase inevitável, possivelmente não quer negar a cultura de seu próprio país, embora alguns o façam ao desejarem não apenas aprender uma língua e sim ser o “outro”. Em verdade, um dos objetivos centrais de aprendermos uma segunda língua é provavelmente proporcionar uma visão de relativismo cultural “sob uma perspectiva que não fira a identidade cultural do aluno” (Moita Lopes, 1996, p.42). A língua está diretamente relacionada à identidade.

O contato com uma língua estrangeira pode proporcionar ao aluno uma oportunidade de conhecer e refletir sobre as relações sociais e políticas que ocorrem entre os países, além de instigar o estudo sobre o seu próprio país. Essa atitude faz com que o aluno exercite o seu poder de cidadão crítico, consciente e contribuidor com a sociedade em que vive.

E.24 – Professora B. - Eu acho que também a responsabilidade é da gente não desmerecer o nosso país. Eu acho que não tem nada a ver você ensinar uma língua e só por causa disso engrandecer os países que falam essa língua. (...) Então, eu acho que o papel é esse, de você ensinar uma segunda língua, mas não fazer com que essa segunda língua se torne tão importante a ponto de eles esquecerem a cultura, a língua deles.

O professor de línguas por viver em seu cotidiano uma experiência plurilíngüe pode ter sua identidade dividida, o que para os psicólogos é chamado de ‘tendência esquizóide’. Esse professor pode sentir-se estrangeiro de si mesmo, ou seja, refletir sobre o seu verdadeiro papel. Indagar-se sobre o fato de ensinar uma língua que não é a sua materna.

E.25 – Professor F. - Para mim às vezes é um problema porque chega um momento que você diz: “Puxa, eu estou ensinando uma língua que não é a minha língua e que de uma maneira eu preciso entrar na cultura que vem com essa língua”. Às vezes eu me sinto meio alienado, por exemplo, em relação à cultura nacional, à cultura brasileira, por que eu tenho que estar meio que imerso nessa cultura americana.

Esse ‘problema’ que aflige o Professor F. (E.25), segundo Giddens, (2004) demonstra nossa pluralidade de identidades, o que pode vir a ser “uma fonte potencial de conflitos”.

Entretanto, organizamos e damos sentido às nossas vidas geralmente em torno de uma identidade principal, o que é equilibrado de forma contínua no tempo e no espaço. Essa duplicidade pode não caracterizar uma patologia, e sim a propriedade de ter assimilado a riqueza positiva e fecunda de dados e fatos de mundos diversos. O fato de termos uma identidade múltipla reflete as diversas dimensões de nossas vidas e os diferentes papéis por nós atuados. Desempenhamos diferentes papéis dependendo do ambiente em que estamos, em casa, no trabalho ou entre amigos. Isso faz com que nossa identidade, considerada individual, seja multifacetada.

Esse conflito de idéias e opiniões vem a confirmar o momento histórico vivido, de complexidade e incertezas. O homem moderno, estrangeiro de si mesmo, não consegue mais ver-se como um ser único e centrado. De acordo com Camargos (2003) “esta é a postura do homem moderno, descentrado, errante e nômade que vive o paradigma de sua subjetividade múltipla” (p.74).

O que uns desejariam, na verdade, é a busca do todo para que não houvesse diferenças, formando uma teia homogênea, onde a língua fosse una. É o caso do Esperanto, língua artificial, inventada pelo médico e lingüista polonês Ludwig L. Zamenhof (1859 – 1917) e criada para ser uma língua internacional, já que possui gramática simples. Outros vêem esse conflito de idéias como uma teia heterogênea, um entrecruzamento positivo de culturas e línguas.

Essa fragmentação, assim como atinge a sociedade como um todo, é percebida também nas escolas, onde há a fragmentação das disciplinas, do conhecimento, do

professor e do aluno, herança do paradigma tradicional, ainda presente nos dias de hoje. De acordo com Behrens (2003), o paradigma newtoniano-cartesiano “apresenta uma epistemologia reducionista que fragmentou tanto a nossa realidade externa como a interna, a dimensão interpessoal e a psíquica” (p.18).

Isso também é sentido e vivido pelo professor de línguas, que sofre com as questões de ensino/aprendizagem, preocupa-se com os métodos, com o como fazer. Questiona-se, muitas vezes sobre o seu verdadeiro ‘eu’, ensinado uma língua que não é a sua nativa, causando-lhe um estranhamento, sentindo-se um estrangeiro de si mesmo.

Essa preocupação em torno do conteúdo, muitas vezes, é tão exacerbada que pode deixar de lado a questão do poder e da ideologia presentes em seu posicionamento, nas suas falas, no seu modo de agir e de se expressar. Não há, por vezes, preocupação em se perguntar a razão pela qual ensinam uma segunda língua e quais as conseqüências dessa prática. A inquietação maior, então, recai sobre a sua fluência, o vocabulário adquirido ou a ser adquirido, pronúncia e demais pontos relacionados ao conteúdo. Essa característica foi percebida na falas de alguns dos professores entrevistados.

E.26 - Professor A. - Professores de literatura inglesa, literatura americana não eram nativos, mas tinham um inglês muito, muito bom.

Muitas vezes esse mesmo professor preocupado em criar um ambiente em que a língua inglesa esteja presente em todos os momentos, tem criado situações que tanto ele próprio quanto os alunos “adquirem *personas* outras” (Moita Lopes, 1996, p.183) por meio da mudança de seus próprios nomes. É muito comum o professor tentar criar um ambiente em que a língua estrangeira esteja presente em todos os momentos da aula, deste modo, a professora Maria torna-se Mary ou o Pedro, Peter ou o aluno João passa a ser o John. Essa prática pode fazer com que a identidade primária do aluno, partindo de seu próprio nome, possa ser ignorada, bem como o papel social do professor e do aluno neutralizado.

Tal atitude pode influenciar o aprendiz da língua inglesa a distanciar-se de um dos principais pontos associados à aprendizagem de uma língua estrangeira que é também a adoção de uma nova maneira de entender o estilo de vida, os costumes, os valores de outra nação, e assim resgatar a sua própria cultura.

Obter acesso a uma segunda língua é permitir a democratização e a oportunidade de comunicação e interação entre os povos e suas diferentes culturas e identidades. Constantemente somos informados sobre preconceitos, intolerâncias raciais e conflitos étnicos ao redor do mundo, nesse sentido, o ensino de uma língua estrangeira deve buscar uma perspectiva plurilingüe, apostando na diversidade cultural dos povos, oportunizando o acesso ao conhecimento e superando as desigualdades.

Aprender uma segunda língua nos coloca frente a novas culturas e novos modos de vida. Segundo Dewey (1959, p.106), “uma sociedade indesejável é a que interna e externamente cria barreiras para o livre intercâmbio e comunicação da experiência”. Nesse contexto, democracia é permitir aos membros de uma sociedade o conhecimento e o contato com diversas maneiras de relações e direções sociais o que pode permitir transformações tanto individuais, quanto sociais. Podemos inferir, portanto, que a crise de identidade existe e é necessária ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

Aceitar apenas uma das características e não a pluralidade é contribuir para uma sociedade excludente. O grande desafio implica a capacidade de mesclar o local e o global à educação, a família, etc. A questão é que aceitar e respeitar essas diferenças não supõe ignorar e desprezar a nossa própria cultura e tradição. Sendo esse ponto essencial a ser enfatizado pelo professor de línguas estrangeiras aos seus alunos.

Percebemos também nas entrevistas que a língua inglesa se torna tão presente no dia-a-dia desses professores não-nativos de língua inglesa que vez ou outra suas falas em português são complementadas com uma expressão em inglês. Essa atitude denota a presença quase que inconsciente da língua inglesa.

E.27 – Professora C. - É claro que você escuta uma pessoa falando o sotaque é totalmente diferente, você pode *improve* o *hearing*, o *listening*. (...) *American? Brazilian?* Falo português, mas ensino inglês.

E-28 - Professora E. - Na Federal eu tinha um professor que era *British*, eu acho que ele era nativo sim, ele não era brasileiro, isso eu sei que ele não era. Agora eu não sei se ele tinha descendência ou... Mas eu acho que ele era *British* sim.

E.29 – Professora H. - Se você pretende morar nos Estados Unidos, fazer algum curso, sei lá uma Especialização, um Doutorado, *whatever*, acaba que lá você vai ter a oportunidade de aprender as formas com as quais você irá se sair dentro das situações específicas.

Mais uma vez podemos perceber como a língua inglesa faz parte da identidade desses professores. A análise das enunciações E.27, E.28 e E.29 permite afirmar que ao aprender uma língua estrangeira é também, um pouco, tornar-se 'o outro'. (Coracini, 2003). Esse 'outro' pode habitar em nós e fazer com que o professor não-nativo possa sofrer uma 'crise de identidade' já que ele próprio não se reconheceria dentro da sua sociedade, ou seja, teria dificuldades em se posicionar como brasileiro sendo um estrangeiro dele próprio. O que pode ocorrer, portanto, é uma desestabilização da identidade primária do professor, que no caso é brasileira.

Vale ressaltar que uma crise ou desestabilização pode ser algo repentino e específico e que pode não atingir todo e cada momento da vida profissional do professor. De acordo com Houaiss (2001), uma crise pode ser um “estado de súbito desequilíbrio ou desajuste”, ou seja, podem ser determinadas incertezas e oscilações presentes diante de alguma dificuldade, por exemplo.

Porém, essa crise/desestabilização existindo e sendo sentida pelo professor de línguas, poderia afetar o seu trabalho e de certa forma atingir os alunos, caso ele próprio não soubesse ou duvidasse de seu papel como educador.

As palavras de Júlia Kristeva (1994) demonstram como o 'outro' pode habitar dentro de nós, segundo ela, o estrangeiro,

é a face oculta de nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o 'nós' precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos, às comunidades (p.09).

Porém, na sociedade pluriétnica e miscigenada na qual vivemos, é possível integrar o estrangeiro sem rejeitar ou anular nossa base cultural. Havendo esse entendimento, é possível afirmar que a ‘crise de identidade’ não é comum a todas as pessoas, sendo assim, não atinge a todos os professores de língua inglesa. Também, mesmo que essa desestabilização exista, ela pode não ocorrer o tempo todo.

Além de vivermos em uma época em que a identidade é multifacetada e instável, por sermos seres humanos cientes e auto-conscientes temos a possibilidade de criarmos e recriarmos as nossas identidades o tempo todo (Giddens, 2004). Especialmente porque a disseminação da língua inglesa no mundo não se dá pelo fato de ela ser superior às outras. A disseminação da língua inglesa se dá, sobretudo por questões políticas e históricas, e não por ser a língua inglesa superior a qualquer outra língua no mundo.

No caso do aprendiz não-nativo, que também é o professor, as mudanças estruturais e sociais sofridas por ele fazem com que a sua identidade possa se fragmentar e deslocar. Segundo Bertoldo (2003, IN: Coracini),

o fato de que o contato-confronto com a língua estrangeira (inglês) pode fazer com que ele desestabilize sua identidade. Essa desestabilização a que nos referimos faz vir à tona, acreditamos, uma das principais características do sujeito do discurso (...), qual seja, o sujeito é constitutivamente dividido, não-uno e, portanto, não coincidente consigo mesmo. (p.93)

Uma segunda língua é carregada de tradições e crenças, é portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos. A nossa inserção nela altera, inevitavelmente, a constituição de nossa subjetividade, modificando-nos, trazendo-nos novas identificações, sem, obviamente, a supressão da discursividade da língua materna que nos constitui, nem mesmo o esquecimento de nossa história anterior.

De acordo com Anthony Giddens (2004) “os contextos culturais onde nascemos e crescemos influenciam o nosso comportamento, mas tal não significa que seja negada individualidade ou livre arbítrio aos seres humanos” (p.28 - 29). Desse modo, podemos afirmar que não há uma identidade fixa e essencial, já que é construída e

constituída a partir do contato com o 'outro', ou seja, com outras línguas, outras pessoas e outras culturas, o que se denomina - identidade social, além de nossas escolhas individuais – identidade pessoal.

As alterações sofridas em nossas identidades parecem ser algo inevitável. A miscigenação constante e crescente entre os povos e culturas abala nossas identidades que se constroem e reconstroem. Portanto, em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras o processo de redefinição de identidades não é diferente. Para Rajagopalan (2003),

as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (p. 69)

Esse processo de redefinição de identidade permite que as pessoas possam interagir com culturas diversas, e é nesse processo que ocorre a reformulação de identidades, pois “além da diferença entre culturas e ideologias, a identidade é vista como um processo que vai se transformando, ou seja, o sujeito se constitui de acordo com as suas relações sociais” (Marzari, 2003).

Ao problematizarmos a identidade desse professor, entendemos que ela incide determinantemente no processo ensino/aprendizagem de seus alunos. Falar sobre o professor de línguas não faz com que deixemos de lado o aluno, obviamente, “o aluno é para o professor uma espécie de alter-ego e vice-versa, já que não é possível falar de um sem trazer o outro” (Coracini, 2003, p.195).

A maioria se preocupa em aperfeiçoar o seu conhecimento da língua inglesa para se tornar mais proficiente, assim como em qualquer outra profissão. Então, perguntamos: será que assim o fazem por que gostariam de ser o “outro”, ou seja, gostariam de ser americanos?

E.30 – Professor A. - Eu acho que a crise de identidade talvez venha a existir se o profissional quer ser algo que ele não é. Então, se ele se cobrar de mais no sentido porque

que eu não sou assim, porque que eu não falo assim, então, ele vai ter que olhar para sua vida, para o seu histórico e entender, bom, eu não falo assim porque eu não nasci nos Estados Unidos, eu não tenho sotaque de Nova Iorque porque eu nunca nasci lá, nem morei lá e eu sou brasileiro. Então, eu preciso entender que eu não sou americano, eu não sou inglês, eu não sou australiano, eu não sou italiano, eu não sou nenhum outro estrangeiro.

Percebemos pelas respostas dadas nas entrevistas que a resposta quase que unânime foi: “Não, não gostaria de ser americana (o)”, porém, analisamos que em alguns casos há uma identificação inconsciente e por que não dizer incontrolável de ser “o outro”, como defendido por Coracini (2003).

E.31 – Professora E. - Ah, eu queria. Queria morar lá inclusive. Mas, é mais uma questão de: eu gosto do modo de vida deles, gosto do desenvolvimento deles, acho o brasileiro muito subdesenvolvido. (...) Mas acho falta assim as vezes de falar igual a americano, sotaque mesmo.

E.32 – Professor A. - Eu tenho uma grande admiração pelo povo americano, pelo país, mas isso é uma coisa totalmente pessoal. Não sei se vem da minha dedicação pelo inglês, pode até ser.

Segundo Coracini (2003, p.205), “falar do outro é falar de si: a comparação implícita está sempre presente”. Para Coracini, essa forte atração pela língua do ‘outro’ pode ser explicada pela psicanálise como o desejo do outro. Muitos explicitam esse desejo ao objetivarem de forma compulsiva alcançar um nível de excelência. “Tanto no medo como no caso da atração, é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua” (Coracini, 2003, p.150). A título de exemplificação citamos seqüências dos discursos dos professores-sujeito da pesquisa que ora tendem ao desejo de serem brasileiros, ora tendem ao desejo de serem americanos, conforme os que seguem:

E.33 - Professor A. - Eu digo que o meu coração é metade americano, metade brasileiro, talvez pela admiração que eu tenho pela língua, pela cultura, mas como eu disse antes, não deixo de ser brasileiro por causa disso. Não sou ufanista, mas também não sou xenofóbico de dizer: “Não. Eu odeio estrangeiro e amo só o meu povo” e nem vice versa.

E.34 - Professora C. - Não, eu já quis morar, mas americana, não. Eu já quis morar lá.

E.35 - Professora D. - Ah, eu não. Assim, admiro muito a cultura, como também não admiro outras coisas da cultura americana, mas nunca tive vontade de ser americana.

E.36 – Professora H.O. - Não, nunca quis ser americana. Eu quis morar nos Estados Unidos, quando eu fui pra lá em 78 a primeira vez, aqui no Brasil não existia nada de importados. Então, é um outro mundo, o nível de limpeza, de organização em relação ao Brasil era extremamente diferente, um contraste grande. Muito mais desenvolvido. Então, aquela vontade de morar lá um tempo, um ano assim, no máximo.

É bastante comum algumas pessoas idealizarem os Estados Unidos como o país onde não há problemas sociais, econômicos e políticos. A vida é mais regrada, a educação é primordial, não há problemas como violência e desemprego, portanto é um lugar onde é possível ser mais feliz. Idealiza-se um paraíso que obviamente envolve a língua inglesa. Em realidade, alguns professores não desejariam ser americanos, porém admiram seu modo de vida e seu título de país desenvolvido como percebemos nos excertos acima, demonstrando dessa forma que possivelmente não sofrem de ‘crise de identidade’ por essa razão especificamente.

Muitas vezes, o professor não-nativo de línguas é recriminado por seus alunos ou outros colegas de trabalho, caso falhe na pronúncia de certas palavras, no desconhecimento da tradução de certos vocábulos ou na entonação de determinadas frases. É, portanto, em determinados momentos, que esse professor não-nativo pode sofrer uma ‘crise de identidade’, fazendo com que ele reflita sobre o seu papel de educador de uma língua que não é a sua língua nativa.

Obviamente não é possível generalizar, há aqueles que embora já tenham tido a experiência de morar nos Estados Unidos, preferem seu país de origem e percebem que ensinar uma língua estrangeira vai além de saber listas de vocábulos e ter uma pronúncia considerada impecável (o que é bastante questionável). Vejamos outras respostas:

E.37 - Professora H. - Não, tenho muito orgulho de ser brasileira.

E.38 - Professor F. - Não, muito pelo contrário, eu acho que conhecendo, por exemplo, a cultura americana, eu reafirmo a minha cultura brasileira. Eu me orgulho da minha cultura sul-americana, por exemplo, das nossas tradições, das nossas diferenças inclusive.

E.39 - Professora H. - Não, em nenhum momento, eu não conseguiria morar nos Estados Unidos, de jeito nenhum. E nunca fiquei idolatrando, tudo lá é melhor, absolutamente. Eu prefiro o Brasil e aqui que eu quero ficar.

E.40 – Professora H.O. - Eu nunca tive vontade nem de ser americana, nem de apropriar da identidade da outra língua, pelo fato de já ter uma outra língua em casa.

Todavia, mesmo que os professores não-nativos encontrem um alto nível de competência vocabular, oral e auditiva ou mesmo que desejem ser o “outro” e não apenas conhecer a língua, a perda da identidade nativa é quase impossível. O que carregamos conosco desde a nossa infância não pode ser arrancado de nós.

Perguntamos, portanto, aos professores se eles sofrem alguma crise de identidade por serem brasileiros ensinando a língua inglesa. Na maioria dos casos recebemos “não” como respostas, contudo há que se considerar o que já foi exposto nas falas anteriores. Exemplificamos:

E.41 - Professora G. – Eu acho que já é muito presente na nossa vida, não acredito que afete de forma alguma a identidade.

E.42 – Professora B. - Não creio que eu tenha crise de identidade.

E.43 – Professor F. - Eu acho que não vai chegar a uma crise de identidade, mas em alguns momentos ele vai questionar a validade do que ele está fazendo. (...) Mas uma crise de identidade eu acho que não.

E.44 – Professora H.O. - Não gostaria de morar em nenhum país mais do que um ano, um ano e pouco. Porque isso acaba gerando uma crise de identidade. (...) Eu digo isso pelo meu próprio pai, ele veio para o Brasil com 35 anos já adulto, daí depois quando chega uma certa fase da vida ele se perguntava: “Eu fiz bem em vir para cá?”, “Se estivesse ficado no meu país, estaria melhor ou pior?” (...) Eu tenho uma super amiga também, estudamos juntas no primeiro ano da faculdade e somos amigas até hoje, e ela foi para os Estados Unidos em 78, já faz quase 30 anos e ela vem muito para o Brasil, nós temos muito contato. E daí a gente vê também como ela não pertence nem cá, nem lá. Ela sente isso, então, agora ela já está

com a idade... minha velhice, então, eu queria ir para o Brasil, mas também ela não consegue deixar das coisas que ela tem nos Estados Unidos.

Entendemos, portanto, que a ‘crise de identidade’ sofrida por certos professores, não é algo que o faça desistir de sua profissão ou mesmo indagar-se sobre o seu ser no mundo. Porém o que é sentido por alguns professores não-nativos é o deslocamento, a re-significação, o desarranjo, a redefinição e a desestabilização de sua identidade, como podemos perceber nos excertos E.43 e E.44, por exemplo.

Ao refletir sobre esse deslocamento de sua identidade, o professor não-nativo de línguas consequentemente analisa a sua profissão, não somente na questão de conteúdo, mas no âmbito relacional e emocional. Esse refletir sobre si mesmo pode fazer com esse professor passe a respeitar mais os alunos em suas individualidades e compreender melhor o seu papel de orientador. Para Grigoletto (2003, IN: Coracini),

não se trata apenas de atentar para a apreensão de conteúdos lingüísticos ou de instrumentos para a comunicação, mas sim de levar em conta as posições ocupadas pelos alunos na qualidade de sujeitos da enunciação e a complexidade das relações dos indivíduos com as línguas, tanto materna como estrangeira (p.234).

Essa reflexão sobre as diversas identidades que nos povoam pode provocar deslocamentos em nosso modo de agir, deslocamentos esses que podem ser férteis e positivos, já que nossas experiências pessoais aliadas às experiências dos outros nos fazem crescer e aprender continuamente, nunca atingindo uma totalidade plena.

O nosso “eu” é formado por outros “eus” já que temos nossa identidade como mães ou pais, como alunos ou professores, como profissionais ou amigos, etc. Tomamos como apoio Hall (1998) que declara estarmos “confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (p. 75).

É possível, então, dizer que o professor de línguas, assim como o aluno, sofre rupturas e deslocamentos em sua identidade, assim como em qualquer profissão ou posição social (ver E.20), não por ser professor ou aluno de língua inglesa, mas por ser

humano – socialmente humano. Identidade essa que não é fixa e nem sistematizada. Defendendo a teoria de Coracini, o ideal talvez fosse utilizarmos o termo identificação uma vez que passamos por momentos de “ajustamento” com frequência e esse movimento é contínuo e constante. A identidade “verdadeira” é utópica já que a verdade única também o é. Para Hall (1998, p.39), “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”, e não como algo negativo e que possa ocasionar uma crise.

Convém também dizer que o professor ou o aluno ao identificar-se com uma língua estrangeira deveria fazê-lo de modo positivo, ou seja, demonstrando o gosto, o interesse e a vontade de aprender. Quando a identificação é negativa, cria-se uma barreira ao aprendizado da língua, um dos motivos que pode tornar o processo mais moroso e difícil.

Logo, conclui-se que a ‘crise de identidade’ pode existir em qualquer profissão, independente de ser professor ou não. No caso do professor não-nativo de língua inglesa, essa crise pode atingir determinados professores por diversas razões, ou por uma cobrança externa de seus alunos e/ou contratantes ou por uma cobrança pessoal de cada professor. Porém, isso não chega a ser uma ‘anomalia’. Para muitos, essa crise (deslocamento/ desestabilização/ re-significação / desarranjo) os impulsionaria a vencer barreiras e aperfeiçoar cada vez mais. Percebem a sua posição de educadores como qualquer outra profissão, passível de erros e conscientes da formação continuada.

Se essa crise de identidade tornar-se exacerbada, como pode acontecer, desejando ser o professor alguém que ele não é, essa posição pode comprometer o seu desempenho como profissional. Se o próprio professor dúvida de sua atuação questiona sobre sua própria identidade e não reconhece sua posição na sociedade brasileira, conseqüentemente o aluno é diretamente afetado.

5.3.3. O Professor Não-Nativo: dificuldades e contribuições

To my knowledge, no one has been able to draw the line between such opposites as life and death or sanity and insanity, except in legal or practical terms.
Peter Medgyes

I'm an alien, I'm a legal alien.
Sting

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a língua torna-se não só um meio de comunicação entre os alunos e o professor, mas também o próprio conteúdo a ser trabalhado. Nas palavras de Woods (1996), “a língua é tanto o meio pelo qual o problema é ensinado, quanto o problema em si” (p.186). O professor carrega grande responsabilidade em relação a sua preparação pedagógica, ao conhecimento não só da língua em questão, mas também de sua língua materna, além do entendimento dos processos de cognição utilizados pelos alunos no ato de aprender.

É em razão dessa responsabilidade do professor que a divisão - nativos e não-nativos torna-se pauta freqüente em debates, palestras e fóruns dedicados aos professores de línguas. Há um número crescente de pesquisas dentro e fora do país focadas nessa temática.

Embora as diferenças entre nativos e não-nativos seja de forma geral aceita, há pesquisas que defendem não haver distinção entre os dois grupos (Rampton, 1990)¹². Por essa razão, algumas expressões foram criadas na tentativa de evitar maus entendidos, dentre elas: ‘mais ou menos perfeito’ (*more or less accomplished*); ‘proficientes’ (*proficient users*); ‘falante especialista’ (*expert speakers*); etc. (Medgyes, 1994). No entanto, a troca de nomenclaturas não atinge e não explica diretamente as possíveis diferenças entre os dois grupos.

Para Medgyes (1994), é preciso utilizar os termos: “nativo” e “não-nativo” apenas por conveniência, já que as diferenças em relação ao conhecimento ou as

¹² Apud Medgyes 1994.

características de cada um não podem ser especificadas de maneira geral ou com grande precisão. Para esse autor, dizer que um falante nativo já adquiriu a língua, em comparação ao falante não-nativo que ainda está adquirindo-a é uma inverdade, já que ambos são aprendizes.

A aprendizagem é um processo contínuo para ambos: nativos e não-nativos. Atualmente, essa é uma afirmativa pertinente a qualquer área de conhecimento. Paulo Freire (1992) partilha da mesma idéia ao afirmar que,

toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. (p.109)

Dos professores entrevistados, quase todos não tiveram em sua formação inicial professores nativos, e segundo eles, apesar de certas diferenças existentes entre nativos e não-nativos, esse fato parece não ter causado diferenças no aprendizado da língua. Perguntou-se aos entrevistados se tiveram professores nativos em sua formação. Eis algumas das respostas:

E.45 – Professora B. - Eles não eram nativos, eram brasileiros... Todos eles.

E.46 – Professora C. - Os professores que eu tive também aqui todos eles eram não-nativos.

E.47 – Professora D. – Não, nenhum.

E.48 – Professora H. - A maioria certamente professores não-nativos.

E.49 – Professora G. - Nunca tive nenhum professor nativo, todos não-nativos, o máximo foi aquele professor que morou fora por um tempo e depois voltou para o Brasil.

E.50 – Professora H.O. - No (escola de inglês), talvez um semestre foi um professor nativo. Na faculdade nenhum, e no Mestrado sim nós tivemos contato com nativos que naquela época deveria ter não sei se um ou dois professores que já ficavam o ano todo ali, contrato com a Universidade. (...) No Mestrado, a época que tive mais contato com professores nativos.

Vale ressaltar que embora os entrevistados não tenham tido professores nativos em sua formação como aprendizes da língua inglesa, hoje são professores de inglês, ou seja, aprenderam com não-nativos e continuam esse ciclo.

No caso daqueles que têm Letras-Inglês ou Letras Português-Inglês como graduação, a maioria apenas teve contato com um ou dois professores nativos apenas em sua formação superior. Porém, todos são unânimes ao dizer que apesar de certas diferenças relacionadas à pronúncia, vocabulário e fluência, não crêem haver muita superioridade em ser um professor nativo e inferioridade em ser um professor não-nativo.

E.51 – Professora B. – Como eu nunca tive um professor nativo, então não posso dizer se houve alguma diferença ou não, mas acho que não influenciaria a minha fluência que tenho hoje se eu tivesse tido professor nativo.

E.52 – Professora C. - Eu acho que não teve diferença nenhuma.

E.53 – Professora D. - Eu acho assim, em nível de me comunicar eu acho que não teve uma influência muito grande por que a minha professora era muito boa professora.

E.54 – Professor A. - Particularmente nunca fez diferença para mim. (...) Não creio que a credencial para você ser um bom professor de inglês seja ser nativo.

E.55 – Professora E. - Eu acho que nativo não quer dizer nada não.

E.56 – Professora H. - Acho que isso não altera absolutamente.

E.57 – Professora G. - Não acredito que haja grandes diferenças entre um nativo e um não-nativo.

Segundo alguns dos professores entrevistados, uma das diferenças entre esses dois grupos pode estar na proficiência na língua, destacando-se que nativos podem possuir uma bagagem vocabular maior e habilidade oral superior à do professor não-nativo.

E.58 – Professora D. - Com certeza depois quando eu tive o treinamento com as professoras dos Estados Unidos, a gente poliu, eu acho, a língua, poliu entonação, nesse sentido com certeza fez uma grande diferença, porque o sotaque a gente tem, essa tendência normal da nossa língua.mãe.

E.59 – Professor F. - Eu acho que o professor não-nativo pode encontrar algumas dificuldades, por exemplo, em questão de vocabulário. O falante nativo, ele não vai ter dificuldades vocabulares que o professor não-nativo tem.

E.60 – Professora H.O. - De um modo geral a questão de pronúncia, vocabulário, essas coisas ajudam bastante o falante nativo.

Porém, para alguns professores, caso esse mesmo professor nativo não conhecesse a língua materna de seus alunos, no Brasil – português, causaria problemas para ambas as partes. No caso de um curso iniciante de línguas o professor teria dificuldades em se comunicar com os alunos e os alunos em entender o professor. Apesar do uso da língua materna em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira seja um assunto polêmico.

E.61 – Professora G. - Acredito que no começo do curso quando comecei o curso de inglês com 9,10 anos, talvez não teria sido uma grande vantagem porque eu acredito que para aprender uma segunda língua a gente precisa ter o apoio da língua materna. Eu precisaria do português no caso. (...) No começo eu acredito que teria sido complicado e talvez pudesse comprometer o meu aprendizado.

Sendo assim, há situações em que o professor não-nativo pode oferecer ‘vantagens’ sobre o nativo como, por exemplo, a preparação pedagógica, o conhecimento das duas línguas (Português e Inglês), o que pode facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Obviamente essa ‘vantagem’ existiria caso a comparação fosse feita com um professor nativo que não conhecesse a Língua Portuguesa e apenas soubesse falar a língua inglesa, já que seria sua língua nativa, e que não tivesse passado por nenhuma preparação profissional relacionada ao ensino/ aprendizagem. Pode-se observar essa questão ao analisar as respostas dadas pelos professores entrevistados em relação à contribuição de ser um professor não-nativo.

E.62 – Professora B. - Eu acho que isso, eles (os alunos) vêem como algo positivo, porque eles vêem que uma pessoa brasileira pode dar aula de inglês, mesmo não tendo vivido fora.

E.63 – Professora D. - O fato de você também não ser nativo é que pode usar de muito mais empatia com teu aluno, porque você sabe a dificuldade ou já prevê certa dificuldade que ele tem.

E.64 - Professor A. - Sempre lutei por um reconhecimento maior talvez daquele profissional que ele não é nativo, ele aprendeu com muito esforço e dedicação àquela língua que não é dele, não é uma língua que ele aprendeu em casa. E ele se tornou professor daquela língua.

E.65 – Professora C. - Uma (crítica) positiva que eu acho é por eu ter sido aluna, não ter ido (para fora do país) e ter tido professores não-nativos, também sou professora.

E.66 – Professor F. - Nós temos a sensibilidade de saber, por exemplo, o que é difícil para o aluno. Nós temos essa sensibilidade do que é importante também para o aluno aprender. Eu acho que nós podemos fazer uma seleção melhor do que o aluno realmente precisa. (...) Então eu acho que o professor não-nativo, ele é mais simpático ao aluno porque ele conhece os problemas que o aluno pode ter.

E.67 – Professora G. - Eu acredito que existe a matéria, a língua que está sendo ensinada, ela precisa desse suporte, dessa base que é a língua que se fala em comum dentro da sala de aula.

E.68 – Professora H. - Eu até acho que o professor que não seja nativo de alguma forma até facilita porque ele sabe das dificuldades que o aluno de certa forma vai também ter. No caso pode ser até mesmo as que ele teve. Isso facilita bastante.

Sendo assim, um professor não-nativo pode oferecer ao aluno um exemplo pessoal do que é ser um aprendiz da língua inglesa como língua estrangeira, já que esse professor também foi ou ainda o é. O fato dele também falar a língua de seus alunos pode ser um fator positivo em sala de aula. De acordo com Medgyes (1995)

durante o seu próprio processo de aprendizagem, não-nativos acumularam uma riqueza de conhecimento sobre a língua inglesa. Suas antenas podem interceptar até mesmo itens minúsculos de uma possível fonte de problemas, dois quais nativos podem não perceber (p.60).

Isso quer dizer que professores não-nativos podem antecipar e prever algumas dificuldades que os alunos possam ter, por exemplo, em relação a algum item gramatical ou vocabular, uma vez que partilham da mesma língua materna.

Também foi questionado sobre as dificuldades desse professor, eis aqui alguns excertos:

E.69 – Professora D. - Acho que o não-nativo tem que se preparar muito mais na questão de não cometer erros que são gritantes, estar fazendo aquela entonação toda.

E.70 – Professora H. - O professor não-nativo teria dificuldades para ensinar ao aluno coisas pontuais que tem a ver mesmo com a cultura e com os costumes. Sabe, certas expressões que são ditas em circunstâncias específicas, que só quem é daquele lugar sabe exatamente o que se fala?

E.71 – Professor A. - Eu tentava diminuir o meu sotaque da melhor forma possível. É claro que a gente não se torna um nativo, não é?

Professores nativos podem ser mais proficientes, ter um vocabulário mais abrangente, maior fluência, pronúncia mais acurada e uma melhor compreensão auditiva do que um professor não-nativo. Muitos professores não-nativos buscam a ‘perfeição’ nesses quesitos, se é que isso é possível, nesse último excerto (E.71) podemos perceber a importância dada à pronúncia, complementado pelo desejo de ser o “outro” ou ao menos dominar a sua língua.

Para Moita Lopes (1996) essa exigência pela busca de uma pronúncia muito próxima da nativa tanto do professor quanto do aluno tem fundo político, ou seja, está relacionado ao poder e com intenções de domínio cultural. Segundo ele, “tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o “outro”, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural” (p.43).

Se é que é possível pontuar, destacamos alguns itens favoráveis ao professor não-nativo, tomando como base as hipóteses lançadas por Medgyes (1994):

- Provêm aos alunos um ‘modelo’ a ser copiado. Levando em consideração que ele próprio é um exemplo de como é

possível aprender uma língua estrangeira e ser proficiente nela. Eles são modelos enquanto alunos que foram e como professores que são;

- Dominam estratégias de aprendizagem de língua mais efetivamente porque eles próprios já foram alunos aprendizes de uma língua estrangeira;
- Oferecem aos alunos mais informações sobre a língua inglesa, já que fazem da língua sua profissão;
- Antecipam e evitam dificuldades por terem domínio da língua portuguesa, tanto em termos de língua, quanto em termos culturais;
- São mais empáticos¹³ as necessidades e dificuldades dos alunos, já que trilharam o mesmo caminho anteriormente;
- Podem fazer uso da língua materna como apoio pedagógico (embora contestado por muitos, o uso da língua materna pode ser útil).

Portanto, é possível afirmar que há dificuldades e contribuições em ser um professor nativo ou um não-nativo de língua Inglesa. Cada um carrega em si fatores favoráveis e desfavoráveis, sendo que as diferenças entre eles podem estar em um dos seguintes pontos: proficiência na língua e/ou atitude e preparação pedagógica. Ambos podem ter a mesma chance de sucesso já que os dois grupos possuem virtudes e fraquezas, um complementaria o outro.

O fato é que o professor não-nativo está na junção entre duas línguas e no mínimo entre duas culturas. Pelo que carrega de seu nascimento, representa a sua cultura e língua materna, no entanto por meio de sua profissão representa uma língua estrangeira carregada de aspectos culturais que não são seus. Essa característica é vista por uns como algo positivo e enriquecedor, já que o professor é diariamente enriquecido pelas duas línguas e pelas duas culturas. Porém, para outros, esse fato

¹³ Empatia - capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc. (Dicionário Houaiss)

pode causar problemas devido a nossa dupla natureza (*double-barrelled nature*) (Medgyes, 1994, p.39). Assunto tratado no capítulo anterior.

Ensinar uma língua é muito mais do que apresentar sons, vocábulos e estruturas gramaticais. Também não é o mesmo que ensinar matemática ou história. É, portanto, “de certa forma, solicitar do sujeito um retorno – inconsciente, evidentemente – à sua língua materna” (Guiraldelo. IN: Coracini, 2003, p.58). Isso se dá, pois quando aprendemos uma segunda língua não eliminamos nossa língua materna. A língua materna é importante ferramenta de comparações e apoio na aprendizagem de uma língua estrangeira. O interesse deveria estar não em saber se há a possibilidade de aprender a língua estrangeira com todos os seus sons e vocábulos, assim como o falante nativo, mas entender que esse contato traz novas visões, novas dúvidas, alterando o seu “eu”.

Reforçando o capítulo anterior, os vínculos criados entre o professor e os alunos em um contexto de ensino de línguas, são relações complexas, pois “emergem formas de subjetivação do sujeito”. (idem, p.63). Guiraldelo afirma que há casos em que o desejo de saber línguas estrangeiras ultrapassa o “mero aprender”, o indivíduo desejaria “ter” uma outra língua, ou mesmo ser “americano”.

Para uns, a língua aprendida reforçaria a sua identidade de brasileiro. Para outros, o “ter” uma outra língua mostraria ainda “o desejo de reconhecimento pelo outro”, já que para esses a língua inglesa seria “superior” a língua portuguesa. Para outros, esse contato com uma nova língua e uma nova cultura é muito salutar, pois promove uma revitalização e uma renovação de si mesmo e de sua própria língua materna.

Para Kezen¹⁴,

a noção da diversidade cultural torna-se negativa quando existe uma relação política, econômica e cultural com o país de origem da língua, que pressupõe superioridade estrangeira e uma conseqüente geração de complexo de inferioridade nacional. O ensino da língua estrangeira com uma perspectiva democratizante deve contribuir para superar esta relação, construindo uma visão intercultural que equilibre a valoração das mais diversas contribuições culturais, mas negando a hierarquia entre as mesmas.

¹⁴ Artigo: KEZEN, Sandra. O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Faculdade de Direito de Campos. Disponível on line: www.fdc.br/lingua_estrangeira.htm (consulta em 02 de março de 2006)

Seguindo essa linha, muitos crêem que o falante nativo, aquele que nasceu em determinado país cuja língua oficial é a inglesa, teria uma importância considerável, já que o seu modelo (de pronúncia, vocabulário, etc., considerado “natural”) seria o “ideal” a ser atingido na aprendizagem da língua inglesa.

E.72 – Professora E - O que é interessante de ser nativo é mais o vocabulário, umas coisas mais modernas, mais atuais, do que está acontecendo agora, de vocabulário novo, de gíria nova, essas coisas assim.

Para Bertoldo, (Bertoldo, 2003) muitos afirmam que o falante nativo é uma “autoridade”, pois sabe dizer aquilo que está certo ou não em termos de fala e/ou gramática da língua. Esse status, de que desfruta o falante nativo, pode, algumas vezes, ser percebido no quadro de professores contratados por escolas que ensinam línguas estrangeiras. Até bem pouco tempo, a grande maioria das escolas de línguas exigia de seus professores fluência quase nativa (*native-like fluency*).

E. 73 – Professora H.O. - Qual era a expectativa no passado? Você aprender uma segunda estrangeira e falar exatamente igual ao falante nativo é o *native-like*. No fim dos tempos tinha que ser ou era pronúncia britânica ou americana, ou você puxava para o inglês americano, inglês britânico, você tinha que ser a *native speaker*.

Essa cobrança muitas vezes parte do próprio professor.

E. 74 – Professor A - Então, eu me cobrava isso um pouquinho, talvez tenha sido por isso que eu tentei superar, melhorando o meu sotaque, melhorando o meu vocabulário, enfim, a maneira que eu falava para que fosse mais próxima de um nativo possível.

E.75 – Professor F – Eu estudava muito mais porque eu queria falar exatamente como os meus amigos falavam que eram americanos, e eu achava que tinha status.

Essa exigência em relação a uma pronúncia quase ‘perfeita’ nem sempre pode ser vista como uma requisição positiva já que essa característica é detentora de qualidades estéticas que podem apenas indicar a preferência pela língua inglesa como língua superior, o que é uma inverdade. Sabiamente Coracini (2003) afirma que o ensino de uma língua estrangeira não pode ser limitado a “transmitir conhecimentos sobre a língua, isto é, descrevê-la como sistema de signos e de estruturas.” (p.155).

E.76 – Professora E. - Você sabendo passar para o aluno a língua acho que daí sendo nativo ou não, não quer dizer nada.

Há escolas também que na impossibilidade de encontrar o tão desejado professor nativo, aquele que *a priori* saberia tudo, procuram por professores que tenham morado fora do país por algum tempo. Se essa cobrança não parte da instituição onde o professor trabalha, pode partir do próprio professor que se vê nessa obrigatoriedade. Acredita-se que tendo morado fora do país por algum tempo, esse professor desenvolveria melhor a sua pronúncia e vocabulário, além de ter o contato pessoal com a cultura estrangeira.

E.77 – Professora D. - Se você fala: “Ah, sim, já viajei”, ou então, “Ah, sim, mas só por diversão”. Mas sempre tem um certo peso, a gente vê que o aluno ele sente: “Nossa o meu professor já viajou”. Ou então: “O meu professor já morou...”

E.78 – Professora E. - É que já cheguei ao topo e não passo mais daquilo, entendeu? Só se fosse morar fora mesmo para desenvolver mais algumas coisas.

E.79 – Professor A. - A crítica negativa, acho que vinha de mim mesmo, porque no início da minha carreira eu não tinha condições financeiras de ir para os Estados Unidos, era um sonho que eu tinha.

E.80 – Professora H.O. - Naquela época às vezes elas poderiam até duvidar, se você não estava muito seguro do que estava falando em relação a vocabulário ou pronúncia ou alguma questão cultural. O que solucionava bastante este problema era o fato de você já ter vivido no país ou não. “Ah, professora, a senhora já foi para os Estados Unidos?”, “Já”, “Quanto tempo você ficou lá?” “Ah, três meses”, então, eles passavam a acreditar no que eu falasse.

Quando eu não tinha ido, então, esse sempre foi um problema para mim até eu conseguir ir para os Estados Unidos.

Ao analisarmos o recorte E.78 percebemos como a professora considera que há um patamar máximo a ser alcançado quando diz que chegou ‘ao topo’, como se a completude fosse possível.

Fato que muitas vezes não é cogitado nos parâmetros do “bom professor de inglês” é uma preparação profissional, muitos dos professores contratados nem sempre estão preparados pedagógica e didaticamente para o exercício dessa profissão. Faltam a eles capacitação e formação profissionais, já que para ser professor não é suficiente dominar “apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida” (Masetto, 1998, p.12).

Há milhares de professores nativos e/ou não-nativos desqualificados no mundo todo. A maioria deles aprende uma determinada língua e se tornam professores apenas para que possa conhecer outros países, conhecer pessoas e aprender outras línguas ou mesmo trabalhar por um período até que terminem sua graduação em outra área. Infelizmente, esse grupo de professores geralmente não possui preparação pedagógica, o que dá certo nível de não profissionalismo ao ensino de línguas, repercutindo na desvalorização da profissão.

Portanto, para os dois grupos de professores, tanto nativos quanto não-nativos, a preparação de aulas, a formação continuada e a dedicação à profissão são indistintas.

E.81 – Professor A. - Não é porque eu sei fazer curativos que eu vou me candidatar a enfermeiro. Mas, eu creio que a dedicação acima de tudo, ela supera muitas barreiras.

Afirma-se, portanto, que diferenças existentes entre nativos e não-nativos como em relação à pronúncia, vocabulário, fluência, entre outras, não implica serem melhores ou piores professores. Ser um professor de línguas respeitado e admirado por seus alunos e contratantes não é mais uma categoria reservada apenas aos professores nativos.

Característica que deve ser em comum, tanto para nativos, quanto para não-nativos, é a preparação pedagógica. Muitos acreditam que o professor nativo, por ter um domínio maior da língua a ser ensinada, tem ‘vantagens’ sobre o não-nativo. Na verdade, o professor, seja de qual área for ou se nativo ou não-nativo, deve ser um aprendiz permanente.

Segundo Pimenta (1999),

trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (p.31)

Definir como ‘melhor’ um grupo ou outro de professores é tarefa reducionista e simplista. Há que se considerar vários outros aspectos que não apenas classificá-los em nativos e não-nativos pura e simplesmente. Medgyes (1994) parece ter encontrado um caminho para resolver a possível crise sofrida pelo professor de línguas, ele sugere que:

como o dilema nativo/não-nativo está longe de ser resolvido em um plano teórico, devo sugerir, quem sabe de forma complacente, que a ele seja permitida identidade própria. Após a devida reflexão, deixem que (...) todos nós possamos decidir se pertencemos ao grupo dos falantes nativos, pseudo-nativos ou não-nativos de inglês... (p.16).

Além disso, um professor mal preparado e desinteressado, mesmo dominando o conteúdo a ser ensinado, mesmo sendo extremamente proficiente, tende a ser rejeitado e criticado por seus alunos. Esse professor, também contribui para a desvalorização da profissão: professor.

5.3.4. A profissão: professor

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Rever a prática pedagógica do professor frente à sociedade, visando à busca pela profissionalização docente é um fator importante a ser considerado. Pensando na construção da *profissão* do professor, Nóvoa (1992) alerta que mais do que simplesmente a aquisição de técnicas e de conhecimentos, “a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p.18).

O professor ao confrontar-se com o grupo em que vai trabalhar percebe que esse é heterogêneo em termos de atitude, personalidade, classe social e econômica. Para Perrenoud (1993), “Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal e formal, construir identidades e trajetórias” (p.28).

Porém, isso nem sempre foi visto desta maneira, o histórico dos métodos de ensino de línguas na questão da formação e posicionamento do professor mostra uma metodologia baseada em ‘receitas’. O professor pacificamente recebia as ordens de como proceder e o conteúdo ensinado era normalmente desprovido de significado e descontextualizado da realidade. Nessa abordagem tradicional, ensinar não significava obrigatoriamente aprender, portanto os conteúdos seguiam uma linha seqüencial de assuntos muitas vezes desvinculados entre eles.

A fonte das regras a serem seguidas pelos professores tradicionalistas eram os manuais didáticos adotados para o ano letivo ou professores “experientes” responsáveis pela formação docente, sendo a matéria e a metodologia reproduzidas pelos professores-aprendizes. Terminada a formação acadêmica, o professor estava automaticamente preparado e acabado.

Nesse contexto, a imagem do professor é de um sujeito “obediente, seguidor do material e da progressão proposta e imposta, pouco pensante e questionador”

(Coracini, 2003, p.201). Os professores sujeitados àqueles ‘especialistas’ que prepararam o material didático, detentores do poder, daqueles que ‘sabem mais’, tornam-se apenas condutores que reproduzem e transportam o saber para o aluno. Esses professores, treinados a utilizarem as técnicas e os métodos específicos de ensino, nem sempre tinham conhecimento da fonte teórica, nem mesmo a preocupação com os processos de ensino/aprendizagem. Na realidade, o que é utilizado e validado é o treinamento baseado em modismos sobre como ensinar uma língua, ou seja, basicamente dogmático.

E.82 – Professora H.O. - na escola, na realidade, no colégio a gente tinha era gramática, leitura de textos e tradução e gramática.

Para Moita Lopes (1996),

os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dele. (p.40)

O aluno, característico do paradigma tradicional, é aquele que precisa ser ensinado, disciplinado. Sua relação com o professor é vertical, ou seja, uma relação de superioridade do professor e conseqüentemente de obediência do aluno. Aprender significa memorizar listas de verbos e palavras que são ditadas pelo professor, como exemplificado no recorte abaixo (E.83),

E.83 – Professor A - Eu tive um professor no primeiro e no segundo ano que *forçava* a gente a educar o ouvido para escutar a pergunta que era feita no dia da avaliação, era uma avaliação semanal, ele fazia a pergunta em inglês, você copiava, já valia um ponto a própria pergunta. E daí, ele te dava um minuto para você pode responder aquela pergunta.

Percebemos e destacamos da fala do Professor A. (E.83) o verbo: *'forçava'*, demonstrando a superioridade do professor e a conseqüente obediência do aluno, próprios de uma visão tradicionalista de ensino/aprendizagem.

O paradigma tradicional parece não ter sido ultrapassado em muitas instituições escolares, como destaca Behrens (1998),

a primeira impressão que se tem ao percorrer os corredores das universidades, salvaguardando as exceções, é que o paradigma tradicional de ensino nunca abandonou a sala de aula. Observa-se o professor expondo o conteúdo e os alunos em silêncio, copiando receitas e modelos propostos. (p.82)

Porém, essa visão do professor e de sua formação lentamente vem ganhando novas perspectivas. Para Behrens (1996) “uma metodologia radicalmente nova, que proponha uma atuação e uma concretização de um novo compromisso político do professor, tem sido apontada como a luz no fundo do túnel” (p.101). Mesmo porque os alunos do mundo moderno exigem um redimensionamento da ação docente. Os professores não podem mais oferecer aos seus alunos as antigas práticas pedagógicas sem repensar e refletir sobre as responsabilidades envolvidas ao ensinar e aprender, o que nas palavras de Schön (1983; 2000) se resumiria em “saber por que fazer”.

Do ‘adquirir conhecimento’ e ‘reproduzir comandos’ emerge o construir e o aprender. Até pouco tempo, o lema “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Masetto, 1998, p.11), era uma crença incontestável. Hoje, muitos se conscientizam de que a docência, assim como qualquer outra profissão exige formação e capacitação própria e específica. No caso do ensino da língua inglesa é preciso ter em mente que não é por saber falar, escrever e ouvir bem a língua que automaticamente nos tornamos bons professores.

E.84 – Professor A. - Eu dizia que não é porque eu sou brasileiro que automaticamente eu sou professor de português. Se não seríamos duzentos milhões de... cento e cinquenta, cento e setenta milhões de professores de português. E isso se aplica também para qualquer americano que vem para cá. Qualquer inglês que vem pra cá, não é porque ele nasceu num país que fala inglês que necessariamente isso torna aquela pessoa professor da língua.

E.85 – Professora E. - Por exemplo, você vai a algum lugar, vai tirar uma carteira de motorista, você vai ter que provar que você sabe dirigir. Você vai ser uma secretária, você vai ter que provar que sabe lidar com o computador, atender telefone. Então, não adianta só ter a língua e não saber passar. Não é? Porque para você dar aula você tem que saber se comunicar, tem a didática atrás disso tudo.

Os recortes acima (E.84 e E.85)exemplificam que o professor nativo e/ou não-nativo não desfrutaria de nenhuma superioridade apenas pelo domínio da língua, caso ele não tivesse uma preparação pedagógica e um bom relacionamento com os alunos para facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

E. 86 – Professora H.O. - O professor nativo que eventualmente tinha (na Universidade) era mais no sentido, sabe o inglês, mas não eram professores, não eram profissionalmente um professor. A prática pedagógica deixava a desejar, na realidade. Então, não é só pelo fato de ser um falante da língua inglesa que ele era um bom professor na sala de aula.

Consideremos, assim como o faz Coracini (2003), alguns pontos a serem refletidos sobre o professor de línguas nas seguintes enunciações:

- É preciso que o professor busque aprimorar além de sua prática, também a teoria;
- É preciso que o professor procure atualizar-se, ou seja, pense em sua formação continuada;
- É preciso que o professor repense as suas técnicas e abordagens buscando a inovação;
- É preciso que o professor seja consciente de seu papel de educador;
- É preciso que o professor seja reflexivo.

O processo de formação continuada deveria partir do interesse pessoal de cada professor e não por imposições legais. A autoformação sugere um processo que duraria a vida toda. A troca e a negociação feitas entre os profissionais e o contato com aquilo

que está sendo produzido pelos meios acadêmicos e científicos resultaria num aperfeiçoamento da ação pedagógica. Como sugere Behrens, “a essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão reflexiva do saber fazer” (2003, p.135). O professor ser um aprendiz permanente não é um luxo e sim, uma necessidade.

Diante desses fatos, é possível afirmar que tanto professores nativos como não-nativos devem pensar e preparar suas aulas. Isso implica em dizer que feito e terminado um determinado curso não indica estar preparado para o resto de sua vida profissional. A formação de qualquer profissional deve ser continuada.

E.87 – Professora D. - Então, acho que dos dois lados se você não se preparar bem, você não vai vender um bom artigo. Não vai ensinar legal para os teus alunos. Então, tanto um quanto outro terão suas dificuldades que são próprias de você ser nativo ou não.

E.88 – Professora G. - E o professor nativo também talvez, depende muito do professor que a gente tiver tratando, porque tudo bem, tem como língua materna a língua inglesa, fala tudo, no entanto sem nenhuma orientação pedagógica, nenhuma didática para usar dentro de sala de aula. E a gente sabe que vários professores também da língua inglesa, que não são nativos também às vezes não tem.

E.89 – Professora G. - Como estudante eu comecei a estudar inglês aos 10 ou 9 anos de idade aproximadamente (...) e continuo estudando ainda. Eu faço Letras Português-Inglês, constantemente aprendendo ainda.

Apesar das diferenças e igualdades existentes entre um professor nativo e um não-nativo, como demonstrado nessa pesquisa, independente do grupo ao qual pertence, o professor deve estar alerta de que a profissão de professores de línguas carrega em si uma natureza ambivalente, além da responsabilidade inerente a ela. Para Alarcão (2001), os professores devem ter consciência,

da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa (p.23).

O professor, exposto a uma avalanche de ideais, pode perde-se em meio às decisões que deve tomar. De um lado o saber tradicional enraizado nas instituições e mentes das pessoas, de outro as novas concepções que lentamente atravessam as mais recentes pesquisas e que nem sempre professores e alunos estão preparados para elas. É, portanto, nesse ponto que uma formação continuada e reflexiva faz toda a diferença.

Os saberes específicos (da área de conhecimento) e os saberes pedagógicos se interconectam e formam o ideal a ser alcançado. Para Pimenta (1999), essa articulação funciona como referencial para “desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (p.8).

Professores que não possuem um conjunto de princípios e que estão expostos aos caprichos de modas passageiras, sem fundo teórico ou que não estão embasados em pesquisas, são passíveis de perderem a credibilidade como professores profissionais.

Além disso, assim como em qualquer profissão, é necessário dedicar-se, ter o gosto por aquilo que se faz e atuar com amor. O desafio, portanto, é humanizar o processo de ensino/aprendizagem.

E.90 – Professora H.O. - Sempre achei fascinante, eu acho que é por isso justamente que continuo na profissão e gosto, realmente eu gosto do que faço é essa abertura que a gente tem para outros povos.

Pedro Demo (2000) descreve os professores profissionais que se almeja alcançar,

terão de ser capazes de resolver problemas, tomar decisões, negociar adequadamente e pensar, habituarem-se a ter cabeça aberta, flexibilidade e empreendimento, Terão de saber lidar com a incerteza, a complexidade, a cidade global, a explosão da informação, as outras tecnologias, e muitas

culturas diferentes – e mesmo assim, manter um conjunto de valores que alimente um nível adequado de estabilidade individual, integridade e harmonia social. (p.35)

O professor hoje não pode limitar-se a reproduzir cegamente o que lhe é proposto ou imposto por outros. É preciso que ele seja capaz de criar e recriar, transformar e transformar-se. Havendo esse pensamento crítico e reflexivo, caso o professor sofra alguma forma de ‘crise de identidade’, seja por não achar-se capaz o suficiente, seja por críticas de alunos ou de outros professores, seja qual razão for, ele terá habilidade de resolver seus possíveis conflitos, refletir sobre o que precisa ser alterado e decidir a melhor ação a ser tomada.

O que foi exposto nesse capítulo é de possível interesse e veracidade para professores de qualquer área do conhecimento. No caso de professores de línguas (nativos e não-nativos) enfatizamos que os saberes específicos da língua a ser ensinada não são suficientes para garantir-lhe sucesso nas aulas. Os saberes pedagógicos também são de suma importância para a busca de um trabalho bem executado por ele.

Sendo assim, assim como Masetto (1998) entendemos que a profissão professor não pode basear-se na crença comum de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”(p.11). Professores nativos e não-nativos precisam de constante atualização seja de conhecimentos específicos a serem transmitidos como gramática, vocabulário, etc., seja na atualização na área da educação nos diversos processos de ensino/aprendizagem. Isso implica que a formação continuada dá ares de profissionalização ao que se faz, já que os professores “não se tornam autônomos sem que desenvolvam uma preocupação permanente com a compreensão da realidade” (p.112).

5.4. A REFLEXIVIDADE

5.4.1. O professor reflexivo

Não se pode ficar muito tempo pensando, refletindo, dialogando, à espera de encontrar a solução ideal, esquecendo que urge também agir o mais rápido possível.

José Tavares

O contexto histórico que vivenciamos nesse momento traz várias mudanças à sociedade, que aguçam o desejo de desenvolvimento econômico e uma melhor qualidade de vida. É nesse contexto que a escola atual manifesta-se como o centro do desenvolvimento cultural, social, profissional e por que não dizer, individual das pessoas, cercada de dúvidas e incertezas, mas com o grande desejo de transformar.

É, portanto, atribuído aos professores responsabilidade pela sua própria autonomia e a dos alunos, além da criticidade e reflexividade exigidas de um professor profissional. Esse entendimento valoriza sua formação e sua profissão, resultando em melhores condições de trabalho.

Para Alarcão (2001), professores e alunos formados sob essas características,

habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação. (p.12)

Diante da diversidade característica do contexto atual de atuação pedagógica, a formação de profissionais meramente técnicos de ensino dá lugar a um modelo de formação reflexiva. Observemos a professora-sujeito falar sobre sua experiência como professora no início de sua carreira.

E. 91 – Professora H.O. - Você nem pensava qual teoria que me respalda, estou me baseando em que para falar isso ou não. Então, você só entrava, prepara a aula direitinho, todo mundo fazia isso, não estou condenando ninguém, nem a mim mesmo, nem aos outros. Você preparava a sua aula, chegava lá, dava a sua aula e pronto. *Os alunos aprendiam ou não, sei lá*, aprendiam gramática mais do que a falar, mas também não se pensava tanto nisso.

A fala: “os alunos aprendiam ou não, sei lá”, exemplifica uma visão tradicionalista de ensino, uma vez que o interesse está em transmitir e reproduzir conhecimentos, não necessariamente aprender.

Hoje a tendência é aplicar os ideais da escola reflexiva. O professor como ‘modelo de comportamento’, ‘executor de rotinas’, ‘técnico’, ‘planificador’ (Pérez Gómez, 1995, p.96) cede lugar ao professor reflexivo (*professor como investigador na sala de aula* (Stenhouse, 1975); *o professor como profissional clínico* (Clark, 1983; Griffin, 1985); *o professor como prático reflexivo* (Schön, 1983, 1987), etc.) aquele que participa ativamente de sua formação com o desejo da superação da relação mecanicista entre o conhecimento e a prática da sala de aula.

O modelo tradicional de racionalidade técnica dissocia teoria de prática, acentuando a primeira, o que inviabiliza a formação de professores reflexivos. Esses professores meramente técnicos reproduzem o conhecimento, portanto são tolhidos de refletir sobre seu contexto de atuação, seu papel e sua prática e participar ativamente e criticamente de sua formação. Esse perfil de professor não condiz com as demandas pedagógicas que a escola atual exige.

Para Pérez Gómez (1995) “os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos”. (p.100). Como esse modelo mecanicista perdurou nos meios acadêmicos por muitos anos, atualmente os professores vêm lutando paulatinamente pela mudança dessa prática, o que nem sempre é fácil de alcançar.

E.92 – Professor F - A gente não está acostumado a refletir, a gente aceita mais os métodos, as metodologias. (...) O método, por exemplo, que você não acredita que seja o melhor método, mas você acaba aceitando porque isso é uma imposição. (...) Você acaba aceitando o pacote, CD, livro, método, metodologia e acaba não fazendo essa reflexão ou não levando o teu aluno também a aprender a refletir sobre isso.

Esse ‘aceitar’ as coisas como elas são: prontas e acabadas engessa o pensamento reflexivo do professor.

Nesse ponto, faz-se necessário salientar que a ênfase apenas na teoria, desmembrada da prática compromete a prática docente, assim como a ênfase na prática dissociada da teoria pode afetar a atuação do professor em sala de aula.

E. 93 – Professora H.O. - Nós temos sempre que pensar por que é que eu vou fazer isto. Daí eu faço. Por que é que eu fiz isso? Adiantou fazer ou não? Então, eu tenho que estar constantemente estudando, e vendo se isso modifica a minha prática por que também não adianta você ler e quando entra na sala de aula continua com a mesma prática. Essa sua reflexão tem que interferir na sua prática. Você tem que ir modificando. E isso é contínuo. Essa reflexão é contínua, tanto no âmbito de uma aula, quanto no âmbito de um semestre, do ano, da vida.

O ideal, considerado completo, a ser alcançado se encontra na busca do equilíbrio: teoria-prática. Segundo Pura Lúcia Oliver Martins, para superar a dicotomia entre teoria e prática (2003),

o grande desafio é desenvolver uma prática na formação do professor, que ultrapasse as relações sociais usualmente estabelecidas, expressas na transmissão-assimilação de conhecimentos. Isto porque essas práticas têm favorecido um avanço no discurso dos professores, sem, contudo, apresentar mudanças substantivas nas suas práticas pedagógicas. (p.135)

Esse ir e vir entre prática - teoria e teoria - prática faz com que o professor reflita sobre a sua própria atuação, atue em favor de uma aula melhor e busque idéias em outros pesquisadores e educadores.

O fato é que muitos professores ainda seguem uma linha tradicional e mecanicista de ensino/aprendizagem como pudemos perceber em uma das falas dos professores entrevistados.

E. 94 - Professora E - Eu sempre fui, eu sou totalmente contra a didática de hoje. Eu sei que estou errada, mas eu sempre acho que os alunos de antigamente eram bem melhores do que os de hoje. Eu não sei se é o material didático que mudou ou se o perfil do aluno mudou, o material didático mudou. A gente tinha alunos muito melhores quando era aquele método mais tradicional.

Com o grande desejo de romper com a visão tradicional e conservadora que ainda permeia a prática docente, muitos pesquisadores e educadores voltam suas pesquisas a uma abordagem mais crítica e reflexiva de ensino.

Sendo a educação uma atividade que envolve a sociedade como um todo, terá de reestruturar-se para acompanhar o mundo de informações, globalizado, multiétnico e multicultural, ávido por conhecer e aprender.

A proposta de Behrens considera que (2003),

a sociedade do conhecimento, devido ao volume de informação, necessita de uma metodologia que leve a aprender a aprender, que desafie os alunos a refletir, a defender suas idéias, a criticar, a criar, a observar, catalogar, classificar, perguntar, a construir, a projetar e a produzir conhecimento (p.103).

Uma escola que se proponha a seguir essa linha não pode aceitar que seus professores sejam meros reprodutores e executores de determinações tomadas como moldes. Essa forma de pensar e agir separa o professor de sua atividade e de seus alunos, sendo o seu poder criativo e de produção destruído. Ao atuarem segundo esse modelo, os professores agem automaticamente.

No desafio de criar uma nova proposição metodológica, alguns autores buscam propor uma escola reflexiva. A reflexão é um processo social orientado pela ação que demonstra o poder do homem para criar e recriar, construir e reconstruir por meio de

seu pensar associado ao diálogo com os outros para assim serem tomadas decisões. A reflexividade significa que devemos pensar constantemente e refletir permanentemente sobre as circunstâncias em que estejamos envolvidos.

Com o objetivo de entendermos como os professores entrevistados vêem um professor reflexivo, reproduzimos algumas falas:

E. 95 – Professora C. - Eu acredito que seja aquele professor que respeita a audiência que tem, que se prepara, que realmente aquilo que ele está passando é importante, não é só chegar e despejar, e aprende de qualquer maneira. Acho que é um que se prepara, que procura se reciclar para moldar o que tem que passar para o aluno.

E. 96 – Professora D. – Ele (o professor) fica questionando se o que está passando daquela maneira é a melhor maneira de passar, ou então, se não é a melhor maneira o que ele pode fazer.

E.97 – Professor A. - Quando você fala professor reflexivo o que vem a minha mente é a idéia de reflexão, refletir sobre aquilo, não apenas sobre o que você ensina, mas como você ensina, qual é o propósito de você ensinar. Então, eu sempre tive uma postura de acima de tudo tentar ser um educador.

E.98 – Professora H. - É o sujeito que de forma consciente consegue avaliar as necessidades dos seus alunos e se conduz de forma a suprir essas necessidades, a atender essas necessidades. Não sei se sempre conseguem, até porque uma coisa é você refletir sobre as necessidades do seu aluno, outra coisa é você se preparar para atendê-las.

E.99 - Professora G. - O professor que reflete a prática da sala de aula, que planeja as suas aulas, que contextualiza, que acredita na aula como aquele processo de interação, de professor com os alunos, de construção conjunta do conhecimento, de ser apenas um orientador, um mediador e não mais aquela autoridade máxima que detém todo o conhecimento, que está ali na frente da sala de aula comandando, só dando as instruções de como as coisas devem acontecer na sala de aula. Eu acho que hoje o professor reflexivo é o professor que pensa dessa maneira, que é um professor com a mente aberta para todas as novas tecnologias, tudo aquilo que vem de fora da sala de aula que o aluno trás para dentro da sala. Não pensa mais daquela forma: o aluno entrou nú na sala de aula e o professor que vai vestir, que vai colocar tudo na cabeça dele, mas que ele trás muita coisa de dentro de casa, da vivência social.

E. 100 – Professora H. - Há métodos que são totalmente contra a comparação, o estudo e o ensino comparativo. Eles acham que deve ocorrer uma internalização sem que haja reflexão sobre o que você está aprendendo. Eu já acho que se houver reflexão, aprende-se mais fácil.

O precursor dessa idéia, John Dewey, defendeu a educação com a finalidade de propiciar ao aluno condições para que ele resolva por si próprio os seus problemas,

tendo como fator central o conceito de experiência. Para Dewey (1953), o processo de reflexão começa ao enfrentarmos as dificuldades de difícil superação, o que leva o indivíduo a analisar suas experiências anteriores em busca de solução.

O pensamento reflexivo, assim, tem início com um estado de “perplexidade, hesitação ou dúvida”. Esse é o sentido mais elevado do pensar, já que subentende “o exame das bases e das conseqüências das crenças” (idem, p.3). O conceito dado por Dewey à reflexão relaciona-se à “anéis da corrente do pensamento reflexivo”, já que um conhecimento produz outro. Segundo essa perspectiva, “a reflexão não é apenas uma sucessão e, sim, uma série lógica de idéias, de modo que cada uma engendra a seguinte com sua conseqüência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a idéia precedente” (idem, p.4).

O problema a ser resolvido determina o objetivo do pensamento e esse objetivo guia o pensar. O pensamento deve ser provocado, pois segundo ele, “achando-se embaraçada uma criança (ou um adulto) com algum problema, é inteiramente inútil exortá-los a pensar a respeito quando ainda não possuem experiência própria que lhes sirva de ponto de apoio” (idem, p.15).

Para que se coloque em prática um ensino reflexivo, o primeiro passo a ser tomado é ter a “mentalidade aberta” (Marcelo Garcia, 1992), ou seja, ter o desejo da mudança e se desvencilhar de antigas atitudes que possam impedir o surgimento e a admissão de novas idéias. Essa atitude faz com que o professor analise suas práticas até aquele momento, aceite e respeite novas perspectivas, reflita sobre as possíveis alternativas de mudanças e suas razões e assim, busque a melhora do que já existe. Deste modo, o professor não fica apenas no pensar e refletir, mas no também no agir.

Para Tavares (2001), “não se pode ficar muito tempo pensando, refletindo, dialogando, à espera de encontrar a solução ideal, esquecendo que urge também agir o mais rápido possível”. (p.50)

A mentalidade aberta associada à responsabilidade, entusiasmo, vontade, energia e ao amor pelo que se faz, representa os objetivos a serem alcançados “pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva” (Marcelo Garcia, 1992, p.62). Idéia compartilhada pela Professora H. (E.101) ao afirmar que,

E.101 – Professora H. - Você pode imaginar que se o sujeito tem consciência das necessidades, das dificuldades da turma, é claro que ele fará o possível para então corresponder às expectativas. O que se espera desse professor é que ele consiga suprir realmente as dificuldades. Ele vai preparar melhor a aula, ele vai realmente promover aulas mais adequadas àquelas dificuldades verificadas.

Crítico dos modelos basicamente técnicos, outro autor que merece destaque nessa linha de idéias é Donald Schön. Filósofo e professor, Schön concentrou seus estudos no aprendizado organizacional e na eficácia profissional, tendo como forte peso a reflexão (Schön, 2000). Embora seus estudos não tenham sido diretamente relacionados à educação, suas idéias também contribuíram para “popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática”. (Marcelo Garcia, 1992, p.60).

Schön apóia suas idéias no pensamento de John Dewey, especialmente em relação à reflexão. Suas obras: *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educando o Profissional Reflexivo* (2000) confirmam e contribuem para o estudo da educação reflexiva e incluem a essas idéias o conhecimento tácito. Para ele, em muitos momentos de nossa vida cotidiana, somos levados a agir de forma espontânea e intuitiva. Muitas vezes fazemos coisas que não sabemos explicar de que maneira a fizemos. Os professores, portanto, também possuem teorias, essas que podem ser práticas, de ação ou implícitas, ou seja, tácitas. Essas teorias “influenciam a forma como os professores pensam e atuam na sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente”. (Marcelo Garcia, 1992, p. 60). Se tentarmos descrever essas ações, o fazemos de forma errônea ou inapropriada, isso se dá porque utilizamos nosso conhecimento tácito.

Devemos estar atentos à importância de fenômenos como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores, os quais não se enquadram ao racionalismo técnico. Assim, associando suas idéias à educação, podemos dizer que o professor não pode ser reduzido apenas a seus saberes técnicos. A esse processo, Donald Schön denomina *reflexão-na-ação*.

Refletir e agir devem estar interligados, são elementos de um conjunto indivisível. Schön centra a prática reflexiva em três momentos: “o conhecimento-na-ação”, a “reflexão-na-ação” e a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”.

Define-se reflexão-na-ação como o processo mediante o qual os profissionais, nesse contexto os professores, aprendem a partir da análise, interpretação e reflexão de sua própria prática. Significa fazermos uma pausa para refletirmos sobre as nossas ações no momento em que ela está sendo executada. Marcelo Garcia (1992) exemplifica ao citar a importância da contribuição de Schön:

consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (1992, p.60).

O conhecimento-na-ação vai do conhecimento técnico à solução de problemas, ou seja, orienta a atividade humana e manifesta-se no “saber fazer”. É um processo tácito, ou seja, é colocado inconscientemente e que “funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal”. (Schön, 2000, p.34).

A reflexão sobre a reflexão-na-ação é uma reflexão crítica. Quando estamos já distantes da ação presente é ainda possível refletirmos sobre ela. Isto nos faz pensar de maneira crítica e reestruturar nossas próximas ações, compreendendo o problema e imaginando uma solução para ele. Para Schön (2000) só aprendemos ao ficarmos confusos, “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação” (p.34). Nesse sentido, uma crise de identidade – uma confusão – é salutar para o professor, uma vez que a palavra ‘confusão’ etimologicamente quer dizer: juntar, reunir, misturar.

Esses três processos descritos acima constituem o “pensamento prático” do profissional. E que são utilizados para enfrentarmos as situações ‘problemáticas’ que

ocorrem na prática. Embora estejam descritos de forma desmembrada, essas etapas são interligadas e completam uma a outra.

Alarcão (2001) em sua obra *“Escola Reflexiva e Nova Racionalidade”*, apresenta as características que a escola necessita para atender às demandas da sociedade atual. O professor, o aluno, a direção, a coordenação, etc. não estão fora desse contexto de reflexão. Para Alarcão (op. Cit) a escola deve favorecer o desenvolvimento das competências para que possamos viver reflexiva e criticamente em sociedade.

Esse entendimento considera que o discurso e as práticas dos professores levam não apenas a discorrer sobre, mas a agir e a refletir sobre a profissão docente. Essa reflexão não é voltada apenas ao passado, mas tem principalmente em vista a reconstrução do significado de seu ofício de professor enquanto profissional “reflexivo-transformador”, que deve ser constantemente repensado em sua prática e formação.

Segundo Nóvoa (1992),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p.25)

Porém, observa-se certa preocupação em relação à formação desses docentes reflexivos no ensino de línguas estrangeiras. Muitos, apesar de passar pela universidade e serem expostos a uma formação “diversificada”, quando confrontados com a situação de serem verdadeiros docentes apresentam atitudes tradicionalistas de ensino. De acordo com Vieira Abrahão (2002) há três razões para que isso aconteça. Primeiramente, o professor ao ingressar na universidade traz consigo crenças, visões e concepções sobre ensino e aprendizagem que adquiriu como aprendiz da língua inglesa. Os modelos copiados consciente ou inconscientemente de seus professores marcam de forma positiva ou negativa sua atuação docente. Uma segunda razão seria a visão restrita dos cursos de formação de professores que dão enfoque a apenas uma concepção de ensino como correta. Um último aspecto envolveria um repensar sobre e

durante o estágio de docência dos cursos de formação de professores. Segundo a autora, para que o futuro professor pudesse se engajar num ensino reflexivo, algumas estratégias deveriam ser utilizadas durante o estágio como: o uso de diários reflexivos e fichas avaliativas. Assim, “por meio de um acompanhamento mais próximo e sistemático de sua prática, e analisar como se dá o processo de reflexão na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira”. (Vieira Abrahão, 2002, p.71)

Essa abordagem leva-nos a concluir que o ensino/aprendizagem da língua inglesa exige de seus educadores e aprendizes - reflexão, para que possam indagar sobre as razões pelas quais decidiram aprender tal língua, já que o contexto histórico associa o estudo da língua inglesa a questões políticas. (como já exposto no capítulo 5.2)

E. 102 – Professora H.O. - A grande dificuldade do professor de língua inglesa no ensino regular é motivar o aluno a participar da sua aula porque é uma matéria obrigatória do currículo, goste ou não o aluno tem que fazer, ele não tem opção.

Somente a partir dessa consciência crítica é que podemos encontrar respostas para a resistência ao aprendizado da língua por alguns alunos que são impostos a aprendê-la, o que pode provocar o desinteresse e dificuldades. A motivação interior dos alunos é quesito fundamental para a aprendizagem.

O contato com uma língua estrangeira, assim como qualquer outra coisa que se deseje aprender, precisa ser uma experiência profunda e prazerosa e que represente um processo cognitivo, uma vez que promove outras operações cognitivas e metacognitivas além das relacionadas com a língua.

Um professor não consegue fazer muito progresso na tentativa de entender os outros, ou seus alunos, se ele não começar por entender a si próprio. Esse processo de se conhecer e se aceitar deve fazer parte de nós, estar encarnado e envolvido em nós, ou seja, deve envolver o professor não só por haver uma exigência do mercado de trabalho, mas pelo desejo da formação continuada.

Moita Lopes (1996) confirma esse pensamento ao dizer que,

para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sala de aula – o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. Só o envolvimento em sua auto-educação contínua, ao adotar uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, pode gerar esta reflexão crítica. (p.183,184)

Na tentativa de contribuir com o processo que envolve a prática dos professores de língua estrangeira, especialmente os professores não-nativos de língua inglesa, para que percebam a sua atividade como profissão, consideramos a habilidade de ser reflexivo como condição essencial ao desempenho de sua atividade pedagógica. Já que para ser um “bom” professor não basta apenas a língua, ou seja, o domínio do conteúdo, é preciso ser consciente, crítico, autônomo e reflexivo.

Tanto nativos, quanto não-nativos devem buscar o aprimoramento de si mesmos e de sua profissão. Ser profissional, nesse contexto, implica a preparação de aulas, mesmo tendo o domínio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Além disso, esses profissionais devem estar atentos a todas as transformações sofridas em nossa sociedade em termos tecnológicos, culturais e sociais. Diante dessas questões, a formação continuada torna-se fator imprescindível para um melhor desempenho profissional.

Como proposto por Schön, a reflexividade é necessária em todos os momentos que antecedem uma aula, o que implica uma boa preparação de conteúdos e materiais, durante a aula, uma vez que o professor deve estar atento às estratégias utilizadas, dúvidas surgidas e possíveis mudanças. Havendo a necessidade de alterações no modo, nas estratégias e nos passos de uma aula a reflexão ainda se faz presente após o término da aula. Essa proposição deveria se fazer importante para todos os professores, sejam eles nativos ou não-nativos.

Deste modo, repensar o papel da Universidade, de seus professores e seus alunos visa à busca pela formação de indivíduos éticos, responsáveis e críticos. É, portanto, por meio de uma postura reflexiva que objetiva-se formar professores que possam ser colaboradores e contribuidores para uma verdadeira transformação da nação em que vivemos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.

Moacir Gadotti

No desejo de melhor compreender o professor não-nativo, sua identidade e sua prática no ensino de língua inglesa no Brasil, referências em diversos autores foram buscadas. Dados sobre sua identidade, formação e prática também foram alcançados por meio de entrevistas. Assim, contrapondo as análises das falas desses professores com a pesquisa bibliográfica buscou-se confirmar as hipóteses primariamente lançadas.

Inicialmente, buscou-se situar o leitor em relação às explicações dadas por diversos autores sobre língua e linguagem. A língua não pode ser apenas vista como um conjunto de palavras ou frases ditas oralmente ou exposta em textos escritos. No caso do professor de línguas, ela é a ferramenta a ser utilizada e estudada em sala de aula.

Assim, é pela língua que há a interação com o outro e que a identidade do professor e do aluno é constituída. Diante do exposto nessa pesquisa, é possível afirmar que a identidade de um sujeito é formada e expressada pelo eco encontrado pelo outro, ou seja, é formada não só pela nossa identidade pessoal, mas também por nossa identidade social.

A identidade não é algo estagnado, uma vez que se desenvolve por toda a nossa vida. Não somos o que somos apenas por nossas decisões pessoais, somos preenchidos pelo 'outro', por tudo e todos que nos cercam. Coracini (2003) expressa com clareza essa idéia ao afirmar que,

apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar

momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Convém lembrar que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. (p.243)

Tais identificações atingem o papel e a atuação do professor de línguas, no caso dessa pesquisa o professor não-nativo de língua inglesa. Constatase que há professores que se identificam tanto com a língua do ‘outro’, que desejariam não apenas saber a língua em sua plenitude, se é que isso é possível, mas de algum modo “ser” o outro, viver em seu país e compartilhar de sua língua e cultura. (ver E.31 e E.32)

Identificamos, porém, diferentes momentos de identificação profissional e pessoal que constituem os professores entrevistados, dando-lhes pelo menos duas identidades. Muitos dos professores entrevistados apreciam a língua pela língua, têm gosto pela profissão - professor e percebem o seu papel como transformador da sociedade em que vive, ou seja, valorizador de sua própria nação brasileira.

No entanto, a profissão – professor de línguas é muitas vezes vista de forma reduzida, apenas pelos saberes técnicos, uma “boa” pronúncia, um “bom” vocabulário, uma “boa” fluência, etc., Há, porém, professores que percebem a sua função de forma mais ampliada, pois vai muito além de uma lista estanque de saberes. É possível afirmar que a formação do professor-profissional deveria englobar conhecimentos de conteúdo (domínio da língua e fluência) bem como o conhecimento didático para ensinar. A preocupação com os fatores pedagógicos é percebida na fala de Perrenoud (2001),

um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização. (p.15)

É nesse ponto que a questão professor nativo e professor não-nativo pode ser mais adequadamente compreendida. A análise mostrou que o professor nativo pode ter

um vocabulário mais amplo, uma fluência melhor e uma pronúncia mais acurada, já que a língua inglesa é a sua língua materna. Porém, o professor não-nativo que reflete sobre a sua profissão, preocupa-se com suas aulas, com sua preparação profissional, tanto em relação aos saberes de conteúdo (vocabulares, gramaticais, etc.) quanto à preparação didática e pedagógica pode superar, por exemplo, uma possível falha de pronúncia e fluência.

Sendo assim, definir qual o melhor professor independe de classificá-lo como nativo ou não-nativo, é preciso considerar que o 'bom' professor é aquele que considera a sua função de transformador, preocupado com sua formação continuada e o importante papel de sua profissão. Essas questões são defendidas por Tescarolo (2004) o qual sintetiza que as condições necessárias ao professor, entre outras, são,

- uma base teórica que evite transformá-lo em um técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática, baseada na transmissão de informações; (...)
- O desenvolvimento da capacidade de pesquisa como meio de produção de conhecimento;
- A implantação de um projeto de formação continuada em serviço, que não dispensa, antes reforça, um programa pessoal permanente de estudos. (p.115-116)

Concluimos afirmando que a formação de professores de línguas considera a prática reflexiva importante para a profissionalização da atuação do professor. O conhecimento apenas lingüístico não é suficiente para atuar como professor profissional. Portanto, o professor, que é apenas nativo, mas sem nenhum preparo pedagógico e didático deixa muito a desejar. Além disso, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser visto como uma oportunidade de interação entre os povos de diferentes culturas, línguas e contextos sociais.

A busca pela 'fluência perfeita' por não-nativos não parece ser o ponto crucial para que haja essa comunicação entre americanos e brasileiros, por exemplo. Muitas vezes, essa ânsia pela perfeição pode prejudicar o aprendizado da língua a ser aprendida, uma vez que o aprendiz concentra-se em apenas um ponto: a fluência, e

deixando de lado outros aspectos talvez mais importantes relacionados ao aprender uma língua estrangeira.

Faz-se, também necessário dizer que uma postura reflexiva por parte dos professores e por que não dizer dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso a língua inglesa, pode possibilitar uma formação não só profissional, mas também pessoal como cidadãos críticos e conscientes.

A reflexão leva o aprendiz, que é tanto o professor quanto o aluno, a perceber o principal objetivo se de aprender uma língua estrangeira que é permitir a interação entre os povos. Essa interação faz com que possamos agir e pensar diferente, auxiliando possivelmente na transformação de nós mesmos e de nosso próprio país.

O professor que sentir-se “estrangeiro de si mesmo” por estar ensinado uma língua que não é a sua língua materna deve perceber o seu valor de transformador de seu próprio mundo e do mundo de seus alunos. Se a ‘crise de identidade’ estiver presente em determinado momento de sua vida profissional, refletir sobre a sua profissão e posição de formador e educador pode auxiliá-lo a perceber que há muito mais do que um belo sotaque ou uma ampla lista de vocábulos. De acordo com Gadotti, (2002)

o professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola (p.46).

Resta dizer que assim como nossa identidade está sempre aberta a mudanças, assim estão os fatores relacionados à educação. Devemos estar sempre abertos às possíveis transformações que toda pesquisa visa apresentar e defender. Uma pesquisa, assim como essa, pode ser uma janela que convida a novas visões. É isso que esperamos com o presente resultado do trabalho apresentado, que não seja visto como pronto e acabado, mas como fio condutor a novas descobertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A Formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno**. IN: Masetto, Marcos Tarcísio (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. Ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O contato-confronto com uma Língua Estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngüe**. IN: CORACINI, Maria José. **Identidade & Discurso; (dês) construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

BOLÍVAR, Antonio. **Globalização Cultural: Identidade, cidadania e multiculturalismo**. Revista Pátio: Identidades Educacionais: o global e o local. Ano VII nº. 28 – Novembro 2003 – Janeiro – 2004.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 2nd Edition, 2001.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. **Estrangeiro de si mesmo: conflito no processo de construção identitária de um professor de Espanhol no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CORACINI, Maria José. **Identidade & Discurso; (dê)s construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto José. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre a Língua Materna e Língua Estrangeira na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CORRÊA, Carlos Humberto. **História Oral: Teoria e Técnica**. Florianópolis: UFSC, 1978.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais**. In: SIMPSON, O. M. V. **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CUNHA, Jorge Luiz; MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Sujeitos que lembram: História Oral e Histórias de Vida**. IN: **História da Educação**. ASPHE. Pelotas: UFPE, 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender, Sabedoria dos Limites e Desafios**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DENZIN, N.K. **Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner**. Dados, v. 27, n.1, 1984.

ECO, Umberto. **A Busca da Língua Perfeita**. Tradução de Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press, 1997.

FERGUSON, Marilyn. **A Conspiração Aquariana**. Tradução de Carlos Evaristo Costa, 7ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho. Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOMES, Romeu. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRIGOLETTO, Marisa. **Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. IN: CORACINI, Maria José. **Identidade & Discurso; (dês) construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOUAISS, Antonio (coord.) et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. United Kingdom: Prentice-Hall International, 1981.

KRISTEVA, Júlia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LITTLEWOOD, William. **Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MAIA, Eleonora Motta. **No Reino da Fala: A Linguagem e seus sons**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. IN: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Juventude, escola e sociabilidade**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Professor Universitário: princípios e metodologia**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v.4.n.10. p.131-142, set./dez. 2003.

MARZARI, Gabriela Quatrin. **Formação e Identidade de Professores de Línguas (Estrangeiras)**. Edição n 10, Rio Grande do Sul: Revista Linguagem e Cidadania. Dez/2003. (disponível on-line: http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania - consulta em 11 de janeiro de 2006 às 16:52.)

MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.) **A Docência na Universidade**. Campinas, SP Papirus, 1998.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: PSY II, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2^a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

MOKROSS, Anneliese; CERVI, Rejane de Medeiros. **A formação do professor de língua inglesa no Brasil: contextualização e reflexões**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDGYES, Peter. **The Non-Native teacher**. Mep Monographs, Macmillan Publishers, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 2 ed., rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O Pensamento Prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. (Org) **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RICHARD-AMATO Patricia A., **Making it happen: Interaction in the Second language Classroom: From Theory to Practice**. New York: Longman Publishers, 1996.

SÁ-CHAVES, Idália. **Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas?** IN: ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

TAVARES, José. **Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva**. IN: ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. **O Début, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional**. IN: CORACINI, Maria José. **Identidade & Discurso; (dês) construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Teoria e Prática na formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira**. IN: GIMENEZ, Telma. (org) **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: Editora UEL. 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics. 1996.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO – HISTÓRIA ORAL / SEMI - ESTRUTURADA

Como aluna:

- Trajetória como estudante de língua estrangeira:
- Razões primárias pelas quais optou pela língua inglesa:
- Corpo docente – nativos ou não-nativos:

Como professora:

- Trajetória como professora de língua inglesa:
- Posição em relação a professores nativos e não-nativos;
- Opinião sobre a possível “crise de identidade” sofrida pelos professores não-nativos de língua inglesa:
- Visão sobre a sua prática como professor reflexivo.

ANEXO B

Falas

FALAS DOS PROFESSORES

FALAS DO PROFESSOR A.:

E.1 - Eu acho que eu tenho realmente um talento para aprender idiomas. (...) Eu consegui perceber que aquilo que eu fazia tinha um bom retorno para mim, aliado ao meu *talento natural* talvez de aprender idiomas.

E.3 - Existem pessoas que têm uma *facilidade natural* e aqueles que têm uma *difículdade natural*.

E.10 - Eu creio que durante esses 18 anos, como professor profissional, ajudei muitas pessoas a aprender inglês, não só para uma realização pessoal, para fazer uma viagem de turismo, mas também aqueles que iam fazer um teste de Mestrado. Eles precisavam falar inglês ou pelo menos entender o inglês escrito, aqueles que iam fazer entrevistas para emprego.

E.16 - Eu uni a matéria que eu gostava de inglês com a atividade que era ensinar. Basicamente foi isso que me motivou a me tornar professor de inglês.

E.17 - Desde criança eu ajudava meus primos (...) com as matérias que eles tinham dificuldade na escola. Eu gostava muito de brincar de escolinha. Eu era o professor, então eu dava aula de matemática, dava aula de português, dava aula de... enfim, geografia.

E.26 - Professores de literatura inglesa, literatura americana não eram nativos, mas tinham um inglês muito, muito bom.

E.30 - Eu acho que a crise de identidade talvez venha a existir se o profissional quer ser algo que ele não é. Então, se ele se cobrar de mais no sentido porque que eu não sou assim, porque que eu não falo assim, então, ele vai ter que olhar para sua vida, para o seu histórico e entender, bom, eu não falo assim porque eu não nasci nos Estados Unidos, eu não tenho sotaque de Nova Iorque porque eu nunca nasci lá, nem morei lá e eu sou brasileiro. Então, eu preciso entender que eu não sou americano, eu não sou inglês, eu não sou australiano, eu não sou italiano, eu não sou nenhum outro estrangeiro.

E.32 - Eu tenho uma grande admiração pelo povo americano, pelo país, mas isso é uma coisa totalmente pessoal. Não sei se vem da minha dedicação pelo inglês, pode até ser.

E.33 - Eu digo que o meu coração é metade americano, metade brasileiro, talvez pela admiração que eu tenho pela língua, pela cultura, mas como eu disse antes, não deixo de ser brasileiro por causa disso. Não sou ufanista, mas também não sou xenofóbico de dizer: "Não. Eu odeio estrangeiro e amo só o meu povo" e nem vice versa.

E.54 - Particularmente nunca fez diferença para mim. (...) Não creio que a credencial para você ser um bom professor de inglês seja ser nativo.

E.64 - Sempre lutei por um reconhecimento maior talvez daquele profissional que ele não é nativo, ele aprendeu com muito esforço e dedicação àquela língua que não é dele, não é uma língua que ele aprendeu em casa. E ele se tornou professor daquela língua.

E.71 - Eu tentava diminuir o meu sotaque da melhor forma possível. É claro que a gente não se torna um nativo, não é?

E.74 - Então, eu me cobrava isso um pouquinho, talvez tenha sido por isso que eu tentei superar, melhorando o meu sotaque, melhorando o meu vocabulário, enfim, a maneira que eu falava para que fosse mais próxima de um nativo possível.

E.79 - A crítica negativa, acho que vinha de mim mesmo, porque no início da minha carreira eu não tinha condições financeiras de ir para os Estados Unidos, era um sonho que eu tinha.

E.81 - Não é porque eu sei fazer curativos que eu vou me candidatar a enfermeiro. Mas, eu creio que a dedicação acima de tudo, ela supera muitas barreiras.

E.83 - Eu tive um professor no primeiro e no segundo ano que *forçava* a gente a educar o ouvido para escutar a pergunta que era feita no dia da avaliação, era uma avaliação semanal, ele fazia a pergunta em inglês, você copiava, já valia um ponto a própria pergunta. E daí, ele te dava um minuto para você pode responder aquela pergunta.

E.84 - Eu dizia que não é porque eu sou brasileiro que automaticamente eu sou professor de português. Se não seríamos duzentos milhões de... cento e cinquenta, cento e setenta

milhões de professores de português. E isso se aplica também para qualquer americano que vem para cá. Qualquer inglês que vem pra cá, não é porque ele nasceu num país que fala inglês que necessariamente isso torna aquela pessoa professor da língua.

E.97 – Quando você fala professor reflexivo o que vem a minha mente é a idéia de reflexão, refletir sobre aquilo, não apenas sobre o que você ensina, mas como você ensina, qual é o propósito de você ensinar. Então, eu sempre tive uma postura de acima de tudo tentar ser um educador.

FALAS DA PROFESSORA B.:

E.4 - Eu comecei porque lá em casa *tinha* que falar inglês, não era uma opção, assim como fazer piano, balé, *tinha* que fazer, então, era isso. Não comecei, assim, porque eu gostava, foi porque a minha mãe achou que fosse necessário. (...) Acho que ela se preocupava com o futuro, ela já via que era muito importante na época.

E.8 – ... na maioria adolescentes que estão aqui pelos pais. (...) Os adultos já estão porque eles já têm uma razão específica, ou é por causa do trabalho, ou por causa da faculdade, querem fazer pós-graduação.

E.11 - Eu acho que o meu papel é importante porque hoje em dia existe essa exigência do mercado, das pessoas falarem pelo menos duas línguas. Então, eu acho que contribuo para que as pessoas tenham informação e se formem nessa língua.

E.24 – Eu acho que também a responsabilidade é da gente não desmerecer o nosso país. Eu acho que não tem nada a ver você ensinar uma língua e só por causa disso engrandecer os países que falam essa língua. (...) Então, eu acho que o papel é esse, de você ensinar uma segunda língua, mas não fazer com que essa segunda língua se torne tão importante a ponto de eles esquecerem a cultura, a língua deles.

E.42 – Não creio que eu tenha crise de identidade.

E.51 – Como eu nunca tive um professor nativo, então não posso dizer se houve alguma diferença ou não, mas acho que não influenciaria a minha fluência que tenho hoje se eu tivesse tido professor nativo.

E.62 – Eu acho que isso, eles (os alunos) vêem como algo positivo, porque eles vêem que uma pessoa brasileira pode dar aula de inglês, mesmo não tendo vivido fora.

FALAS DA PROFESSORA C.:

E.5 - O motivo pelo qual eu escolhi a língua foi realmente por motivo pessoal e social, porque antigamente, quando eu era adolescente, era a língua mais falada, e hoje ainda é para negócios e tal.

E.27 – É claro que você escuta uma pessoa falando o sotaque é totalmente diferente, você pode *improve* o *hearing*, o *listening*. (...) *American? Brazilian?* Falo português, mas ensino inglês.

E.34 - Não, eu já quis morar, mas americana, não. Eu já quis morar lá.

E.46 – Os professores que eu tive também aqui todos eles eram não-nativos.

E.52 – Eu acho que não teve diferença nenhuma.

E.65 – Uma (crítica) positiva que eu acho é por eu ter sido aluna, não ter ido (para fora do país) e ter tido professores não-nativos, também sou professora.

E. 95 – Eu acredito que seja aquele professor que respeita a audiência que tem, que se prepara, que realmente aquilo que ele está passando é importante, não é só chegar e despejar, e aprende de qualquer maneira. Acho que é um que se prepara, que procura se reciclar para moldar o que tem que passar para o aluno.

FALAS DA PROFESSORA D.:

E.6 - Quando eu já estava com os meus doze anos foi realmente minha mãe que me colocou, às vezes se eu estava com preguiça, ela falava: “Não, precisa ir, vai ser importante, a gente nunca sabe o futuro.”

E.12 - Hoje em dia, com a necessidade do mercado, a gente vê que existem muitas escolas de inglês, currículos que hoje em dia você nem precisa dizer se você fala inglês, você *tem* que falar. Então, eu acho que é uma profissão que contribui muito para a realidade que a gente está vivendo.

E.18 - Como o pessoalzinho do colégio precisava de ajuda, acho que aquilo foi também de certa maneira despertando esse desejo de ensinar.

E.21 - Tanto é que há uns doze ou treze anos atrás, curso de inglês era uma coisa caríssima. Não era todo mundo que podia fazer um curso desses. E nem existiam tantas escolas assim.

E.35 - Ah, eu não. Assim, admiro muito a cultura, como também não admiro outras coisas da cultura americana, mas nunca tive vontade de ser americana.

E.47 - Não, nenhum.

E.53 - Eu acho assim, em nível de me comunicar eu acho que não teve uma influência muito grande por que a minha professora era muito boa professora.

E.58 - Com certeza depois quando eu tive o treinamento com as professoras dos Estados Unidos, a gente poliu, eu acho, a língua, poliu entonação, nesse sentido com certeza fez uma grande diferença, porque o sotaque a gente tem, essa tendência normal da nossa língua.mãe.

E.63 - O fato de você também não ser nativo é que pode usar de muito mais empatia com teu aluno, porque você sabe a dificuldade ou já prevê certa dificuldade que ele tem.

E.69 - Acho que o não-nativo tem que se preparar muito mais na questão de não cometer erros que são gritantes, estar fazendo aquela entonação toda.

E.77 - Se você fala: “Ah, sim, já viajei”, ou então, “Ah, sim, mas só por diversão”. Mas sempre tem um certo peso, a gente vê que o aluno ele sente: “Nossa o meu professor já viajou”. Ou então: “O meu professor já morou...”

E.87 - Então, acho que dos dois lados se você não se preparar bem, você não vai vender um bom artigo. Não vai ensinar legal para os teus alunos. Então, tanto um quanto outro terão suas dificuldades que são próprias de você ser nativo ou não.

E. 96 - Ele (o professor) fica questionando se o que está passando daquela maneira é a melhor maneira de passar, ou então, se não é a melhor maneira o que ele pode fazer.

FALAS DA PROFESSORA E.:

E.13 - Estou ensinando uma coisa que está sendo necessária hoje em dia, no mundo inteiro. Ele (o aluno) precisa para a Internet, precisa para entender filmes, precisa para conseguir emprego, precisa... socialmente.

E.31 - Ah, eu queria. Queria morar lá inclusive. Mas, é mais uma questão de: eu gosto do modo de vida deles, gosto do desenvolvimento deles, acho o brasileiro muito subdesenvolvido. (...) Mas acho falta assim as vezes de falar igual a americano, sotaque mesmo.

E.28 - Na Federal eu tinha um professor que era *British*, eu acho que ele era nativo sim, ele não era brasileiro, isso eu sei que ele não era. Agora eu não sei se ele tinha descendência ou... Mas eu acho que ele era *British* sim.

E.55 - Eu acho que nativo não quer dizer nada não.

E.72 - O que é interessante de ser nativo é mais o vocabulário, umas coisas mais modernas, mais atuais, do que está acontecendo agora, de vocabulário novo, de gíria nova, essas coisas assim.

E.76 - Você sabendo passar para o aluno a língua acho que daí sendo nativo ou não, não quer dizer nada.

E.78 - É que já cheguei ao topo e não passo mais daquilo, entendeu? Só se fosse morar fora mesmo para desenvolver mais algumas coisas.

E.85 - Por exemplo, você vai a algum lugar, vai tirar uma carteira de motorista, você vai ter que provar que você sabe dirigir. Você vai ser uma secretária, você vai ter que provar que

sabe lidar com o computador, atender telefone. Então, não adianta só ter a língua e não saber passar. Não é? Porque para você dar aula você tem que saber se comunicar, tem a didática atrás disso tudo.

E. 94 - Eu sempre fui, eu sou totalmente contra a didática de hoje. Eu sei que estou errada, mas eu sempre acho que os alunos de antigamente eram bem melhores do que os de hoje. Eu não sei se é o material didático que mudou ou se o perfil do aluno mudou, o material didático mudou. A gente tinha alunos muito melhores quando era aquele método mais tradicional.

FALAS DO PROFESSOR F.:

E.9 – A maioria deles eu acho que sofrem uma imposição: todo mundo tem que falar inglês. (...) Foi imposto essa condição de que falar inglês é um quesito importante na formação profissional.

E.14 - Eu aprendi inglês com falantes nativos, convivendo com eles e é claro me interessando também, daí eu comecei a estudar por conta. (...) É uma coisa prazerosa. O inglês era realmente um prazer, estava ligado ao prazer e também ligado à comunicação mesmo.

E.23 - O fato de você dominar uma língua estrangeira, você também tem, que é um pouco exagerado, mas você também tem uma arma. Você domina uma outra cultura, você tem uma arma para você se defender de, por exemplo, uma invasão cultural. Você também tem uma arma de disseminação da tua cultura.

E.25 – Para mim às vezes é um problema porque chega um momento que você diz: “Puxa, eu estou ensinando uma língua que não é a minha língua e que de uma maneira eu preciso entrar na cultura que vem com essa língua”. Às vezes eu me sinto meio alienado, por exemplo, em relação à cultura nacional, à cultura brasileira, por que eu tenho que estar meio que imerso nessa cultura americana.

E.38 - Não, muito pelo contrário, eu acho que conhecendo, por exemplo, a cultura americana, eu reafirmo a minha cultura brasileira. Eu me orgulho da minha cultura sul-americana, por exemplo, das nossas tradições, das nossas diferenças inclusive.

E.43 – Eu acho que não vai chegar a uma crise de identidade, mas em alguns momentos ele vai questionar a validade do que ele está fazendo. (...) Mas uma crise de identidade eu acho que não.

E.59 – Eu acho que o professor não-nativo pode encontrar algumas dificuldades, por exemplo, em questão de vocabulário. O falante nativo, ele não vai ter dificuldades vocabulares que o professor não-nativo tem.

E.66 – Nós temos a sensibilidade de saber, por exemplo, o que é difícil para o aluno. Nós temos essa sensibilidade do que é importante também para o aluno aprender. Eu acho que nós podemos fazer uma seleção melhor do que o aluno realmente precisa. (...) Então eu acho que o professor não-nativo, ele é mais simpático ao aluno porque ele conhece os problemas que o aluno pode ter.

E.75 – Eu estudava muito mais porque eu queria falar exatamente como os meus amigos falavam que eram americanos, e eu achava que tinha status.

E.92 – A gente não está acostumado a refletir, a gente aceita mais os métodos, as metodologias. (...) O método, por exemplo, que você não acredita que seja o melhor método, mas você acaba aceitando porque isso é uma imposição. (...) Você acaba aceitando o pacote, CD, livro, método, metodologia e acaba não fazendo essa reflexão ou não levando o teu aluno também a aprender a refletir sobre isso.

FALAS DA PROFESSORA G.:

E.15 - A princípio era uma vontade bem de criança, curiosidade, eu quero conhecer porque eu tive na escola e eu gostei. Mas, depois eu descobri que eu tinha uma motivação intrínseca, eu gostava mesmo e levei adiante.

E.41 - Eu acho que já é muito presente na nossa vida, não acredito que afete de forma alguma a identidade.

E.49 - Nunca tive nenhum professor nativo, todos não-nativos, o máximo foi aquele professor que morou fora por um tempo e depois voltou para o Brasil.

E.57 - Não acredito que haja grandes diferenças entre um nativo e um não-nativo.

E.61 - Acredito que no começo do curso quando comecei o curso de inglês com 9,10 anos, talvez não teria sido uma grande vantagem porque eu acredito que para aprender uma segunda língua a gente precisa ter o apoio da língua materna. Eu precisaria do português no caso. (...) No começo eu acredito que teria sido complicado e talvez pudesse comprometer o meu aprendizado.

E.67 - Eu acredito que existe a matéria, a língua que está sendo ensinada, ela precisa desse suporte, dessa base que é a língua que se fala em comum dentro da sala de aula.

E.88 - E o professor nativo também talvez, depende muito do professor que a gente tiver tratando, porque tudo bem, tem como língua materna a língua inglesa, fala tudo, no entanto sem nenhuma orientação pedagógica, nenhuma didática para usar dentro de sala de aula. E a gente sabe que vários professores também da língua inglesa, que não são nativos também às vezes não tem.

E.89 - Como estudante eu comecei a estudar inglês aos 10 ou 9 anos de idade aproximadamente (...) e continuo estudando ainda. Eu faço Letras Português-Inglês, constantemente aprendendo ainda.

E.99 - O professor que reflete a prática da sala de aula, que planeja as suas aulas, que contextualiza, que acredita na aula como aquele processo de interação, de professor com os alunos, de construção conjunta do conhecimento, de ser apenas um orientador, um mediador e não mais aquela autoridade máxima que detém todo o conhecimento, que está ali na frente da sala de aula comandando, só dando as instruções de como as coisas devem acontecer na sala de aula. Eu acho que hoje o professor reflexivo é o professor que pensa dessa maneira, que é um professor com a mente aberta para todas as novas tecnologias, tudo aquilo que vem de fora da sala de aula que o aluno trás para dentro da sala. Não pensa mais daquela forma: o aluno entrou nú na sala de aula e o professor que vai vestir, que vai colocar tudo na cabeça dele, mas que ele trás muita coisa de dentro de casa, da vivência social.

FALAS DA PROFESSORA H.:

E.20 - Na verdade, essa crise de identidade pode ocorrer em qualquer profissão, em qualquer área. (...) A crise não existiria porque ele está ensinado uma língua que não é a dele. Eu acho que também por estar ensinando uma língua que não é dele ou também por alguém estar curando cachorros quando poderia de repente estar num escritório só na frente do computador, enfim...

E.29 - Se você pretende morar nos Estados Unidos, fazer algum curso, sei lá uma Especialização, um Doutorado, *whatever*, acaba que lá você vai ter a oportunidade de aprender as formas com as quais você irá se sair dentro das situações específicas.

E.37 - Não, tenho muito orgulho de ser brasileira.

E.39 - Não, em nenhum momento, eu não conseguiria morar nos Estados Unidos, de jeito nenhum. E nunca fiquei idolatrando, tudo lá é melhor, absolutamente. Eu prefiro o Brasil e aqui que eu quero ficar.

E.48 - A maioria certamente professores não-nativos.

E.56 - Acho que isso não altera absolutamente.

E.68 - Eu até acho que o professor que não seja nativo de alguma forma até facilita porque ele sabe das dificuldades que o aluno de certa forma vai também ter. No caso pode ser até mesmo as que ele teve. Isso facilita bastante.

E.98 - É o sujeito que de forma consciente consegue avaliar as necessidades dos seus alunos e se conduz de forma a suprir essas necessidades, a atender essas necessidades. Não sei se sempre conseguem, até porque uma coisa é você refletir sobre as necessidades do seu aluno, outra coisa é você se preparar para atendê-las.

E.70 – O professor não-nativo teria dificuldades para ensinar ao aluno coisas pontuais que tem a ver mesmo com a cultura e com os costumes. Sabe, certas expressões que são ditas em circunstâncias específicas, que só quem é daquele lugar sabe exatamente o que se fala?

E. 100 – Há métodos que são totalmente contra a comparação, o estudo e o ensino comparativo. Eles acham que deve ocorrer uma internalização sem que haja reflexão sobre o que você está aprendendo. Eu já acho que se houver reflexão, aprende-se mais fácil.

E.101 – Você pode imaginar que se o sujeito tem consciência das necessidades, das dificuldades da turma, é claro que ele fará o possível para então corresponder às expectativas. O que se espera desse professor é que ele consiga suprir realmente as dificuldades. Ele vai preparar melhor a aula, ele vai realmente promover aulas mais adequadas àquelas dificuldades verificadas.

FALAS DA PROFESSORA H.O.:

E.2 – Eu tinha uma facilidade para línguas, claro que os pais perceberam que eu tinha *facilidade* e um gosto pelas línguas.

E.7 – Eu vejo que dada a importância da língua inglesa já que se endeusa tanto a língua inglesa, então, mesmo não sendo uma segunda língua tem esse élan que faz com que as pessoas queiram ser professores de inglês ou queiram aprender inglês.

E.22 – Talvez por uma questão de status, já seleciona melhor porque o perfil do candidato que tenha inglês fluente já vem junto com outras coisas. É uma pessoa às vezes até com certo poder aquisitivo maior porque tem como estudar, porque já tem esse mito que não se aprende inglês na escola, só numa escola de línguas, nem na escola, nem na universidade. (...) Nas escolas de línguas também existe uma elitização porque se a pessoa não está acompanhando ela é naturalmente levada a desistir do curso. (...) Se você tem a língua fluente, provavelmente intelectualmente você é mais provido.

E.19 – Acho que foram meus pais que perceberam meu gosto de ensinar desde pequena, de brincar de professora.

E.36 – Não, nunca quis ser americana. Eu quis morar nos Estados Unidos, quando eu fui pra lá em 78 a primeira vez, aqui no Brasil não existia nada de importados. Então, é um outro mundo, o nível de limpeza, de organização em relação ao Brasil era extremamente diferente, um contraste grande. Muito mais desenvolvido. Então, aquela vontade de morar lá um tempo, um ano assim, no máximo.

E.40 – Eu nunca tive vontade nem de ser americana, nem de apropriar da identidade da outra língua, pelo fato de já ter uma outra língua em casa.

E.44 – Não gostaria de morar em nenhum país mais do que um ano, um ano e pouco. Porque isso acaba gerando uma crise de identidade. (...) Eu digo isso pelo meu próprio pai, ele veio para o Brasil com 35 anos já adulto, daí depois quando chega uma certa fase da vida ele se perguntava: “Eu fiz bem em vir para cá?”, “Se estivesse ficado no meu país, estaria melhor ou pior?” (...) Eu tenho uma super amiga também, estudamos juntas no primeiro ano da faculdade e somos amigas até hoje, e ela foi para os Estados Unidos em 78, já faz quase 30 anos e ela vem muito para o Brasil, nós temos muito contato. E daí a gente vê também como ela não pertence nem cá, nem lá. Ela sente isso, então, agora ela já está com a idade... minha velhice, então, eu queria ir para o Brasil, mas também ela não consegue deixar das coisas que ela tem nos Estados Unidos.

E.45 – Eles não eram nativos, eram brasileiros... Todos eles.

E.50 – No (escola de inglês), talvez um semestre foi um professor nativo. Na faculdade nenhum, e no Mestrado sim nós tivemos contato com nativos que naquela época deveria ter não sei se um ou dois professores que já ficavam o ano todo ali, contrato com a Universidade. (...) No Mestrado, a época que tive mais contato com professores nativos.

E.60 – De um modo geral a questão de pronúncia, vocabulário, essas coisas ajudam bastante o falante nativo.

E. 73 – Qual era a expectativa no passado? Você aprender uma segunda estrangeira e falar exatamente igual ao falante nativo é o *native-like*. No fim dos tempos tinha que ser ou era

pronúncia britânica ou americana, ou você puxava para o inglês americano, inglês britânico, você tinha que ser *a native speaker*.

E.80 – Naquela época às vezes elas poderiam até duvidar, se você não estava muito seguro do que estava falando em relação a vocabulário ou pronúncia ou alguma questão cultural. O que solucionava bastante este problema era o fato de você já ter vivido no país ou não. “Ah, professora, a senhora já foi para os Estados Unidos?”, “Já”, “Quanto tempo você ficou lá?” “Ah, três meses”, então, eles passavam a acreditar no que eu falasse. Quando eu não tinha ido, então, esse sempre foi um problema para mim até eu conseguir ir para os Estados Unidos.

E.82 – na escola, na realidade, no colégio a gente tinha era gramática, leitura de textos e tradução e gramática.

E. 86 – O professor nativo que eventualmente tinha (na Universidade) era mais no sentido, sabe o inglês, mas não eram professores, não eram profissionalmente um professor. A prática pedagógica deixava a desejar, na realidade. Então, não é só pelo fato de ser um falante da língua inglesa que ele era um bom professor na sala de aula.

E.90 – Sempre achei fascinante, eu acho que é por isso justamente que continuo na profissão e gosto, realmente eu gosto do que faço é essa abertura que a gente tem para outros povos.

E. 91 – Você nem pensava qual teoria que me respalda, estou me baseando em que para falar isso ou não. Então, você só entrava, prepara a aula direitinho, todo mundo fazia isso, não estou condenando ninguém, nem a mim mesmo, nem aos outros. Você preparava a sua aula, chegava lá, dava a sua aula e pronto. *Os alunos aprendiam ou não, sei lá*, aprendiam gramática mais do que a falar, mas também não se pensava tanto nisso.

E. 93 – Nós temos sempre que pensar por que é que eu vou fazer isto. Daí eu faço. Por que é que eu fiz isso? Adiantou fazer ou não? Então, eu tenho que estar constantemente estudando, e vendo se isso modifica a minha prática por que também não adianta você ler e quando entra na sala de aula continua com a mesma prática. Essa sua reflexão tem que interferir na sua prática. Você tem que ir modificando. E isso é contínuo. Essa reflexão é contínua, tanto no âmbito de uma aula, quanto no âmbito de um semestre, do ano, da vida.

E. 102 – A grande dificuldade do professor de língua inglesa no ensino regular é motivar o aluno a participar da sua aula porque é uma matéria obrigatória do currículo, goste ou não o aluno tem que fazer, ele não tem opção.