



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – MELL

ROSEMEIRE PARADA GRANADA MILHOMENS DA COSTA

**CRENÇAS SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE
DIFERENTES RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM ATOS DE FALA DE
PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

ARAGUAÍNA-TO
2014

ROSEMEIRE PARADA GRANADA MILHOMENS DA COSTA

**CRENÇAS SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE
DIFERENTES RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM ATOS DE FALA DE
PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito final para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Janete Silva dos Santos e co-orientação da Prof^ª. Dra. Valéria da Silva Medeiros.

ARAGUAÍNA-TO
2014

C837c Costa, Rosemeire Parada Granada Milhomens da.
Crenças Sobre o Professor de Língua Inglesa: uma análise de
diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-
serviço/Rosemeire Parada Granada Milhomens da Costa. – Araguaína: [s. n],
2014.

146f.

Orientador: Profª Dra. Janete Silva dos Santos

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) –
Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Formação Profissional. Linguística 2. I. Título

CDD 370.71

ROSEMEIRE PARADA GRANADA MILHOMENS DA COSTA

**CRENÇAS SOBRE O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE
DIFERENTES RELAÇÕES ESTABELECIDAS EM ATOS DE FALA DE
PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Letras –PPGL, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito final para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Janete Silva dos Santos e co-orientação da Prof^ª. Dra. Valéria da Silva Medeiros.

Aprovada em: 30/01/2014.

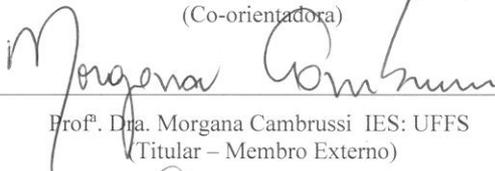
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Janete Silva dos Santos (UFT)
(Orientadora)



Prof^ª. Dra. Valéria da Silva Medeiros (UFT)
(Co-orientadora)



Prof^ª. Dra. Morgana Cambrussi IES: UFFS
(Titular – Membro Externo)



Prof^ª. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
(Titular – Membro Interno)

Prof^ª. Dra. Carine Haupt: (UFT)
(Suplente)

Ao meu marido,
incondicionalmente
meu maior incentivador.

Aos meus filhos,
incondicionalmente
minha vida.

APRENDERES DE LÍNGUAS

Sempre que há o ensinado
Não necessariamente haverá o
aprendido.
Quando aparecer o aprendido,
ele não forçosamente será
o produto do ensinado.
Mas esse mesmo aprendido
poderá, em alguma ocasião,
ser sim o resultado do ensinado.
Surge então nesse cenário
A Krasheniana questão
de que aprender não é coisa
de ser uma coisa só:
há o aprender aprendido e
o aprender adquirido.
O primeiro, consciente,
e amante de regras
que nos deixam sem prévio sinal.
O segundo, adquirido,
se instala em nós despercebido
e se revela depois na fluência
e na longa e sustentada competência.
Daí já pensarmos, como que por
providência, que nosso ensino pode
ter só o aprender
ou chamar o adquirir.
Mas esperar não devemos
Porque quando ensinamos
para um desses dons de aprender
aquilo que foi desejado
nem sempre será o alcançado.
E também quando ensinamos
sem saber nosso endereço poderemos,

(e também poderão os alunos),
alcançar qualquer dos dois.
Se temos um dia de esconder nosso
amor pela forma,
Nosso ensino
(e materiais e teses)
Poderão nos revelar,
embora aprendiz
possa nem perceber
qual dos dois aprenderes
ocorre dentro de si.
Muitas vezes dizemos
que “ensinamos assim”
(e é assim que deveras nos sentimos)
Mas o que de fato ocorre
e o que dele enfim resulta
não é mesmo o que cremos,
(e o que em verdade queremos),
Mas o que deveras fazemos.
Nossa prática nos trai!
Para que o alunos ó possa ganhar
Terá de tornar-se no jogo
nosso sócio e cúmplice leal.
Seja lá o caso que for,
mestre e aluno, igual,
podem crescer
na consciência e na ação,
de tal forma
(e de não menos sentido!)
que eles possam ter, em parte,
o controle dessa arte.

José Carlos Paes de Almeida Filho
(2005)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai! Pelo cuidado e amor com que tem conduzido minha vida a cada dia. Pelas oportunidades que me proporciona a fim de que eu possa realizar meus sonhos.

Ao meu marido, Wande, por apoiar todos os meus sonhos, até, ou principalmente, os mais audaciosos. Por um dia ter me dito que eu conseguiria vencer mais essa! Pelas noites cuidando dos nossos filhos enquanto eu estava fora de casa, pelas lágrimas que deixou que caíssem, mas que ao final dizia: Pronto! Agora vamos recomeçar.... Não sei se teria tido forças sem o seu apoio, seu entusiasmo e sua confiança em mim. Por tudo isso e por uma infinidade de outras situações nas quais você esteve sempre ao meu lado durante essa fase de mestrado, por me ouvir, me ajudar e viver essa dissertação junto comigo, muito obrigado não é o suficiente, Te Amo!

Aos meus filhos, Gabriela e Otavio, que me acompanhavam toda semana até a rodoviária e prometiam que se comportariam na minha ausência. Pelas atividades das quais os privei para que eu pudesse terminar esse programa de mestrado. Pelo abraço forte e mais gostoso do mundo a cada vez que eu voltava para casa. Amores, agora vamos correr atrás do tempo perdido. Amo vocês!

Às minhas orientadoras, Prof^ª. Dra. Janete Silva dos Santos e Prof^ª. Dra. Valéria da Silva Medeiros por dividirem seu conhecimento. Pela disponibilidade para esta orientação em um momento delicado deste trabalho. Pela dedicação e empenho a fim de que eu pudesse concluir esta pesquisa. Pela tranquilidade nos momentos em que a ansiedade tomava conta de mim. Enfim, por tudo isso meu muito obrigado!

Às professoras Dra. Karylleila dos Santos Andrade, Dra. Morgana Cambrussi e Dra. Carine Haupt, que participaram da minha banca de Exame de Qualificação e de Defesa e contribuíram muitíssimo para o aprimoramento deste trabalho com relevantes sugestões.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, por compartilharem seus conhecimentos.

Ao Centro Universitário Unirg, em especial ao meu amigo e coordenador do curso de Letras Prof. Alexandre Peixoto, que não mediu esforços para me ajudar com toda a documentação necessária para que meu pedido de afastamento para capacitação fosse aceito.

Aos acadêmicos do curso de Letras do Centro Universitário Unirg, desde aqueles que me apoiaram com um sincero “boa sorte professora” até aqueles que se dispuseram a contribuir efetivamente com essa pesquisa.

À minha amiga Maria Elaine Mendes com quem dividi viagens, quartos de hotel, risos e lágrimas. Foram aulas, congressos e muitos estudos dos quais participamos sempre juntas! Foram muitas conversas e desabafos e por muitas vezes caímos na gargalhada, penso que esta tenha sido nossa “válvula de escape”. Aprendi e sempre aprendo muito com você. Muito obrigada por ter dividido comigo esta experiência acadêmica e principalmente obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos meus pais, Nelson e Conceição, e aos meus irmãos, Rogério e Renato, que mesmo estando, geograficamente, longe, me apoiam e me encorajam.

À babá dos meus filhos, Ivone, que cuida, e mais que isso, ama meus filhos. Muito obrigada por estar sempre perto dos meus pequenos durante minhas viagens.

E finalmente àqueles que pensaram que os obstáculos seriam maiores do que minha força de vontade, muito obrigada. Muitas vezes as atitudes negativas de algumas pessoas vêm para nos fortalecer e nos fazerem crescer mais e mais.

RESUMO

O processo de formação inicial de professores de LI vai orientar a futura conduta docente, bem como a imagem que esse futuro profissional vai cultivar de si enquanto professor. Assim, conhecer e interpretar as crenças que envolvem esse processo, problematizando-as, pode ser um caminho de intervenções favoráveis na formação de profissionais atuantes nesta área. Segundo Vieira-Abrahão (2004, p.131), professores e alunos-professores, quando em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, fazem “uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica”. Para Williams (2001, p. 121), os futuros professores iniciam os programas de graduação pré-serviço com ampla bagagem pessoal, bagagem esta que precisa, à seu ver, ser “desempacotada” antes de ser “reconstruída”. Portanto, este trabalho apresenta uma investigação realizada por meio da análise das crenças presentes nas narrativas de professores de LI em pré-serviço buscando identificar, de acordo com esses sujeitos, qual a imagem do professor de LI assumida por eles. A pesquisa foi realizada em um Centro Universitário situado no sul do Tocantins e teve como participantes dois grupos de graduandos em Letras, buscando responder aos seguintes questionamentos: (i) Qual a imagem que esses professores em pré-serviço têm sobre a imagem do professor de LI? (ii) De que modo o que é dito pelos professores de LI em pré-serviço sobre o professor de LI interfere na formação acadêmica desses futuros professores? A fim de problematizar os dados gerados, assumimos, dentro de uma abordagem contextual, a pesquisa qualitativa de caráter descritiva e interpretativa para caracterizar o tratamento dado às narrativas. Discutimos essas crenças à luz da Teoria dos Atos de Fala e da perspectiva Bakhtiniana do discurso, bem como a partir de teorias que discutem crenças, formação de professores, e ensino de LI, num viés da linguística aplicada. A análise das narrativas escritas pelos participantes revelou basicamente três categorias de profissionais de LI: (i) raros, (ii) cuidadosos e amigos, (iii) desagradáveis. Embora essas categorias tenham sofrido algumas variações entre os dois grupos de participantes, a ideia central se fixou nas três categorias apresentadas.

Palavras-chave: Crenças, Discurso, Professores em pré-serviço.

ABSTRACT

The initial process of FL teachers' education will guide the future teachers conduct, as well the image that they will cultivate in the future about themselves as a teacher. Therefore, to understand and to interpret the beliefs involved in this process can be a path for favorable interventions in training professionals working in this area. According to Vieira-Abrahão (2004, p.131), teachers and student teachers, when in contact with the theoretical and practical knowledge in the training courses, make "a particular reading, which brings reflections to build their practice". For Williams (2001, p. 121), prospective teachers begin programs of pre-service graduation with ample personal baggage, baggage that is needed, in his view, to be "unpacked" before being "rebuilt". Therefore, this dissertation presents a research carried out by analyzing the beliefs present in the narratives of FL teachers in pre-service in order to identify, in accordance with these subjects, which is the image of the teacher assumed by them. The research was conducted in a University Center located in southern Tocantins and the participants were two groups of undergraduates in Letters (Language course), seeking to answer the following questions: (i) what is the image that these pre-service teachers have on the image of the FL teacher? (ii) In which manners what is said by FL teachers in pre-service teacher interfere in the academic training of these future teachers? In order to discuss the data generated, we assume, within a contextual approach, a qualitative research which also has descriptive and interpretative characteristics in order to characterize the treatment of narratives. We discussed these beliefs based on the Theory of Speech Acts and on the Bakhtiniana perspective of speech, as well as from theories that discuss beliefs, teacher training, and FL teaching, by using an applied linguistic view. The analysis of the narratives written by the participants revealed basically three categories of FL professionals: (i) rare, (ii) careful and friends, (iii) unpleasant. Although these categories have undergone some variations between the two groups of participants, the central idea is set in the three categories presented.

Keywords: Beliefs, Speech of acts, FL Teachers in pre-service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FI - Força Illocucionária

LI - Língua Inglesa

LE - Língua Estrangeira

TAF - Teoria dos Atos de Fala

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorização dos dados do 1º período do curso de Letras.....	23/24
Quadro 2 -	Categorização dos dados do 8º período do curso de Letras.....	25
Quadro 3 -	Síntese das Categorias de Professores de LI baseada nas narrativas escritas pelos professores em pré-serviço do 1º e 8º período do curso de Letras.....	26
Quadro 4 -	Diferentes Termos e Definições para CEAL.....	36-38
Quadro 5 -	Dimensões significativas para a variação entre atos ilocucionários.....	58/59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	18
1.1 PROJETO PILOTO E INSTRUMENTOS DA GERAÇÃO DE DADOS.....	20
1.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO E DOS DADOS.....	23
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI – SUAS COMPETÊNCIAS E CRENÇAS	27
2.1 A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS.....	30
2.2 A QUESTÃO DAS CRENÇAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TERMINOLÓGICAS.....	33
2.3 CRENÇAS E FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO EM LI.....	39
2.4 QUEM É O PROFESSOR DE LI?	43
3 A DISCURSIVIDADE DOS ATOS DE FALA	48
3.1 A CONCEPÇÃO AUSTINIANA PARA OS ATOS DE FALA.....	49
3.2 A PROPOSTA DE SEARLE PARA OS ATOS DE FALA.....	54
3.3 PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE DISCURSO.....	60
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	105
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

O processo de formação inicial de professores de Língua Inglesa (doravante LI) vai orientar a futura conduta docente, bem como a imagem que esse futuro profissional vai cultivar de si mesmo enquanto professor. Assim, mapear e analisar essas crenças que permeiam esse processo de construção identitária constituem um caminho possível para a apreensão do perfil dos profissionais atuantes nesta área a partir do contexto de sua formação. Isso também abre possibilidade para a problematização acerca de como tais crenças podem (des) favorecer a atuação desses futuros professores.

Tendo em vista a concepção apresentada no parágrafo anterior, a hipótese que norteou esta investigação é a imagem idealizada ou mítica que os professores em pré-serviço têm em relação ao professor de LI. Acreditamos na necessidade de um estudo desta natureza, uma vez que, a nosso ver, assim como o viés discursivo, a abordagem sócio-cultural desses indivíduos em formação enfatizam as crenças como sendo historicamente (re) construídas nas relações humanas, através da linguagem (SILVA 2011, p.30). Justificaremos mais adiante o uso do termo professor *em pré-serviço*, que faz parte de terminologia recorrente em textos de estudiosos da área de LE ou de LI.

Nesse contexto, podemos dizer que crenças são um resultado das imagens que criamos ou absorvemos de nossas experiências. Assim, podemos relacioná-las a diferentes conceitos atribuídos pelas pessoas às experiências por elas vivenciadas.

Para que pudéssemos discutir o problema levantado nos propusemos a trabalhar com uma abordagem discursivo-pragmática de crenças. Kalaja (2003, p. 142) afirma que crenças são “(re) construídas no discurso, e que o uso da língua é social e orientado para a ação, e, ainda, que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento científico, bem como as concepções leigas, são (re) construções sociais do mundo”

Tendo em vista que este trabalho pretende caminhar por estradas que nos levem (além das questões sobre a formação de algumas crenças) aos significados destas por meio do discurso dos professores de LI em pré-serviço, apoiamos nossa discussão na Teoria dos Atos de Fala por acreditar que esses atos carregam consigo ideologias que têm pesos e medidas diferentes na sociedade.

Silva (2011, p.36) considera “[...] a linguagem como formadora do pensamento [...]”. Assim, o significado daquilo que é dito pelos professores em pré-serviço - mesmo que implícito - pode refletir sobre suas ações e sobre a imagem que têm tanto da profissão que irão exercer quanto do profissional que serão.

Acreditamos, por isso, como já citado anteriormente, que o que é dito pelos professores de LI em pré-serviço esteja imbricado com crenças que podem representar as ações que esses sujeitos virão a praticar em sala de aula enquanto professores. Acreditamos ainda que o trabalho proposto poderá contribuir, diretamente com a instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada e, indiretamente, com outras instituições de ensino superior que ofereçam essa formação no sentido de ajudar na compreensão dos pilares que envolvem a formação desse futuro profissional. E, mais diretamente, com a Licenciatura em Letras – na qual a pesquisadora atua – de modo a subsidiar os professores de LI desta instituição e deste curso, com um material resultante de processo reflexivo e de dados que exponham a realidade dos alunos com os quais trabalham.

É importante, outrossim, destacar que, neste trabalho, tomamos como base o conceito de crenças que as determina como entidades dinâmicas, interativas e socialmente construídas (KALAJA, 2003; BARCELOS, 2000, 2004). Nesse sentido, consideramos também o modo como as crenças sobre o professor de LI influenciam a construção da própria imagem do professor em pré-serviço formando um círculo em que experiência, crenças e ações se inter-relacionam (BARCELOS, 2001).

Quanto à escolha do conceito para o termo “crença” adotada por este trabalho, limitamo-nos a asseverar que a escolha por uma determinada definição se justifica pelo arcabouço teórico e pelos vieses tomados para esta pesquisa. Pertinente também é apontar a diferença no uso de conceitos como “professores em pré-serviço” e “professores em serviço”, ambos utilizados no decorrer desta pesquisa: “pré-serviço” refere-se a graduandos e, “em serviço”, refere-se aos professores já graduados.

Esses conceitos são importados diretamente do inglês, “*pre-service*” e “*in service*, para o português”, e são largamente usados por nossos teóricos de LI, contribuindo, portanto, para a leitura fluente de professores interessados no assunto, e mesmo de pesquisadores brasileiros. Acrescentamos que, do ponto de vista lexical, esse empréstimo pode ser chamado de “decalque”. Ou seja, falamos em decalque linguístico quando, para denominar-se uma realidade numa língua ‘B’, copia-se o significado ou a estrutura de uma língua ‘A’, a fim de criar palavras para um novo conceito vindo do exterior.

No que concerne ao *corpus* de nossa pesquisa, nossos participantes são professores em pré-serviço do 1º e 8º períodos de Letras, cuja escolha será justificada mais adiante, de um Centro Universitário que oferece hoje 14 cursos de nível superior e está localizado no município de Gurupi, sul do Estado do Tocantins, com aproximadamente 100.000 habitantes.

O curso está programado para ser oferecido com a duração de quatro anos (oito semestres letivos), obedecendo a uma estrutura curricular predeterminada, cujas disciplinas são definidas através de seus programas, contendo as respectivas cargas horárias, ementas e bibliografia básica. Com relação ao conteúdo, as referidas disciplinas satisfazem os requisitos legais e são organizadas para atender a formação do profissional formado em Letras.

A carga horária do curso é de **3.090 h/a**, nas quais a articulação teoria prática garante **2.005 horas/aula** para os conteúdos curriculares (teoria); **875 horas/aula** de prática como componente curricular (PCC) e de Orientação para o TCC, sendo **480 horas/aula direcionadas ao Estágio**; **30 horas/aula** para disciplina eletiva presencial; **210 horas/aula** atividades complementares.

Julgamos pertinente apresentar alguns detalhes sobre o Estágio Supervisionado no que diz respeito às atividades de cada período, a fim de que esses dados sirvam de apoio no momento em que justificarmos a escolha dos informantes.

A disciplina de Estágio Supervisionado, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, tem início no 5º período e segue como apresentado:

5º período	6º período	7º período	8º período
(60h)72 h/a cada disciplina: Observação participativa e diagnóstica no Ensino Fundamental	(60h) 72 h/a cada disciplina: Regência no Ensino Fundamental	60 h cada disciplina: Observação participativa e diagnóstica no Ensino Médio	60 h cada disciplina: Regência no Ensino Médio

O corpo discente do curso de Letras do referido Centro Universitário é composto por acadêmicos de classe baixa ou média-baixa, com pouco ou nenhum *background* no que tange a LI. Esse corpo discente apresenta também, como característica, ser composto por acadêmicos que advêm de cursos de ensino médio especiais como, por exemplo, a modalidade EJA, ou, então, por alunos que há muitos anos não têm nenhum tipo de educação escolar. Raros são os casos nos quais esses acadêmicos advêm de cursos regulares do ensino médio, recém-concluídos, ou então acadêmicos que já sejam portadores de diplomas em outras áreas.

A escolha do tema e do local para o desenvolvimento da presente pesquisa foi motivado pelo envolvimento da pesquisadora com esses profissionais em pré-serviço, isto é, a pesquisadora já atua como professora de Língua Inglesa, na instituição onde a pesquisa seria realizada, tendo tido, portanto, a oportunidade de observar, durante 07 anos de trabalho, a

imagem que os professores em pré-serviço constroem em relação a quem seja um professor de LI.

Nesse cenário voltamos nosso olhar para esses professores de LI em pré-serviço dentro de um contexto que nos interessa para esta pesquisa, isto é, um contexto discursivizado, o qual é criado também através da linguagem, a qual poderá nos sugerir quais crenças guiam esses indivíduos na construção do seu mundo e da sua imagem enquanto futuros professores de LI.

Neto (2012, p. 57) corrobora nossos pressupostos ao explicar que:

Não nos cabe, como a um sociólogo, o historiador ou geógrafo, falar de um real dado, considerando quem são os sujeitos, em que história atua ou o que é o lugar em que se situam do ponto de vista físico. Nosso olhar é o do *linguista que se interessa por compreender como os sujeitos significam na linguagem a si mesmos, sua história e espaços* (grifo nosso).

A decisão de tomar esses dois períodos (1º e 8º) como participantes de nossa pesquisa se fundamenta pela necessidade de um parâmetro entre professores de LI em pré-serviço, iniciantes, e concluintes, no que tange suas crenças sobre o professor de LI, a fim de verificar se há ou não alteração dessas mesmas crenças em função do amadurecimento acadêmico durante os quatro anos de graduação.

Acreditamos ser útil observar as narrativas de professores em pré-serviço já em fase inicial (1º período) da graduação, uma vez que a referência que esses indivíduos têm em relação a professores de LI advêm de suas experiências e/ou crenças, positivas ou negativas, enquanto aprendizes. Apontamos ainda para o fato de que esses professores em pré-serviço em fase inicial ainda não tiveram contato algum com as disciplinas de Prática de Ensino, as quais colocarão esses *indivíduos* na posição de professores, o que pode, a nosso ver, causar uma mudança nos conceitos sobre o professor de LI por parte desses mesmos indivíduos. O 1º período contava, à época da geração de dados, com 15 professores em pré-serviço.

Justificamos também a escolha dos professores em pré-serviço concluintes (8º período), isto é, acreditamos que esses professores em fase final de formação pré-serviço possam nos apresentar uma perspectiva vista por outro ângulo. Ou seja, acreditamos que esses licenciados possam nos apresentar uma imagem do professor de LI que esteja embasada não só em crenças e experiências anteriores, mas sim uma imagem construída a partir de experiências reais enquanto professores de LI, experiência esta adquirida por meio dos quatro períodos da disciplina de Estágio Supervisionado vivenciadas no decorrer da graduação. O 8º período contava, à época da geração de dados, com 18 professores em pré-serviço.

A fim de guiar nosso trabalho de pesquisa, o objetivo geral traçado foi o de investigar crenças, numa perspectiva pragmático-discursiva, sobre e de professores de LI através de narrativas produzidas por professores em pré-serviço. Com o intuito de contribuir para os estudos sobre a formação do professor de LI, delineamos como metas da presente pesquisa:

1- Verificar as relações estabelecidas nas referências sobre professor de LI produzidas pelos professores de LI em pré-serviço;

2 - Identificar, pelas marcas linguístico-discursivas, quais crenças permeiam essa formação e qual a imagem do professor de LI delineado por estes indivíduos.

3 - Problematizar, nessas relações por eles referidas, como as crenças sobre a imagem do professor de LI podem (des) favorecer a formação desses docentes.

Desse modo, a partir de nossos objetivos, a pesquisa buscou então responder os seguintes questionamentos:

1 - Qual a imagem que esses professores em pré-serviço têm sobre o professor de LI?

2 - De que modo o que é dito pelos professores de LI em pré-serviço sobre o professor de LI interfere na formação acadêmica desses futuros professores (os graduandos)?

Isto posto, a fim de que pudéssemos dar conta dos objetivos traçados para esta pesquisa, organizamos nosso trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, **Perspectivas Metodológicas**, delineamos como se desenvolveu a pesquisa, a relação do pesquisador com o objeto a ser investigado e os caminhos tomados para a maior compreensão de tal objeto. O referido capítulo situa o leitor na pesquisa, pois traça com detalhes cada passo da investigação, explicando cada caminho tomado.

No segundo capítulo, **Formação de Professores de LI – Suas Competências e Crenças**, destacamos alguns aspectos terminológicos acerca do assunto *crenças*, além de introduzir aspectos inerentes à influência das mesmas durante a formação pré-serviço nos cursos de licenciatura em Letras. Apresentamos também discussões que se referem a professores de LE em pré-serviço no que tange a suas crenças sobre a imagem do professor de LE, bem como iniciamos a discussão referente ao significado extralinguístico do que é dito por esses professores em pré-serviço no contexto da formação acadêmica pré-serviço em LI.

No terceiro capítulo, **Os Atos de Fala**, abordamos pressupostos sobre os Atos de Fala, apresentando as teorias desenvolvidas por Austin (1962), a qual teve sua continuidade em (1969) através dos estudos de Searle, bem como apresentamos a perspectiva Bakhtiniana de discurso em uma linha que privilegia a interação entre os falantes para que o discurso possa ser efetivado.

No quarto capítulo, **Discussão dos resultados**, apresentamos novamente os dados gerados pela pesquisa e procedemos à discussão dos mesmos com base em teorias discursivo-pragmáticas, a fim de problematizarmos as questões em torno das crenças e dos discursos dos professores de LI em pré-serviço. Uma vez que esta dissertação configura uma tentativa de contribuição para as investigações científicas realizadas a respeito das crenças quanto à imagem do professor de LI, no âmbito da formação docente inicial, esperamos que as discussões provocadas por esta investigação possam sugerir possibilidades para a compreensão da distância entre o imaginário e o real quanto à imagem desse profissional.

1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

No contexto desta pesquisa, que envolve crenças, formação inicial de professores e, ainda, o discurso extralinguístico de professores de LI em pré-serviço, percebeu-se a necessidade e a importância de uma investigação com mais profundidade por meio de uma análise qualitativa, que permitisse buscar as crenças de professores de LI em pré-serviço e a relação delas com a construção de suas imagens profissionais, observando a interação da linguagem desses indivíduos com a percepção da imagem do professor de LI.

Esta pesquisa de caráter qualitativo apresenta ainda um *viés* de estudo de caso, pois investigamos um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. Caracterizamos esta pesquisa como sendo um *viés* de estudo de caso, pois entendemos que este tipo de investigação

“se caracterize como uma investigação que se debruça deliberadamente e exaustivamente sobre uma situação específica que se supõe ser única e especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p.02).

Embora esse não tenha sido especificamente nosso modo de trabalho com esta pesquisa, uma vez que não formamos uma cadeia de evidências, houve uma convivência bem próxima entre pesquisadoras e participantes da pesquisa, antes e durante todo o tempo de geração de dados a fim de que pudéssemos tratar do fenômeno em questão, isto é, crenças, e assim contribuirmos para uma compreensão mais ampla acerca do assunto por meio de um estudo com características que promovessem a aproximação das partes envolvidas neste processo de pesquisa qualitativa.

Triviños (2009, p. 130) ressalta que a pesquisa qualitativa, uma vez que não se preocupa com quantificações, demanda atenção aos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas, “tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”.

Ortony (1993, p.01), por sua vez, aponta para uma mudança paradigmática no desenvolvimento de novas pesquisas que lidam com a observação da interação entre a linguagem, a percepção e o conhecimento como fatores que agem em conjunto na caracterização da realidade. Para esse autor:

O conhecimento da realidade, tenha sua origem na percepção, na linguagem ou na memória, precisa ir além da informação dada. Ele emerge da interação dessa informação com o contexto no qual se apresenta e com o conhecimento preexistente do sujeito conhecedor (ORTONY, 1993, p.01)

Barcelos e Abrahão (2006, p. 220) também destacam uma perspectiva qualitativa para as pesquisas que envolvem a interação entre crenças e discursos, ou seja, crenças e linguagem. As autoras defendem que esse termo mais geral, “qualitativa”, envolve diferentes abordagens de investigação dentre elas, “buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e vidas”.

Sendo assim, esta pesquisa, apoiando-se nos conceitos propostos por Barcelos e Abrahão (2006), está inserida dentro de um paradigma de interpretação crítica e pretende identificar os significados que esses participantes atribuem à sua realidade como futuros profissionais, a fim de melhor compreendê-la. Portanto, diferentemente do paradigma de viés positivista, não se atém à quantificação de dados obtidos por meio da aplicação de questionários fechados. Todavia, não estamos querendo defender que a quantificação seja irrelevante mesmo em determinadas pesquisas qualitativas, conforme paradigmas da bricolagem metodológica, um tipo rigoroso de pesquisa que envolve diferentes métodos e procedimentos ao investigar seus problemas de pesquisa (KINCHELOE, 2002).

Esta pesquisa seguirá ainda uma abordagem contextual que, segundo Barcelos e Abrahão (2006, p. 220), é aquela pela qual as crenças passam ser inferidas dentro de um contexto, pois fazem parte da cultura de uma sociedade e passam então a ser investigadas.

De acordo com os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, a pesquisa mais adequada para esse dado contexto, primeiramente, é a qualitativa de caráter descritivo, numa perspectiva da Linguística Aplicada, pois concebe o sujeito como social e ideológico (SANTOS, 2010). Logo, desde a descrição dos dados, a pesquisa apresenta-se como qualitativo-interpretativa, visto que recorta situação específica para estudo, bem como devido à interpretação que faremos a partir das narrativas produzidas¹ pelos professores de LI em pré-serviço. Nesse sentido, para De Grande:

O pesquisador em LA, ao compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem (MOITA LOPES, 1994, p.331), encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações. (DE GRANDE, 2011, p.23)

¹As narrativas mencionadas fazem parte dos procedimentos adotados para a geração dos dados os quais serão apresentados e detalhados a partir da seção 4.2.

De Grande (2011, p.25) segue discursando sobre o paradigma qualitativo-interpretativista e defende que “pesquisas que adotam o paradigma qualitativo-interpretativistas e beneficiam com a reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo, sobre os métodos adotados e sobre as influências do próprio pesquisador [...]”.

Vale ainda ressaltar que, nesta pesquisa, inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico de livros, artigos, dissertações, teses e demais publicações científicas que abordem os principais temas que embasam o estudo (crenças, formação de professores). Essa fase compreendeu boa parte do processo de pesquisa, uma vez que foram necessárias, a todo o momento, leituras que auxiliassem na análise e interpretação dos dados.

1.1 PROJETO PILOTO E INSTRUMENTOS DA GERAÇÃO DE DADOS

Ao dar início ao processo de geração de dados deste trabalho, entramos em contato com a coordenação do Curso de Letras do referido Centro Universitário, explanamos os pontos principais de nossa investigação e pedimos autorização para que pudéssemos então iniciar nossa investigação².

Feito isso, partimos para um projeto piloto, no qual pretendíamos desenvolver esta pesquisa somente com a turma do 5º período. Os integrantes desse período foram selecionados por formarem um grupo que se encontrava na primeira fase do Estágio Supervisionado, que compreende observações e co-participações na escola-campo.

Nesse sentido, acreditávamos que poderíamos, a partir dos discursos, inferir e avaliar as crenças desses alunos na fase inicial de estágio sobre o professor de LI, pois, mesmo que já tivessem alguma influência teórica, esses indivíduos ainda não haviam tido nenhum contato com a prática. Supomos então que esses participantes não poderiam se auto-avaliarem como professores a não ser baseados em suas crenças. Nessa perspectiva, acreditava-se que os objetivos desta pesquisa poderiam ser alcançados.

Uma vez que a pesquisa envolve diretamente a participação de seres humanos, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os sujeitos autorizassem sua participação voluntária neste trabalho de pesquisa. Este TCLE continha informações básicas: quanto à natureza, quanto aos objetivos, aos métodos e aos benefícios da pesquisa, bem como quanto aos potenciais riscos e ao incômodo que esta poderia acarretar.

²Nesta fase dos trabalhos esta pesquisa já havia sido aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário em questão (ver anexos).

O primeiro passo, na geração de dados, constava de observações e participações da pesquisadora em aulas teóricas de Prática de Ensino, nas quais eram discutidos temas relevantes sobre a formação do professor em pré-serviço e suas crenças quanto ao bom professor de LI.

Esses temas eram discutidos a fim de que, estimulados pela discussão, os participantes verbalizassem suas crenças acerca do professor de LI. Assim, julgava-se que, por meio da interpretação do discurso desses professores em pré-serviço, fosse possível entender quais crenças permeavam essa formação e qual imagem de um professor de LI vinha sendo construída no imaginário desses indivíduos.

Iniciado o trabalho de observações e participações nas aulas teóricas, percebemos que o fato de estarem sendo gravados intimidava alguns dos participantes, o que não permitia que eles se expressassem espontaneamente, travando sua verbalização. Observamos também que o que era dito pelos participantes não nos subsidiaria com dados suficientes para nossa pesquisa.

Recorremos a leituras e estudos feitos nesta área de pesquisa qualitativa e julgamos que Wolfson (1986, p.691) nos apresentava a metade do caminho a ser percorrido. O autor defendia que, em se tratando de pesquisa qualitativa, há dois tipos de técnicas básicas para gerar dados com validade e confiança: *a observação e a elicitação*. Isto é, a fim de que se possam obter resultados satisfatórios em pesquisas qualitativas, pode-se seguir dois passos, a saber:

- a) a observação que é feita *in loco*, sem a interferência do pesquisador, a fim de que, inserido no meio a ser pesquisado, o pesquisador possa captar e/ou filtrar aquilo que o interessa enquanto dados para sua pesquisa ou;
- b) a elicitação, que também é uma atividade realizada *in loco*, mas que, diferente da observação, apresenta interferência *indireta* do pesquisador, oferecendo meios e/ou dando indicações para que os dados possam emergir.

Ainda em nossas leituras em busca de subsídios para uma pesquisa efetivamente válida, Oxford (1998) nos apresentou a outra metade do caminho a ser percorrido: Oxford (1998) sugeria um trabalho feito *com narrativas orais e escritas*.

Assim, com a finalidade de responder aos questionamentos desta pesquisa, mudamos nossa estratégia, ou seja, modificamos os temas e o modo pelo qual seriam trabalhados, a fim de que pudéssemos obter sucesso na geração dos dados que nos interessavam, isto é, o discurso dos participantes produzidos por procedimentos mais apropriados.

Adaptamos as técnicas e optamos por narrativas orais e escritas. Pedimos para que os participantes relacionassem o professor de LI a 8 elementos diferentes, tais como: fruta, animal, comida, lugar, outra profissão, habilidade, esporte e planta. Para isso, metade do grupo participaria com narrativas orais e a outra metade participaria através de narrativas escritas. As narrativas partiam da seguinte proposta:

O Professor de Língua Inglesa: FRUTA. A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Porque você faria essa comparação?

Procedemos assim com os oito elementos e nos surpreendemos ao observar que as narrativas escritas pareciam mais espontâneas que as orais e que as mesmas poderiam ser uma rica fonte de pesquisa para nosso trabalho. Decidimos então que nossos dados seriam gerados a partir de narrativas escritas.

Após decidirmos sobre qual a forma mais eficaz para gerar nossos dados, pedimos para que a outra metade da sala, a que havia participado com narrativas orais, também o fizesse sob a forma escrita. Lemos as narrativas e surgiu então o questionamento: Qual será a visão dos professores em pré-serviço em fase inicial e final (1º e 8º períodos) sobre o professor de LI? Diante deste questionamento, julgamos haver a necessidade de um parâmetro entre esses dois grupos (1º e 8º períodos).

Com essas informações em mãos, decidimos que a geração de dados se daria no primeiro semestre de 2013, uma vez que, com a chegada do fim do semestre de 2012/02, tanto alunos quanto professores estavam atarefados com provas intervalares e finais, não podendo assim ceder tempo para nossa pesquisa. E assim procedemos, em fevereiro de 2013 iniciamos nosso trabalho para geração de dados com os dois períodos (1º e 8º), como definido no projeto piloto.

O trabalho todo, de apresentação da pesquisa, conversa com os acadêmicos, e entrega das narrativas, levou aproximadamente 60 dias, uma vez que muitos alunos se esqueciam de entregar o material na data marcada ou então o perdiam, requerendo mais material e mais tempo para o desenvolvimento da atividade.

Feito isto, em meados de abril de 2013, tínhamos em mãos dados suficientes para iniciarmos as análises e discussões a fim de respondermos aos questionamentos deste trabalho e assim atingirmos nosso objetivo.

1.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Primeiramente, a intenção era de analisarmos os dados utilizando as oito categorias de elementos escolhidos para as narrativas: *fruta, animal, comida, lugar, outra profissão, habilidade, esporte e planta*. Entretanto, julgamos que, embora o quantitativo de dados constituísse um bom material de análise, o mesmo era excedente para a discussão que nos propusemos a fazer dadas as condições de produção exigidas com este trabalho.

Optamos então por fazer um recorte no quantitativo de dados, selecionando assim três categorias dentre as oito, pois as consideramos mais significativas para a análise qualitativa a que nos propusemos: *animal, fruta e planta*, e, dentre essas categorias, buscamos nas narrativas escritas os elementos daquela categoria que apresentavam maior incidência entre as narrativas daquele grupo de professores de LI em pré-serviço.

Feita esta primeira seleção, delimitamos, de acordo com as leituras das narrativas, algumas crenças que poderiam ser subtendidas a partir daquelas construções. Depois de selecionados e categorizados, os quadros de cada grupo de participantes apresentaram-se da seguinte maneira:

1º Período

CATEGORIA	NOME	CARACTERÍSTICA CITADAS PELOS INFORMANTES	CRENÇA SUGERIDA POR MEIO DAS CARACTERÍSTICAS CITADAS
FRUTA	Abacaxi	Casca dura, aparência espinhosa, parte interior doce, complicado de descascar.	Professor não visto com bons olhos, também é aquele difícil de ser aceito.
	Goiaba	Casca amarga, miolo doce, difícil de engolir sem mastigar.	Por vezes é o professor que passa a ser aceito depois de estabelecida a convivência.
	Cachorro	Late e ninguém entende o que ele fala.	Professor que ninguém entende.

ANIMAL	Papagaio	Fala várias vezes a mesma palavra, repete o que lhe ensinam.	Aquele que repete palavras em sala de aula, aquele que decora.
PLANTA	Pé de manga	Oferece sombra ampla, permite sonhar debaixo de suas folhas, o fruto é doce e saboroso,	O professor de LI é visto como aquele que ensina de forma amigável, aquele que ampara seus alunos
	Rosa	É espinhosa, mas ao mesmo tempo bela, quando bem formada se destaca entre as outras flores, são bem valorizadas, pode ser admirar, mas deve-se ter cuidado ao tocar, são misteriosas.	O professor admirado, raro, que tem <i>status</i> na sociedade, instiga curiosidade.
	Samambaia	Espaçosas, porém belas, a todo tempo estão deixando (soltando) um carocinho.	O Professor admirável, que ensina e motiva.

Quadro 1 - Categorização dos dados do 1º período do curso de Letras
Dados Primários (2013)

8º período

CATEGORIA	NOME	CARACTERÍSTICA CITADAS PELOS INFORMANTES	CRENÇA SUGERIDA POR MEIO DAS CARACTERÍSTICAS CITADAS
FRUTA	Abacaxi	Casca dura, aparência espinhosa, parte interior doce complicado de descascar, casca amarga.	São professores às vezes vistos como dóceis outras vezes vistos como desagradáveis.
	Maçã	Linda de se ver, entretanto, nem sempre doce, embora seja doce uns gostam, outros odeiam, fruta de difícil digestão.	Professores que trazem consigo a conotação de beleza, embora não agradem a todos.
ANIMAL	Papagaio	Fala demais e tudo que fala ele aprende e repete. Tem que pronunciar muito. Tem facilidade de adquirir linguagens	É o professor que tem talento/ dom para línguas e por isso é diferenciado dos outros
	Cachorro	É dócil, amigo, companheiro, inteligente e rápido de raciocínio.	Professor amigo e companheiro é um professor visto como inteligente por trabalhar com língua estrangeira
PLANTA	Rosa	É espinhosa, mas ao mesmo tempo bela, quando bem formada, se destaca entre as outras flores são agradáveis.	O professor admirado, raro, que tem status na sociedade, entretanto, necessita de boa formação para obter esse reconhecimento.
	Ipê	Lindos e raros, possuem flores bonitas e de cores fortes.	Professor que é notado. Professor raro.

Quadro 2 - Categorização dos dados do 8º período do curso de Letras
Dados Primários (2013)

Adotamos este procedimento para a análise e categorização dos dados dos dois grupos participantes (1º e 8º períodos). Por fim, fizemos a última categorização. Tendo em mãos os grupos de características e de crenças montamos um quadro para cada grupo de informantes que se resume a três categorias finais.

1º período	8º período
Raro no mercado; possui status por ser professor de LI	Raros no mercado, versáteis, fluentes, inteligentes, belos, chiques, têm o dom para aprender línguas
Cuidadoso; carinhoso com os alunos; engraçado, preocupado com seus alunos.	Dóceis, extrovertidos, comunicativos, amigos, medeiam à aquisição do conhecimento, precisam de boa formação.
Desagradável; gosta de aparecer; carrasco, professor dispensável, bem como a disciplina que leciona	Aqueles que não agradam a todos, por vezes não são vistos com bons olhos

Quadro 3 - Síntese das Categorias de Professores de LI baseada nas narrativas escritas pelos professores em pré-serviço do 1º e 8º período do curso de Letras

A partir das sínteses apresentadas acima traremos à tona, no capítulo 4, a discussão dos dados, considerando, de acordo com os autores que embasaram este trabalho, de que modo essas relações feitas com o professor de LI revelam as crenças dos professores em pré-serviço.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI – SUAS COMPETÊNCIAS E CRENÇAS

[...] Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas. (SILVA, 2005, p. 160).

Entendemos que, na escola e na sala de aula, podem ocorrer trocas de experiências entre alunos, professores e comunidade. Isso é possível porque, segundo Guimarães (2006, p. 31-32), a escola e a sala de aula constituem:

[...] um espaço de mediação entre o aluno e a cultura, envolvendo processos intensos de relações [...]. A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma *identidade do professor na sociedade* [grifo nosso].

Desse modo, os professores que atuarão no ensino de LI devem ser preparados para se reconhecerem como professores de LI e também para formarem sua própria imagem enquanto futuros professores, desenvolvendo dessa maneira um ensino com qualidade. Todavia, temos ainda que considerar durante essa fase inicial outros fatores que podem influenciar essa formação, como o fato, por exemplo, de que muitos já trazem para as licenciaturas suas crenças a respeito do ensino de LI, as quais, muitas vezes, influenciam no seu próprio trabalho, conforme como a universidade estabilizará ou desestabilizará tais crenças. Portanto torna-se papel fundamental dos professores formadores mostrarem que o fazer do professor de LI e a sua prática pedagógica devem estar baseados não somente em intuições, mas também em teorias e competências.

Para exemplificarmos o parágrafo precedente, citaremos um exemplo que observamos nas aulas de LI, do curso de Letras, de uma universidade privada do município de Gurupi (TO). Isto é, verificamos que nas aulas de LI, na formação pré-serviço, é bastante comum o professor formador ser questionado sobre a prática de atividades de tradução. Em outras palavras, os professores formadores são questionados principalmente quando as atividades de tradução de textos ou de frases ou de palavras não são praticadas nas aulas de LI.

Motivado pelo exemplo do parágrafo anterior, acreditamos que por trás de um simples “Professora, por que não fazemos atividades de tradução?” estejam imbricados fatores que possam, dentre outras coisas, determinarem a imagem que o professor de LI em

pré-serviço tem do professor de LI.

Acreditamos que aquilo que é dito sobre o professor de LI durante a fase pré-serviço tenha significados que vão além de simplesmente um pedido ou de um questionamento quanto à metodologia do professor, como no exemplo mostrado (Professora, por que não fazemos atividades de tradução?). Ou seja, avaliado de uma maneira mais simples, um ponto que poderíamos inferir desse questionamento é: “Professora, por que você não muda o seu jeito de trabalhar e nos deixa traduzir alguns textos?”.

Esclarecemos nosso entendimento de que os professores em pré-serviço, ao fazerem tal pedido, demonstram acreditar que, através dessas atividades, aprenderão a língua, isto é, essa seria uma forma eficaz, senão a única, de aprenderem a língua, subjugando assim outros métodos e metodologias que apresentam igual ou maior eficácia em relação ao aprendizado de línguas e que não lhes foram apresentados anteriormente durante sua vida escolar prévia ao ensino superior³.

Destacamos que, neste trabalho, quando nos referimos à tradução, o que está em jogo não é a metodologia, ou seja, se ela é ou não a melhor, mas sim a questão de uma imagem que por vezes é carregada pelo professor de LI (a imagem daquele que traduz).

Julgamos que este pedido carrega, implicitamente, um exemplo clássico de crença que é trazida para as licenciaturas em Letras, pois é do senso comum e faz parte da cultura popular de que *traduzir* é uma maneira eficiente para o aprendizado/aquisição da LI e de que o bom professor de LI (isto é, uma imagem positiva de professor de LI) é aquele que traduz e faz atividades de tradução, desconsiderando assim outros métodos e metodologias de ensino.

Julgamos que o papel do professor formador se torna imprescindível neste momento. É necessário tentar desmistificar essa crença apresentando teorias, estudos e metodologias que apontem para outras formas de ensino/aprendizagem de línguas. Dessa maneira, cabe ao professor formador conduzir o fazer pedagógico do futuro profissional para que o mesmo seja embasado por teorias e competências; e não apenas por intuições e/ou crenças trazidas do seu meio social ou de suas experiências anteriores.

³O papel da tradução no ensino de línguas tem passado por constantes reformulações nos últimos anos. A abordagem da Gramática e da Tradução (GT), também conhecida como Metodologia Tradicional, surgiu na época do Renascimento e constitui a abordagem mais conhecida e praticada na história do ensino de línguas. Mais adiante, no século XIX, quando o Método GT perdeu seu espaço para os chamados Métodos Naturais e Método Direto, que enfatizavam a língua oral, a tradução foi praticamente excluída do contexto de ensino de línguas (MALMKJAER, 1998). A Abordagem Comunicativa (AC), segundo Almeida Filho (1998, p. 36), originou métodos que tinham em comum “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”.

Portanto, identificar que tipo de crenças alguns enunciados trazem, por meio do que é dito pelo professor em pré-serviço, também faz parte do processo de desmitificar tais crenças e aprofundar as questões sobre competências e fontes de teorias dos professores de LI.

Apresentaremos a seguir as visões de Almeida Filho (2006), Vieira-Abrahão (2004), Cardoso (2001) e Blatyta (1995) quanto à formação das competências que envolvem, ou deveriam envolver, o processo de formação do professor de LI e como elas se dão no decorrer deste processo. Isso se faz necessário para entendermos um pouco sobre os pilares que devem sustentar essa formação pré-serviço, o que é o foco desta seção.

Almeida Filho (2006, p. 11) elenca cinco competências que, segundo o próprio autor, são “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula”, sendo elas: (1) competência implícita, (2) competência linguístico-comunicativa, (3) competência teórica, (4) competência aplicada (subcompetência teórica) e (5) competência profissional. As competências elencadas aqui por Almeida Filho serão discutidas na seção posterior.

Dessa maneira, Vieira-Abrahão (2004) apresenta um modelo proposto por educadores noruegueses, Handal e Lauvas, no qual “três fontes das teorias práticas do professor são delineadas: a experiência pessoal, o conhecimento transmitido e os valores pessoais.” Já Cardoso (2001, p. 90) defende que o “ensinar está sujeito a grandes pressões de rotinização, rotinas essas protetoras e mantenedoras de papéis, com um efeito anestésico sobre o senso de plausibilidade do professor”, apontando ainda que senso de plausibilidade pode ser considerado como intuição para ensinar, um *feeling* pedagógico.

Na mesma linha, Almeida Filho, discutindo sobre a formação dos professores de LI em uma palestra apresentada em Palmas-TO, durante um encontro da Aplitins (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Tocantins) no ano de 2009, fala de um fazer mágico que acontece na sala de aula quando o professor obtém êxito em determinada aula, mas o próprio professor não sabe ao certo reconhecer como e quando algo funcionou e nem o que fazer para tornar a dar certo. Bourdieu (1996 *apud* BLATYTA, 1995, p. 64) acredita que alguns professores “[...] estão predispostos a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por virtude do *habitus* [...]”.

Entretanto, entendemos que somente o *habitus*, o fazer mágico, o *feeling* e as experiências pessoais não são suficientes para se executar um bom trabalho docente. Julgamos, a partir dos estudos e leituras desenvolvidos, que é necessário um aprofundamento na questão da abordagem, a qual, segundo Almeida Filho (2007, p. 17), “[...] equivale a um

conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LI, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

O autor acrescenta ainda que a abordagem pode ser compreendida como “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida” (2007, p. 18). Com base no pensamento desse mesmo autor, compreendemos que a abordagem é a maneira como o professor trabalha o conteúdo em sala de aula utilizando teorias tanto implícitas quanto explícitas. Isto é, compreendemos que “todo professor de LI (ou de outras disciplinas, com os devidos ajustes) constrói um ensino (um processo de ensinar)” (2007, p. 18).

Na seção seguinte prosseguiremos dando ênfase à formação pré-serviço dos professores de LI, suas crenças e também sobre a influência do que é dito pelos professores em formação sobre a futura profissão.

2.1 A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS

Conforme abordamos no final da seção precedente, um professor deve carregar consigo a sua abordagem de ensino, a qual irá determinar a sua maneira de agir enquanto docente. Almeida Filho (2007, p. 20), ao discorrer sobre as concepções de linguagem, pontua que o ato “de aprender e ensinar uma língua-alvo mantém-se com a matéria prima das competências dos professores”, e nos apresenta duas das competências elencadas como necessárias para a formação do professor de LI isto é, a competência implícita e a competência linguístico-comunicativa.

O autor aborda que a competência mais básica é a implícita, que é constituída de intuições, crenças e experiências. O autor (p. 20) afirma que “quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa, ou seja, se comunica de forma satisfatória na língua-alvo, está apto para operar em situações de uso da LI, assim sendo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar”.

A competência implícita é influenciada por experiências vividas. Muitas vezes, nós tomamos nossos próprios professores como exemplo para desenvolver a nossa própria prática de ensino. Quer dizer, a maneira como fomos ensinados tem influência também sobre a nossa prática de ensino; a partir daí, inferimos conceitos do que seja ensinar LI, selecionamos e elaboramos atividades para trabalhar em certos momentos. Além disso, carregamos certas marcas deixadas por alguns de nossos professores e muitas dessas marcas, quando positivas, procuramos socializar com nossos alunos.

Dessa maneira, palavras ou modos de ensinar são influências que, muitas vezes, derivam das práticas de professores que passaram por nossas vidas. É dessa forma que tentamos construir a nossa própria maneira de ensinar, a qual também poderá influenciar outros educadores e professores em pré-serviço no seu modo de ensinar e/ou aprender.

Quanto à competência linguístico-comunicativa, temos um fator importante a ser considerado no que tange à formação pré-serviço em LI. Este fator nos levará de volta à questão da importância do significado do que é dito pelos professores em formação quanto ao professor de LI.

Devemos ter o cuidado de mostrar a esses sujeitos em formação que o propósito ao qual se destinam nos cursos de licenciatura em Letras, sejam eles de habilitação única, sejam de habilitação dupla⁴, é o de se formarem professores de LI e não em falantes fluentes da mesma língua. O fazer docente é mais que simplesmente habilidade comunicativa. O ofício de se ensinar LI requer outras habilidades. É necessário enxergar a LI, neste caso, como destinada a um fim específico, o ensino.

Vemos nas licenciaturas em Letras um grande problema quanto a esta questão linguístico-comunicativa. Parece que os nossos licenciados, supostamente arraigados por crenças, acreditam que o curso de Letras os levará à fluência comunicativa, o que poder sugerir a possibilidade de desconhecem, muitas vezes, o propósito principal da licenciatura, que é o de formar professores capacitados a utilizar a LI em situação de ensino. Entendemos que essa situação pode favorecer frustrações, podendo alimentar crenças sobre a impossibilidade de serem bons professores de LI por não serem “fluentes” na língua.

Este tipo de crença é manifestada pelos professores em pré-serviço sob as mais variadas formas de enunciados e trazem consigo outras crenças caracterizando o que Silva (2005) denomina de “aglomerado de crenças”. Ou seja, a crença de que não são capazes de serem professores de LI porque não são fluentes na língua em questão traz consigo uma outra crença, a de que o melhor professor de LI seja o falante nativo ou vice-versa (SILVA, 2005, p.15).

O significado, ou a força, daquilo que é dito pelos professores em pré-serviço sobre o professor de LI envolve um processo que está intimamente ligado às questões de como o

⁴(a) Trata-se da modalidade cuja estrutura tem o propósito de preparar o futuro professor de Língua Portuguesa e de suas respectivas literaturas, para o exercício do magistério na Educação Básica, trabalhando assim um conjunto de disciplinas, estágios e demais atividades acadêmicas voltadas ao trabalho de formação profissional. (b) Trata-se da modalidade dupla cuja estrutura também tem o propósito de preparar o futuro professor para o exercício do magistério na Educação Básica por meio de disciplinas, estágios e demais atividades acadêmicas, mas que oferece, além da Língua Portuguesa e de suas respectivas literaturas, uma língua estrangeira (Inglês, Espanhol, Francês dentre outras, dependendo da instituição de ensino).

professor de LI executa determinadas atividades em sala de aula, e porque as executa. Silva (2011, p.36) corroborado por nós, defende “[...] a linguagem como formadora do pensamento [...]”, assim, o significado, mesmo que seja implícito, daquilo que é dito pelos professores em pré-serviço pode refletir sobre suas ações e sobre a imagem que têm, tanto da profissão que irão exercer quanto do profissional que serão. “[...] residindo dentro da mente de um aluno, as crenças tornam-se diretamente observáveis (performed) como ações realizadas por meio da linguagem” (SILVA, 2011, p.198).

Retomando a questão das competências, ao longo dos nossos estudos compreendemos que um professor, especialmente um professor de LI, precisa de modelos para operar em sua área de conhecimento até que alcance uma abordagem desejável e consciente. Nesse caso, novamente, nos apoiamos em Almeida Filho (2007, p. 21), que nos apresenta a terceira e a quarta competências, as quais estão interligadas. Segundo o autor,

[...] o professor necessita desenvolver uma competência aplicada. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Percebemos que um professor de LI, para alcançar o topo da consciência profissional, precisa desenvolver a competência profissional. A competência profissional é a responsável para que o professor administre sua profissão e seu próprio crescimento como educador de línguas, para que assuma seu papel como participante no meio social através do exercício do magistério (ALMEIDA FILHO, 2007, p.30).

Concordamos, em partes, com o autor, pois julgamos que a tomada de consciência por parte do professor para alcançar o aperfeiçoamento dessas competências é essencial para que a atividade docente aconteça de maneira satisfatória. Porém, avaliamos que vários fatores, os quais fogem da vontade do professor, em determinados momentos, interferem nesse mecanismo. Isto é, em alguns casos, os professores formados ou em formação esbarram em fatores diversos como: o financeiro, a sobrecarga de trabalho, entre outros, dificultando e atrasando a efetivação desse aperfeiçoamento.

Porém, mesmo tendo alcançado o nível final das competências, devemos considerar que a abordagem do professor não pode ser a única influência para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em sala de aula. Envolvidos neste processo, temos que lidar com uma série de fatores que permeiam essa via de duas mãos que é o ato de ensinar e aprender. O professor tem que contar ainda, dentro desse panorama, com fatores internos e externos, os

quais podem afetar a sua aula.

Almeida Filho (2007) destaca, dentre os fatores internos, o filtro afetivo, tanto do professor quanto do aluno, o qual envolve motivações, frustrações, ansiedades, cansaço, pressões do grupo, entre outras questões. O autor cita como um dos fatores externos o próprio material didático, que julgamos ser um aliado e também um entrave, dependendo do contexto em que o professor trabalha. Ele ainda apresenta outros elementos com os quais o professor tem que se relacionar, como:

[...] a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros no contexto escolar, a própria instituição, o diretor, os outros professores líderes, com maior antiguidade e/ou maior poder dentro do corpo docente. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 23).

Por fim, podemos sugerir que a questão das competências dos professores de LI em formação apresenta uma relação com suas próprias concepções sobre esse profissional de línguas. Essas concepções podem surgir por meio daquilo que é dito por esses futuros profissionais, e estão sujeitas a se tornarem crenças, além de se enraizarem como tal.

À seção seguinte cabe a tarefa de conceituar e debater especificamente sobre “crenças”. Faremos isso por meio de uma discussão que abordará as várias definições de crença apresentadas pela literatura, bem como apresentaremos esses conceitos de crença dentro do panorama de formação inicial nos cursos de licenciatura em Letras.

2.2 A QUESTÃO DAS CRENÇAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TERMINOLÓGICAS

Ideias, imagens, representações, conhecimentos implícitos, construtos sociais [...] teorias da prática, cultura de aprender/ensinar/avaliar entre outros, são alguns dos muitos termos a que se tem recorrido à extensa e vigorosa literatura [...] para definir ou explicar o conceito de “crenças”. (SILVA, 2011, p.09)

Para que possamos iniciar nossas discussões em torno da formação pré-serviço em LI, bem como sobre as crenças que rondam esse profissional, julgamos necessária uma subseção que aborde alguns aspectos terminológicos sobre crenças, bem como alguns aspectos inerentes à influência das mesmas na formação pré-serviço nos cursos de licenciatura em Letras. Portanto, nesta seção daremos ênfase a esses aspectos a fim de situarmos neste trabalho nossa posição quanto ao termo *crenças*.

Acreditamos que o processo de preparar para a tarefa de ensinar uma LI vá além de uma questão meramente técnica. Ao nosso ver, essa tarefa deveria ter como princípio tentar despertar nos professores em pré-serviço, as competências básicas, teóricas e profissionais

para a atuação em sala de aula. De acordo com Barcelos e Abrahão (2006, p. 43), entendemos que “a formação profissional deixa de ser vista como treinamento e passa a ser entendida como o conjunto das estratégias que facilita a reflexão [...]”.

A preocupação com a formação inicial de professores, sobretudo a formação de professores de LI, vem sendo um assunto de grande relevância no âmbito educacional, e tem se tornado objeto de diversos estudos e gerado várias publicações a respeito (CELANI, 2002; ALMEIDA FILHO, 2005; BARCELOS e ABRAHÃO, 2006; TELES, 2009). Esse número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas mostra ainda a inquietação de linguistas em entender como esses futuros profissionais estão sendo preparados para sua ação docente.

As experiências adquiridas ao longo de todo processo de formação na educação básica são trazidas para o ensino superior e devem ser analisadas e trabalhadas de modo a não interferirem negativamente na formação docente desses professores em pré-serviço. As experiências de como se aprende LI estão na memória desses indivíduos baseados em modelos adquiridos na sua experiência escolar e que podem influenciar na sua prática acadêmica. Barcelos e Abrahão (2006, p.43) destacam o seguinte questionamento: “Os saberes da prática são os saberes dos professores ou são suas teorias pessoais?”.

Para responder a essa questão, podemos recorrer às aulas de prática de ensino de LI. Durante a observação de aulas de LI, verificamos que os modelos adquiridos na experiência escolar aparecem durante o processo de preparação de aulas a serem ministradas pelos próprios professores em pré-serviço.

Acreditamos que as experiências vivenciadas pelos professores em pré-serviço, quando positivas, podem interferem fortemente nas suas próprias aulas, as quais poderão ser planejadas por eles e posteriormente aplicadas. Salientamos que a questão da interferência de modelos adquiridos não representa descrédito ao processo de formação pré-serviço, pelo contrário, até faz parte dele, desde que o professor formador aproveite estas oportunidades para subsidiar seus alunos com suporte teórico suficiente para que eles sejam capazes de discernir o porquê fazem dessa ou daquela maneira e não simplesmente copiem modelos anteriores como “receitas prontas” que já funcionaram no passado com eles enquanto aprendizes.

Isto posto, podemos apresentar as questões terminológicas citadas acima, no que se refere às crenças. Ao longo dos parágrafos precedentes utilizamos certos conceitos como *experiências adquiridas*, *estratégias*, *experiências de como se aprende*, *modelos adquiridos* e *saberes da prática*, a fim de nos referirmos à um fenômeno que permeia nossas ações em

geral, tanto fora quanto dentro de sala de aula. Esse fenômeno, que de um modo geral é conceituado de *crenças*, apresenta também outras definições, as quais veremos nesta seção.

Nas últimas duas décadas, os estudos sobre a formação docente vêm dando ênfase cada vez mais para o aspecto das crenças. O interesse pelo conhecimento de crenças, conforme Barcelos e Abrahão (2006, p.105) surgiu em meados de 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil, tendo então se tornado base de discussões no campo da Linguística Aplicada e temas de vários trabalhos dissertativos (GARBUIO, 2005; SILVA, 2005, dentre outros).

Silva (2011, p.25, citando BARCELOS, 2001, p.72), alerta-nos para o fato de que além da existência de várias definições para o termo *crença*, há ainda vários termos para o conceito *crença* como: “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (MILLER e GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI e JIN, 1996), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1994), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON; LOR, 1999), “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995), “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005).

Este trabalho opta pelo termo “crenças”, como em (WENDEN, 1986), uma vez que concebemos o contexto de nosso estudo em uma perspectiva que envolve, segundo Silva (2011, p.27), “o *dizer* e o *fazer* [grifo do autor] dos sujeitos inseridos num contexto social micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido em seu meio, atuando em um determinado grupo sócio-culturalmente constituído) [...]”.

Como vimos, o termo crenças não é assim tão facilmente definido por envolver uma série de outras denominações que nos remetem à ideologia, a representações, dentre outras definições. Woods (1993, p. 12) se utiliza da metáfora “floresta terminológica” para se referir às crenças, devido à complexa tarefa de defini-las.

Ainda quanto à definição do termo crenças, Dewey (1959) afirma que elas,

[...] cobrem todas as questões e/ou assuntos de que não temos conhecimento seguro mas em que ainda assim nos sentimos suficientemente seguros para agir e também aquelas que agora aceitamos como verdade, como o conhecimento, mas que no entanto podem ser questionadas no futuro – assim como o conhecimento do passado passou agora para o limbo da mera opinião ou do erro. (BARCELOS, 2000, p.32).

Barata (2006, p.25-26), discutindo a questão da definição de crença como aquilo em que se *crê*, defende que: “a crença tem a ver com um conceito advindo de uma convicção forte e pode ser modificada quando surge um conhecimento novo, mas ao mesmo tempo ela não depende do conhecimento, apenas da disposição do indivíduo em acreditar em algo”. Pajares (1992, p. 325) por sua vez se refere ao trabalho de Woods (2003) e defende que:

[...] ‘conhecimento e crença’ são conceitos extremamente conectados, ainda que as crenças possuam aspectos afetivos, avaliadores e de memória mais intensos que o conhecimento. Além disso, as crenças não são consideradas como entidades estáveis e individuais, mas estão situadas em contextos sociais e formadas através das interações sociais entre os indivíduos de uma comunidade.

A seguir, apresentaremos alguns termos e definições utilizados pela literatura brasileira para se referir às crenças.

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p. 13).
Cultura de Aprender Línguas (ALMEIDA FILHO, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crenças (PAGANO, 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 72).
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p. 33).
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).

Crenças (BARCELOS, 2004)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).
Crenças (BARCELOS, 2004)	[...] as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p. 18).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).
Crenças (TASET, 2006)	“(...) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças (p. 36-37).
Crenças (SILVA, 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais - Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc. - pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)

	constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p. 77).
Imaginário (CARDOSO, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20)
Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85)
Representações (CELANI & MAGALHÃES, 2002)	“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações (MAGALHÃES, 2004)	“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo o momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas “(p. 66)
Representações Sociais (MOSCOVIC, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p. 16).

Quadro 4 – Diferentes Termos e Definições para CEAL

Fonte: SILVA, 2011, p.28-31

Tendo em vista as definições da tabela acima, assumimos, neste trabalho, o conceito de crenças de Barcelos (2006, p. 18):

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Acreditamos que esta definição de crenças apresentada por Barcelos (2006, p. 18) vá ao encontro do modo como concebemos crenças nesse trabalho. Isto é, cremos que a imagem que os professores em pré-serviço têm do professor de LI seja, muitas vezes, baseada em pensamentos e em maneiras próprias de perceber a realidade, ou seja, construções da realidade por meio de suas próprias experiências.

Uma vez esclarecidos alguns pontos sobre o termo crenças e suas definições, bem como apresentado o posicionamento de nosso trabalho quanto a eles, discutiremos na próxima seção algumas questões inerentes a crenças e formação pré-serviço em LI.

2.3 CRENÇAS E FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO EM LI

A investigação das crenças que envolvem o ensino-aprendizagem de LE, por desmistificar “verdades” imobilizadoras que desencorajam tentativas de mudança, nos impele a interrogar acerca do investimento do professor para ensinar a língua e do potencial emancipatório de sua prática pedagógica. (SILVA, 2011, p. 13)

No decorrer de nossos estudos, verificamos como a influência das crenças na formação de professores em pré-serviço é operante, podendo atuar de forma a favorecer ou a dificultar ações positivas na sua atuação nos estágios, no modo como concebem o ensinar e o aprender a LI. As crenças permeiam essa formação e, muitas vezes, os professores em pré-serviço julgam os seus modelos de aprender como os modelos que devem ser seguidos no ensinar, sem serem problematizados.

Concordamos que a competência implícita⁵ tem seu valor, pois a ela é dado o crédito da motivação e da vontade de ensinar, mas devemos novamente salientar que o objetivo máximo a se atingir deve ser a competência profissional e, para tanto, devemos guiar esses futuros professores a refletirem sobre suas próprias crenças de maneira a perceberem que há fatores ligados às suas crenças pessoais que acarretam problemas para sua formação profissional.

Nas aulas de LI, observamos que, quando os professores em pré-serviço são questionados sobre a melhor idade para se aprender línguas, a resposta imediata apresentada é: na infância. Eles acreditam que a criança ainda não tem acúmulo de preocupações e, por isso, elas aprendem línguas rapidamente. Notamos que tentam justificar e/ou explicar a

⁵Segundo Almeida Filho (2007, p.20), a competência mais básica é a implícita, que é constituída de intuições, crenças e experiências. O autor afirma que “quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa, ou seja, se comunica de forma satisfatória na língua-alvo, está apto para operar em situações de uso da LI, assim sendo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar”.

dificuldade de desenvolvimento de uma LI em adultos, argumentando que as preocupações diárias atrapalham o aprendizado da LI.

Podemos inferir dessa resposta duas questões: (a) a crença da melhor idade para se aprender a LI é uma máxima do conhecimento popular, (b) a explicação para suas próprias dificuldades, enquanto aprendizes, advém do fator “idade”, justificando-se, assim, outra crença, a de que aqueles que iniciam os estudos de LI ainda na infância têm melhores possibilidades de ser “bons” professores da língua em questão.

Barcelos e Abrahão (2006) respaldam o parágrafo precedente quando discutem que as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. As autoras afirmam que “embora tenham caráter subjetivo e, portanto individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção. Normalmente, são formadas muito cedo em nossas vidas e por essa razão tendem a ser resistentes às mudanças” (2006, p. 71).

Portanto, a partir das leituras e estudos desenvolvidos como apontados nas seções anteriores, entendemos que as crenças podem ser entendidas como entidades dinâmicas, interativas e socialmente construídas (KALAJA, 2003; BARCELOS, 2000, 2004).

Partimos do pressuposto de que muitos professores em pré-serviço apresentam uma ideia (crença) do que seja ser um professor de LI, do que seja uma boa aula de LI. Muitos se baseiam em conceitos formados pela sociedade e o meio em que vivem. Muitos acabam não levando em consideração reflexões teóricas que são apontadas pela literatura e que são de grande importância para essa formação.

Percebemos, no decorrer dos nossos estudos, que as crenças são mutáveis, podendo ser transformadas ao longo do período de formação; dessa maneira, não somos totalmente a favor da afirmação das autoras acima, quando defendem que as crenças são resistentes às mudanças. Porém, temos ciência, a partir das observações que fazemos em nossas próprias aulas, que pode haver sim uma mudança que ocorre lentamente. Nesse sentido, Silva (2011, p.32) afirma que “as crenças podem ser modificadas, total ou parcialmente, com a exposição a novas teorias. A não explicitação das crenças [...] pode levar à fossilização de crenças antigas, ao invés de modificá-las”.

Ressaltamos que pesquisas atuais sobre crenças de aprendizado de línguas, no campo da Linguística Aplicada, mostram que a formação de futuros docentes de LI está cercada por crenças nem sempre favoráveis ao exercício do ensino e da aprendizagem, pois indiferentes a pressupostos teóricos respeitáveis, que poderiam ajudar a desconstruí-las ou pelo menos problematizá-las. Algumas dessas crenças que rondam esse cenário educacional, mesmo

quando identificadas, não são facilmente desmitificadas, pois trazem uma forte carga cultural, o que facilita sua configuração, fazendo com que perdurem por décadas e permeiem a formação de alunos e de profissionais em pré-serviço.

Conforme já abordado precedentemente, ao mesmo tempo em que julgamos que as crenças são passíveis de mudanças e transformações, verificamos, nas próprias aulas de LI, que essas mudanças acontecem de forma lenta. E essa lentidão acaba tornando a prática do professor repetitiva e às vezes sem ação efetiva perante os professores em pré- serviço; dessa maneira, acaba-se permitindo que as crenças desses professores sejam enraizadas e perpetuadas.

É preciso desmitificar, investigar e analisar que ideologias sustentam determinadas crenças ou aglomerados de crenças, que são as ramificações dessas crenças (SILVA, 2005) e o impacto que elas podem ter na formação desses professores em pré- serviço. Essa não é uma tarefa fácil, pois, ao mesmo tempo em que lidamos com sujeitos sócio-historicamente construídos, também lidamos continuamente com indivíduos únicos e, portanto, com histórias únicas.

Barcelos e Abrahão (2006, p. 119) destacam que mapear com exatidão as origens das crenças trazidas pelos professores de língua em pré-serviço é uma missão difícil, senão impossível. Mas a nosso entender, estudar as bases que fundamentam essas crenças se faz necessário uma vez que buscamos entender e aprimorar o processo de formação desses sujeitos. É preciso avaliar o que é dito por esses futuros profissionais para esclarecer que impactos isso pode causar na sociedade, visto que as salas de aula onde atuam são um reflexo da sociedade.

A partir dos estudos realizados e discutidos neste trabalho, questionamos: seriam essas crenças que circulam pela formação de professores, além de culturais, provenientes de políticas educacionais que não encorajam um estudo mais reflexivo da LI? Talvez sim, mas são inúmeros os fatores que poderíamos relacionar como fatores que exigem estudo dessas crenças, entre eles: a falta de valorização da profissão e a falta de valorização dos cursos de Letras. Tal questão é apontada por Barcelos e Abrahão (2006, p.117), ao defenderem que:

A imagem do curso de Letras entre os próprios alunos do curso não é das melhores. A maioria deles cita que o curso de Letras é um curso fraco, sem nenhum reconhecimento, cujos alunos não são inteligentes para ingressarem em outros cursos mais concorridos.

E temos ainda como consequência disso aqueles que se apegam a crenças de que ser professor de inglês não é tarefa para eles, talvez pela ideia que tenham dessa língua baseados

em experiências anteriores, e tentando assim tornar verdadeira a crença da língua inatingível, focando seus estudos na outra habilitação do curso, Língua Portuguesa, se eximindo assim no futuro de qualquer culpa se vierem a fracassar como professores de LI.

É possível que o despreparo dos profissionais de LI e a imagem, por vezes inatingível, que se tem desse profissional se devem em grande parte às crenças que mistificam os professores e a aprendizagem de LI, tornando ambos algo inatingível mesmo antes que esses professores em pré-serviço possam aprofundar seus conhecimentos na e sobre a profissão que abraçam. Nesse sentido, Almeida Filho (2005) enfatiza que:

As crenças exercem influência no não-fazer, onde [...] poucas ações são realizadas para promover o desenvolvimento efetivo de uma proficiência desejada na aprendizagem de LE. Em geral, os alunos adotam uma atitude passiva (entre outras razões, porque não sabem fazer diferente) de não engajamento na tarefa de aprender línguas (p. 174).

Almeida Filho (2005, p.159) sugere também que é importante lembrar que cada sociedade faz uma leitura do quê, como e para que se deve aprender uma LE e prossegue:

Essa leitura acontece diariamente nas conversas entre membros de um mesmo grupo e de uma mesma profissão. Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade.

A mesma leitura, como referido acima, deve ser feita diariamente nas salas de aula que formam professores. É importante que formadores de professores de LI tenham uma ideia clara de quais crenças seus alunos trazem para os bancos universitários, quais as mais influentes, aquelas que sobretudo podem, de maneira significativa, interferir nesse processo de formação e de construção da auto-imagem como professores de LI, positiva ou negativamente.

Enfim, a formação de professores se apresenta em um panorama de interesse nacional e internacional de pesquisas. É preciso que os formadores e os formandos ajam de uma maneira crítico-reflexiva, reflitam sobre as suas próprias abordagens de ensino e sobre as suas próprias crenças buscando um caminho que leve a um ensino mais efetivo de LI.

Abordaremos na seção seguinte alguns pressupostos que nos levam a discutir sobre quem é o professor de LI de acordo com o que é dito pelos professores em pré-serviço.

2.4 QUEM É O PROFESSOR DE LI?

“É necessário abrir um espaço nos cursos de formação para que os alunos-professores reflitam sobre suas crenças e sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira [...]” (SILVA, 2011, p.24).

Iniciamos esta seção destacando que traremos à tona uma discussão que vai perdurar ao longo do nosso trabalho por se tratar de uma das temáticas centrais dessa pesquisa, isto é, a formação inicial do professor de LI e a imagem que esses futuros profissionais têm desse professor.

Diante do exposto nas seções anteriores, é necessário observar as aulas de LI para avaliarmos onde estamos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI. Almeida Filho (2005, p.19) traça, em poucas palavras, o atual panorama de ensino de LI no Brasil:

A grande maioria das classes de língua estrangeira nas escolas públicas, que equivale à base de sustentação profissional na área de ensino, e praticamente todos os livros didáticos nacionais à venda no momento enfatizam a aprendizagem consciente das formas da língua combinada com exercícios de automatização de modelos [...], o grande pressuposto é o de que o domínio da forma (gramatical e do léxico) levará por extensão ao uso normal da língua-alvo.

Estudos como o de Barcelos e Abrahão (2006) e Almeida Filho (2006), aqui já mencionados, preocupam - se com a formação de futuros profissionais da área de ensino de LI e com as crenças que esses profissionais em pré-serviço trazem consigo durante sua formação acadêmica. Os autores apontam que a boa formação acadêmica é um quesito fundamental para a tentativa de mudança dessa situação concernente à formação de professores de LI.

Sobre a questão da formação acadêmica e da boa aula de LI, podemos citar Prahbu (1990). O autor discute que a sala de aula não deve ser considerada apenas como um espaço físico para exercer a atividade de ensino/aprendizagem, mas deve ser entendida como um espaço onde conjuntos de ideias são trabalhados para atingir os núcleos que compõem uma sociedade, como a família, os amigos, as classes de pesquisadores e os estudiosos; para isso é necessário que o futuro profissional tenha uma formação acadêmica crítica e reflexiva.

Segundo Cardoso (2002, p. 82), “os acontecimentos ocorridos em sala de aula envolvem indiretamente aqueles ligados aos dois sujeitos principais da sala de aula, professor e aluno”, ou seja, tudo ou quase tudo aquilo que se aplica em sala é mais tarde desenvolvido, desempenhado em sociedade. O referido autor prossegue afirmando que “as atividades escolares, boas ou más, refletem fora da escola, tornando a aula, uma arena de interação

humana, onde os insumos aplicados são fatores determinantes para o desenvolvimento ou não dessa experiência de crescimento que é a sala de aula”.

Levando em conta o que foi discutido acima, consideramos que uma aula de LI é também uma arena de pluralidade cultural, onde comparações sobre tradições, costumes e gostos são inevitáveis para o próprio desenvolvimento da aula. Nesse tipo de aula, não só o aluno desenvolve suas capacidades cognitivas, mas também o professor, pois o mesmo tem que adaptar suas técnicas, seus métodos e abordagens, adequando-os aos moldes da turma.

Dessa forma, entendemos que as competências e abordagens seguidas pelo professor não são as únicas responsáveis pelo sucesso ou não de uma aula, isto é, compreendemos que há os fatores motivacionais e interacionais que envolvem professores e alunos.

Perrenoud (2000) aponta algumas características como sendo as novas competências de ensinar, dentre elas: (a) estar aberto a aprender, (b) ser dinâmico e (c) ser criativo. Quando a temática central de uma discussão é o bom professor de LI, essas características deveriam ser discutidas e abordadas.

Conforme Barcelos e Abrahão (2006, p. 71), muitos professores em pré-serviço idealizam e verbalizam, por meio de suas crenças, que, para se atingir o grau de bom profissional de LI, deve-se ter fluência na língua-alvo, negligenciando, dessa maneira, todas as outras habilidades pertinentes ao profissionalismo de um docente de LI, como a criatividade, o planejamento, o entusiasmo, o conhecimento teórico, dentre outras questões.

Nas aulas de LI dos cursos de Licenciatura, verificamos que são inquietantes as discussões que dizem respeito às crenças do bom professor de LI. Ao mesmo tempo em que os professores em pré-serviço acreditam na competência linguística como fator *sine qua non* para o bom trabalho do docente de LI, dão também ênfase aos fatores afetivos entre professor e aluno.

Dentre as falas observadas, citamos: (a) o professor de LI deve encantar seus alunos com sua disciplina; (b) o professor de LI deve impor respeito, mas sempre com doçura; (b) o professor de LI deve ser amigo e levar os alunos a viajarem na disciplina com ele. Concluímos que, por meio dessas falas, os futuros professores tentam conceituar uma boa aula de LI e criar um perfil para o professor de LI.

Obviamente, como já mencionado, a mudança no que diz respeito às crenças e a maneira como o professor de LI é visto pelos professores em pré-serviço ainda é lenta, e pesquisas atuais nos revelam que algumas crenças ainda permeiam a formação pré-serviço e são difíceis de serem desmistificadas. Barcelos e Abrahão (2006) desenvolveram uma

pesquisa com cento e trinta e nove sujeitos, tendo como objetivo identificar as crenças sobre a aprendizagem de línguas dos alunos que já ingressaram no curso de Letras. A partir daí

[...] os resultados advindos da triangulação dos dados evidenciaram duas crenças fortes em relação a aprendizagem de línguas: primeira: a crença de que a criança aprende com mais facilidade do que o adulto, a segunda e última: a estadia e permanência no país onde se fala a língua alvo como condição *sine qua non* para aprendizagem de LE (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 109).

No Brasil, estamos cercados por escolas de idiomas que se destinam a ensinar o que deveria ser aprendido nas escolas regulares. De certa forma, há também nelas alguns fatores que contribuem para que este ensino não aconteça como desejado. Essas mesmas escolas têm em seu quadro de professores profissionais com fluência na língua-alvo, mas que nem sempre ou quase nunca são formados nos cursos de Letras.

Esses profissionais, muitas vezes, são chamados de bons professores de língua estrangeira, mas esses professores, na maioria das vezes, têm pouco ou nenhum conhecimento teórico. Além disso, eles têm pouca ou nenhuma prática didático-pedagógica, o que torna também algumas aulas nesses cursos de idiomas tediosas, gramatiqueras.

Aos cursos de graduação em Letras cabe o importante papel de mostrar aos professores em formação o todo de sua práxis, por que ensinamos como ensinamos e como aprendemos. Vê-se, assim, que são necessárias reflexões críticas que possam favorecer o desenvolvimento dos futuros profissionais do ensino de LI. É preciso esclarecer para os professores em pré-serviço que não se deve simplesmente crer que o domínio da competência linguística seja capaz de efetivar, sozinho, um bom desempenho docente.

Para Silva (2005), muitos professores deixam as universidades e chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, além de estarem permeados por crenças sem alguma base teórica legitimada pela comunidade científica. É preciso mostrar a esses professores em pré-serviço que a teoria que até então era informal, agora abre espaço para teorias fundamentadas, de que a crença de um falante fluente não basta para sustentar um bom trabalho em LI, e que, a exemplo disso, temos vários falantes de LI que não conhecem a gramática da língua que falam e, portanto, não sabem ensiná-la.

Qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira “natural” de aprender línguas. Essa é a manifestação básica de um princípio pelo qual, na ausência de uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas, fazemos o que vimos ser feito conosco ou ao nosso redor. A teoria informal de aprender e ensinar faz parte de um quadro referencial organizado de memórias, percepções, crenças e atitudes sobre esse tipo de problema. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

O processo de formação inicial de professores pode influenciar a futura conduta docente, bem como a imagem que esse futuro profissional venha a ter de si mesmo como professor. Para Pow (2003, p.79) “(...) a comparação com um modelo “ideal” – frequentemente representado pela figura do inquestionável falante nativo da língua inglesa reflete na maneira como esses profissionais se percebem como professores [...]” Assim, conhecer e interpretar essas crenças podem ser um caminho para a possibilidade de mudanças na formação de profissionais atuantes nesta área. Consideramos que os professores em pré-serviço tendem a criar um modelo perfeito de professor de LI, como cita Barcelos (2001, p. 72), através de “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”, modelo esse que talvez seja difícil de ser alcançado. Fernandes (2006) aponta para o fato de que os professores formados e em formação também abrem mão de construir sua própria imagem profissional por se compararem a um modelo cultural e socialmente aceito como ideal.

Mas qual seria o perfil de um professor de LI? Seria possível criar um modelo de professor baseado somente em crenças, julgamentos, conceitos e até pré-conceitos sobre qual a imagem ideal de um professor de LI?

Os questionamentos acima podem apresentar respostas diferentes dependendo do contexto em que se apresentam. Neste capítulo em particular, nos fundamentamos em três pilares teóricos para que pudéssemos iniciar as discussões desse trabalho, e para que pudéssemos também, encontrar possíveis respostas para este questionamento, sendo eles:

(1) Barcelos e Abrahão (2006), que apontam para as habilidades de planejamento, criatividade e organização do trabalho na docência de LI, além das reflexões diárias que os docentes devem fazer para efetuar um bom trabalho;

(2) Almeida Filho (2006), que aponta para a importância das competências como sendo um construto teórico para a formação do bom professor de LI;

(3) Perrenoud (2000), que aponta algumas características, como (a) estar aberto a aprender, (b) ser dinâmico e (c) ser criativo, como sendo as novas competências de ensinar.

Poderíamos dizer que, segundo os autores acima, o professor de LI é aquele que possui competência linguístico-comunicativa, mas que também tem domínio do conteúdo, além de conhecimento de habilidades. Entretanto, julgamos prematura esta resposta uma vez que, ao longo deste trabalho, versaremos sobre outras questões que podem influenciar no conceito que se tem sobre o bom professor de LI.

Enfatizamos, portanto, que o questionamento feito nesta seção (*qual seria o perfil de um professor de LI?*) é um dos fatores que move nossa pesquisa, pois objetivamos buscar respostas para este questionamento. Objetivamos, ainda, buscar respostas que se encontram implícitas nos conceitos dos professores em pré-serviço sobre o professor de LI, e também sobre a profissão, e que se tornam explícitas por meio do que é dito por eles.

A questão da figura do professor de LI é um assunto que pode ser discutido sob diferentes pontos de vista, assim como, sob diferentes teorias. Priorizamos em nosso trabalho discutir a questão do professor de LI, bem como as crenças que dizem respeito a essa profissão, sob o enfoque de uma teoria pragmático-discursiva, utilizando para isso a Teoria dos Atos de Fala. Isso se fez por acreditarmos que desse modo será possível chegarmos a algumas revelações sobre as crenças que rodeiam essa profissão, visto entendermos que os Atos de Fala são práticas de linguagem impregnadas de ideologias.

3 A DISCURSIVIDADE DOS ATOS DE FALA

A filosofia da linguagem é uma das principais áreas da filosofia contemporânea e, de acordo com Ferreira (2001, p.02-03), “essa corrente é a responsável pelos estudos dos fenômenos linguísticos e como a linguagem interage com o mundo”. Dentro dessas correntes de estudo, outras teorias foram criadas a fim de compreender a importância da linguagem para a comunicação dos homens. Como exemplo desses estudos, podemos citar, a Teoria dos Atos de Fala (Austin e Searle).

A Teoria dos Atos de Fala, que é objeto de discussão desta seção, surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, no início dos anos sessenta, tendo sido também apropriada, posteriormente, pela Pragmática.

Por meio da Teoria dos Atos de Fala (TAF), Austin e Searle enfatizam que o falante, ao enunciar, imprime uma força ilocucionária em seu enunciado a fim de que seu interlocutor consiga captar as intenções de seu ato de fala, todavia, conforme enfatiza Santos (mimeo), há de se considerar também a intenção do interlocutor/ouvinte que interpreta o enunciado.

Julgamos que esse olhar seja bastante pertinente em nossa pesquisa, visto que nossos dados foram gerados a partir de narrativas que representam a imagem de professor conforme as crenças de nossos informantes em relação ao que julgamos como perfil de professor de LI.

O precursor desta teoria (TAF), o filósofo inglês John Langshaw Austin (1911-1960), a desenvolveu em suas conferências, que após sua morte se tornaram um livro (*How to do things with words*, 1962), que claramente apresenta a ideia principal defendida por Austin, isto é, segundo Ferreira (2011, p. 03), “dizer é transmitir informações, mas é também (e sobretudo) uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante”.

O referido filósofo buscava em seus estudos chegar a uma sistematização da linguagem, entretanto, mais tarde, Austin (1962) seria seguido por John Searle (1969), que em seus estudos constatou que nessa sistematização havia um problema, uma vez que Austin “procurava entender os atos de fala como uma totalidade, e essa dificuldade só foi sanada quando Searle (1969) observou os atos de maneira separada” (FERREIRA, 2011, p 02).

Para ele, os atos de falas eram mais complexos do que apontavam os estudos de Austin, por isso, quando Searle (1969) apresentou sua teoria, ele agregou a ela diferentes elementos, buscando, desse modo, preencher o que julgou como lacunas deixadas por seu antecessor.

Desse modo Searle (1969) elabora novos componentes da força ilocucionária e apresenta um complemento novo na teoria dos atos de fala, a saber, os atos de fala indiretos,

cuja força ilocucionária não aparecerá diretamente, uma vez que a mesma estará implícita. Assim sendo, o contexto no qual a proposição é proferida apresentará maior influência quanto à identificação da força ilocucionária que aparece na frase.

Uma vez brevemente apresentados os pressupostos da teoria de Austin (1962) e Searle (1969), dedicaremos a próxima subseção às mesmas teorias, porém, discutiremos ambos os filósofos separadamente.

3.1 A CONCEPÇÃO AUSTINIANA PARA OS ATOS DE FALA

De acordo com os pressupostos da filosofia da linguagem, há um tipo específico de proferimento que geralmente privilegiamos, isto é, o proferimento assertivo, ou seja, o tipo de proferimento que se caracteriza por afirmar *algo sobre algo*, podendo essa asserção ser verdadeira ou falsa.

Entretanto, Austin, segundo Santos e Cambrussi (Prelo), “resistiu à semântica fundamentada nas condições de verdade ou falsidade para determinar se as assertivas são verdadeiras ou falsas”. Segundo Gonçalves (2005), essa concepção

[...] postulava que uma frase ou segmento linguístico só seria significativo se pudesse ser avaliado em termos de verdade ou falsidade – perspectiva que se funda na concepção de uma realidade externa objetiva e sobre a qual a linguagem verbal é capaz de produzir assertivas verdadeiras ou falsas. Austin, percebendo a limitação de tal postulação frente aos múltiplos usos da linguagem verbal, desenvolveu a TAF [Teoria dos Atos de Fala], que foi publicada em 1962 (*How to do things with words?*⁴). Esse autor argumentava que a língua não se presta somente a descrever a “realidade”, mas também a alterá-la e, até mesmo, a criar novas realidades. (GONÇALVES, 2005, p. 130: *apud* SANTOS e CAMBRUSSI [MIMEO, p?]).

Em 1962, Austin, então em sua 1^o Conferência, parte dos pressupostos de se pode distinguir proferimentos *constatativos* de proferimentos *performativos*, sendo que:

- (a) Proferimento constatativo é: verdadeiro ou falso, feliz ou infeliz
- (b) Proferimento performativo é: feliz ou infeliz, mas não considerado como verdadeiro ou falso.

Em suma, Austin diferenciava entre o uso de sentenças para descrever ou relatar fatos e eventos e sentenças que são usadas para realizar algo. Para o autor (1962), os enunciados performativos não afirmam nem negam nada, mas realizam um ato quando são pronunciados, e a respeito dos quais não é possível aplicar o critério da boa ou má adequação aos fatos para concluir da sua veracidade ou falsidade. Estes enunciados não descrevem

nenhum estado de coisas, mas realizam qualquer coisa ao serem pronunciados pelo simples fato de serem pronunciados.

Alguns exemplos citados pelo filósofo para ilustrar seus postulados são:

- (E.a) 'Eu aceito (sc. Receber esta mulher como minha fiel e legítima esposa) '- como proferidas no decorrer da cerimônia de casamento. (tradução nossa).
- (E.b) 'Eu nomeio este navio Rainha Elizabeth'- como proferido ao estourar a garrafa contra a haste do navio. (tradução nossa).
- (E.c) 'Eu deixo o meu relógio para o meu irmão', como ocorre em um testamento.⁶ (tradução nossa).
- (E.d) Eu aposto que vai chover amanhã. (tradução nossa).

Como explicita Austin:

Nestes exemplos parece claro que enunciar a frase (nas condições apropriadas, evidentemente), não é nem descrever aquilo que supostamente eu estou a fazer ao falar assim, nem afirmar que o que faço: é fazê-lo. Nenhuma das enunciações citadas é verdadeira ou falsa (...). Proponho chamar-lhe frase performativa ou enunciação performativa, ou, para abreviar, um performativo (...): Indica que produzir uma enunciação é realizar uma ação - normalmente, não se considera que essa produção seja apenas dizer alguma coisa" (AUSTIN, 1962, p. 6)⁷. [tradução nossa].

O que podemos verificar quanto aos performativos, segundo o autor, é se estes enunciados realizam-se ou não, dado o contexto em que são proferidos, pois não basta o ato de enunciá-los, mas é requerido que seja dito pelo falante autorizado para tal e em contexto também apropriado como num ritual de interação comunicativa. Assim, pode-se perguntar: o que faz com que ordenar, prometer, ou apostar sejam atos válidos? Em que circunstâncias "Eu aceito" (aceito esta mulher como minha fiel e legítima esposa) realiza o matrimônio?

Austin (1962, p.08) se posiciona e defende que:

Em muitos casos é possível a realização de um ato exatamente do mesmo tipo não proferindo palavras, seja ele escrito ou falado, mas de alguma outra forma. Por exemplo, eu posso em alguns lugares efetivar o casamento pelo ato de coabitação, ou eu posso apostar, colocando uma moeda em uma máquina de caça-níqueis. Nós devemos, então, talvez, converter as proposições acima, e colocar que "dizer algumas poucas palavras é se casar 'ou' se casar é, em alguns casos, simplesmente

⁶(E.a) 'I do (sc. Take this woman to be my lawful wedded wife)'- as uttered in the course of the marriage ceremony.

(E.b) 'I name this ship the Queen Elizabeth'- as uttered when smashing the bottle against the stem.

(E.c) 'I give and bequeath my watch to my brother'- as occurring in a will.

E.d) I bet you sixpence it will rain tomorrow.

⁷In these examples it seems clear that to utter the sentence (in, of course, the appropriate circumstances) is not to describe my doing of what I should be said in so uttering to be doing or to state that I am doing it. None of the utterances is true or false (...) I propose to call it a performative sentence or a performative utterance, or, for short, 'aperformative' (...): it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action it is not normally thought of as just saying something.

dizer algumas palavras 'ou' simplesmente dizer uma certa coisa é apostar.⁸ [tradução nossa].

Entendemos que, para o autor, dizer só realiza o ato pretendido de forma feliz sob algumas condições que implicam: a) quem diz o quê, b) como, c) sob que modalidades, d) a quem, quando, onde, e; e) com que intenções. Por isso Austin (1962) procederá ao estudo das condições de validade ou felicidade dos enunciados, apresentando para isso fatores que são externos à linguagem, isto é, fatores que se relacionam com o contexto social em que o ato é produzido, diferenciando, assim, a significação de uma frase, que depende do código linguístico, e o seu sentido, que é resultante do processo de contextualização a que está associada a enunciação. Além disso, o filósofo defende que, na sua visão, as palavras representam mais do que apenas sentenças, verdadeiras ou falsas. Para ele há algumas proposições que existem e tem seu significado, entretanto, não podem ser consideradas verdadeiras e nem falsas. Em outras palavras, para ele, o uso da linguagem deveria ser examinado como uma forma de ação, isto é, a realização de atos por meio de palavras.

Para Filho (2006, p.223) a concepção básica de Austin consiste em

Manter que os constituintes elementares do uso e da compreensão da linguagem natural são atos de fala tendo condições de sucesso e de felicidade para sua realização e não proposições possuindo condições de verdade, tal como é mantido pelas teorias do significado da vertente lógica da filosofia da linguagem do início do século XX, representada, por exemplo, [...] por Wittgenstein⁹.

Para Austin (1962, p.14), enquanto os constativos podem ser verdadeiros ou falsos em relação aos fatos que descrevem, um performativo não é realmente nem verdadeiro nem falso, mas deve ser considerado como bem ou mal sucedido, dependendo das circunstâncias da realização do ato. Consideremos outros exemplos para explicitarmos melhor essa questão. Como exemplos de proferimentos constativos e performativos temos:

⁸In very many cases it is possible to perform an act of exactly the same kind not by uttering words, whether written or spoken, but in some other way. For example, I may in some places effect marriage by cohabiting, or I may bet with a coin machine by putting a coin in a slot. We should then, perhaps, convert the propositions above, and put it that 'to say a few certain words is to marry' or 'to marry is, in some cases, simply to say a few words' or 'simply to say a certain something is to bet'.

⁹Segundo Wittgenstein (1999), o significado não deve ser entendido como algo de fixo e determinado, como uma propriedade inerente à palavra, mas sim como a função que as expressões linguísticas exercem em um contexto específico e com objetivos específicos” (FILHO, 2006, p. 221).

- (a) Eu jogo *volleyball*: é um enunciado constatativo, pois descreve ou relata um estado de coisas, e por isso, passa pelo critério de verificabilidade;
- (b) Eu te condeno a 10 anos de prisão: é um enunciado performativo, ou seja, quando conjugado na primeira pessoa na forma afirmativa, na voz ativa, no presente do indicativo, realiza uma ação. Além disso, são enunciados que não descrevem, não relatam, nem constata nada, e, portanto, não se submetem ao critério de verificabilidade.

Entretanto, os exemplos dados acima são questionáveis. Austin os questionou, pois percebeu que esta dicotomia não era apropriada. O filósofo percebeu que esta relação era inapropriada, considerando a dimensão performativa que o constatativo apresenta, ou seja, para ele, *descrever* é também um *ato que realizamos* e pode ser *bem* ou *mal* sucedido, assim como os performativos têm também sua dimensão constatativa, uma vez que mantêm relação com um fato.

Portanto, é preciso observar que o simples proferimento de um enunciado performativo não garante a sua realização. “Para que um enunciado performativo seja bem-sucedido, ou seja, para que a ação por ele designada seja de fato realizada, é preciso, ainda, que as circunstâncias sejam adequadas” (SILVA, 2005, p. 03). Isto é, um proferimento performativo pronunciado em circunstâncias inadequadas não é falso, ele simplesmente fracassa, isto é, fica sem efeito.

Desse modo, Austin propõe a *doutrina das infelicidades*. O autor apresenta um conjunto com seis condições que não são passíveis de violação a fim de que um ato possa ser considerado como performativo feliz, ou seja, válido. No caso de alguma dessas condições ser violada o ato então se torna performativo infeliz, a saber, inválido. Isto posto, as condições que Austin (1962, p. 14) apresenta aparecem como se seguem:

(A1) Deve existir um procedimento, reconhecido por convenção, dotado por convenção de um determinado efeito [...] e compreendendo o enunciado de determinadas palavras por determinadas pessoas em certas circunstâncias. (A2) é preciso que em cada caso as pessoas e as circunstâncias sejam as que convêm para que se possa invocar o procedimento em questão.

(BI) O procedimento deve ser executado por todos os participantes ao mesmo tempo corretamente,

(B2) O procedimento deve ser executado integralmente.

(TI) Quando o procedimento – como acontece muitas vezes - supõe naqueles que a ele recorrem determinados pensamentos, quando depois deve provocar um determinado comportamento da parte de um ou outro dos participantes, é preciso que a pessoa que toma parte no procedimento (e deste modo o invoca) tenha, de fato, estes pensamentos ou sentimentos, e que os participantes tenham a intenção de adotar o comportamento implicado.

(T2) Todos os participantes devem de fato comportar-se assim. (AUSTIN, 1962 p.14)¹⁰. [tradução de nossa responsabilidade].

Em suma, o enunciado performativo refere-se à execução correta e completa de um procedimento considerado convencional, reconhecido por todos os participantes desse procedimento e que implique a enunciação de determinadas palavras por determinadas pessoas em determinadas situações com sinceridade implicando ainda um comportamento ou atitude futura. A não observância de quaisquer destas regras implica o insucesso do ato pretendido.

No entanto, Austin (1962, p.15-16) atesta que cada regra afeta a enunciação de maneira diferente, não as tornando, por isso, equivalentes. O autor distingue as quatro primeiras (A1, A2, B1 e B2), das duas últimas (T1 e T2). Para ele, se as quatro primeiras não forem constatadas, tornam o ato nulo; já em relação às duas últimas, o não cumprimento delas não afeta a sua realização, isto é, o ato considera-se, para todos os efeitos, como consumado. Entretanto o autor esclarece que, nesse último caso, o que houve foi um simples abuso dos procedimentos, e sentencia que, em tal circunstância, o locutor não tem qualquer intenção de cumprir aquilo a que a realização do ato o predispõe a cumprir.

Austin (1962, p. 18) nos apresenta um gráfico que resumidamente nomeia as violações cometidas contra os atos de fala. Na sua visão, se um ato de fala viola as quatro primeiras condições, isso é chamado de *insucessos* ('misfire'); quanto à violação das duas últimas, o autor nomeou de *abuso* ('abuse').

A partir destas constatações, o filósofo propõe, então, que o ato de fala seja considerado como uma unidade básica de significação e o constitui em três esferas: *os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário*.

As três esferas denominadas por Austin (1962, p.100) se distinguem do seguinte modo: (i) o ato locucionário é a materialização linguística propriamente dita, ou seja, consiste nas palavras e sentenças empregadas de acordo com as regras gramaticais e são, por sua vez, dotadas de sentido e referência; (ii) o ato ilocucionário pode ser considerado o núcleo do ato

¹⁰A.1. There must exist an accepted conventional procedure having a certain conventional effect [...] [T] hat procedure [must] include the uttering of certain words by persons in certain circumstances,
A.2. The particular persons and circumstances in a given case must be appropriate for the invocation of the particular procedure invoked, B.1. The procedure must be executed by all participants correctly,
B.2. The procedure must be executed completely, Γ.1. Where, as often, the procedure is designed for use by persons haΓ.1. Where, as often, the procedure is designed for use by persons having, certain thoughts or feelings, or for the inauguration of certain consequential conduct on the part of any participant, then a person participating in and so invoking the procedure must in fact have those thoughts or feelings, and the participant must intend so to conduct themselves,
Γ.2. All participants must actually so conduct themselves subsequently.

de fala, e apresenta como aspecto fundamental a força ilocucionária e; (c) o ato perlocucionário foi definido como se caracterizando pelas consequências do ato em relação aos sentimentos, pensamentos e ações dos ouvintes, ou do falante, ou de outras pessoas, e pode ter sido realizado com o objetivo, intenção ou propósito de gerar essas consequências.

Entre os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário, Austin (1962, p.120) centra especialmente na importância da ilocução e estende sua análise, fazendo uma distinção entre atos ilocucionários e perlocucionários: "atos ilocucionários são atos convencionais, atos perlocucionários são atos não convencionais"¹¹. [tradução nossa].

A fim de realizar um ato ilocucionário, o falante deve contar com a convenção socialmente aceita, sem que o falante possa inspirar uma força social em sua expressão. Ou seja, é convencional "no sentido que pelo menos ele poderia ser explicitado pela fórmula performativa"¹²(p. 103) [tradução nossa]. Por outro lado, um ato perlocucionário é um efeito do ato ilocucionário. "Os efeitos das perlocuções são realmente as consequências, que não incluem esses efeitos convencionais [...]"¹³ (p. 102). [tradução nossa].

Por fim, Austin (1962) apresenta a seguinte classificação para as forças ilocucionárias dos proferimentos em cinco tipos: 1) *veredictivos*; 2) *exercitivos*; 3) *compromissivos* ou *comissivos*, 4) *comportamentais*, e 5) *expositivos*.

Entretanto, essa classificação, proposta como provisória, fora deixada apenas esboçada, ou, segundo suas próprias palavras, formuladas como um programa. Não obstante, a necessidade de desenvolvê-la foi logo percebida, sobretudo quando se entendeu "sua importância como possibilidade de tratar de forma sistemática os aspectos pragmáticos da linguagem [...] (FILHO, 2006, p.226).

3.2 A PROPOSTA DE SEARLE PARA OS ATOS DE FALA

Em seu trabalho, Searle (1969) se propõe a introduzir discussões sobre as diferenças entre tipos de atos de fala e discutir também as noções de *proposições*, *regras*, *significado e fatos*. Esses componentes representam um papel significativo no desenvolvimento de sua teoria.

¹¹“illocutionary acts are conventional acts, perlocutionary acts are not conventional”

¹² “in the sense that at least it could be made explicit by the performative formula”

¹³“The consequential effects of perlocutions are really consequences, which do not include such conventional effects [...].

Searle desenvolve então a análise dos atos de fala sob uma nova perspectiva, segundo a qual defende que há uma série de situações que possibilitam que o ato de fala ocorra sem a necessidade do uso do verbo performativo.

O autor nos apresenta então quatro sentenças, ou, quatro proposições:

1. Sam fuma habitualmente.
2. Sam fuma habitualmente?
3. Sam fume habitualmente!
4. Sam fumaria habitualmente¹⁴. [tradução nossa].

Searle (1969, p.23-24) defende que, na primeira sentença, está sendo feita uma asserção; na segunda, uma pergunta; na terceira, está sendo dada uma ordem e, na quarta, sendo expressado um desejo. Segundo o autor, ao executar cada uma dessas quatro sentenças, o falante está executando outros atos que apresentam em comum o sujeito ‘Sam’ e que tem como predicado a expressão “fuma habitualmente”. Sendo assim, em cada caso, o mesmo sujeito e predicado podem ocorrer como um ato de fala completo e diferente dos outros três. (SEARLE, 1969, p. 27).

Searle ainda afirma que é possível executar, pelo menos, três tipos diferentes de atos: i) pronunciando palavras (morfemas, orações), ii) referindo ou predizendo; e, iii) declarando ou interrogando, ou seja, é a própria função do ato.

Assim, Searle (1969, p. 29) distingue os atos em atos de elocução, atos proposicionais e atos ilocucionários. Para ele, o ato de elocução é apenas o ato de dizer alguma coisa. Um ato proposicional envolve referência a algo, ou expressão de uma predicação a respeito de algo. Um ato ilocucionário é a função (afirmação, aviso, pedido) realizada ao se falar algo. O significado de um enunciado pode, pois, ser descrito em termos de seu conteúdo proposicional. É preciso lembrar que o autor afirma que esses três tipos de atos podem ser realizados simultaneamente.

Eu poderia resumir esta parte do meu conjunto de sistema de distinções, dizendo que eu estou fazendo a distinção entre o ato ilocucionário e o conteúdo proposicional do ato ilocucionário. É claro que nem todos os atos ilocucionários têm conteúdo proposicional [...] (SEARLE, 1969, p.30).¹⁵ [tradução nossa].

¹⁴1. Sam smokes habitually.

2. Does Sam smoke habitually?

3. Sam, smoke habitually!

4. Would that Sam smoked habitually.

¹⁵I might summarize this part of my set of distinctions by saying that I am distinguishing between the illocutionary act and the propositional content of the illocutionary act. Of course not all illocutionary acts have a propositional content [...] (SEARLE, 1969, p.30) (tradução nossa).

A partir da formulação dos componentes acima citados, Searle (1969) desenvolve a ideia de que o Ato de Fala é o resultado da combinação de uma proposição p dotada de um conteúdo semântico determinado que estabelece sua relação com os fatos no mundo, e da ‘força ilocucionária’ que se acrescenta à proposição, o que leva à realização do ato de fala. Esta relação é representada, segundo o autor, pela fórmula $f(p)$. Em suas palavras,

Podemos representar essas distinções no seguinte simbolismo. A forma geral de (muitos tipos de atos ilocucionários) é $F(p)$, onde a variável "F" tem força ilocucionária indicando dispositivos como valores e "p" tem expressões para proposições¹⁶. (SEARLE, 1969, p.31)

Filho (2006, p.226) exemplifica a concepção do autor, acima citada, e nos apresenta o exemplo da asserção: “a porta está aberta”, que possui o mesmo conteúdo proposicional que o imperativo, “Abra a porta!”, a interrogação, “A porta está aberta?”, o condicional “Se a porta estivesse aberta...”. Por meio desses exemplos é possível constatar que esses proferimentos possuem diferentes forças ilocucionárias acrescentadas ao mesmo conteúdo, isto explica a fórmula de Searle denominada de $f(p)$.

Searle (1969, p. 33) introduz também a noção de dois tipos de regras que estão presentes nos atos de fala em duas categorias: (i) as regulativas e (ii) as constitutivas. A primeira rege antecipadamente formas de comportamentos, enquanto a segunda regula uma atividade pré-existente, uma atividade lógica que existe independentemente das regras.

Searle (1969, p. 33) declara que uma distinção entre essas duas categorias, embora esteja muito claro em sua mente, não é assim tão fácil de esclarecer.

Como ponto de partida, podemos dizer que as regras reguladoras regulam formas de comportamento independentes ou já existentes, por exemplo, muitas regras de etiqueta regulam as relações interpessoais, que existem independentemente das regras. Mas as regras constitutivas não apenas regulam, elas criam ou definem novas formas de comportamento. As regras do futebol ou xadrez, por exemplo, não apenas regulam como jogar futebol ou xadrez, assim como que criam muitas possibilidades de jogar esses jogos¹⁷. [tradução nossa]

¹⁶We can represent these distinctions in the following symbolism. The general form of (very many kinds of) illocutionary acts is $F(p)$ where the variable 'F' takes illocutionary force indicating devices as values and "p" takes expressions for propositions.

¹⁷As a start we might say that regulative rules regulate antecedently or independently existing forms of behavior; for example, many rules of etiquette regulate inter-personal relations which exist independently of the rules. But constitutive rules do not merely regulate, they create or define new forms of behavior. The rules of football or chess, for example, do not merely regulate playing football or chess, but as it were they create very possibility of playing such games.

Em seus estudos, Searle (1969, p.43) ainda traz à tona a noção de significado (*meaning*) e nos apresenta o conceito de regras semânticas que conduzem o uso das expressões e distinguem a noção de ato ilocucionário em: (i) informar um conjunto de condições necessárias e suficientes para o desempenho de um determinado tipo de ato ilocucionário, e (ii) extrair de um conjunto de regras semânticas o uso das expressões.

O filósofo prossegue esclarecendo a noção de significado descrevendo a teoria de Grice (1989), a qual leva em consideração a intenção do falante. Os estudos neo-griceanos apontam para a questão de cooperação entre usuários durante o ato de comunicação. Segundo ele, há um conjunto de máximas que devem ser respeitados pelos falantes no ato da conversação, ou seja, deve haver relação entre a quantidade e a qualidade de informação a ser apresentada, a relevância do que é dito, e ainda, como o que é dito deve ser dito.

Na visão neo-griceana, o que é “sugerido” ou “indicado” no texto/proferimento é identificado pelo ouvinte/leitor, através de inferências, não através da descodificação do significado linguístico. Essas inferências são, portanto, passíveis de diferentes interpretações, pois dependem de um contexto ou de uma intenção para assim existirem, enquanto o significado linguístico, por sua vez, permanece o mesmo independentemente do contexto ou intenção do falante.

Nas palavras de Searle (1969, p.43), “dizer que um falante quis dizer algo por X é dizer que o falante pretendeu o enunciado de X para produzir algum efeito na plateia por meio do reconhecimento dessa intenção¹⁸. [tradução nossa].

Searle (1979, p.01) atesta que um dos pontos cruciais quando estudamos línguas e sua relação com a sociedade é o fato de entendermos quantas maneiras de se usar essa linguagem existem.

A maioria das tentativas de responder a essa perguntas sofrem de uma falta de clareza, em primeiro lugar, sobre o que constitui o uso da linguagem. Se você acredita, como eu, que a unidade básica da comunicação linguística humana é o ato ilocucionário, então a questão mais importante da pergunta original será: 'Quantas categorias de atos ilocucionários existem?'¹⁹ (SEARLE, 1979, p.01) [tradução nossa].

O filósofo prossegue discutindo que qualquer esforço taxonômico desse tipo pressupõe critérios para distinguir um tipo de ato ilocucionário de outro. O autor questiona-se

¹⁸“To say that a speaker meant something by X is to say that the speaker intended the utterance of X to produce some effect in the audience by means of the recognition of this intention”.

¹⁹Most of the attempts to answer that question suffer from an unclarity about what constitutes a use of language in the first place. If you believe, as I do, that the basic unit of human linguistic communication is the illocutionary act, then the most important form of the original question will be, 'How many categories of illocutionary acts are there?'

sobre quais seriam os critérios pelos quais podemos diferenciar três expressões entre um relato, uma previsão e uma promessa?

Para ele, a fim de definir esses gêneros, é preciso primeiro saber como essas categorias, promessa, previsão e relato, se diferem uma da outra.

Quando se tenta responder a essa pergunta se descobre que existem vários princípios diferentes de distinção, ou seja, há diferentes tipos de diferenças que nos permitem dizer que a força de um enunciado é diferente da força de outro enunciado. Por esta razão, a metáfora da força na expressão ‘força ilocucionária’ é enganosa, pois sugere que diferentes forças ilocucionárias ocupam diferentes posições em um único continuum de força. O que ocorre é que há vários contínuos distintos que se cruzam, e é isto que facilmente leva à confusão de verbos ilocucionários com tipos de atos ilocucionários ²⁰. (SEARLE, 1979, p. 02). [(tradução nossa)].

Para Searle (1979, p. 03), uma das fontes de confusão é a que está relacionada entre ‘verbos ilocucionários’ e ‘tipos de atos ilocucionários’. Para o autor, ‘ilocuções’ fazem parte da linguagem em geral, enquanto ‘verbos ilocucionários’ fazem sempre parte de uma língua em particular, entretanto, argumenta que “diferenças entre ‘verbos ilocucionários’ são um bom guia, mas de modo algum um guia definitivo para diferenciar ‘atos ilocucionários’”.

Na visão de Searle (1979) existem no mínimo doze dimensões significativas para a variação entre um ato ilocucionário e outro. Apresentaremos essas dimensões a seguir:

DIFERENÇAS:	EXEMPLOS:
Quanto ao propósito ilocucionário (condição essencial)	<ul style="list-style-type: none"> - ordens, pedidos, comandos – levar o ouvinte a fazer algo. - descrição- ser uma representação verdadeira ou falsa de algo. - promessa – assumir o falante a obrigação de fazer algo.
Quanto à direção do ajuste entre as palavras e o mundo.	<ul style="list-style-type: none"> - asserções, descrições, explicações – a palavra se ajusta ao mundo (). - pedidos, comandos, juramentos, promessas – o mundo se ajusta à palavra ().

²⁰When one attempts to answer that question one discovers that there are several quite different principles of distinction; that is, there are different kinds of differences that enable us to say that the force of this utterance is different from the force of that utterance. For this reason the metaphor of force in the expression 'illocutionary force' is misleading since it suggests that different illocutionary forces occupy different positions on a single continuum of force. What is actually the case is that there are several distinct cross-crossing continua. What is actually the case is that there are several distinct cross-crossing continua.

Quanto aos estados psicológicos expressos (Condição de sinceridade)	- asserções, alegações, explicações – p expressa a crença de que p. - promessas, ameaças, juramentos – A expressa a intenção de fazer A. -desculpas – A expressa arrependimento por ter feito A. -ordens, pedidos – A expressa um desejo (vontade) de que o faça A.
Quanto à força ou vigor com que o propósito ilocucionário é apresentado.	“Sugiro irmos ao cinema” e “Insisto em irmos ao cinema” têm o mesmo propósito ilocucionário, mas apresentados de modo diferente.
Quanto ao estatuto ou posição do falante e do ouvinte no que concede a força ilocucionária. (condição preparatória)	O convite de um assaltante não se trata de fato de um convite/a proposta de um general a um soldado pode equivaler a uma ordem.
Quanto ao modo como a emissão se relaciona com os interesses do falante e do ouvinte. (condição preparatória)	Diferenças entre congratulações e condolências ou entre lamentações e gabolices.
Quanto às relações com o resto do discurso	Replicar, deduzir, concluir, objetar, contrapor.
Quanto ao conteúdo proposicional, determinadas pelos indicadores de força ilocucionária.	-predição, promessa – envolvem atos futuros. -relato, descrição – pode tratar do passado ou do presente.
Entre os atos que devem sempre ser atos de fala e os que podem, mas não precisam sê-lo.	Classificar, estimar, diagnosticar, concluir.
Entre os atos que requerem e os que não requerem instituições extralingüísticas para sua execução.	Batizar, declarar guerra, abençoar, validar um gol excomungar, declarar culpado.
Entre atos em que o verbo ilocucionário correspondente tem um uso performativo e aqueles em que isso não acontece.	-prometer, ordenar, concluir – são verbos performativos explícitos. -gabar-se, ameaçar – não têm verbos performativos.
Quanto ao estilo de realização do ato ilocucionário	“anunciar” e “confidenciar” não têm diferenças de propósito ilocucionário ou de conteúdo proposicional, mas de estilo de realização do ato ilocucionário.

Quadro 5 – Dimensões significativas para a variação entre atos ilocucionários (*apud* MARTINS *et alii*, 2000). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100018> Acesso em dez/2013.

Uma vez definido os conceitos apresentados ao longo desta seção introduzimos, os cinco tipos de forças ilocucionárias sugeridos por Searle (1969) em substituição aos cinco propostos inicialmente por Austin, são eles: 1) *Assertivos ou representativos* - mostram a

crença do locutor quanto à verdade de uma proposição: afirmar, asseverar, dizer; 2) *Diretivos* - tem como objetivo fazer com que o ouvinte faça algo: ordenar, pedir, mandar; 3) *Compromissivo ou comissivos* - comprometem o locutor com uma ação futura: prometer, garantir; 4) *Expressivos* – esses expressam os sentimentos como: desculpar, agradecer, dar boas vindas; 5) *Declarativos* - produzem uma situação externa nova: batizar, demitir, condenar.

Além disso, Searle define também sete componentes da força ilocucionária: 1) objetivo ilocucionário, 2) grau de força do objetivo ilocucionário, 3) modo de realização, 4) condição do conteúdo proposicional, 5) condição preparatória, 6) condição de sinceridade, e 7) grau de força da condição de sinceridade. O objetivo de Searle ao definir esses sete componentes é tentar apresentar que há casos em que não se perde a força ilocucionária mesmo nos casos em que o verbo performativo não é utilizado.

Segundo o filósofo, esses elementos funcionam como critérios para a classificação de um ato de fala como pertencente a um determinado tipo, e alega que este é exatamente o ponto que falta na teoria de seu antecessor Austin (1962).

3.3 PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE DISCURSO

Compreendemos a importância da reflexão sobre a linguagem, seja a linguagem no sentido mais amplo, seja a linguagem verbal, por entendermos que tudo o que fazemos é regido por ela, desde um gesto até conversas formais ou informais. Também compreendemos sua forma multifacetada, que, a nosso ver, tem sua efetivação por meio da enunciação.

O enunciado assume a condição de uso, como o conteúdo, o estilo e suas construções, isto é, por meio dele podemos perceber o que o falante quer expressar. Mas, na verdade, o que seria o enunciado? Mikhail Bakhtin teve essa preocupação. Para ele, o homem é um ser sócio-histórico, assim, para esse filósofo, o estudo da linguagem só é possível por meio da interação, e, ainda segundo ele, a análise da linguagem não pode ser realizada separando-a do sujeito. Portanto, para Bakhtin o estudo da língua só acontece no enunciado, quando realmente há interação entre *eu e o outro*. Segundo Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Na visão bakhtiniana, o discurso está sempre voltado para seu objeto. Em consequência disso, “o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos (BAKHTIN, 2006, p. 270). Desse modo, por meio dessa interação com o outro, assimila-se o outro discurso, descarta-o, concorda-se com ele, e, dessa maneira, constitui-se o discurso. Bakhtin ressalva que o discurso é “diálogo vivo por isso está sempre voltado para a réplica, para a resposta que ainda não foi dita, mas que é provocada e, conseqüentemente, passa a ser esperada (BAKHTIN, 2006, p. 273).

Uma característica importante dos estudos deste filósofo foi vislumbrar a linguagem como um processo de interação que ocorre constantemente e que é mediado pelo diálogo. Para ele, “A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação” (BAKHTIN, 2006, p. 273).

De acordo com essa concepção, a língua só existe em função do uso que é feito por locutores (*quem fala ou escreve*) e interlocutores (*quem lê ou escuta*) em situações formais ou informais de comunicação. Beth Brait, linguista e estudiosa de Bakhtin, explica que

O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. Caso contrário, ele não será compreendido (BRAIT, 1998, p. 165).

Assim, entendemos, segundo nossas leituras, que, para Bakhtin, nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor e o meio social, aquele que enuncia seleciona estruturas linguísticas apropriadas para formular uma mensagem compreensível a fim de que seus destinatários possam interpretar e responder àquele enunciado.

De acordo com a perspectiva dos estudos de Bakhtin, a linguagem deve ser entendida como “o lugar do código-ideológico, do signo ideológico por excelência, sendo impossível descolar a unicidade do meio social e a do contexto social imediato de sua constituição (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p.70).

Bakhtin e Volochinov (1992, p.92) explicam ainda que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua tal como de um sistema de formas normativas, uma vez que “tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados”. Os filósofos prosseguem sustentando que compreender a enunciação significa orientar-se em relação a ela, e assim encontrar o lugar adequado dentro do contexto

adequado. Postula Bakhtin que,

através de respostas que formulamos a outros enunciados, que por si já respondem a outros anteriores a eles, temos um diálogo infinito, sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação verbal. Instaura-se, portanto, a chamada relação dialógica, *uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal* (BAKHTIN, 2010, p.345) [grifo do autor].

O filósofo acrescenta ainda que o enunciado “[...] é a unidade da comunicação discursiva, de modo que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 261).

Para o autor (2010, p.323), “todo enunciado está ligado a outros enunciados, por meio de relações dialógicas, isto é, complexas e dinâmicas relações semânticas de tipo especial”. Assim, essas relações fazem parte de uma cadeia verbal que liga enunciados tanto anteriores quanto posteriores, ou seja, antes dele e depois dele há outros enunciados. Isto posto, para entendê-los, é necessário saber que

os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.[...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Portanto, dentro da abordagem Bakhtiniana, a responsividade é característica básica da interação verbal. Assim, compreender significa posicionar-se em relação ao enunciado do outro, significa estabelecer um diálogo que se efetiva ou se manifesta, implícita ou explicitamente, através de uma resposta imediata ou tardia, mas que sempre ocorre, na qual o meu enunciado concorda com ou discorda do enunciado alheio (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2010, p.272).

Desse modo, entendemos que o discurso, na visão bakhtiniana, é mais que um objeto linguístico, pois contextualizado, que deve fazer parte da comunicação verbal para então se tornar discurso. Além disso, o discurso está intimamente ligado ao enunciado, realizando-se por meio dele, de modo que o discurso só “pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso”. (BAKHTIN, 2010, p.272).

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos dados gerados, analisados e categorizados, deu-se a partir das três categorias de professores de LI de cada turma de participantes. Para isso, consideramos como as relações feitas entre o professor de LI e os elementos citados revelam as crenças, dos professores em pré-serviço, sobre o professor de LI, de acordo com perspectivas pragmático-discursivas que apresentamos e defendemos ao longo da explanação da base teórica deste trabalho, bem como de teorias que envolvem crenças, formação de professores, ensino de LEs e da linguística aplicada (SILVA, 2011; SANTOS MIMEO; MEY, 2001; ABRAHÃO e BARCELOS, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, PAIVA, 2003; SEARLE, 2002, dentre outros).

Uma vez que não é possível sermos neutros e afastados do conhecimento ou evidências que foram produzidos, procuramos dentro dessa configuração, em que vários dados foram gerados, “gerenciar as vozes que constituem a complexidade da pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2006 *apud* DE GRANDE, 2011, p. 15), respeitando sempre a voz dos locutores e trazendo uma interpretação baseada em literaturas da área, bem como em conhecimento empírico, enquanto professoras formadoras.

Iniciamos esta seção com os postulados de Searle, os quais enfatizam que o falante, ao enunciar, imprime uma força ilocucionária (doravante FI) em seu enunciado a fim de que seu interlocutor consiga captar as intenções de seu ato de fala, todavia, conforme enfatiza Santos (mimeo), há de se considerar também a intenção do interlocutor que interpreta o enunciado. Isso é bastante pertinente em nossa pesquisa, visto que nossos dados foram gerados a partir da elicitación de elementos que depois foram relacionados ao professor de LI representando assim a imagem do professor de LI conforme as crenças de nossos participantes em relação ao que julgam como imagem desse professor.

Como informado no capítulo dedicado a explicar a metodologia que guiou a presente investigação científica, sugerimos aos participantes que associassem o professor de LI, a três elementos: frutas, animais e plantas; explicando o que cada relação significava na sua elaboração.

Informamos também, ao longo de nossa metodologia, que acreditamos ser útil *observar* as narrativas de professores em pré-serviço em fase inicial (1º período), e final (8º período), uma vez que a referência que esses sujeitos têm em relação a professores de LI advêm de suas experiências e/ou crenças, boas ou más, enquanto aprendizes (1º período), mas também de uma imagem construída a partir de experiências reais enquanto professores de LI, experiência esta adquirida por meio dos quatro períodos da disciplina de Estágio

Supervisionado, vivenciada no decorrer da graduação (8º período).

Propusemo-nos a observar as crenças desses dois grupos de professores em pré-serviço a fim de verificarmos se há ou não alteração dessas mesmas crenças em função do amadurecimento acadêmico durante os quatro anos de graduação, ou se, independente do fator amadurecimento acadêmico, essas crenças permanecem as mesmas. Essa discussão será feita, então, com base nos quadros elaborados durante a análise e categorização dos dados, tendo como princípio comparar as seis categorias (três de cada período) de professores de LE. (ver metodologia).

Nesse sentido, concordamos com De Grande (2011, p.13) que

[...] ao compreender o fazer ciência como uma prática interpretativa, altera-se a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva. Nessa perspectiva, o fazer científico é um processo de persuasão retórica, sustentado em aspectos sócio-históricos.

Julgamos, assim, ser necessário de nossa parte (pesquisadoras) ressaltar a natureza socialmente construída entre a realidade, a relação entre o pesquisador e o que é pesquisado, ainda, principalmente, de adotarmos uma postura autocrítica, uma vez que somos parte integrante do processo de pesquisa, já que além de pesquisadoras somos também professoras formadoras dos grupos participantes.

Assim, iniciaremos nossa discussão com duas categorias de crenças que, embora tenham apresentado algumas diferenças em termos de descrições, simbolizam as mesmas crenças tanto do 1º quanto do 8º período quanto ao professor de LI.

Dentre as narrativas dos participantes do 1º período, o elemento que apresentou maior incidência, e que nos remete a essa primeira categoria, foi a categoria ‘*planta*’ por meio do elemento ‘*rosa*’. Essas narrativas depois de agrupadas nos permitiram inferir as crenças sugeridas por meio das características citadas, e essas por sua vez nos levaram à primeira categoria de professores de LI segundo os participantes do 1º período.

Professor de LI é: raro no mercado; possui status por ser professor de LI e instiga curiosidade (1º período)

Desse mesmo modo, os participantes do 8º período relacionaram, com maior incidência, elementos que emergiram da categoria ‘*planta*’ e ‘*animal*’, sendo esses elementos, ‘*rosa, ipê e papagaio*’. As narrativas desse grupo de participantes nos guiaram às crenças sugeridas por meio das características citadas, e, por conseguinte, levaram-nos a essa categoria.

Professor de LI é: raro no mercado, versátil, fluente, inteligente, belos, chiques, têm o dom para aprender línguas (8º período)

Dadas essas informações (1º e 8º períodos) definimos como crenças acerca desse profissional: *O professor admirado; raro; que tem status na sociedade; aqueles que instigam curiosidade; aquele que é admirado; que tem status, que tem dom para línguas, entretanto, necessita de boa formação para obter esse reconhecimento.*

É aqui que se chega a fronteiras, na interpretação de Santos (mimeo), sobre pressupostos da Pragmática, de convergência ou divergência entre as duas forças que agem sobre os interlocutores, como esclarecido por Santos, visto que ilocucionária seria a força que imprime o falante ao seu dizer, à sua intenção de fala, em relação ao que quer provocar no ouvinte, na teoria dos atos de fala (TAF), mas não foi cunhada ainda expressão equivalente em relação à intenção do ouvinte. Assim, posicionamo-nos na fronteira entre a intenção do falante (participantes) e a intenção do ouvinte (o pesquisador), que podem ou não coincidir, pois, nas palavras de Santos, "nem sempre se escuta um enunciado a fim de interpretá-lo, preocupando-se em perscrutar a intenção de quem o enunciou", visto que, prossegue a autora, "a depender da interação enunciativa com todo um contexto específico (ethos dos falantes, temática, onde, quando, por que etc.), a intenção do ouvinte mais pode ser a de impor seu desejo de ouvir o que gostaria, que de interagir colaborativamente". A esse respeito, Santos prossegue conjecturando:

Nesse sentido, podemos incluir, nessa fronteira entre o que o ouvinte ouve efetivamente e o que ele prefere admitir que ouviu, à revelia do que de fato foi dito, os pressupostos bakhtinianos sobre a responsividade, ou *seja, quando emito um enunciado, ao praticar um ato de fala, faço-o porque fui provocado como falante, sendo então um respondente, mas posso também considerar que minha responsividade se dá na fronteira entre a devolução de uma resposta ao que efetivamente ouvi e/ou como uma resposta ao que eu quis ouvir porque era antes o que eu gostaria de ouvir enunciado pelo outro, sobrepondo meu futuro ato de fala [antecipadamente pretendido] ao dele, faltando apenas a ocasião para a inserção de meu ato de fala, uma vez que sempre se está inserido nas cadeias ininterruptas da discursividade. [grifos da autora]*

Tal reflexão é pertinente à nossa pesquisa, dado nosso modo de geração e análise dos dados, visto termos sido provocada a um desafio investigativo que é de nosso interesse, que nos afeta diretamente, o que fez e faz ecoar, durante nossa escuta do dizer do outro, diversas vozes que nos construíram, influenciando nossa interpretação sobre os atos de fala do licenciando, implicando isso, admitimos, numa 'audição' nem sempre isenta do enunciado alheio, isto é, do discurso do sujeito pesquisado. Entendemos que, nessa linha de raciocínio, a análise de nossos dados resultará uma compreensão mais singular entre a proposta da

pesquisa, o levantamento das crenças e o confronto de vozes em relação ao perfil de professor de LI, apesar dos riscos descritos por Santos (mimeo), o que permite descrever em nosso *locus*, isto é, em nosso contexto específico de pesquisa, para fortalecer ou para desestabilizar, imagens mais maduras ou ainda ingênuas em relação ao efetivo papel, função e valor social nos textos/discursos produzidos (MEY, 2001) sobre este profissional e sua atuação na formação de aprendizes de uma e outra língua, no caso, do inglês.

É interessante notar, nessa articulação de significados produzidos pelos participantes, que todas as definições, dentro dessas categorias, ancoram-se na noção estabelecida pelos adjetivos *atraentes e diferentes*, cujas características são motivadas pelas perspectivas da (a) raridade ou da falta, (b) do alto valor agregado que, por isso, (c) algumas vezes não pode satisfazer ao desejo que desperta, (d) da inteligência que, subentende-se, leva à fluência, ou à proficiência (e) do belo, dentre outras.

Que profissional é esse, cuja imagem operante nas crenças de nossos participantes chega às bordas de um ser mítico?

“Comparo à rosa, é bonita e tem espinhos, pode admirar, deve ter cuidado ao tocar” (grifo nosso).

Podemos pensar aqui como a força ilocucionária de interlocutores que se dispuseram a partilhar suas referências sobre o professor de língua inglesa através de categorias acordadas a partir de nossa proposta, desenha-nos não apenas um sujeito empírico com o qual nos deparamos nas escolas e na vida, ou ainda, ao pensar na intenção do ouvinte (o pesquisador), questionamo-nos continuamente: como interpretamos os enunciados de nossos informantes, atendo-nos, mais fielmente ou não, às suas representações e crenças sobre o professor de LI ou imprimindo sobre elas nossas próprias representações, como camadas sobrepostas de interpretação?

Tais questionamentos serão constantes em nossa análise, por reconhecermos que nossas descrições são interpretações advindas de pressões de nossa própria intenção ao nos posicionarmos ante as vozes de nossos participantes, nem sempre os ouvindo “fielmente”, mas ouvindo-nos primeiramente, o que nos leva a duvidar se estamos colaborando com suas interpretações ou se as estamos retrucando sutilmente.

Entretanto, reconhecemos também o valor de nossas intenções ou inferências enquanto pesquisadora, uma vez que conhecemos o *locus* de nossa pesquisa e conseqüentemente os participantes dela. Entendemos que, vinculadas às nossas intenções ou inferências, está o nosso conhecimento, embora relativo, sobre o contexto envolto nas

narrativas que são a nosso ver, ao mesmo tempo, nosso instrumento e nossos dados de pesquisa.

Justificamos nossa colocação ao apresentarmos uma narrativa que trouxe um elemento, o qual, embora não apareça em nossos dados por não ter apresentado alto número de incidência entre as narrativas, pode nos ajudar a esclarecer essa relação entre o pesquisador e o conhecimento do contexto no qual estão inseridos os participantes da pesquisa.

“Eu comparo o professor de inglês ao pêssego, porque é uma fruta atraente que às vezes se tem acesso, mas é cara por isso não é possível comer a vontade [...]”.

Permitimo-nos dizer que, ainda que este participante não tivesse descrito o porquê dessa relação entre o professor de LI e um pêssego, poderíamos inferir sua intenção ao fazer essa relação. Isso se explica pelo fato de estarmos (pesquisadora e participantes) na região Norte do país e sabermos que essa é a definição coerente ao apresentarmos o *pêssego*, uma vez que ser uma fruta vinda de outras regiões do país torna-se cara e, portanto, de difícil acesso para algumas camadas da sociedade local.

Poderíamos ainda trabalhar com outra possibilidade, mas que acreditamos também nos remeteria à mesma intenção. Acreditamos que podemos seguir nessa linha do *‘caro’*, e de *‘pouco acesso’* para inferirmos que talvez esse participante veja o professor de LI como um pêssego baseado no seu contexto sócio-econômico, que não o permite ingressar em escolas de inglês para aprimorar essa língua que, a seus olhos, é atraente, mas inacessível.

Creemos que a dimensão social e expressiva estão presentes na situação comunicativa, e isso encontra respaldo na teoria dos Atos de Fala e na visão discursiva bakhtiniana, para as quais o sujeito é construído socialmente e fala a partir desse lugar social que o construiu fazendo, para isso, uso da palavra que, segundo Bakhtin, está sempre marca da ideologicamente. Desse modo, as crenças de tais falantes revelam os imaginários construídos conforme as possibilidades da vida real.

Prosseguindo com nossas reflexões, ao seguirmos a linha interpretativa de uma imagem mítica do professor de língua LI, questionamo-nos paralelamente sobre qual a imagem sobre o conhecimento/domínio de uma outra língua, além da materna, por nossos participantes. Seria isso um fator de favorecimento (despertar do desejo) ou de obstáculo (dificuldade excessiva para o alcance) à apropriação da língua inglesa por nossos alunos, sejam os do ensino acadêmico, sejam os do ensino básico?

Amparando-nos na seleção desses elementos, tais relações remetem a uma crença de que o professor de LI adquiriu um saber de acesso mais difícil que ao de outros saberes, como a matemática, a geografia, a química, colocando o professor num papel hierarquicamente

superior a outros saberes e a outras áreas do conhecimento, como se os outros fossem de menor peso social, ou como se a aprendizagem/aquisição da LI, no caso o inglês, presumisse um processo cognitivo diferenciado e que agrega ao falante proficiente um *status* privilegiado na escola, na universidade e na sociedade de um modo geral.

Apoiando-nos ainda nas narrativas que fazem parte da categoria que julga o professor de LI como um ser raro, mítico e especial, pudemos observar que alguns participantes do grupo do 8º período relacionaram o profissional de LI a um ‘*ipê*’ e a um ‘*papagaio*’, relação seguida da seguinte explicação:

“A um ipê do serrado tocantinense, pois é lindo e raro assim como os professores que dominam a língua inglesa”

“Eu relacionaria a um papagaio pela facilidade de adquirir linguagens e executá-la com precisão em diferentes situações”

Esse fato novamente coloca o professor de LI em uma posição de admiração uma vez que se infere que, para se aprender uma LI, é necessário que haja *aptidão*, ou *talento* por parte do aprendiz, motivo este que torna esse profissional realmente apreciado, pois na visão dos professores em pré-serviço poucos têm essa *aptidão ou talento* para línguas.

Todavia, ao interpretarmos o discurso desses participantes, torna-se necessário considerarmos algumas variantes, que se apresentam como ponte para as relações feitas. Envolvidos pelo contexto e pelas crenças sugeridas pela sociedade, e mesmo pelo meio acadêmico, esses professores em pré-serviço sugerem em suas narrativas que (i) um dos créditos de se tornar um professor de LI estaria ancorado na fluência da língua-alvo e, ainda, que (ii) essa fluência seja fruto do talento pessoal, ou melhor, seja um *dom* para aprender línguas. Acreditamos que isso possa repercutir negativamente, pois pode fazer com que a formação teórica seja dispensada ou posta em segundo plano.

Por meio das leituras feitas para que pudéssemos realizar essa discussão, entendemos que o conteúdo do discurso se constrói na interação, assim como os sujeitos do discurso envolvidos no processo vão se (re)construindo. As (re)construções nessas narrativas nos apresentam um professor de LI que é admirado, especial e que talvez tenha sido construído a partir de discursos que foram aos poucos configurando essa visão por parte dos participantes. Ressaltamos aqui que tais participantes agem pela linguagem, também influenciados pela imagem que fazem de seus interlocutores. Ou seja, era do conhecimento dos participantes que suas narrativas sobre representações de professores de LI seriam endereçadas a um professor de LI, no caso, a uma professora de língua inglesa com quem já conviviam (a pesquisadora).

Kalaja (2003, p.87) nos ajuda a ampliar e a compreender essas questões sobre o ‘*que é dito*’ e ‘*onde é dito*’. Para tal, a autora pontua a relação entre crenças e linguagem, definindo-as como “um conceito dinâmico e socialmente construído [...]. Entendemos, assim, que a relação entre ‘*o que se diz*’ sobre professor de LI e o ‘*onde se diz*’, esteja justamente nas relações sociais dos professores em pré-serviço, uma vez que acreditamos que, de acordo com sua vivência e com seu contexto de vida, o indivíduo molda, ainda que parcialmente, seus conceitos e sua visão sobre as coisas, sobre as pessoas e sobre o mundo ao seu redor.

Compreendemos que a força ilocucionária sugere a crença do locutor quanto à verdade de uma proposição, isto é, o participante demonstra acreditar que o professor de LI é especial pelo fato de ter talento para línguas. Kalaja (2003, p.196), por sua vez, destaca que a questão das crenças está ligada aos processos de fala, ou seja, ligada à questão do que é dito, constrói-se sob uma perspectiva de que: “(a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria uma realidade; [...]. Enfim, crenças são construídas no discurso”, ou, em outras palavras: as crenças acerca do professor de LI podem ser formadas por meio do que é dito sobre esse profissional.

Questionamo-nos, nos parágrafos precedentes, se o conhecimento/domínio de uma outra língua, além da materna, por parte de nossos participantes, seria um fator de favorecimento (despertar do desejo) ou de obstáculo (dificuldade excessiva para o alcance) à apropriação da língua inglesa. Desse modo, acreditamos, a partir das narrativas apresentadas acima, que a questão do domínio/ conhecimento, a saber, a “fluência” da língua-alvo, venha a ser um obstáculo, uma vez que, segundo nossa interpretação, essa língua ainda se apresenta como inacessível e pertencente a minorias.

Entretanto, temos que considerar outras variantes para as narrativas que demonstraram essa admiração pelo professor de LI. É necessário considerarmos a questão da influência das crenças dos professores de LI em pré-serviço nos julgamentos e interpretações sobre o que é dito acerca da imagem do professor de LI. No caso da narrativa citada nos parágrafos anteriores (“*A um ipê do serrado tocantinense pois é lindo e raro assim como os professores que dominam a língua inglesa*”);, uma variedade de interpretações poderiam ser sugeridas, como apresentamos na sequência.

Ser professor de LI é ser alguém persistente, pois o ipê do cerrado tocantinense é uma árvore que floresce em condições climáticas adversas, isto é, durante o período da seca, ou seja, enquanto todas as plantas estão secas e murchas, o ipê se mostra forte e resistente. Isto de certa forma retiraria o professor de LI da condição de especial ou de raridade para a posição de real, uma vez que reconhecera o esforço e dedicação que qualquer profissão

requer a fim de que se possa obter êxito. Esclarecemos, entretanto, que as afirmações podem estar voltadas tanto para o sentido positivo quanto para o sentido negativo, e a interpretação quanto a esses sentidos, positivos ou negativos, serão determinadas, levando-se em consideração as intenções na fala dos professores em pré-serviço e às inferências que se pode chegar através dessas falas.

Destacamos ainda que, além da intenção na fala dos professores em pré-serviço e das inferências que se pode fazer por meio delas, consideramos também a possíveis interferências da intenção do ouvinte (pesquisadora) que, ao nosso ver, não é parte passiva desse discurso, pelo contrário, é parte constituinte, uma vez que, como ouvinte e receptor dessas informações, o pesquisador imprime também seu conhecimento de mundo e do contexto envolto naquele discurso, sendo, nesse caso, difícil de cobrar isenção total por parte daquele que recebe e interpreta esse discurso. Julgamos desse modo que crenças são efeitos da fala de interlocutores que interagem por meio de suas experiências de vida. Kalaja e Barcelos (2003, p.233) sustentam nossos pressupostos, pois defendem que as crenças “tornam-se articuladas à medida que agimos e *falamos* [grifo nosso] sobre elas” em diálogos constantes com o outro no movimento do discurso.

Prosseguimos defendendo que essas imagens, por vezes equivocadas ou míticas, podem vir a afetar positiva ou negativamente a formação desse professor em pré-serviço e o modo como ele se vê enquanto professor de LI, pois, uma vez que ele acredita que a profissão *é para poucos*, esse futuro profissional pode vir a se excluir por acreditar não ser ele também um desses *poucos escolhidos ou iluminados*.

Desse modo, crenças e discursos relacionam-se, então, alternadamente, causando impacto uns nos outros, bem como causando impacto na realidade e na motivação desses professores em formação, não sendo, simplesmente, “uma relação de causa e efeito”, como propõe Coelho (In: Vieira Abrahão & Barcelos, 2006 p. 128), mas sim se apresentando como um reflexo do contexto social (Barcelos, 2000) que pode favorecer ou prejudicar essa formação.

Em alguns dos excertos do 1º período observamos:

“Uma rosa das mais caras e bonitas, aquela que tem o melhor perfume, a mais rara do mundo [...]”

“[...] quando precisamos deles estão lá para mostrar e nortear a nossa vida a um percurso frente ao mundo.”

Os dados nos sugeriram que essa imagem mítica do professor de LI ronda tanto os professores em pré-serviço iniciantes quanto os concluintes. É uma imagem que pode agregar crenças, envolvendo:

- a) Conceitos financeiros, pois se pode pressupor que se tornar um professor de LI custe caro; *“Uma rosa das mais caras do mundo [...]”*
- b) Conceitos “estético-cognitivos”, pois apontam sabedoria e inteligência; *“[...] bela porque quando precisamos deles estão lá para mostrar e nortear a nossa vida a um percurso frente ao mundo”*.

Questionamo-nos se não seria cobrar ou esperar demais de um profissional que ele apresente todos esses requisitos? Quem é afinal o professor de LI? De onde vem esse prestígio?

Em uma das narrativas do 8º período encontramos a seguinte afirmação:

“Ao pé de ipê por possuir flores bonitas e de cores fortes tal semelhança aproxima-se com a cultura, organização e potência dos americanos”.

Enquanto ouvintes e interlocutoras desse ato de fala, perguntamo-nos que tipo de crenças essa afirmação pode carregar? Entendemos, assim como Austin e Bakhtin, que a língua é utilizada para o social, para inserir o indivíduo em determinados contextos e assim fazer com que este indivíduo expresse suas ideias, conceitos e crenças por meio dela, e por isso inferimos que possivelmente este discurso esteja impregnado de valores que nos remetam ‘à cultura do dominado’.

Sabemos que a influência cultural é um processo que sempre ocorre entre todas as culturas que têm contato umas com as outras. Entretanto, sabemos também que essa influência pode vir a se tornar uma forma de dominação, ou seja, a imposição de valores, hábitos de consumo e influências culturais que se tornam uma espécie de padrão cultural a ser seguido pelo país/povo dominado. Entendemos como cultura dominante a nação que exerce hegemonia sobre outras, impondo a sua cultura, tradição, crença, ideologia etc. Essas potências têm o poder de estabelecer seu domínio sobre os povos pelos mais diversos motivos, sejam por fatores econômicos, políticos ou ideológicos.

Trabalhamos desse modo com a hipótese de que esta narrativa seja fruto da construção de um indivíduo que fora persuadido por discursos nos quais o modo de vida americano seja tido como ‘perfeito’. Segundo Bakhtin (2006, p.270), o discurso é sempre fruto do seu objeto, isto é, é sempre levado de encontro ao discurso do outro, e por isso repleto de juízos valorativos.

Ora, entendemos por meio dessa narrativa que o professor de LI é belo, culto, organizado, dentre outras características. Entendemos ainda que essas características são relacionadas a esse profissional, pois o mesmo se iguala aos Estados Unidos que, segundo o participante, é uma ‘potência’. Para Bakhtin, somos todos ‘respondentes’ ao nos engajarmos em um discurso, isso se faz uma vez que estamos sempre respondendo a algum questionamento externo ou interno, e por isso indagamos: A quais crenças, ou melhor, a quais discursos essas narrativas estariam respondendo?

Julgamos também, como Bakhtin, que, por meio da interação com o outro, podemos assimilar o discurso do outro, descartá-lo, concordar com ele ou discordar dele, ou mesmo tomá-lo como sendo nosso e, dessa maneira, constituir o nosso próprio discurso. Esse participante elaborou seu discurso provavelmente a partir de ideias pré-concebidas por meio de sua vivência e interação com outros participantes do seu contexto de vida que o levam a crer que, assim como a cultura americana é uma cultura privilegiada, rica e especial, também o professor de LI assume esse papel na cultura brasileira, que é a sua cultura.

Defendemos esse ponto de vista, pois, ao relacionar o professor de LI ao ‘*ipê do cerrado tocantinense*’ e justificar essa relação destacando a beleza das flores do ipê que, por sua vez, refletem a força da cultura americana, esse participante representou mais do que apenas sentenças, verdadeiras ou falsas, visto que, como explica Austin (1962, p.61), “há algumas proposições que existem e tem seu significado, entretanto, não podem ser consideradas verdadeiras e nem falsas”, ou seja, esse participante exprimiu por meio de suas palavras, a *sua* verdade, as *suas* convicções, ideologias e crenças sem possibilidade de testarmos a verdade ou a falsidade delas, pois são atos de fala, que não suportam esse tipo de análise. Entendemos, assim, como Austin (1962, p.61) que o uso da linguagem deveria ser examinado como uma forma de ação, isto é, como a realização de atos (de fala) por meio de palavras.

Prosseguimos destacando que a história do ensino de inglês no Brasil, bem como a história da formação de professores, tem sido caracterizada pela dicotomia - real e ideal. O que temos é uma via de mãos contrárias, ou seja, por um lado uma língua franca, globalizada; por outro, uma língua cujo histórico tem sido de fracasso tanto nas escolas públicas quanto nas Universidades, nos cursos de licenciatura.

Poderíamos então apresentar outras possibilidades para explicarmos esse discurso de superioridade, que depreendemos ao investigarmos os atos de fala afirmativos produzidos nas narrativas de nossos sujeitos de pesquisa, ou ainda dos discursos por trás da grande importância dispensada ao profissional de LI pelos professores em pré-serviço, baseando-nos

no poder financeiro e cultural que a própria língua representa e que, por consequência, transfere essa imagem supervalorizada para os professores que a ensinam, mais uma vez caracterizando aqui a ‘cultura do dominado’ que, nessa situação, sofre uma dominação cultural e linguística.

Podemos ainda justificar esse prestígio pelo fato de o professor de LI carregar consigo imagens provenientes de discursos que valorizam seu papel e seu lugar na sociedade, tanto pela memória de um educador “*culto*” e respeitado do início do século XX, quanto pelo grande valor agregado ao seu objeto de ensino, isto é, à própria língua inglesa que, por ser a língua da globalização, oferece uma possibilidade de ascensão social, apesar do desprestígio que, por outro lado, ela sofre, quando se leva em conta a carga horária a ela destinada no ensino básico (fundamental e médio).

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 66), “o ensino de língua estrangeira sempre teve uma dimensão fortemente colonialista.” Acrescentamos que, com as políticas governamentais de países como os Estados Unidos e Inglaterra, o uso da língua inglesa foi promovido também com propósitos econômicos e políticos, possibilitando, assim, que essa língua estivesse sempre presente nos mais variados setores e camadas sociais em nosso país, fazendo com que, desse modo, essas imagens e discursos criados em torno do professor de LI se articulem servindo de um mecanismo de controle e manutenção das relações de poder já definidas.

Interessou-nos, entretanto, uma narrativa que nos trouxe principalmente um fato novo. Nas categorias (1º e 8º períodos) que apresentavam o professor de LI como especial, intrigante, etc., um dos elementos mais evidenciados foi a ‘rosa’ que apresentava características como *linda, rara e cara* dentre outras. Também, uma outra narrativa nos chamou atenção durante a releitura dos dados, pois verificamos que, nela, um dos participantes se expressou da seguinte forma:

“A uma rosa que quando formada é linda mas em sua lapidação (formação) não é tão linda. Mas o professor bem qualificado se destaca entre todos, como a rosa mais bela” [grifo nosso].

Entendemos que nesses mesmos grupos que consideram o professor de LI sob um ponto de vista platônico, inacessível, há também aqueles que abandonam a imagem idealizada do professor e atribuem a esse profissional características que o fazem serem vistos como qualquer outro professor que necessita de boa qualificação para obter reconhecimento. Essas relações feitas à imagem do professor de LI vão ao encontro daquilo que defendemos ao longo deste trabalho, ou seja, de que o ofício de ser professor de LI vai além de fluência na

língua-alvo, pois a imagem perpassa fatores que vão desde a preparação teórica até a instrumentalização desse professor tanto para o trato com a língua a ser ensinada quanto para os materiais a serem utilizados em sala de aula.

De acordo com nossa leitura, esses professores em pré-serviço responsáveis pelos atos de fala acima, embora façam parte de um contexto educacional e social que privilegia o domínio da língua como quesito *sine qua non* para que o professor de LI se caracterize como tal, também vislumbram outros atributos para esse profissional. Ou seja, esses professores em pré-serviço, em especial, acreditam que o domínio da língua seja um fator de grande importância para uma boa representação desse professor, entretanto, não veem esse *domínio* da língua como algo inato (dom ou talento para línguas), ao contrário, eles agregam fatores como *estudo árduo e persistência*, para a obtenção deste atributo.

É apresentado, neste momento, uma outra noção de discurso, ou uma outra noção de sujeito, ou seja, aquele que, mesmo envolto por discursos que o levem ao senso comum, consegue desmitificar ou se desvencilhar de certas crenças constituídas a partir de determinados discursos, assumindo-se como agente ativo na construção do seu próprio discurso, um discurso cuja a função é a comunicação e a expressão de ideias e imagens que apresentam nuances diferentes daquelas já conhecidas, um discurso no qual o indivíduo que se expressa é então entendido como um ser completo, dono de seu dizer. Vejamos novamente a narrativa que instigou essas discussões:

“A uma rosa que quando formada é linda mas em sua lapidação (formação) não é tão linda. Mas o professor bem qualificado se destaca entre todos, como a rosa mais bela” [grifo nosso].

A primeira parte da narrativa nos apresenta um professor que se constrói ao longo de sua carreira iniciando pela etapa de graduação.

Acreditamos que o participante, produtor do respectivo ato de fala, entenda que o processo de formação e de preparação profissional não seja tão belo quanto acreditam os outros participantes que atribuem adjetivos que se ancoram em beleza, raridade etc. Por isso, tal discurso coloca o participante em tensão com a situação real que torna a profissão de professor de LI possível também àqueles que não são dotados de dons e talentos especiais.

Poderíamos pensar, a partir da ideia de que o professor depois de *formado*, ou seja, graduado passe a fazer parte do quadro de professores ‘*especiais*’, passe a ser ‘*lindo*’. Contudo, acreditamos no valor agregado à palavra ‘*formada*’ que carrega muito mais do que nos apresenta sua significação semântica. Entendemos que, neste contexto, o participante se refira a todo o processo de formação, que inclui habilidades com a língua, teorias, relação

com o outro, dinamismo, pensar a sala de aula a partir das relações de poder que nela funcionam, dentre outros.

Nesse sentido, Searle (2002, p.184) destaca que:

O significado literal de uma sentença deve ser cuidadosamente distinguido do que o falante quer significar quando emite a sentença para realizar um ato de fala, pois o significado da emissão do falante pode divergir do significado literal da sentença de várias maneiras.

Por sua vez, Austin (1962) reitera que há fatores que são externos à linguagem, isto é, fatores que se relacionam com o contexto social em que o ato é produzido diferenciando assim a significação de uma frase, que depende do código linguístico, e o seu sentido, que é resultante do processo de contextualização a que está associada a enunciação.

Prosseguindo com a mesma narrativa temos o seguinte excerto:

“[...] *Mas o professor bem qualificado se destaca entre todos, como a rosa mais bela*” [grifo nosso].

Neste trecho as relações de poder que a profissão possa vir a estabelecer entre o indivíduo e a sociedade, no que concerne à imagem do professor de LI, são desenvolvidas novamente a partir de uma palavra que, neste caso, é o adjetivo ‘*qualificado*’. O participante estabelece uma relação de condição entre o professor ser bem qualificado e ser a rosa mais bela, como se um fosse pré-requisito para o outro. Há ainda neste trecho o operador argumentativo *MAS* que entendemos como outra construção que nos indica essa relação de condição entre o sucesso e a boa preparação acadêmica.

A articulação entre essas condições de beleza, importância, qualificação e sucesso evidenciam o funcionamento da noção de um sujeito que, segundo Bakhtin, é sócio-histórico, uma vez que constrói uma (suposta, desejada) imagem do professor de LI a partir do meio com o qual convive, mas também de acordo com seu posicionamento particularizado, resultante de sua posição em relação à interação de outras vozes, mesmo que não lhe sejam claras. Tais discursos e posicionamentos com a marca pessoal do sujeito ecoam por meio das narrativas um conhecimento ou consciência que ultrapassa as fronteiras do senso comum, passando a ser baseado em perspectivas mais reais sobre determinada realidade.

Acreditamos ainda que, dada nossa interpretação, de alguma forma esses participantes abandonam a imagem mística do professor de LI, de alguém sobrenatural e o iguale a todos os outros professores, ou seja, esse professor necessita de formação, esforço e perseverança para se destacar na profissão.

Enquanto prosseguíamos discutindo as categorias de professores de LI um dado nos chamou atenção. Observamos que algumas das características creditadas ao professor de LI, que tratavam da formação profissional do professor (8º período), fundiam-se também com características da categoria que apontava o professor como aquele que é cuidadoso, carinhoso com os alunos, engraçado e preocupado com seus alunos (1º período). Ou seja, observamos que, além de considerar a boa formação acadêmica, esses participantes (1º e 8º período) atribuem outras características que, acompanhadas da boa formação profissional, efetivam essa imagem do professor de LI.

Os elementos citados pelo grupo de participantes do 1º e 8º período foram:

- a) (1º período) ‘*samambaia*’: espaçosas, porém belas, a todo tempo estão deixando (soltando) um carocinho; e ‘*pé de manga*’: oferece sombra ampla, permite sonhar debaixo de suas folhas, o fruto é doce e saboroso,
- b) (8º período) ‘*cachorro*’: É dócil, amigo, companheiro, inteligente e rápido de raciocínio.

Partindo dessas descrições, inferimos algumas crenças/imagens que os professores em pré-serviço participantes (8º período) têm do professor de LI, sendo elas: *Professor amigo e companheiro, é um professor visto como inteligente por trabalhar com língua estrangeira.*

Se compararmos essas descrições às do 1º período, na categoria que relata o professor de LI como companheiro, cuidadoso etc., veremos que elas apresentam semelhanças entre si: *O professor de LI é visto como aquele que ensina de forma amigável, aquele que ampara seus alunos, o professor admirável, que ensina e motiva.*

Ao nos esforçamos por inferir com coerência as crenças subjacentes a essas descrições (1º e 8º períodos), delineamos o seguinte: *São professores vistos como dóceis, extrovertidos, alegres, engraçados e amigos dos alunos, ensinam de forma amigável, amparam seus alunos. O professor de LI sempre se esforça para que a sua disciplina seja entendida pelos alunos.*

Segundo nossa leitura, o ponto de convergência entre essas duas categorias se apresenta diante das características que definem o professor de LI como: *o amigo, pai/mãe, o bonzinho, o engraçado e animado.* Ou seja, essas descrições nos remetem às mais variadas interpretações: (a) o paternalismo que está intimamente ligado à; (b) responsabilidade no aprendizado das línguas; à (c) desvalorização da própria profissão por meio da disciplina ensinada.

Partindo do pressuposto de que o professor de LI é visto como amigo ou pai/mãe, ou seja, aquele que acolhe, ficamos sujeitos a uma imagem de professor de LI que nos remete à ideia de *cuidados e responsabilidades.* Nas palavras de um dos participantes (1º período):

“*Um pé de manga por oferecer ampla sombra aos seus alunos, amparar os alunos e permitir que sonhem debaixo de suas folhas [...]*”. Já para outro participante (8º período), “[...] *é dócil, amigo, companheiro*”, ou seja, imagens de um indivíduo que oferece cuidados, que acolhe aquele que está sob sua responsabilidade.

O que queremos enfatizar diz respeito à imagem de um ser-professor que tem em sua profissão quase um sacerdócio, uma profissão executada com muito amor e dedicação, o que confere a esse profissional a responsabilidade sobre o aprendizado do aluno por ser, além de ‘camarada’, aquele que detém o poder do conhecimento da língua-alvo.

Apontamos para o fato de que a força ilocucionária (FI) que esse participante imprime em seu discurso anterior nos remete à imagem de um professor de LI que chega a sentidos como aconchegante (“[...] *amparar os alunos e permitir que sonhem debaixo de suas folhas [...]*). Entretanto, vemos a necessidade de ressaltar que todo discurso, como resposta a discursos anteriores, é construído em relação a seu interdiscurso, ou seja, sendo o interdiscurso a relação de um discurso com outros discursos, isto é, no caso desta categoria, o discurso que talvez ecoasse aos ouvidos desses participantes fosse relacionado à imagens pré-concebidas sobre um professor de LI que é bonzinho e que oferece todo seu amor a seus alunos em função da disciplina que leciona e que é considerada de difícil compreensão, sugerindo assim que esse professor venha a compensar as dificuldades de sua disciplina por meio da atenção (afetiva) dispensada aos alunos.

Acreditamos que possa haver um certo saudosismo ao apresentar a visão de um professor concebido em outras décadas, pois este era visto desse modo, já que essa era a imagem de professor que acreditava em um ideal, que apresentava uma imagem ‘modelo’, respeitada, e para quem os pais davam uma autoridade que era respeitada.

Essas imagens de professor que se apreendem nesse movimento social de interação entre a língua e o social também são feitas dentro de um discurso, que não deixa de ser um sistema de interpretação da realidade. Austin (1962, p. 12) argumentava que a língua não se presta somente a descrever a “realidade”, mas também a alterá-la e, até mesmo, a criar novas realidades.

Essas novas realidades criadas e mais tarde enunciadas por meio do discurso desses indivíduos são diálogos vivos que acontecem entre as crenças, as imagens e o convívio social desses indivíduos. Ressaltamos, contudo, que Searle (1976, p.01) aponta para o fato de entendermos diferentes maneiras existentes de se usar essa linguagem, como um ponto fundamental quando estudamos línguas e sua relação com a sociedade.

Outra construção que destacamos, na categoria de professores dóceis, amigos, que amparam seus alunos etc., foi a seguinte: “*Samambaia porque são* espaçosas, porém belas, a todo tempo estão deixando (soltando) um carocinho”.

A imagem de um professor de LI associada a uma samambaia poderia ter conotações das mais variadas, no entanto, o participante declara que a relação feita com essa planta se deve ao fato do *espaço que elas ocupam, da beleza, e pelos carocinhos que elas sempre deixam ao seu redor*. Na primeira parte da narrativa poderíamos inferir que o narrador estaria novamente imaginando ou idealizando a ‘beleza’ de ser um professor de LI (“*Samambaia porque são* espaçosas, porém belas, [...]), contudo, na segunda parte, compreendemos que se trata de um ser-professor que educa, que distribui o saber, que é bem visto, ou visto como amigo por esse motivo ([...] *a todo tempo estão deixando [soltando] um carocinho*”).

Acreditamos que o participante escolheu estruturas que nos levassem a essa conclusão, pois deixou pistas que nos indicassem tais inferências. Julgamos que o fato de “as samambaias” serem *espaçosas* não seja um demérito, uma vez que o participante utilizou-se do argumento ‘porém’ para esclarecer que, mesmo tomando muito espaço, elas são belas. A segunda metade da narrativa traz indícios de admiração que, a nosso ver, justificam essa visão companheira, camarada, amiga e dócil do professor de LI, pois esses professores estão, em todo momento, compartilhando seu saber, por meio dos carocinhos que são deixados ao seu redor. Entendemos que, quanto mais espaçosas, ou maiores elas são, mais carocinhos elas podem deixar, não tendo assim a construção ‘espaçosas’ sentido pejorativo, isto é, de incômodo, ao contrário, produzindo essa construção sentido de algo benéfico, pois, quanto mais espaçosas as samambaias são, mais carocinhos deixarão cair, ou seja, mais saber será compartilhado.

Bakhtin, nessa relação entre locutor e interlocutor e o meio social, aponta que aquele que enuncia escolhe as estruturas a fim de formular um enunciado compreensível para seus destinatários, por sua vez, Austin defende que a linguagem não se efetiva quando dissociada do contexto, ou seja, do social, e que os enunciados não afirmam nem negam nada, mas realizam um ato quando são pronunciados. Pensando nos pressupostos dos filósofos citados acima, que imagem deprenderíamos desse professor de LI ‘desenhado’ como uma samambaia? Ou melhor, em qual situação ou contexto esse indivíduo (participante) sócio-histórico se coloca ao realizar esse proferimento performativo declarativo?²¹

²¹Ver 3.1.1 - A concepção austiniana para os atos de fala.

Na concepção de Austin, os Atos de Fala estão relacionados ao meu ser no mundo, à minha ação no mundo por meio da linguagem. Enquanto agente do seu próprio discurso e de sua posição no mundo como interlocutor (e, acrescentamos, como um gerenciador) de vozes que perpassam por situações e experiências distintas, esse participante refletiria, assim, o professor de LI à imagem comentada no parágrafo anterior, por entendermos que essa visão acolhe esse profissional como uma pessoa querida, ao mesmo tempo em que vislumbra um processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo como algo mais acessível por meio da proximidade com o professor e do compartilhamento de saberes, por ele, oferecidos.

Poderíamos explicar essas inferências também pela separação, entre os enunciados, que possibilita a interpretação de que o primeiro enunciado (“*Samambaia porque são espaçosas, porém belas*”) pode evidenciar um professor de LI espaçoso, porque é vasto em conhecimento da língua que ensina, enquanto o segundo enunciado ([...] *a todo tempo estão deixando (soltando) um carocinho*”) materializaria um outro discurso dentro do mesmo discurso, e isso se faz com a introdução pelos verbos ‘deixar’ e ‘soltar carocinhos’, os quais subtendem desprendimento desse professor em tornar acessível aos seus alunos um pouco daquele vasto conhecimento inferido no primeiro enunciado. Esse dizer insere-se no discurso que constitui o professor de LI como aquele que ampara seu alunado, que compartilha seus conhecimentos, o professor que se doa, enfim.

Todavia, um outro cenário se forma nessa mesma situação e os lados invertem suas posições. Um discurso que vê o professor de LI como “[...] *é dócil, amigo, companheiro*”; ou como aquele que “[...] *ampara os alunos e permite que sonhem debaixo de suas folhas* [...]” pode colocar esse sujeito-aluno em uma posição de *vítima*, pois com poucas condições de aprendizado, em que ele, como aluno, depende totalmente de seu professor para aprender a língua em questão, por isso não ser feita menção às qualidades citadas no parágrafo anterior, pelo contrário, coloca-se esse professor na posição de responsável por esse aluno, seja no sucesso, seja no fracasso.

Nesse caso o discurso em questão pode nos remeter a uma forma de hierarquização do saber, ou seja, na posição mais alta estariam aqueles detentores de um saber e, abaixo, aqueles que “precisam” desse saber e que dependem totalmente daqueles que aparecem na posição mais alta - os professores. Entendemos que esse conjunto de situações comunicativas corresponde aos locutores (participantes), mas também a nós pesquisadores (interlocutores), às condições de produção e à dinâmica do ato comunicativo.

Essa constatação é corroborada por uma pesquisa realizada por Silva (2005), que, na ocasião, analisou as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos formandos de

um curso de Letras/Inglês em uma universidade pública no interior de São Paulo, pesquisa esta que, dentre outras crenças, apresentou a seguinte: *A aprendizagem de uma língua depende mais do professor do que do aluno*. Essa imagem que os participantes constroem do professor de LI os constitui de um modo bastante peculiar. Podemos dizer que nos deparamos com uma imagem que os predica como *heróis*, que são os responsáveis pelo aprendizado de seus alunos, isto é, são também responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos diante de um mundo globalizado que requer competência em LI para os mais variados fins.

Quanto à outra crença inferida por nós, a de que o professor de LI é *bonzinho, animado e engraçado*, acreditamos que ela não esteja sozinha, pelo contrário, acreditamos que ela faça parte de um aglomerado de crenças que rondam tanto o professor de LI quanto a disciplina ensinada por ele.

Acreditamos, por conseguinte, que essas crenças e aglomerados sejam responsáveis pela imagem de desvalorização da profissão de educador de línguas por meio da disciplina ensinada, pois é fato que durante muito tempo a LI sofreu com o desprestígio no currículo escolar e somente através da globalização, que é um processo mundial, esse ensino passou a ser valorizado.

Colaborando a questão do desprestígio do ensino de LEs, Almeida Filho (2005, p.35), ao discutir sobre a questão das línguas estrangeiras no currículo escolar, apresenta-nos uma Resolução da Secretaria de Educação de São Paulo que data de 07/01/85, a qual alterava as diretrizes para o ensino de línguas. Embora essa alteração tenha acontecido primeiramente no Estado de São Paulo, seus reflexos abrangeram todas as outras Secretarias de Educação do país. A referida Resolução dispunha entre outras coisas que:

O rendimento escolar do aluno em língua estrangeira moderna para fins de promoção far-se-ia *apenas com base na apuração de assiduidade*, e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente *para fins de acompanhamento e planejamento* [grifos do autor]. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 36).

Quando citamos as crenças e os aglomerados de crenças que rondam o professor de LI, a fim de justificarmos o professor *bonzinho, engraçado e animado*, referimo-nos justamente a questões como, por exemplo, a Resolução acima citada. Acreditamos que esse tipo de iniciativa tenha acarretado problemas à imagem do profissional de LI que até hoje são vivenciados. De acordo com Almeida Filho (2005, p.36) “uma dessas consequências até hoje sentida foi a diminuição da respeitabilidade e de prestígio da disciplina língua estrangeira perante os olhos dos alunos, pais e sociedade em geral”.

Quando se fala em um estudo que leva em consideração aspectos pragmático-discursivos, como fazemos neste trabalho, queremos dizer que esses estudos levam em conta também aspectos da fala, do contexto, e nunca a língua isolada de sua produção social. Os estudos pragmáticos têm por característica identificarem os fenômenos linguísticos como fatos compostos por elementos criativos e inovadores, que se associam e interagem durante o processo de uso da linguagem.

A referida Resolução citada por Almeida Filho trazia construções que evidenciavam claramente um discurso de desvalorização da LI, bem como do professor dessa disciplina. Ao tornarem lei que o rendimento escolar do aluno em LI se faria apenas com base na assiduidade, as Secretarias de Educação fizeram entender que aquela disciplina, que antes fora considerada importante para a formação do aluno em seu contexto social, a partir dali, tinha assumido valores secundários dentro do cenário educacional. Essa imagem da LI tem por vários anos sido atribuída não só à língua, mas tem também, como consequência, refletido-sena imagem dos professores de LI.

É inegável, já que neste trabalho discutimos a influência do contexto e do meio social como fatores preponderantes para a interpretação das narrativas, que consideremos o fato de que esses professores em pré-serviço certamente, enquanto aprendizes da educação básica tenham tido suas aulas de LI “cedidas” para uma reunião de professores, para um ensaio de apresentação cultural ou para qualquer outro evento que necessitasse tomar o tempo de uma aula “menos importante” do que as aulas de Matemática ou de Língua Portuguesa, por exemplo.

Tamanho desprestígio pode ter acarretado a crença de que o professor de LI seja tão *engraçado e divertido* porque, uma vez que seu conteúdo não é tão importante, ele tenha tempo durante as aulas para ser *simpático* com seus alunos.

Entendemos, assim, que, ao selecionar certas estruturas linguísticas, em detrimento de outras, para se dirigir ao interlocutor, o falante possui uma intenção comunicativa prévia, que pode ser a de se aproximar ou de se distanciar do interlocutor ou mesmo do que diz. A *intenção do falante* e a *interpretação do ouvinte* são, então, mediadas pela expressão linguística, que não se apresenta mais apenas como produção linguística, mas como produção sócio-discursiva. Enquanto pesquisadora e ouvinte, tentamos apresentar possíveis facetas para essas interpretações por entender que seja tarefa difícil nos *desvencilharmos* de nossas próprias crenças ao discutirmos as crenças dos professores em pré-serviço, uma vez que no papel de ouvintes também carregamos nossas intenções sobre aquilo que vamos ouvir/ler.

A última categoria a ser apresentada e discutida é aquela que apresenta o professor de LI com uma imagem negativa, isto é, como difícil, desagradável e, por vezes, até sofrida. As narrativas do grupo de participantes tanto do 1º quanto do 8º período apresentaram descrições sobre a imagem do professor de LI que indicaram significações opostas às discutidas em categorias anteriores a esta, no que concerne às características *diferente e especial*.

Nas categorias anteriores algumas das narrativas expressavam, por meio das descrições utilizadas, uma admiração que elevava o professor de LI a patamares de *celebridade*. No entanto, nesta categoria, observamos que nem todas as narrativas que conotavam esse profissional como *diferente e especial* tinham a mesma *intenção*, ou seja, algumas dessas narrativas utilizavam relações que nos indicavam essas características (*diferente e especial*), entretanto, entendemos que a intenção era irônica, isto é, apontavam imagens que remetiam a *dificuldades, exibicionismo*, a saber, imagens negativas desse professor.

O grupo de participantes do 1º período relacionou o professor de LI aos seguintes elementos: abacaxi, goiaba cachorro e papagaio. Esses elementos apresentavam características tais como: *Casca dura, aparência espinhosa, parte interior doce, complicado de descascar, casca amarga, miolo doce, difícil de engolir sem mastigar, late e ninguém entende o que ele fala, fala várias vezes a mesma palavra, repete o que lhe ensinam*.

Já o grupo de participantes do 8º período, embora apresentasse alguns elementos que pertencessem a essa categoria, demonstraram um pouco menos de resistência quanto à imagem do professor de LI, ou seja, esse grupo agregou menos valores negativos à imagem do professor de LI quando comparados ao grupo do 1º período.

Esse grupo de participantes relacionou o professor de LI aos seguintes elementos: abacaxi e maçã. Esses elementos apresentavam características tais como: *casca dura, aparência espinhosa, parte interior doce complicado de descascar, casca amarga, linda de se ver, entretanto, nem sempre doce, embora seja doce uns gostam, outros odeiam, fruta de difícil digestão*.

De acordo com as descrições acima, sugerimos algumas crenças que nos levaram até essa categoria que apresenta características negativas desse profissional. São elas: *professor não visto com bons olhos, também é aquele difícil de ser aceito, professor que ninguém entende, aquele que repete palavras em sala de aula, aquele que decora, professores que trazem consigo a conotação de beleza, embora não agradem a todos*.

Entendemos que algumas das características dos dois grupos de participantes possam ser interpretadas da mesma maneira, isto é, acreditamos que essas características carreguem a mesma significação quanto à imagem do professor de LI e, portanto, subjazem às mesmas crenças. Portanto, procederemos à discussão desta categoria destacando as semelhanças entre as características mais marcantes do professor de LI dentro dos dois grupos.

Nas narrativas dos dois grupos de participantes (1º e 8º períodos) a fruta que mais se destacou foi o abacaxi, seguido de goiaba e maçã. Inferimos, a partir dessas frutas e das descrições e relações que as acompanham, que a imagem que esses participantes têm do professor de LI fazem parte de uma categoria que relaciona a imagem do professor de LI com a disciplina a qual leciona, assim como em exemplos das categorias anteriores a esta. Entretanto, no momento em que discutíamos essa questão nas narrativas das categorias anteriores, essas descrições indicavam que essa relação destacava a desvalorização do professor de LI devido à desvalorização da disciplina de língua inglesa perante as políticas educacionais.

Por outro lado, na categoria atual, parece-nos que os participantes também relacionam o profissional de língua inglesa de acordo com seu objeto de ensino, no entanto, essa “relação”, ou “ligação”, refere-se à crença de que a língua inglesa seja uma disciplina *difícil* de ser “ensinada” e “aprendida”, isto é, uma disciplina desagradável, o que torna, por consequência, o professor também uma pessoa com a mesma característica. Inferimos essa crença a partir de trechos como:

“A um abacaxi porque é uma ótima fruta e também por ser tão difícil de descascar e vejo o professor de Língua Inglesa descascando todos os dias um abacaxi em sala de aula pois é difícil aprender português imagina Inglês” [grifo nosso];

Considerando que Austin (1962), ao estudar as condições de validade ou felicidade dos enunciados performativos, apresentou fatores externos à linguagem - fatores que se conectam com o contexto social em que o ato é produzido -, podemos dizer que, no recorte acima, ao relacionar o professor de LI a um abacaxi, o participante teve em mente não somente a imagem da fruta, mas todo o contexto que, segundo ele, condizem com as características do abacaxi, sendo elas boas e ruins.

Acreditamos que isso se deva ao fato de que, ao narrar que “[...] *é uma ótima fruta e também por ser tão difícil de descascar* [...]”, o participante tenha tentado fazer um contraponto entre o gosto pela fruta e a consciência da dificuldade apresentada por ela por meio da casca. Entendemos ainda que rapidamente o participante retoma sua fala para explicar sua intenção com a colocação seguinte, que pode ser dividida em três partes:

(i) “[...] *tão difícil de descascar* [...]”, essa construção linguística nos esclarece que a parte da dificuldade é dirigida à disciplina e não ao sujeito- professor que, nesta situação, ainda ocupa o papel positivo da narrativa, já que o participante afirmou que relacionava o professor de LI a um abacaxi, “[...] *porque é uma fruta boa* [...]”;

(ii) (“[...] *e vejo o professor de Língua Inglesa descascando todos os dias um abacaxi em sala de aula*”) nesse caso, para o participante, o professor de LI encararia o papel de ‘*sofredor*’, pois se algo é ‘*difícil de descascar*’, conseqüentemente, a pessoa que tem que executar essa tarefa de ‘*descascar algo*’ todos os dias deve se apresentar em uma situação, no mínimo, incômoda;

(iii) ([...] *pois é difícil aprender português imagina Inglês*): nessa última parte da narrativa o participante pode ter nos apresentado duas opções, (a) a de um professor em pré-serviço que, por meio de suas próprias experiências, acredita na dificuldade do ofício que o espera e entende que também será um ‘*sofredor*’ e terá que ‘*descascar abacaxis*’ ao longo de sua carreira, ou (b) a de um professor que efetivamente não consegue cumprir seu objetivo de ensinar a LI levando-se em conta a dificuldade de seus alunos e as dificuldades que essa língua apresenta.

Por meio dessas imagens construídas por seu ato de fala, o participante expressa seu ponto de vista quanto à dificuldade de se ensinar e de se aprender uma LI ou, ainda, a dificuldade de ser um professor de LI, em virtude da dificuldade da língua e não necessariamente pelo fato da dificuldade em se graduar ou especializar. Nessa configuração, este participante traça o seguinte cenário: (a) coloca o professor de LI em uma situação de dificuldade para ensinar, enquanto os alunos são postos em uma situação de incompetência perante a língua, e põe a língua, por sua vez, em uma posição inatingível ou inacessível, se comparada à língua materna que, segundo ele, também é difícil de ser aprendida, mesmo que a dificuldade em relação à LI seja maior na sua visão.

Por outro lado, algumas narrativas apresentaram também características que podem ser interpretadas como ruins para o ‘*abacaxi*’, entretanto, em algum momento da narrativa, esses participantes apresentaram um conceito diferente sobre a mesma fruta, o que faz com que a imagem quanto ao professor de LI seja modificada.

“Compararia a um abacaxi, pois por fora tem a casca dura mas por dentro um gosto doce assim como é doce o aprendizado [...]” [grifo nosso].

“Abacaxi, porque é áspero por fora, mas depois de descascá-lo, fica macio” [grifo nosso].

Parece-nos haver aqui ecos de certos discursos pedagógicos que postulam as aulas de línguas estrangeiras como lugar de prazer, descontração, movimento e atividades lúdicas, o que talvez contribua para que o professor seja visto com bons olhos pelo fato de transformar uma atividade difícil (aprender inglês) em algo agradável, ou ainda naquele professor que, de antemão, sofre julgamentos prévios que podem estar relacionados à língua (“[...] *pois por fora tem a casca dura* [...]”; “[...] *porque é áspero por fora* [...]”), mas que aos poucos cativa seus alunos por meio justamente do modo como trabalha essa língua: (“[...] *mas por dentro um gosto doce assim como é doce o aprendizado*”; “[...] *mas depois de descascá-lo, fica macio*”).

Bakhtin (2010, p. 345) sustenta que, ao formularmos nossos enunciados, promovemos um diálogo infinito uma vez que esses enunciados respondem a enunciados anteriores, ou seja, estamos sempre respondendo a inquietações nossas e dos outros sobre determinado assunto, a fim de estabelecermos o que é verdadeiro para nós, pelo menos naquele contexto. O professor de LI delineado por este participante encontra-se em uma posição de sofrimento no sentido de que, por conta da disciplina que ensina, sua imagem é vista como *trabalhosa, árdua* no sentido de desagradável. Enquanto tomado por suas crenças e experiências, esse indivíduo se constitui como sujeito desse discurso juntamente com o professor a quem ele se dirige ao escrever sua narrativa, pois a imagem de professor de LI que ele nos apresenta hoje responde ou corresponde a outros discursos, com dizeres anteriores, com esta ou aquela memória discursiva (vozes dominantes).

A formação de professores de línguas é perpassada por memórias discursivas distintas, isto é, por saberes que se articulam e que só podem ser compreendidos pelo desvendar de teias que constituem os dizeres desses indivíduos. As escolhas linguísticas feitas nestas narrativas transparecem as intenções desses professores em pré-serviço no momento em que nos remetem a um indivíduo que é um ser social e que encara na construção de suas subjetividades imagens quanto a sua futura profissão.

Outro exemplo de narrativa desta categoria que correlaciona a imagem do professor de LI à disciplina lecionada por ele é a seguinte:

“Goiaba. Porque quando vai comer a goiaba começamos pela casca que é amarga, e aprender o inglês primeiramente é amargo, é difícil, tem que estudar muito [...]”.

Recordemos que a questão direcionada a estes participantes era: *Se você tivesse que relacionar o professor de Língua Inglesa a uma fruta, qual seria esta fruta? Por quê?*

Nesta situação o participante relaciona o professor a uma goiaba, mas na verdade refere-se à disciplina (*“Goiaba. Porque quando vai comer a goiaba começamos pela casca que é amarga, e aprender o inglês primeiramente é amargo [...]*).

Entendemos que a crença à qual nos referimos, a de que aprender inglês seja difícil, e que por consequência reflete a imagem do professor também como *difícil* ou desagradável, pode ser parte de um aglomerado²² de crenças. Ou seja, é possível que a crença de que o professor é *difícil* ou *desagradável*, por causa da disciplina que ensina, tenha raízes em questões referentes ao modo como esses participantes aprenderam inglês até hoje, por isso a julgam difícil. Já no final da narrativa, o participante enfatiza um outro detalhe que nos chamou atenção e que reforça essa transposição da imagem da disciplina para a imagem do professor, o que acarreta muitas vezes um sentimento negativo quanto a este profissional ([...] *é difícil, tem que estudar muito* [...]).

Poderíamos lançar uma dúvida sobre a escolha deste participante pela goiaba e poderíamos ainda lançar outra dúvida sobre nossa leitura sobre essa narrativa. Entendemos que há variedades diferentes de goiabas e que algumas são macias e que nem de longe apresentam uma casca amarga, entretanto, consideramos o contexto dos participantes da pesquisa. Entendemos que este participante não se referiu àquela goiaba grande, de casca macia (já madura), que é vendida nos supermercados a um preço não tão acessível. Consideramos uma goiaba mais comum, de casca e miolo mais duros, talvez por ainda não se apresentar madura o suficiente, que, como afirma o participante, tem a casca amarga.

Vale recordar que fazemos tais inferências, pois investigamos e damos atenção durante essa atividade de discussão dos dados aos discursos, aos dizeres desses participantes, não somente ao seu conteúdo linguístico ou semântico, mas consideramos fortemente a posição que esse participante ocupa ao tomar a palavra, posição que é determinada pelas condições da produção discurso, e que podem ser afetadas pelas suas crenças que por sua vez são concebidas no meio com o qual ele interage.

É possível ainda que, por meio de crenças que se renovam a cada dia no meio escolar e acadêmico, tais como “*O melhor lugar para se aprender inglês é em países de falantes nativos*” ou “*O lugar propício para se aprender inglês é em cursos de idiomas*”, esses participantes julguem tão difícil aprender e, futuramente, ensinar uma LI, uma vez que não veem perspectivas de sair do país para desenvolver tal aprendizado ou mesmo porque não têm condições financeiras para frequentar cursos extras de idiomas.

Barcelos (2006, p.159) e Silva (2011, p.236) corroboram essa compreensão, enfatizando que “o curso de línguas [...] é visto pela maioria dos alunos como um investimento, como um lugar ao qual a possibilidade de acesso é equiparada a ganhar na

²² O termo aglomerado de crenças é discutido no capítulo I deste trabalho, bem como ao longo de toda a escrita e se refere àquelas crenças que têm sua origem em outras crenças já existentes.

loteria”; e que certos alunos e suas crenças evidenciam que “aprende-se melhor a LI em ambiente de imersão”. Nesses casos, poderíamos dizer que o que se torna *difícil* é o acesso à língua inglesa e não o aprendizado da língua propriamente dita.

As narrativas nos apresentaram também que alguns participantes optaram por construções linguísticas bem explícitas no que concerne ao fato de apontar ou nomear a imagem negativa do professor de LI. Um dos participantes *explicitou* sua intenção ao relacionar o professor de LI a uma ‘goiaba’. Julgamos desse modo porque, ao apresentar a característica da fruta em questão, o participante afirmou explicitamente que essa característica também pertence ao professor, embora não descartemos a possibilidade de ainda assim essa nomeação do professor estar ligada à disciplina lecionada. Vejamos:

“Uma goiaba de tão dura precisa ser mastigada pra engolir, assim é o professor difícil de engolir [grifo nosso]”. (1º período)

Neste trecho retomamos a questão da fruta ‘goiaba’ que novamente é colocada como uma fruta dura e de casca grossa. A nosso ver, essa percepção de goiaba como fruta dura, de casca grossa, pode sinalizar algum tipo dessa fruta comum na região do participante. Porque seria esse professor “duro”, ‘difícil de engolir’? Entendemos que essas relações construídas por esses participantes constroem o professor de LI como um ser estranho, distante, incapaz de se aproximar e estabelecer qualquer relacionamento. Na verdade, cremos que as narrativas apontam justamente para o fato de que não há espaço para que esse professor se posicione junto a eles (alunos) devido à aversão em relação à língua ensinada. Entendemos ainda que, segundo este participante, possa não haver espaço para que ele se aproxime da língua por meio do professor ou vice-versa.

O distanciamento desses sujeitos (professor e aluno), e conseqüentemente da língua alvo, pode ser ainda um indicador de que o contato com uma língua estrangeira coloca-os em uma situação de desconforto, de frustração, já que na posição de aprendizes de qualquer LI nos tornamos um pouco vulneráveis ignorando-se o fato de que o aprender uma língua estrangeira passa necessariamente pela capacidade de aceitar as incertezas e as hesitações. Isso pode fazer com que essa suposta vulnerabilidade possa ser transferida diretamente para a pessoa do professor de LI como uma forma de atacar para se defender.

Todavia, teríamos que ponderar que há ainda fatores contextuais que poderiam evidenciar outras intenções por trás dessa narrativa, tais como: (i) generalização de todos os professores de LI baseada em experiências anteriores ruins com outro(s) professor (es) da mesma área; ou (ii) problemas de ordem pessoal com o professor em questão, ou seja, seu atual professor de LI.

Prosseguindo com nossa discussão, fundamentaremos outras crenças que entendemos foram sugeridas por meio dos elementos e das descrições feitas pelos participantes com os seguintes exemplos:

“[...] *Maçã. Linda de se ver, mas não tão gostosa*”; (8º período)

“*Maçã. Uma fruta que nem sempre tem o mesmo sabor, às vezes doce, às vezes amarga, mas por fora é sempre lisa e brilhante*”; (8º período)

Esses excertos, ao mesmo tempo em que acenam com fatores como decepção e insatisfação em relação a essa imagem competente e habilidosa do professor de LI, permitem-nos defender um outro ponto, isto é, a desmitificação dessas crenças, pois alguns desses excertos se concentram em descrições que questionam esses *mitos e imagens* sobre o professor de LI.

Por meio de suas narrativas, os participantes apresentam o professor de LI com suas capacidades e limitações, com suas habilidades e experiências e também com suas fraquezas. A primeira narrativa nos indica duas possibilidades (i) a imagem do professor de LI que nos remete ao belo (“[...] *Linda de se ver* [...]”), mas que, na contramão, aponta também para um ‘belo’ que não é bom (“[...] *mas não tão gostosa*”) por razões que podem perpassar desde o conhecimento por parte do professor sobre aquilo que é ensinado, até o domínio da língua alvo em si, já que a fluência oral é um fator que faz parte da memória discursiva que acompanha os professores em pré-serviço e a sociedade de modo geral no que tange o professor de LI.

A segunda narrativa (“*Maçã. Uma fruta que nem sempre tem o mesmo sabor, às vezes doce, às vezes amarga, mas por fora é sempre lisa e brilhante*”) nos apresenta novamente características internas e externas da maçã. Como na narrativa anterior a parte externa nos remete sempre ao belo (*‘linda de se ver’, ‘lisa e brilhante’*) como que apresentando o professor de LI pertencente a um padrão que os engloba como ‘belos’, não esteticamente, mas em analogia à beleza de ser professor de uma língua estrangeira que historicamente, como discutido anteriormente neste trabalho, *crê-se* é uma modalidade de ensino diferenciada.

Entendemos, além disso, que baseados nesse *padrão* os professores de LI tenham *status* de *professores diferenciados* até o momento em que são ‘*provados*’ e selecionados entre ‘*doces*’ e ‘*amargos*’. A partir daí esses professores continuam a ser *professores diferenciados*, entretanto, depois são diferenciados entre bons e ruins. O conceito de bom e ruim abrange uma variante muito grande de alternativas que poderíamos inferir para determinarmos quem é o professor de LI doce ou o amargo, isto é, bom ou ruim.

As narrativas podem nos levar a diversas imagens a fim de interpretarmos essas imagens boas ou ruins (“[...] *Linda de se ver, mas não tão gostosa*”, “[...] *Uma fruta que nem sempre tem o mesmo sabor, às vezes doce, às vezes amarga* [...]”), dentre elas uma imagem madura quanto ao profissional de LI, capazes de diferenciar esses professores. Entendemos, entretanto, que esta imagem que nos parece madura ainda assim abrigue resíduos das crenças do professor fluente e/ou proficiente. Julgamos que, independente de quais motivos sejam apresentados, esses participantes vez ou outra serão levados a fazer essa analogia entre uma aula de LI agradável e a aula de LI que é ministrada por um professor fluente e/ou proficiente.

O fator que gostaríamos de salientar aqui é justamente a questão da *competência comunicativa* desse professor e as variantes que a guiam ou que a explicam. Trabalhamos com a hipótese da *competência comunicativa*, pois pesquisas como a de Silva (2005) e Barcelos (2006) apontam que, para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública²³ é caracterizada como ruim, desagradável ou desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, didáticos, (des)-motivação, (não) uso da língua e *falta de competência dos professores*.

Inferimos desta maneira por entender que tais imagens também perpassam outros recortes, uma vez que os discursos se situam historicamente e se relacionam uns aos outros, podendo essa imagem refletir diversas outras crenças que escapam à nossa interpretação.

As narrativas nos apresentaram também subsídios para inferirmos que o professor de LI, na visão dos participantes, é, em certa medida, desagradável, pois nem todos apresentam a mesma competência comunicativa na língua-alvo, embora, segundo eles, todos os professores de LI se “escondam” por trás do mito criado em torno desse profissional, entenda-se o ‘belo’ citado no parágrafo anterior.

É necessário destacarmos e considerarmos novamente a questão do contexto que envolveu esses participantes ao sugerirem essa insatisfação ou decepção com o professor de LI. Talvez a decepção sofrida com algum professor de LI, em termos de acreditar que todos os professores de LI são fluentes e/ou proficientes, faça parte desta desmitificação que citamos no início desta discussão.

Contudo, não podemos deixar de considerar outras questões que vão além da proficiência na língua e que podem também tornar as aulas de LI “desagradáveis”. Referimo-nos novamente às pesquisas de Silva (2005) e Barcelos (2006), que apontam, além de

²³O conhecimento sobre o contexto desses alunos e sobre um pouco da realidade que os envolve nos permite afirmar que os alunos do curso de Letras do Centro Universitário Unirg são, quase que em sua totalidade, oriundos de escolas públicas. (ver detalhes em metodologia)

competência comunicativa, fatores como problemas pedagógicos, didáticos e problemas de (des)-motivação.

Em nossa pesquisa foi possível notar pontos que permitem que façamos essa interpretação. Partimos dos seguintes excertos para chegarmos a tais afirmações:

“A um papagaio, pois tem que pronunciar muito para os educandos compreenderem” (8º período) [grifo nosso].

“Compararia a um papagaio, pois o professor tem que falar várias vezes a mesma palavra para que os alunos possam entender”; (1º período) [grifo nosso]

“A um cachorro que late e ninguém entende” (1º período)

Segundo os participantes, a questão central aqui está na imagem de um professor de LI que se torna desagradável pela falta de criatividade e de utilização de materiais diversificados, a fim de alcançar seus objetivos em sala de aula, o que torna essas aulas tediosas.

Presumimos a partir destes trechos que os participantes poderiam estar supostamente fazendo dois tipos de reclamação: (a) reclamando do modo como as aulas de LI são ministradas; ou, (b) reclamando o quanto é chato e tedioso ser um professor de LI. Entendemos, porém, que, quaisquer que sejam as reclamações, elas estão vinculadas à necessidade de competências didáticas e pedagógicas para a efetivação de uma boa aula.

Por outro lado, poderíamos salientar ainda que esse tédio também poderia ser visto da perspectiva do professor, ou seja, o professor tem que pronunciar muito para que os alunos o acompanhem e isso entedia o professor e conseqüentemente o aluno. Entretanto, avaliamos também que neste caso teríamos que voltar nossos olhos para questões que envolvem, entre outros, problemas de aprendizado, (des) motivação, etc.

Finalizamos o capítulo de discussão dos dados, destacamos que Bakhtin (1992, p. 31) assevera que “todo signo é ideológico: um pão é um produto de consumo, mas pode também ser transformado em um signo ideológico quando ele é usado para representar o corpo de Cristo em cerimônias religiosas”, Dessa forma, “o signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra” (p.32). Entendemos que, contanto que esteja ligado às condições sócio-econômicas e até históricas de uma dada sociedade, qualquer coisa pode vir a se tornar um signo ideológico. Concordamos, portanto, que a existência do signo é a materialização da comunicação social, o qual, segundo Bakhtin (1992, p. 32), “faz parte de um sistema de comunicação social e só tem existência fora desse sistema como objeto físico”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação pré-serviço é, além de uma etapa onde se inicia um ciclo de preparação que nunca se finda, um processo que se constrói na coletividade em que o meu dizer e meu fazer influenciam o outro, bem como sou também influenciada pelos dizeres e fazeres do outro.

Assim, em tudo aquilo que dizemos e fazemos há um pouco de outras pessoas, bem como daquilo que é pensado e compartilhado conosco. Por vezes, o que carregamos dessas pessoas, isto é, dessas ideias e pensamentos, são marcas positivas, outras nem tanto. Entretanto, essas marcas fazem parte de como construímos nossas imagens em relação ao outro.

Esta percepção começou a tomar corpo neste trabalho no momento em que nos deparamos com narrativas que apresentavam crenças quanto à imagem do professor de LI que condiziam com imagens idealizadas por nós antes, enquanto professoras iniciantes, e, talvez, ainda hoje, enquanto professoras formadoras. A cada leitura e reflexão sobre as narrativas dos professores em pré-serviço, questionávamos sobre as marcas que deixamos em nossos alunos, sobre que tipo de crenças nosso discurso enquanto professoras podem suscitar nesses professores em pré-serviço, perguntamo-nos ainda que imagem ajudamos nossos alunos a construir em torno do profissional de línguas?

Dadas as narrativas que foram, em certos momentos, construídas por fios discursivos tão similares, pudemos, além de agirmos como pesquisadora, ver-nos como parte integrante desta pesquisa uma vez que entendemos que seria impossível nos despojarmos de nossas próprias crenças a fim de problematizarmos as crenças dos participantes desta pesquisa, considerando que, efetivamente, inserida nos atos de fala, a intenção do ouvinte também vai interferir no que é dito/ouvido (SANTOS, mimeo). Ou seja, vimos, na narrativa de cada participante, fragmentos que um dia fizeram parte de nossas imagens, ideias (ou ideologias) sobre a docência em LI, conseqüentemente, por isso, no papel de ouvintes, entendemos que teríamos que considerar nossa intenção ao ouvir, já que, do mesmo modo que imprimimos nossa intenção quando produzimos um Ato de Fala (o ato ilocucionário), assim também o fazemos ao ouvir.

Essas questões, e outras mais, nos fizeram avaliar nossa postura enquanto formadora, mas também nos levaram a outra reflexão, desta vez no campo pessoal, ao verificarmos que somos parte importante na formação das crenças, boas ou más, de nossos alunos professores

em pré-serviço, pois nosso dizer e fazer podem ser impactantes nessa formação e, consequentemente, na maneira como esses profissionais em formação atuarão futuramente.

Compreendemos que as análises que aqui empreendemos não são definitivas, pois o modo como interpretamos os dados hoje podem sofrer alteração amanhã, na nossa própria percepção de como vemos hoje e veremos amanhã, daí serem nossas análises provisórias, pois inseridas nos estudos aplicados da linguagem, numa abordagem qualitativa, sempre sujeita a reinterpretações futuras. Em relação a nosso *corpus*, talvez ainda tenhamos mais questionamentos do que respostas, por isso nossa intenção foi a de instigar discussões a respeito da contribuição que a compreensão dos dizeres de professores de línguas em formação inicial pode trazer para a formação desses professores. Pretendíamos no momento de nossa discussão identificar que movimentos de identificação permeiam o processo de formação do professor de LI e qual a imagem resultante dessas identificações. Além disso, atentamos para o fato de que essas imagens podem orientar a formação da própria imagem profissional desse professor em pré-serviço e que a visão de si, por meio de narrativas que refletem a imagem do outro, pode provocar deslocamentos nos movimentos de identificação do aprendiz, futuro-professor-de-LI.

Durante a análise dos dados de nossa pesquisa, identificamos três categorias de professores de LI comuns aos dois grupos de professores em pré-serviço dentre os participantes, sendo eles: (i) raros; (ii) companheiros e acolhedores e; (iii) desagradáveis. Entretanto, essas categorias apresentaram variantes entre si que nos permitiram que, em alguns casos, as diferenciássemos.

Ao discutirmos os dados gerados pelas narrativas, confirmamos a ideia de que esses professores em pré-serviço, ao iniciarem a graduação em Letras, trazem consigo crenças que por vezes perduram até o final da graduação, entretanto, percebemos que algumas dessas crenças, embora sejam difíceis de ser transpostas e modificadas, são atenuadas ao longo da formação pré-serviço, outras, por sua vez, persistem.

Observamos, na categoria ‘raros’, que tanto os participantes do 1º quanto do 8º período creditam à imagem do professor de LI características que se ancoram em adjetivos que expressam beleza, raridade, escassez, e outros tantos que nos remetem à ideia de status. Entretanto, em algumas narrativas do 8º período, pudemos observar relações, como as que foram estabelecidas entre o professor de LI e entre elementos como o ‘ipê do cerrado’ e a ‘rosa’, as quais sugeriam que o professor de LI passa por momentos de adversidade como qualquer outro profissional e, ainda, que esses profissionais necessitam de boa formação

como qualquer outro profissional que deseje se destacar em sua área de atuação, o que nos permitiu fazer a inferência de um professor mais real, mais comum, e menos mítico.

Notamos também que a crença do ‘dom’ para línguas é predominante entre os dois grupos, uma vez que ambos os grupos destacaram em algum momento de suas narrativas a questão que nos remete a um professor de LI que possui facilidade para aprender a língua-alvo, tornando-o assim alguém com dom para operar em diferentes línguas, o que novamente nos remeteu ao professor ‘especial’.

Constatamos na categoria ‘amigos e acolhedores’ uma imagem ‘amiga’ e ‘doce’ do professor de LI por parte dos dois grupos de participantes. Isso se fez no momento em que as narrativas apresentavam relações feitas com um ‘pé de manga’, um ‘cachorro’ e uma ‘samambaia’, o que nos permitiram relacionar isso com imagens afetivas, isto é, de um professor que é querido, extrovertido e preocupado com seus alunos. Todavia, uma dúvida rondava nossas mentes no momento dessa análise, pois nos perguntávamos se toda essa ‘camaradagem’ não estaria ligada à imagem desvalorizada do professor de LI que se criou com o passar dos tempos devido à desvalorização da disciplina de língua estrangeira por parte das políticas educacionais, o que fazia com que as aulas de LI fossem (e ainda sejam) menos importantes que as outras, permitindo assim que o professor tenha mais tempo disponível, por isso pareça mais disponível também, para atividades lúdicas.

Mesmo que tomadas por essa dúvida conseguimos inferir imagens importantes sobre o professor de LI no que tange à crença dos professores em pré-serviço quanto àquele profissional que domina o saber da sua disciplina, contudo, compartilha esse saber com seus alunos. Na contramão dessa imagem, observamos também que, talvez por julgarem o professor de LI dotado com o domínio da língua que ensina sem entraves, os alunos se coloquem na posição de vítimas e atribuam a esse professor a responsabilidade por sua aprendizagem, isto é, o sucesso ou o fracasso de seu aprendizado estaria nas mãos desse professor.

Finalmente, na categoria ‘desagradáveis’ e ‘difíceis’, verificamos novamente equivalência entre as ideias, imagens e crenças por parte dos dois grupos. Nessa categoria, observamos a imagem de um professor de LI que por vezes é tida como desagradável e difícil por estar ligada à imagem negativa que esses participantes têm em relação à língua-alvo em questão.

Entendemos, com base nas inferências feitas por meio das narrativas, que tanto o 1º quanto o 8º período atribuem à imagem do professor de LI adjetivos que indicam ‘dificuldade’ e até ‘sofrimento’, uma vez que para isso se referem sempre à língua ao se

reportarem ao professor de LI. Por outro lado, esses mesmos participantes apresentam certa simpatia pelo professor de LI ao reconhecerem que, após um certo convívio com a língua e com o professor, essa situação possa ser melhorada.

Outro dado que observamos, nessa categoria, foi a diferenciação feita pelo grupo do 8º período. Esses participantes retiraram os professores de LI do padrão generalizado do 'belo' e 'cool' e os separaram entre bons e ruins. Creditamos a isso um ponto positivo quanto ao amadurecimento destes participantes ao longo da graduação, pois, ainda que essa classificação entre bom e ruim tenha sido feita com base na fluência comunicativa desse professor, isso mostra que esses professores em pré-serviço adquiriram consciência de que, assim como em qualquer outra profissão, existem bons e maus profissionais/professores, dependendo do grau de preparação e esforço pessoal de cada um.

De acordo com nossos estudos, a linguagem está presente em todas as relações entre os indivíduos, por isso ela será sempre o indicador das transformações sociais. Assim, essa linguagem é marcada pela sua época e pelas particularidades de um grupo social determinado. Da mesma forma, entendemos que, seguindo a linha Bakhtiniana, a interação social entre os falantes é marcada pelo caráter ideológico da linguagem, ou, como defendido por outra linha teórica, a formação discursiva materializa a formação ideológica e, por isso, alterações nas relações de produção podem gerar uma mudança nas formações ideológicas e, por consequência, nas formações discursivas (FIORIN, 2007, p.45). Nesse sentido, compreendemos, com nossa pesquisa, que existe uma relação estreita entre crenças, discursos e experiências de vida e de aprendizagem, assim como já foi verificado em outros estudos como o de Barcelos (2000).

Acreditamos que os resultados deste trabalho podem contribuir de forma produtiva para a questão da formação pré-serviço em LI, uma vez que volta seu olhar para a questão da imagem que o futuro profissional de LI tem sobre a profissão e sobre o profissional que será no futuro. Entendemos, assim, que as crenças produzidas por meio do discurso dos professores em pré-serviço podem influenciar na formação inicial desses futuros docentes já que as relações estabelecidas por eles passam a serem significações da realidade que tem sua materialização nas práticas discursivas.

Julgamos, porém, que essas práticas constituem os sujeitos além de contribuem para a produção ou reprodução das relações discursivas de modo positivo e/ou negativo. Todavia à medida que os sujeitos são capazes de transcender essas relações eles são capazes de transcender também suas crenças.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa seja o início de um trabalho que apresente potencial para muitas outras investigações no âmbito das crenças e dos discursos sobre a imagem do professor de LI. Os dados gerados para esta pesquisa se constituem de uma rica e vasta fonte de informações que, por questões de razoabilidade e de adequação a este trabalho, foram limitadas a um determinado número de informações. Pretendemos, em pesquisas futuras aprofundar nossa leitura sob esses mesmos dados e assim contribuir com a área de pesquisas sobre formação pré-serviço em LI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p. 9-19. 2006.

_____. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 4. ed. Campinas,SP: Pontes Editora, 2007.

_____. **Linguística Aplicada - ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005.

ANDRÉ, M.C.S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1996.

AUSTIN, J.L. **How to do Things with Words**. Oxford, Oxford University Press, 1962. 166p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BAKHTIN; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers and students language learning beliefs in experience: A Dewey an Approach**. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

_____. **Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARONAS, Roberto (Org). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2003.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BLATYTA, D. F. **Estudo da reação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; CARDOSO, R. C. T. **A dinâmica da sala de aula.** Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: APLIESP, n.5, p.79-96, 2000/2002.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C (Orgs). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Entreletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DEWEY, J. **Como Pensamos (How we think).** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.214.

FERREIRA, Renato Luiz Atanazio. **Relatório Final de Pesquisa PIBIC.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Filosofia, 2011.

FILHO, D. M. Souza de. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. *Speech Act Theory as a pragmatic view on language*. **Filosofia Unisinos**, v. 7, n. 3, p.217-230, set/dez. 2006.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FOSSILE, D.K. Semântica & Pragmática: campos in/ dependentes. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Vãos**. v. 01, n.2, p.40-58, 2009.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores, saberes, identidades e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

GONÇALVES, José Luiz V. R. Desenvolvimentos da pragmática e a teoria da relevância aplicada à tradução. **Revista Linguagem em Discurso**, volume 5, número especial, 2005.

GRICE, H.P. **Studies in the Way of Words**. Boston, Harvard University Press, 394 p.1989.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn?. In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1992.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

KINCHELOE, J. L. **Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment**, 2nd Edition. New York: Routledge Falmer, 2002.

LEVINSON, S.C. **Pragmatics**. Cambridge, England: Cambridge University 1983.

LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico.** São Paulo: Mercado de Letras. 2004.

MASTRELLA, M.R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MEY, J. L. **As vozes da sociedade – Seminários de pragmática.** Trad. A. C. DE AGUIAR. REV. V. VERAS. Campinas: Editora Mercado de Letras, 254p. (Coleção “Ideias Sobre Linguagem”). 2001.

MILLER, L. & GINSBERG, R.B. Folk linguistic theories of language learning. In: FREED, B. R. (Ed.). **Second language acquisition in a study al road context.** Amsterdam: John Benjamins, 293-315p. 1995.

MOURA, H. M. M. Metáfora: das palavras aos conceitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 139, p. 51-69, 2005.

MOSCOVISCI, S. **La psicologie, son image et son publique.** Paris: PUF, 1961.

MOURA, H.M.M. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática.** 3. ed. Florianópolis : Insular, 2006.

NETO, Francisco de. **O Direito de Aprender Literatura: estudos sobre o letramento literário envolvendo uma escola de assentamento rural no norte do Tocantins.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: [s. n], 2012.

OLIVEIRA, Roberta. **Semântica Formal: uma breve introdução.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA P. de, Roberta; BASSO, R. M. A Semântica, a pragmática e os seus mistérios. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL.** v. 5, n. 8, março de 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: <www.revel.inf.br>(a).

_____. **Apresentando a semântica: uma introdução ao estudo do significado nas línguas naturais.** Universidade Federal de Santa Catarina Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, 2007(b).

ORTONY, A. (Ed). **Metaphor and Thought.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OXFORD, R. L.; TOMLINSON, S.; BARCELOS, A.; HARRINGTON, C.; LAVINE, R. Z.; SALEH, A. et al. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for language teaching field. **System**, v. 26, n. 1, pp. 3-50, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAGANO, A.S.; MAGALHÃES, C.M; ALVES, F. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação.** São Paulo: Contexto, 2000.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992.

PERINA, A.A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, São Paulo, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PONTE, João Pedro (2006). Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, pp.3-18. (repblicado com autorização).

POW, E. M. **De Jazidas, Garimpos e Artífices: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PRABHU, N. S. The Dynamics of the Language Lesson. **Tesol Quarterly**, v. 26, n. 2, 1992.

_____. There is no Best Method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, 1990.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, p. 65-72, 1989.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (org.), **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

SANTOS, J. S. **Análise pragmático-discursiva de atos de fala em relatório de estágio** (mimeo).

SANTOS, J.S; CAMBRUSSI, M.F **Aspectos da significação pragmática e o ensino de língua**. (mimeo).

SANTOS, J. S. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial**. Tese de doutorado. Unicamp (Instituto de Estudos da Linguagem – IEL). Campinas, 2010.

SANTOS, J. S. MEDEIROS, V. S. **Identidade docente em discursos sobre o sujeito-professor de língua** (mimeo).

SEARLE, J.R. **Speech Acts**. Cambridge, Cambridge University Press, 1969. 203p.

_____. **Expression and Meaning**. Cambridge, Cambridge University Press, 1979. 187p.

_____. **Expressão e Significado: estudos da teoria dos atos da fala**. Trad. Ana Cecília G. A. de Camargo; Ana Luiza Marcondes Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, G. A. P. da. **Pragmática: a ordem dêitica do discurso**. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2005.

SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. de L. da. **A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas**. Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo, 2005.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. **Crença e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org). **Crenças, Discursos & Língua**. v. II, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TELLES, J. A. **Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy**. Tese (Doutorado) – University of Toronto, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editora, Arte Língua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-232, 2006.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach: Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRATH, I (eds.). **Theory in Language Teacher Education**. Essex: Longman, 2001.

WOLFSON, N. Research methodology and the question of validity. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 689-699, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

BASSO, Edcleia A. “Quando a crença faz a diferença”. In: BARCELOS, A. M. F. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**”. Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.

BEARDSLEY, Monroe C. **The Metaphorical Twist, Philosophy and Phenomenological Research**, v. 22, n. 3, p.293–307, 1962.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.

COELHO, H.S.H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: ABRAHÃO e BARCELOS. (Orgs.). **Crença e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

COX, M , I, P; SANTOS, D, A, G. **Crenças & Discursos: Aproximações**. v. 6, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 149-169, 2001.

FILGUEIRAS dos Reis, M. R. **Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: APLIESP, 1992.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California, 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>

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

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. London, Arnold, 1987.

ORTALE, F. L.; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, v. 48, n. 1, p. 87-98, Jan./Jun. 2009.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Yasbec. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**". Campinas, SP: Pontes Editora, 2006.

PORTELA, E. **A hipótese da ordem natural**. English classes at CNM. 2010. Disponível em: <<http://english-at-cnm.blogspot.com.br/2010/07/hipotese-da-ordem-natural.html>> Acessado em: 22/06/2013.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

WALLACE, Michael J. **Training Foreign Language Teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WATSON-GEGEO, K. A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, v.88, n.3, 2004.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R., **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo, Abril/Nova Cultural, 207, p. 1999.

ANEXOS - Narrativas do 1º período do curso de Letras

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Comparo a roseira, é bonita e
tem espinhos, pode machucar, deve
ter cuidado ao tocar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA - FRUTA

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Eu comparo o professor de inglês ao pêssego, porque é uma fruta ácida que ao longo do tempo se tem o açúcar, mas é cada vez mais doce e possível comer a vontade até assim a vontade profundamente.

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

compararia uma roseira, pois é espalhada
e não aprofunda muito a realidade que
está à sua volta, mas nela porque quando
precisamos dela ela está lá para nos dar
e nos dar a rosa toda e um perfume
forte no mundo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Goiaba. Porque quando vai
comer a goiaba, começa muito pela
casca, que é amarga, e aprende a
irreflexivamente a amargor e difícil
tem a quantidade muito, e depois
vem a habituação do gosto que
fica bem mais fácil, que sendo
chega se vai de goiaba que
é muito doce.

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

O professor Tiago que eu sei como
 uma planta mangá, ele nasce
 cresce, dá flores e frutos, assim
 como o professor, Tiago que
 mantém o aluno a gosto de
 inglês que ninguém mais,
 aprende pelo curso, aprende
 com calma e ensinando a língua
 inglesa, assim como outras
 plantas como uma grande planta
 semelhante a uma grande planta
 do professor.

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

É um pr. de manga por oferecer
ampla sombra aos seu alunos, ampa-
re e permitir sentir debaixo de suas
folhas, sem falar no seu fruto doce
e saboroso que é a língua oferece:
oportunidades.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Um abacaxi, por que é complicado de entender, tem que ter prática para entender mais quando se fala e difícil para ler.

ATIVIDADE NARRATIVA 02

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM LUGAR, UM ANIMAL

A qual animal você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Um cachorro, porque é fiel a
qualquer coisa, gosta e come tudo
ocorre de graça.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Compararia a uma doceira, pois por fora tem a casca dura mas por dentro um gosto doce, assim como o doce o aprendizado mas para alcançar-lo é preciso passar por um caminho árduo como a casca.

ATIVIDADE NARRATIVA 02

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM LUGAR: ANIMAL

A qual animal você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Compararia a um papagaio, pois o professor tem que falar várias vezes a mesma coisa várias vezes que os alunos podem entender.

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Compararia com uma romãzeira, pois
a todo tempo está deixando um aroma
de conhecimento.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Uma ^{fruta} ~~fruta~~ de tão dura precisa

ser mastigada por inglês, assim é o

professor difícil de inglês

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Eu não comparo ninguém, pois é mesmo com

o professor

ATIVIDADE NARRATIVA 02

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: ~~UM TIGRE~~ Um animal

A qual animal você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Um cachorro que late late e ninguém
mais entende

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LÉ: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Mimim, por ser uma fruta requintada,
mas de sabores e profumada, e
tem muito a ver com o "bom professor".

ATIVIDADE NARRATIVA 02

animal

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ~~LEONAR~~

A qual animal você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Porque ele sempre se queixa
de ensinar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

LA uma abacaxi, porque o abacaxi tem
 a aparência espichada. O professor de
 Inglês tem as características que vai se
 desenvolver, mas é importante
 que desenvolvamos a qualidade do abacaxi
 e o professor de cada dia aprende mais o
 Inglês, o novo está sempre no futuro.

ATIVIDADE NARRATIVA 03

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA.

A qual planta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Samborão, porque não muito
espessa, porém muito bonita.

Narrativas do 8º período do curso de Letras

ATIVIDADE NARRATIVA -3

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA

A QUAL PLANTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

Como um pé de Ipê, por produzir flores
brancas e de cores azuis. Tal semelhança
aproxima-se com a cultura, a
organização, e potência dos Americanos.

ATIVIDADE NARRATIVA - 8

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : ANIMAL

A QUE ANIMAL VOCÊ RELACIONARIA O PROFESSOR DE INGLÊS? PORQUÊ?

A um "cachorro"

Porque o cachorro além de amigo de ser humano, ele é muito inteligente e rápido de se raciocinar.

ATIVIDADE NARRATIVA -3

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA

A QUAL PLANTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FAZ ESSE COMPARAÇÃO?

É uma rose.
Por quando formada é linda,
mas em sua didática/ formação
não é tão bela.
mas o professor bem qualificado
é destacado entre todos.
Como a rose mais bela

ATIVIDADE NARRATIVA - 1

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA

A QUAL FRUTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

É uma maçã, linda de se ver
mas não faz gosto.

Nem todos gostam, e foi uma
das primeiras palavras que
aprendi em inglês

ATIVIDADE NARRATIVA -3

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA

A QUAL PLANTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

é um ipe do cerrado. É muito bonito, mas não é muito comum. Assim como os professores que dominam a língua inglesa.

ATIVIDADE NARRATIVA - B

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : ANIMAL

A QUE ANIMAL VOCÊ RELACIONARIA O PROFESSOR DE INGLÊS? PORQUE?

de um papagaio, pois tem que
repetir o que ouve e ensinar os alunos a
aprenderem.

8º Período - Petrópolis

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT

(Judicellen Gomes)

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MESTRANDA: ROSEMEIRE GRANADA

PESQUISA: CRENÇAS SOBRE O BOM PROFESSOR DE LE: UM ESTUDO A PARTIR DAS METÁFORAS NO DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

ATIVIDADE NARRATIVA 01

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : FRUTA.

A qual fruta você compararia um professor de língua inglesa? Por que você faria essa comparação?

Fruta = Maça

Uma fruta que nem sempre tem o mesmo gosto, às vezes doce e também amarga, mas por fora é sempre lisa e brilhante. Assim os professores de LI sempre está alegre e disposto pois é uma disciplina complicada ele pode até está com problemas mas não transparece.

ATIVIDADE NARRATIVA - 8

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA : ANIMAL

A QUE ANIMAL VOCÊ RELACIONARIA O PROFESSOR DE INGLÊS? PORQUÊ?

Fu relacionaria a um papagaio
pela facilidade de adquirir lingua-
gens e executá-la com precisão em
diferentes situações.

ATIVIDADE NARRATIVA -1

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA

A QUAL FRUTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

A um abacaxi por ser doce por dentro e amargo por fora, quem dizê as palavras não são difíceis trabalhar na sala de aula e o lado doce é o prazer que se tem quando se vê a aprendizagem e a interesse dos alunos.

ATIVIDADE NARRATIVA -1

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA

A QUAL FRUTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

Ele é uma abacaxi mas nem sempre
está com a pele toda verde e limpa
mas depois vai para a temperada

ATIVIDADE NARRATIVA - 3

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA

A QUAL PLANTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

A uma rosa vermelha, apesar
de tem vários espinhos.

ATIVIDADE NARRATIVA- 2

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM LUGAR

A QUAL LUGAR VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

A um jardim de rosas, é uma profissão
muito cheia de dificuldade, porém
muito apreciada por muitos e valorizada.

ATIVIDADE NARRATIVA - 1

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA

A QUAL FRUTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

abacaxi, porque é áspero
por fora, mas depois de
descasca-lo, fica macio.

ATIVIDADE NARRATIVA -3

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PLANTA

A QUAL PLANTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

Rosa porque é uma planta muito
cheirosa, agradável.

ATIVIDADE NARRATIVA -1

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA

A QUAL FRUTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

Macaco, porque assim como muitas
pessoas considera uma fruta, difícil
de desconectar o professor de língua
inglesa e não difícil de ser entendido

ATIVIDADE NARRATIVA -B

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA - ANIMAL

A QUE ANIMAL VOCÊ RELACIONARIA O PROFESSOR DE INGLÊS? PORQUE?

cachorro porque é ~~doce~~ amigo,
companheiro como o professor de
língua inglesa.

ATIVIDADE NARRATIVA -1

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: FRUTA

A QUAL FRUTA VOCÊ COMPARARIA UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA? PORQUE VOCÊ FARIA ESSA COMPARAÇÃO?

A uma abacaxi porque é uma ótima
fruta e também por ser bem difícil
de aprender e por o professor de
língua inglesa trabalhar todos
os tipos de frases em todas as partes
da língua e também por ser muito
imaginativa e divertida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO