



<http://pev-proex.uergs.edu.br/index.php/xsiepex/index>

ISSN do Livro de Resumos: 2448-0010

PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE SER PROFESSORA DE INGLÊS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva, Sita Mara Lopes Sant'Anna.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

kelly-silva@uergs.edu.br; sita-santanna@uergs.edu.br

Resumo

Este texto é um recorte de pesquisa, em andamento, do PPGED-MP/UERGS, mediante reflexão teórica e analítica, tendo por foco os sentidos dos processos identitários que constituem o ser professor (a) de inglês, tendo por base os dizeres de duas professoras que atuam em uma escola pública do Rio Grande do Sul, visando saber quem são e quais metodologias desenvolvem no ensino de Língua Inglesa (LI) de uma rede municipal. De posse das respostas, sob o olhar da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e de alguns conceitos mobilizados de estudos de Análise de Discurso originária de Pêcheux (2008), como principais resultados, destacam-se sentidos de um processo identitário de ser professora de inglês, em formação, constituindo-se por discursos que denunciam “faltas e ausências” que envolvem a não oferta de formação continuada com abordagem no ensino da LI, denunciada pelo não dito, o silenciado no corpus analítico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga saber quem são e quais metodologias, duas professoras, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, desenvolvem no ensino de Língua Inglesa de uma rede municipal no Rio Grande do Sul, no intuito de conhecer alguns processos identitários que as formam, tendo em vista que de acordo com Ennes e Marcon (2014), os processos identitários também envolvem atores sociais articulados a grupos que motivam disputas de pertencimento ou não, assim como, elementos morais e normativos atrelados aos contextos históricos e sociais nos quais são produzidos, ou seja, do ponto de vista individual ou coletivo, os processos identitários se constituem em processos de tensão e conflitos.

Para compor este entendimento, Hall (2006, p. 12) afirma que a identidade “é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade”, pois as identidades estão sempre em formação.

METODOLOGIA

Nessas perspectivas, do ponto de vista metodológico, sob orientações da pesquisa qualitativa em suas etapas exploratória e descritiva (GIL, 2010) passou-se a ouvir as duas professoras, que responderam a perguntas através de áudio e vídeo, pelo telefone celular, encaminhadas de forma *online*. As respostas

das professoras, denominadas professora (A) e professora (B), foram analisadas considerando os seus conteúdos e sentidos produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em suas falas, os elementos metodológicos por elas apresentados, aparecem, em especial, quando questionadas sobre as metodologias que desenvolvem em sua prática pedagógica. A esse respeito, assim se manifestaram as professoras:

Professora A: (Pausa)...eu uso o que a gente tem de recursos na escola né, aulas expositivas, aulas descritivas, ah...textos xerocados, atividades no quadro, né. Os recursos às vezes não são muito...(pausa) na escola pública. Alguma coisa visual, também... o que a gente pode.

Professora B: A primeira coisa que eu sinto, é a turma, como ela está [...], trabalho muito vocabulário, ...as questões iniciais, assim, sabe, retomo, porque a gente na EJA tem aluno de tudo que é tipo, no sentido assim, ó, uns, que já viram inglês, outros que nunca tiveram inglês. Sabe, então eu procuro, assim, sentir primeiro o indivíduo, como ele tá, pra depois...buscar minha metodologia.

Embora ambas possuam graduação acadêmica ao ensino da Língua Inglesa, a maneira como cada uma desenvolve a sua disciplina é aparentemente diferente, uma vez que há, na perspectiva histórica, diversas tendências metodológicas de ensino de língua inglesa, e que conforme Libâneo (2006) em abordagem sobre as tendências pedagógicas, as mesmas se constituem em condicionantes sociopolíticos que influenciam o fazer pedagógico dos professores.

Assim, sobre o conteúdo das respostas das professoras, é possível afirmar que ambas atenderam ao que lhes foi solicitado e apresentaram os seus procedimentos metodológicos. A respondente (A) produz sua fala do lugar em que uma pedagogia mais tradicional se instaura, já que, no relato, a aula “expositiva”, “descritiva”, é mencionada, seguida pelas expressões, “textos xerocados” e “atividades no quadro”. Há algo da memória histórica, do ensino tradicional, que se atualiza em seu dizer, enquanto um acontecimento linguístico-discursivo, e este tipo de ensino, fala nas expressões apresentadas pela professora.

Embora a professora (A) não explique exatamente sua abordagem pedagógica em relação ao tipo de aula que desenvolve, se dialogada ou não, quando questionada sobre os referenciais teóricos que lhe servem de inspiração no que se refere à metodologia que desenvolve, ela responde que “Não tem nenhum específico”. Em suas respostas, faz menção que “usa o que tem”. O que se sabe sobre a forma tradicional de ensinar é que o seu limite está justamente em não se ocupar com os conhecimentos prévios dos alunos, com a sua criatividade ou processo de reflexão crítica que talvez pudesse efetivar e que não aparecem em seu dizer. Outro aspecto importante é o de que ao referir-se à “escola pública”, uma memória discursiva fala, se presentifica, no ato desse dizer, como uma expressão que se repete (por paráfrase), enquanto estrutura e em uma memória que se atualiza, enquanto acontecimento novo, atualizado, em sua fala. O que acontece na “escola pública” se converte em conhecimento comum, algo socialmente sabido e reconhecido, pelo menos nas formulações imaginárias estabelecidas na relação entre as interlocutoras, a professora pesquisadora e a professora respondente da pesquisa, o que se evidencia, principalmente pelo uso das palavras “a gente” e “né”. Em “eu uso o que a gente tem de recursos na escola, né”; [...] e em “atividades no quadro, né”, há um desejo de confirmação à participação no diálogo, de reconhecimento do que é dito, por parte de quem enuncia.

O lugar de fala da respondente é conhecido e nomeado, “a escola pública”. Há uma memória socialmente construída sobre o que venha a ser uma escola, enquanto instituição, e o que é uma escola pública, enquanto instituição de estado, mantida pelo estado e ofertada, como direito, ao público. Esta escola, socialmente reconhecida apresenta carências financeiras, administrativas, de pessoal, e etc. Estes discursos construídos de não funcionalidade, de carências e de faltas da gestão pública, das esferas e instituições públicas, são constituídos, também, para reforçar ideias e ações que justificam os não

investimentos, as não atualizações; as não formações de pessoas..., por conta da supremacia de discursos hegemônicos, sobre outros.

A professora (B) produz fala sobre um lugar específico de ser professora: a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A respondente chama a atenção para as especificidades dessa modalidade, principalmente por conta do público que a frequenta: adolescentes, jovens, adultos e idosos que, por conta de políticas públicas excludentes, permaneceram fora da escola e retornaram para concluir o ensino fundamental ou médio nesta modalidade. Tendo em vista, todo o aparato legal da EJA, estes documentos são bastante conhecidos pelos professores e, de acordo com os estudos de Sant’Anna (2015) estes passam a interpelar, compor, discursivamente, os dizeres dos professores que atuam nesta modalidade, nas diferentes redes de ensino.

Ao que se apresenta, a professora (B) tem preocupação com os seus alunos, e a mesma se utiliza de uma concepção metodológica interacionista, pois, segundo a sua fala, procura “sentir a turma”, ou seja, ela quer compreender o contexto daquela turma, para depois, pensar no como proceder. Observa a necessidade de trabalhar com “questões iniciais” e pode-se pensar que questões iniciais sejam sobre vocabulário, questões exteriores àquela sala de aula, instituídas por discursos históricos e vigentes nesse lugar institucional, de falta de conhecimento prévio, nesse caso, da língua estrangeira em si.

A abordagem pedagógica da professora (B) apresenta diferenciais da perspectiva da professora (A). A professora (B) propõe mais interação com o aluno, na reflexão que faz; ela primeiro tenta identificar quem é este sujeito para depois, como afirma: “buscar minha metodologia”. Ao responder ao terceiro questionamento que visava levantar um teórico que a inspirasse, a professora (B) mencionou Piaget. Esse sentido que envolve a interação na aprendizagem parece, no dizer da professora, ser bastante relevante na EJA. Talvez por isso, a docente, enuncie buscar “sentir primeiro o indivíduo, como ele tá, pra depois... buscar minha metodologia”. Os discursos da EJA, particularmente expressos em seu aparato legal, apontam sentidos da necessidade da interação entre discentes e docentes e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve análise desses recortes apresentados, demonstra que as professoras estão se constituindo nesse lugar, da docência de inglês, que é atravessada, interpelada por uma série de discursos outros, historicamente legitimados e que ecoam, como pré-construídos, nas tendências metodológicas apontadas e nos sentidos que veiculam em seus dizeres. Estas falas representam, ainda, que há toda uma trajetória individual, pessoal e profissional que as constitui em seus processos identitários, enquanto sujeitos de profissão (Nóvoa, 1991). Em seus dizeres, pairam discursos sobre aspectos metodológicos gerais de ensino e que denunciam, também, “faltas e ausências” representadas pelo que foi por elas silenciado, mas se manteve presente no corpus analítico, e que envolvem as necessidades formativas, incluindo-se aí, o que se percebe como ausências de informações substanciais sobre especificidades metodológicas de ensino de inglês e da modalidade EJA.

Promover essa reflexão, pode auxiliar na elaboração de políticas públicas de formação continuada para o ensino de inglês, tão necessárias, no município onde lecionam as professoras, para que possam refletir sobre si, suas práticas e estabelecerem relações sobre os limites dos referenciais que comportam e das metodologias que reproduzem, relacionando-as, quem sabe, a outros caminhos metodológicos possíveis. Depreende-se, a partir dos estudos realizados, que o ensino não pode estar apenas na responsabilidade do professor, pois o lugar em que os professores se reconhecem e identificam em sua formação e práticas docentes, na escola, é permeado por uma série de discursos, que ecoam na cultura escolar e os interpelam, constituindo, cada professor, na docência que exerce.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

- ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. **Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder.** Sociologias, Porto Alegre, ano 16, n. 35, jan./abr. 2014, p. 274-305. Disponível em: <[Identities and identity processes: rethinking connections between culture and power \(scielo.br\)](#)> Acesso em 18 out. 2020.
- GARCIA, M. M. A et al., 2005. *As identidades docentes como fabricação da docência.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr.
- GIL, A. C., 2010. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5. ed. São Paulo: Atlas.
- HALL, S., 2006. *Identidades Culturais na pós modernidade*; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed.
- LIBÂNEO, J. C., 2006. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 21 ed. São Paulo: Loyola.
- NÓVOA. A., 1991. *Formação de professores e profissão docente.* Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf](#). Acesso em: 05/08/2021.
- PÊCHEUX, M., 2008. *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas, São Paulo: Pontes Editores.
- SANT'ANNA. S. M. L., 2015. *Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul.* Revista de Educação, Ciência e Cultura, v 20, n 2, p. 9- 29, jul/dez.