

## **AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE SUA IDENTIDADE: UM OLHAR SISTÊMICO-FUNCIONAL**

*Bruna Quartarolo VARGAS (UFRN/Capes)*

*Orlando VIAN JR. (UFRN)*

### **Introdução**

As pesquisas acerca do ensino de Língua Inglesa (LI) e da formação de professores, na literatura da Linguística Aplicada (LA), de acordo com Barcelos (2004), têm sido cada vez mais investigadas tanto no exterior quanto no Brasil. Estudos acerca das crenças, visões e representações dos professores de língua estrangeira, como os de Silva (2008), Fernandes (2006), Coelho (2005), Barcelos (2004), Dudas (2003), Freire e Lessa (2003), Ribeiro (2003), Celani e Magalhães (2002), Felix (1999), entre outros, demonstram a influência destes conceitos sobre a prática pedagógica dos professores de LI.

O termo “representações”, neste contexto, tem sido usado por diversos autores no campo de ensino/aprendizagem de línguas, dentre eles Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003), Dudas (2003) e Ribeiro (2003), para discutir as visões dos alunos e professores acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Esse cenário diversificado motivou este relato, com base em pesquisa anterior (VARGAS, 2011), visando a investigar o discurso de professores de LI de diferentes contextos escolares na cidade de Natal-RN, com o objetivo de identificar e discutir representações acerca da formação e da identidade profissional de professores de inglês como língua estrangeira. Duas foram as perguntas norteadoras da pesquisa: (1) Quais as representações dos professores de Língua

Inglesa sobre: (a) si mesmos e (b) o ensino de língua inglesa na escola onde lecionam?, (2) Como tais representações se manifestam linguisticamente no discurso dos professores?

Devido ao escopo deste texto e também por questões de delimitação de espaço, abordaremos aqui as representações dos professores sobre si mesmos, como forma de discutir aspectos de sua identidade e serão apenas mencionados, quando relevantes à discussão, aspectos relacionados à profissão e ao ensino na escola onde lecionam. Para uma leitura mais ampla e detalhada dos dados e aspectos teóricos e metodológicos, remetemos o leitor ao trabalho de Vargas (2011).

## **1. Fundamentação Teórica**

Uma vez que nosso objetivo é verificar as representações construídas por professores de LI sobre si mesmos, partimos do conceito de representação exposto por teóricos de campos como a Psicologia Social (Moscovici), Sociologia (Goffman) e Filosofia (Habermas) e recontextualizados na LA por autores como Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003).

Para essas últimas autoras (FREIRE E LESSA, 2003), representações são “maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais”. Tais escolhas possibilitam a identificação do repertório dos indivíduos (FREIRE; LESSA, 2003). Neste trabalho, foram analisadas as escolhas lexicais dos professores com o intuito de identificarmos suas representações acerca de si mesmos e da profissão.

Adotamos, ainda, como referencial teórico para análise linguística das representações, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), descrita inicialmente por Halliday (1985, 1994), Halliday e Mathiessen (2004) e seguidores, tais como Eggins (1994), Bloor e Bloor (1995), Thompson (1996), entre outros. Esta teoria considera a língua como fruto do contexto sociocultural, focando no estudo do seu uso, ou seja, na linguagem.

Halliday (1994) postula que a GSF é funcional pelo fato de conceber a linguagem da forma como esta é utilizada em variados contextos de uso. Para o autor, a linguagem se desenvolveu para satisfazer as necessidades humanas e o modo como se organiza é funcional com respeito às suas necessidades, ou seja, não é arbitrária. A gramática funcional é uma

gramática ‘natural’, pois tudo nela pode ser explicado por referência a como a linguagem é usada (HALLIDAY, 1994).

Para o autor (HALLIDAY, 1994), esse sistema é nossa expressão da experiência, já que o falante constroi um mundo de representações, baseado na escolha de um dentre alguns possíveis tipos de processos. Dentro desse sistema, cada proposição consiste de três elementos: (1) Processo (elemento mais central da proposição); (2) Participante (inerente ao processo), e (3) Circunstância (de caráter mais periférico, opcional). Os processos representam a ação em torno da qual a oração se estrutura e, segundo a proposta de Halliday (1994, p. 143) seis são os tipos de processos utilizados para que representemos a ação. Esses processos, além disso, associam-se a um tipo de participante, sendo este afetado e definido por aquele de alguma forma. A partir dessa associação, podemos estabelecer relações entre os processos e entre os participantes, como ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação processo/participantes

<b>Tipo de processo</b>	<b>Significado</b>	<b>Participantes</b>
Material	Fazer	ator, meta, extensão e beneficiário
Relacional	ser/estar	portador, atributo; possuidor, possuído, identificado, identificador e valor, característica
Mental	sentir/pensar	experenciador, fenômeno
Verbal	dizer	dizente, alvo, verbiagem e receptor
Comportamental	comportar-se	comportante, comportamento, fenômeno
Existencial	existir	existente

A escolha por um ou outro participante depende do tipo de processo com o qual este se relaciona na unidade oracional.

A circunstância é um elemento periférico em relação ao processo, completando e detalhando a estrutura processo-participante com informações adicionais sobre o evento ou acontecimento. Os elementos circunstanciais são quase sempre opcionais; no entanto, os participantes são inerentes ao processo e variam de acordo com eles.

## **2. Metodologia: geração, organização e análise de dados**

Esta pesquisa se insere no paradigma quanti-qualitativo, pois os dados foram analisados não somente por meio de procedimentos estatísticos ou outros métodos de quantificação, mas também por meio de métodos de interpretação qualitativa, já que, como afirmam Bogdan e Biklen (1998), os pesquisadores qualitativos investigam as experiências dos participantes da pesquisa, a forma como interpretam essas experiências, e como estruturam o mundo social do qual fazem parte.

O estudo foi realizado com 21 professores de LI que atuam em variadas escolas: públicas federais, estaduais e municipais e escolas particulares e cursos de línguas da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, sendo 7 do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Para fins de análise, de acordo com as respostas obtidas, os professores foram divididos em dois grupos: Grupo 1 (G1 – contexto público) e Grupo 2 (G2 – contexto particular). Apesar de escolas particulares e cursos de línguas serem ambientes distintos e apresentam características bastante peculiares, a divisão dos grupos foi feita levando-se em consideração os dois contextos em que ocorre o processo de aprendizagem de LI: o público e o particular.

O tempo de experiência dos participantes como professores de inglês varia entre 1 e 34 anos. No G1, todos os 11 professores participantes possuem formação inicial em Letras, e apenas 3 deles não possuem nenhum tipo de formação continuada. No G2, somente 3 professores são graduados em Letras, e 6 deles não possuem nenhum tipo de formação continuada.

Para gerar os dados desta pesquisa, utilizamos um questionário, estruturado com onze perguntas, sendo as cinco primeiras fechadas, factuais, direcionadas para detectar o perfil dos professores participantes e as seis seguintes, abertas, comportamentais e de atitude, direcionadas para registrar as representações dos professores acerca de sua formação e profissão por meio de narrativas.

Os dados foram digitalizados, organizados e submetidos ao programa computacional WS Tools (Scott, 2009). Este programa é destinado à análise linguística e facilita análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras. Duas de suas ferramentas foram utilizadas: *Wordlist* e *Concord*. A partir dos resultados obtidos, os processos foram selecionados dentre todas as palavras, e analisados qualitativamente em seus contextos de uso para que emergissem as representações construídas pelos professores por meio do uso dos processos.

Com base nas perguntas do questionário, os dados foram organizados em quatro categorias: (a) O profissional professor; (b) A afinidade com a profissão; (c) O professor de inglês no Brasil, (d) O ensino de inglês no contexto onde leciona.

Tendo essas categorias como ponto de partida, as representações foram analisadas à luz da GSF, com o auxílio da ferramenta *WordList*, do *WSTools*, fizemos um apanhado geral dos processos que ocorriam pelo menos 10 vezes no corpus.

### 3. As representações construídas por meio dos processos

Tomando as quatro categorias que emergiram da análise como base, as representações foram classificadas. Neste texto, nosso foco será nas representações que revelam aspectos das identidades dos professores.

Quando solicitados a comentar sobre o papel do professor, e, por conseguinte, sobre sua identidade profissional, os processos mais usados foram os relacionais e os materiais, conforme os seguintes exemplos:

Relacionais:

1. ... (o professor) **é** um educador e um profissional ao mesmo tempo. (P5G1)
2. (o professor) **É** um profissional como outro qualquer... (P7G1)
3. ... (o professor) **não tem** o tão merecido reconhecimento. (P1G2)
4. ... (nós) **temos** obrigações e deveres a cumprir. (P6G2)

Materiais:

5. ... o professor de LI **exerce** uma atividade específica como qualquer outro profissional... (P4G1)
6. ... nós **trabalhamos** como todo profissional... (P6G2)

Todos os professores consideram-se educadores e profissionais como outros quaisquer, que vivem da profissão e precisam ter formação específica para exercer o ofício.

Alguns professores pareceram acreditar ser óbvio o fato de serem profissionais e colocam-se como participantes de processos materiais no desempenho de suas funções, como ilustram os exemplos (5) e (6). Destacamos também que muitos professores expressaram em suas respostas a necessidade de formação específica e qualificação para que a profissão seja exercida de forma satisfatória.

A identidade do professor como profissional é ainda reforçada pelo fato de os professores afirmarem que o professor de inglês é um profissional, pois para os professores do G1, ele presta um serviço e para os professores do G2, ele tem deveres. Ambos os grupos (G1 e G2) apontam que o professor: é um educador, é um profissional como outro qualquer, vive da profissão e precisa ter formação contínua. Nesta categoria, as representações mostram que os professores se consideram como profissionais, independentemente do contexto onde lecionam.

Ao abordarem a sua profissão, os processos mais utilizados são os mentais, principalmente de afeição (Halliday, 1994), como nos exemplos abaixo:

7. ... (eu) **gosto** de planejar atividades e executá-las... (P4G1)
8. ... (eu) **amo** minha profissão. (P6G1)
9. (Eu) **Adoro** a profissão por **sentir** prazer em lecionar... (P4G2)
10. (Eu) **Amoooooooo!!!** (P10G2)

Todos os professores participantes da pesquisa afirmam gostar do que fazem. Dentre alguns motivos pelos quais os participantes da pesquisa afirmam gostar do ofício que exercem, estão o fato de lidar com pessoas e contribuir para a formação de cidadãos, além do gosto por planejar atividades e lecionar. No entanto, alguns professores relataram dificuldades inerentes

ao trabalho, como, por exemplo, o desânimo decorrente dos obstáculos encontrados no dia-a-dia e alunos desinteressados. Apesar dessas dificuldades, os professores afirmaram continuar gostando de ensinar, pois a profissão envolve, segundo os professores do G1, lidar com pessoas, o que apontam como aspecto positivo.

Ambos os grupos partilham das representações de que a sua afinidade com a profissão se dá porque podem contribuir para a formação de cidadãos e gostam de planejar atividades e de lecionar.

A afinidade com a profissão ficou bastante evidente pelas representações dos professores, uma vez que todos se mostraram satisfeitos com o ofício. Uma nota relevante é o fato de alguns participantes terem destacado algumas desvantagens da profissão, apesar de gostarem do que fazem.

No que diz respeito às representações que constroem sobre a identidade do professor de língua inglesa atualmente no Brasil, são utilizados os processos materiais e relacionais para estabelecerem tais aspectos, como ilustrados pelos exemplos de (11) a (14):

Materiais:

11. ... um profissional que **tenta se estabelecer** no mercado de trabalho, **lutando** por seus direitos... (P4G1)
12. ... jovens que **começam a trabalhar** neste mercado, muitas vezes pelo dinheiro... (P9G2)

Relacionais:

13. Alguém que **não é** reconhecido, nem muito respeitado... (P6G1)
14. Infelizmente, (o professor) **ainda é** um profissional pouco valorizado no mercado educacional. (P10G2)

Os participantes acreditam haver pouca ou má valorização dos professores no país, o que nos leva a crer que muitos não buscam continuar sua formação por acreditarem não ser vantajoso. Apesar deste fato, percebemos que, dentre as respostas desta categoria, os participantes acreditam existir tipos diferentes de professores e a necessidade destes professores terem qualificação.

Esta questão deve ser ampliada e discutida com mais cautela, pois pode influenciar positiva ou negativamente os professores atuantes no sentido de buscarem maior qualificação profissional.

As representações construídas pelos participantes de ambos os grupos em relação à identidade do professor de inglês no Brasil revelam que o profissional da área é pouco ou mal valorizado e desprivilegiado. Os professores do G1 apresentam representações construídas relacionadas à tentativa de tentar se estabelecer no mercado de trabalho, de lutar por seus direitos e de procurar mostrar a importância de se saber uma Língua Estrangeira. Os professores do G2 indicam que o professor de inglês no Brasil é aquele que fez a faculdade de Letras com habilitação em Língua Inglesa, que se compromete em cumprir conteúdos e horários e também que ensina em faculdades.

Por fim, em relação à sua identidade profissional e o local em que ensinam, as escolhas lexicais revelam o uso mais frequente de processos relacionais, tais como:

#### Grupo 1 – Contexto público

15. ... as turmas **são** muito numerosas... (P2G1)
16. ... os desafios para o ensino e a aprendizagem **são** muitos... (P5G1)
17. ... clientela oprimida econômico e socialmente, que **não mantêm** uma regularidade na frequência... (P5G1)
18. ... (os alunos) **tem** dificuldade de leitura e escrita, (P5G1)
19. (O ensino) **É** fragmentado, **não é** eficiente... (P6G1)

#### Grupo 2 – Contexto particular

20. ...o inglês **é** lecionado de maneira bastante diferente e desde a educação infantil... (P2G2)
21. ...as crianças **tem** a oportunidade de ter aulas diárias, na língua trabalhada... (P2G2)
22. ...o ensino de inglês como Língua Estrangeira **é** excelente. (P4G2)...o ensino do inglês **é** levado a sério... (P6G2)
23. ...a equipe **possui** um ótimo nível de competência lingüístico-comunicativa. (P7G2)

Os professores do contexto particular pareceram mais satisfeitos com o ensino na instituição onde lecionam que os do contexto público, corroborando o que Barcelos (2006) afirma a partir dos resultados de sua pesquisa. Esta autora percebeu que as escolas públicas e os cursos livres de línguas são “dois mundos à parte” (Barcelos, 2006, p. 155), são “lugares dicotômicos. Em um é possível aprender. Em outro, não” (Barcelos, 2006, p. 155).

Apesar de nos contextos particulares o ensino parecer ser mais eficiente, segundo as representações dos professores participantes da pesquisa aqui relatada, pudemos notar que a formação profissional dos professores do G1 parece ser mais completa, o que deveria influenciar positivamente o ensino nos contextos públicos. Uma questão que parece influenciar negativamente o ensino nos contextos públicos é a falta de interesse dos alunos, de acordo com os professores.

No G1, pudemos notar que há algumas representações positivas (estas referem-se especificamente aos professores de escola federal). No entanto, a maioria indica insatisfação com o ensino ou com os alunos. As representações construídas pelos professores desse grupo revelam os seguintes aspectos: professores bem qualificados e aptos, sendo por isso tratados e reconhecidos como profissionais; turmas muito numerosas; alunos com dificuldade de leitura e escrita; nível de conhecimento (dos alunos) muito baixo; ensino fragmentado; ensino como “segundo plano” com relação a outras disciplinas e ineficiente; difícil conseguir progresso com o ensino, alunos que não valorizam a disciplina.

No G2, os professores se mostram muito mais satisfeitos com o ensino e com a valorização profissional que recebem na escola onde trabalham. Dentre as representações temos: ensino diferenciado em todos os níveis; aulas diárias, na língua; escola desenvolve programa bilíngüe; ensino de inglês como Língua Estrangeira excelente; ensino do inglês levado a sério; alunos não são apenas clientes; equipe com ótimo nível de competência lingüístico-comunicativa; ensino muito bom; escola muito bem estruturada; professores e escola pensam nos alunos; necessidade de mais reflexão sobre metodologia e prática pedagógica; escola preocupada em investir nos profissionais.

O ensino de LI no contexto onde os participantes lecionam fica caracterizado de forma bastante divergente entre os dois grupos. O ensino no contexto público é visto como ineficiente, enquanto no contexto particular é visto como sendo bom.

Pelo perfil dos professores dos dois grupos, apresentados sucintamente na Metodologia, e pelas representações construídas por eles, notamos que os participantes do G1 (contexto

público) possuem uma formação acadêmica mais sólida, complementada por cursos de pós-graduação.

A necessidade de possuir um *Curriculum Vitae* mais completo para participar de concursos públicos pode ser um fator que explique a formação mais completa dos professores do G1. No entanto, este tipo de formação não garante que os professores do G1 estejam mais satisfeitos com o ensino na instituição onde lecionam.

As representações encontradas com esta pesquisa parecem indicar a forma de pensar dos professores participantes, e podem vir a ser utilizadas para reforçar outras pesquisas na área, como as de Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003), Barcelos (2004), Coelho (2005), Fernandes (2006), Silva (2008), que buscaram mostrar a influência das representações de professores de LI sobre sua prática pedagógica e como suas identidades são multifacetadas e vão ao encontro da “crise de identidade” na pós-modernidade sugerida por Hall (2001).

### **Considerações finais**

As representações construídas pelos professores, reveladas por esta pesquisa, permitiram-nos constatar que muitos professores se sentem realizados ao desempenhar a profissão, e veem o ofício como um desafio e uma possibilidade de transmitir conhecimento.

Em relação à identidade profissional do professor de LI no Brasil atualmente, a pouca valorização foi um tema recorrente dentre as respostas. Os professores reconhecem a necessidade de se estimular uma formação de qualidade, e, acima de tudo, valorizar o profissional. Para eles, os professores recebem salários injustos, não têm o devido suporte e têm que enfrentar situações adversas diariamente para exercerem a profissão.

Percebemos aspectos distintos em relação às identidades dos professores em ambos os contextos, sugerindo que os professores do G2 (escolas particulares) pareceram mais satisfeitos com o ensino que professores do G1 (escolas públicas). Neste último grupo, os professores que demonstraram estar mais satisfeitos com a qualidade do ensino são aqueles que lecionam em escola federal.

Estas últimas observações apontam para questões já recorrentes a respeito da qualidade de ensino em escolas públicas, nas quais se acredita que o ensino é falho e os alunos

não querem aprender. As representações aqui apresentadas parecem sugerir que os professores atuantes em escolas públicas (municipais, estaduais e federais) parecem ter uma formação acadêmica mais contínua do que os professores atuantes em contextos particulares. Se apenas os professores de escolas particulares e escola federal acreditam num ensino de língua inglesa de qualidade, é preciso se pensar o porquê de os professores de outros contextos não acreditarem. Desta forma, acreditamos que sejam necessárias pesquisas mais amplas que busquem detectar de onde vem esta falta de credibilidade no ensino, e o que pode ser feito para mudar tal situação.

Além disso, os resultados aqui apresentados poderão vir a ser utilizados como argumentos para discussão sobre a formação de professores de LI, com o objetivo de enfatizar a constante necessidade da formação profissional inicial e continuada para que as práticas possam ser constantemente revisitadas e reconstruídas a partir de processos de formação críticos e reflexivos e que devem levar em consideração os profissionais, seus contextos e suas identidades pessoais e profissionais.

## Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira (2006). Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores.

BLOOR, Thomas.; BLOOR, Meriel (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. Arnold: London.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Ally & Bacon.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (2002). Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Orgs.). *Identities – Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras.

COELHO, Hilda Simone Henriques (2005). *“É possível aprender inglês na escola?”*. Crenças de professores e alunos sobre ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de mestrado. UFMG.

DUDAS, Tatitana Lanzarotto (2003). *Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente*. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras.

EGGINS, Suzanne (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.

FELIX, Ademilde (1999). Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.

FERNANDES, Cláudia Souza (2006). *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

FREIRE, Maximina Maria; LESSA, Ângela Cavenaghi. (2003). Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HALLIDAY, Michael A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, Michael A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (Second Edition). London: Arnold.

HALLIDAY, Michael A.K.; MATHIESSEN, Christian M.I.M (2004). *An introduction to functional grammar* (Third edition). London: Arnold.

LIMA, Magna Simone Albuquerque de (2009). *Transitividade em produções textuais de alunos: descrição e implicações para o ensino de português*. Dissertação de mestrado. UFC.

RIBEIRO, Flávia Maimoni. *Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo* (2003). In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org). *Professores e*

*Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente.* Campinas: Mercado de Letras. P.149-159.

SCOTT, Mike. *WordSmith Tools*, Oxford: Oxford University Press,2009.

SILVA, Kleber Aparecido. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu?” Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês) (2008). In: SILVA, Kleber Aparecido.; ALVAREZ, Maria Luíza Ortiz. *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada*. Campinas: Editora Pontes.

THOMPSON, Geoff (1996). *Introducing Functional Grammar*. Arnold: Londres.